



diversity revolution

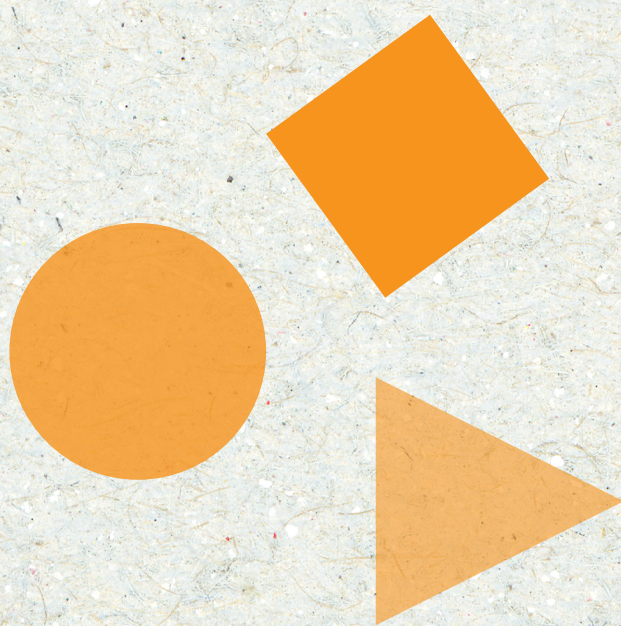
raccolta di conoscenze





diversity revolution

raccolta di conoscenze



**DIVERSITY REVOLUTION
RACCOLTA DI CONOSCENZE**

REALIZZATA DA:

CEPORA – Center for Positive Youth
Development (Serbia)
Institute for Educational Research (Serbia)
Associazione Uniamoci (Italy)
Scuola elementare – Osnovna sola Dante
Alighieri Isola (Slovenia)

REDATTORI:

Branislava Popović-Ćitić
Lidija Bukvić
Marija Trajković

**ESPERTI INCLUSI NELLA REALIZZAZIONE
DELLA PUBBLICAZIONE:**

Marija Trajković, Marina Kovačević-Lepojević,
Milica Kovačević, Eleonora Di Liberto, Giulia
Messina, Tea Radojković, Anja Palčič

La pubblicazione è stata realizzata nell'ambito
del progetto

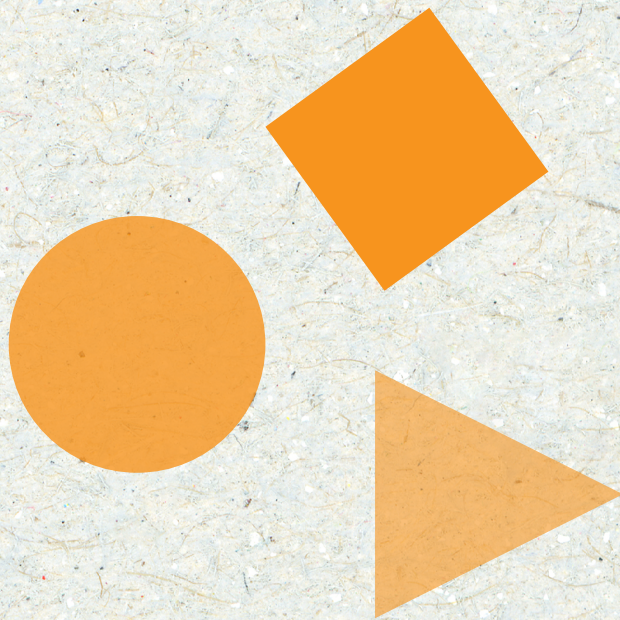
**DIVERSITY REVOLUTION:
From value to practice**

Copertina ideata da: Anica Novak
Ideazione della pubblicazione: Anica Novak

*Finanziato dall'Unione Europea. I punti di
vista e le opinioni espressi sono tuttavia
quelli esclusivi dell'autore/i e non riflettono
necessariamente quelli dell'Unione Europea o
dell'Agenzia Esecutiva Europea per l'Istruzione
e la Cultura (EACEA). Né l'Unione Europea né
l'EACEA possono esserne ritenuti responsabili.*

Contenuto

Nota dei redattori	7
I - La diversità nella scienza contemporanea	9
II - La diversità nei quadri giuridici contemporanei: livello UE	55
III - Invece di una conclusione, standard minimi per la promozione della diversità nella pratica	81
Appendice - l'attuale legislazione nazionale sulla diversità in Serbia, Italia e Slovenia	85



Nota dei redattori

La diversità è riconosciuta come un **valore** molto importante nel settore giovanile (e oltre) che dovrebbe essere rispettato e incorporato nel lavoro di tutti gli enti e le organizzazioni che interagiscono con i giovani. La grande importanza di affrontare la diversità come un'opportunità di apprendimento e non di esclusione e conflitto è riconosciuta in tutta l'UE (a partire dal motto dell'UE "Uniti nella diversità" e inclusa in un'ampia gamma di Strategie dell'UE). Come risultato di anni di sforzi, un'ampia varietà di strumenti, kit di strumenti, guide e articoli che affrontano questo argomento sono a disposizione di chiunque sia interessato alla diversità (di solito insieme all'inclusione e/o alla sensibilità culturale), e i quadri legislativi della maggior parte dei paesi hanno incluso la diversità in qualche modo come valore importante nelle loro strategie riguardanti i giovani e i sistemi in cui i giovani interagiscono maggiormente (come l'istruzione e l'assistenza sociale). Tuttavia, nella pratica, la diversità viene rispettata e "attuata" solo parzialmente.

Ci sono tre elementi che sono rilevanti e collegati quando si tratta di **promuovere la diversità a livello organizzativo** (da parte di un'organizzazione della società civile, di una scuola, di un ente di assistenza sociale, o di qualsiasi altra unità organizzativa). Si tratta del livello del contesto (cultura organizzativa), della relazione (clima) ed il livello individuale (competenze). Alcuni enti (come le scuole) dispongono di una cultura organizzativa (normative, procedure, pratiche) tale da sostenere la promozione della diversità. Ma quando le competenze del personale non sono sufficientemente rafforzate, il clima generale non è di supporto e i giovani in quella struttura non avvertono i benefici della cultura positiva. D'altro canto, quando le organizzazioni giovanili hanno come personale individui altamente competenti, ciò sostiene il clima positivo nelle loro attività, ma se manca la cultura organizzativa, nel momento in cui avviene un cambio di personale, la qualità delle attività diminuisce automaticamente. Disponiamo di esempi di buone pratiche in cui tutti e tre gli elementi vengono sviluppati e promossi continuamente, ma questi esempi sono più delle eccezioni che la regola. Tutti i paesi partecipanti al consorzio (Serbia, Italia, Slovenia), così come la maggior parte degli altri nella regione e persino nell'UE, nonostante tutti gli sforzi attuali, si trovano ad affrontare problemi diffusi di esclusione sociale, discriminazione e violenza nei confronti di coloro che sono marchiati come diversi nella cultura dominante, e sono motivati a incoraggiare i giovani affinché imparino a vedere la diversità come un'opportunità e non come un ostacolo. C'è una necessità congiunta di strumenti gratuiti, completi ed efficaci che possano supportare quelle organizzazioni/enti interessati a promuovere la diversità a tutti i livelli, ma che servono anche per quelle organizzazioni che dichiarano di non essere affatto interessate alla diversità, al fine di diffondere l'importanza e le opportunità di ciò, mostrando come non sia uno spreco di tempo e risorse ma offra molti benefici dal punto di vista del successo organizzativo e del programma.

Attraverso il **progetto "DIVERSITY REVOLUTION: From value to practice"** (rif.n. 2021-1-RS01-KA220-YOU-000029459), attuato da 4 organizzazioni – CEPORA – Center for Positive Youth Development (Serbia), Institute for Educational Research (Serbia), Associazione Uniamoci (Italia) e Scuola elementare – Osnovna sola

Dante Alighieri Isola (Slovenia), vogliamo supportare le organizzazioni e gli enti a migliorare la loro promozione della diversità nella pratica, aiutandoli a vedere questo problema in modo olistico, "a trovare la loro strada" attraverso le possibilità loro offerte, in modo che possano orientarsi verso quelle risorse di valorizzazione rilevanti per le loro specifiche esigenze di cultura/clima/competenze.

La pubblicazione **Diversity Revolution: Raccolta di conoscenze** riassume le attuali conoscenze di rilievo per la promozione della diversità, essendo ricca di informazioni che aiuteranno i professionisti che lavorano con i giovani in vari campi ad aumentare la loro conoscenza e comprensione del tema della diversità. La raccolta è stata creata attraverso l'analisi dei risultati basati su articoli scientifici riguardanti la promozione della diversità a livello organizzativo, l'analisi delle risorse non formali a livello nazionale e dell'UE riguardanti la diversità, la personalizzazione di "standard minimi" per le organizzazioni sensibili alla diversità e l'analisi delle attuali rilevanti normative UE e strategie nazionali, leggi e procedure relative alla promozione della diversità e rilevanti per i 3 sistemi che sono maggiormente in contatto con i giovani (animazione giovanile socio-educativa, istruzione e assistenza sociale).

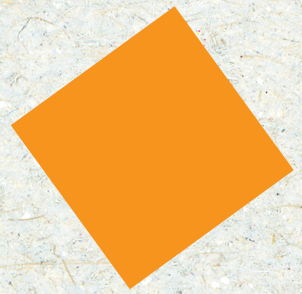
Comprendere nuovi punti di vista sulla diversità e comprendere gli effetti complementari del miglioramento della cultura delle organizzazioni, del clima e delle competenze del personale riguardo la promozione della diversità è di fondamentale importanza per concretizzare i nostri sforzi di vedere la diversità come un punto di forza.

I redattori



La diversita' nella scienza contemporanea

Marina Kovačević-Lepojević
Marija Trajković





Introduzione

In generale, la **diversità** può essere descritta come la presenza di differenze individuali innate o acquisite attraverso la socializzazione. Oltre alla diversità strutturale (età, genere, disuguaglianze socio-economiche), altri fattori di diversità riconosciuti nella letteratura scientifica sono l'origine culturale, l'appartenenza nazionale-etno-culturale (multipla), i valori culturali, la religione, le lingue, le condizioni fisiche e le abilità individuali. I ricercatori moderni negli Stati Uniti si riferiscono ai cosiddetti "Big 8" come categoria centrale per affrontare la diversità: razza/etnia, genere, nazionalità, classe/condizioni socio-economiche, età, orientamento di genere, abilità mentali/fisiche e religione. Trovare il giusto equilibrio tra uguaglianza (uguaglianza di trattamento) ed equità (giustizia educativa) sposta la risposta sociale dalla garanzia dei diritti formali (ad esempio nelle lingue minoritarie) a una migliore comprensione dei bisogni dei gruppi emarginati. La diversità è più di un semplice insieme di categorie. Si estende ai principi d'inclusione, riconoscimento e apprezzamento della diversità e alla capacità di partecipare equamente nella società. La diversità è solitamente legata alla propria appartenenza culturale. Il termine "cultura" comprende non solo la cultura legata alla razza, all'etnia e all'origine, ma anche la cultura condivisa da persone che condividono determinate caratteristiche comuni (ad esempio credenze, esperienze condivise e modi di stare al mondo).

Comprendere la **cultura** è una questione molto complessa, che dà luogo a definizioni, punti di vista e interpretazioni differenti. Secondo una delle interpretazioni della cultura, si possono distinguere la cultura oggettiva e soggettiva. La **cultura oggettiva** si riferisce a comportamenti o artefatti visibili e riconoscibili che sono appresi culturalmente e che possono essere identificati da persone esterne a quel gruppo culturale, mentre la **cultura soggettiva** si riferisce ad atteggiamenti e opinioni interiorizzati dai membri di un gruppo culturale, che sono molto più difficili da identificare da altri individui che non appartengono ad uno specifico gruppo culturale. Questa comprensione della cultura aumenta la consapevolezza della necessità di spostare l'attenzione dalla cultura oggettiva alla cultura soggettiva, al fine di comprendere meglio le caratteristiche culturali degli individui, il loro valore culturale e le specificità dello stile di apprendimento. In altre parole, la cultura include valori umani, lingua, religione, ideali, espressioni artistiche, modelli di relazioni sociali e interpersonali, e modi di percepire, comportarsi e pensare. Il modo in cui ci sentiamo, pensiamo, reagiamo e ci comportiamo riflette il nostro contesto culturale, il che indica che tutte le persone hanno la propria cultura.

La diversità è evidenziata come un **valore** molto importante, soprattutto negli enti che lavorano direttamente o entrano in contatto con bambini e giovani, come gli enti all'interno del sistema educativo, dell'assistenza sociale o del settore dell'animazione giovanile socio-educativa. Nella letteratura scientifica, vengono individuati diversi elementi del funzionamento di questi enti, che sono di fondamentale importanza per la valorizzazione della diversità, e possono essere riconosciuti a livello di cultura organizzativa, di rapporti reciproci tra dipendenti, collaboratori e giovani, nonché come loro capacità e risorse individuali per vedere

la diversità come un valore. Ad esempio, i piani d'azione per la diversità, i piani strategici e altri documenti **politici** sono considerati meccanismi fondamentali per promuovere e influenzare formalmente l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione.

Alla luce della realtà attuale e futura, la necessità di preparare ogni individuo per una vita e un funzionamento adeguati in un mondo multiculturale e interculturale diventa un aspetto essenziale del funzionamento degli enti a livello globale. Ecco perché spesso si sottolinea che oltre all'azione a livello individuale, è necessaria un'azione sulle strutture e sulle procedure istituzionali. Ad esempio, deve esistere una legge per combattere tutte le manifestazioni di discriminazione, odio e intolleranza, oppure devono essere attuate campagne pubbliche di informazione sulle conseguenze sociali e personali dell'intolleranza e dell'odio. Tutto il personale che lavora negli enti governativi, nei servizi pubblici e nelle organizzazioni educative e della società civile dovrebbe essere formato sulla diversità e sulle misure per promuovere il dialogo, l'interazione e lo scambio interculturale sia sul posto di lavoro che nella comunità. Nonostante l'interesse e l'impegno per l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione, esistono ancora variazioni significative nel se e nel modo in cui gli enti definiscono, comprendono e rispondono alle questioni relative a questi costrutti.

Il quadro teorico della diversità

Un ambiente inclusivo e solidale che promuova la diversità nella pratica si basa su diversi approcci e modelli teorici contemporanei: Teoria Bioecologica dello Sviluppo Umano; Prospettiva del Sistema di Sviluppo Relazionale; Approccio basato sui punti di forza; Il modello della distinzione ottimale; Teoria del contatto intragruppo; Teoria delle Interazioni Generative; Teoria del vincolo; Apprendimento socioemotivo; Modello della classe prosociale; Approccio scolastico globale; Approccio di sistema globale, ecc. Comprendere le basi teoriche della promozione della diversità ci consente di inquadrare le nostre azioni in linee scientifiche.

Il modello bioecologico dello sviluppo umano rappresenta un sistema teorico dinamico per ricercare lo sviluppo nel tempo riconoscendo la complessità delle interazioni tra fattori ambientali soggettivi e oggettivi. Nell'ultima versione del modello, gli autori introducono il concetto di processo prossimale che rappresentano lo scambio che avviene nella relazione tra l'individuo e altre persone, oggetti e simboli nell'ambiente circostante. Essi affermano: ai fini dello sviluppo la persona deve essere coinvolta nell'attività; affinché l'attività sia efficace è necessario che si svolga con regolarità e per un lungo periodo; i processi importanti per lo sviluppo non avvengono solo in una direzione, è necessario un certo livello di reciprocità affinché lo scambio avvenga; i processi prossimali non si riferiscono solo all'interazione con le persone, ma anche con oggetti e simboli; l'intensificazione dei processi prossimali determina lo sviluppo delle capacità degli studenti e l'ampliamento della cerchia di persone con cui interagiscono con l'età. Competenza e disfunzione si distinguono come esiti di processi prossimali. Una prospettiva di sistemi ecologici fornisce una lente concettuale che consente agli operatori multiculturali delle discipline umanistiche sociali di vedere i diversi utenti

nel contesto delle loro transizioni all'interno dei vari ambienti e degli adattamenti agli stessi. La prospettiva dei sistemi ecologici presta attenzione non solo allo spazio fisico o alla posizione geografica ma anche al contesto sociopolitico più ampio che modella il funzionamento mentale, fisico e sociale dei diversi individui.

La prospettiva dei sistemi di sviluppo relazionale si basa su quattro componenti: cambiamento e plasticità relativa; relazionalismo e integrazione del livello organizzativo; fondamento storico e temporalità; e i limiti della generalizzazione, della diversità e delle differenze individuali. Il cambiamento e la plasticità relativa dei sistemi di sviluppo enfatizza il focus sul cambiamento evolutivo, in cui esiste il potenziale per il cambiamento. Questa enfasi è resa necessaria dalla convinzione che il potenziale per il cambiamento esista nell'arco della vita e nei molteplici livelli di organizzazione che compongono l'ecologia umana. Questi livelli vanno dal biologico, attraverso le relazioni individuali/psicologiche e sociali prossimali (ad esempio, che coinvolgono relazioni diadiche, gruppi di pari e altro), al livello macro socioculturale. La teoria dei sistemi di sviluppo relazionale va oltre la divisione semplicistica in fonti di sviluppo in variabili o processi legati alla natura e all'educazione; essa vede i molteplici livelli di organizzazione che esistono nell'ecologia dello sviluppo umano come parte di un sistema di sviluppo inestricabilmente collegato. Tutti i livelli di organizzazione all'interno del sistema di sviluppo sono integrati con i cambiamenti storici, dove la storia come livello di organizzazione, sebbene continuamente fusa con tutti gli altri livelli, rappresenta la struttura più ampia del sistema. Qualcosa che in un momento storico viene riconosciuto come importante per i rapporti tra i livelli del sistema di sviluppo umano, in un altro momento può essere del tutto insignificante. Le differenze individuali derivano inevitabilmente dall'azione del sistema di sviluppo, spostano il sistema in modo da alimentare ulteriormente la diversità, rendendo gli individui allo stesso tempo simili ad altre persone e unici (come nessun'altra persona).

Il modello della distinzione ottimale punta ai due bisogni opposti degli esseri umani riguardo al concetto di sé e all'appartenenza sociale. Da un lato c'è bisogno di integrazione e inclusione, dall'altro di differenziazione. All'aumentare dell'inclusività, si attiva il bisogno di differenziazione e viceversa, al diminuire dell'inclusività, diminuisce il bisogno di differenziazione, ma si attiva il bisogno di appartenenza. I bisogni concorrenti si tengono quindi reciprocamente sotto controllo, garantendo che gli interessi di un livello non vengano sacrificati per un altro. Secondo il modello di diversità ottimale, due motivazioni opposte producono la capacità di identificarsi socialmente con gruppi speciali che soddisfano contemporaneamente entrambi i bisogni.

Il meccanismo principale della **Teoria del contatto intragruppo** è lo sviluppo di una preferenza per persone o oggetti con maggiore visibilità. I fattori riconosciuti come importanti per un contatto ottimale nella formulazione di questa teoria sono: status paritario, obiettivi comuni, cooperazione intragruppo, supporto dell'autorità e regole chiare sono condizioni favorevoli, ma non necessarie. Con più contatto intragruppo, c'è maggiore fiducia e relazioni interpersonali. Questi effetti del contatto non riguardano solo i gruppi etnici, ma anche altri gruppi come le persone omosessuali, disabili e con disturbi mentali. Inoltre, questi effetti tendono a generalizzarsi oltre che ai membri interessati dell'outgroup nella situazione,

all'intero outgroup, ad altre situazioni, e persino ad altri outgroup non coinvolti nel contatto. Inoltre, la teoria sottolinea l'universalità degli effetti ottenuti - tra i popoli, i generi e i gruppi di età. Per esaminare le nuove scoperte nella teoria e nella ricerca sul contatto intragruppo, è stata condotta una meta-analisi in cui sono stati elaborati 515 studi e con più di 250.000 intervistati, che ha dimostrato che il contatto intragruppo riduce i pregiudizi. I principali mediatori dell'effetto sono fondamentalmente affettivi: riduzione dell'ansia ed empatia. Anche il contatto indiretto riduce i pregiudizi - il contatto indiretto attraverso i mass media. Alcune carenze della teoria riguardano, ad esempio, il maggior senso di deprivazione della popolazione minoritaria, che, a maggior contatto con la popolazione maggioritaria, si rende conto di quanto sia deprivata, il che ha un lato positivo perché, in questo modo, aumenta la capacità delle minoranze di lottare per i diritti umani. I risultati della ricerca suggeriscono che un maggiore contatto interetnico può favorire una maggiore segregazione.

La Teoria delle Interazioni Generative suggerisce che per facilitare l'inclusione, molteplici tipi di dinamiche di esclusione (auto-segregazione, paura della comunicazione, stereotipi e stigmatizzazione) devono essere superati attraverso l'elaborazione cognitiva adattiva e lo sviluppo di abilità, e deve verificarsi l'impegno in interazioni positive per facilitare l'inclusione creata e sostenuta da insiemi di pratiche organizzative contestualmente rilevanti. Le pratiche organizzative forniscono le seguenti condizioni per interazioni generative: perseguire uno scopo organizzativo importante e condiviso, mescolare frequentemente membri diversi per lunghi periodi di tempo, consentire a gruppi diversi di avere uno status paritario e uno status privilegiato nel contribuire al successo, e garantire l'interdipendenza cooperativa e il comfort interpersonale e l'autoefficacia, l'equità per gli individui e i gruppi nell'organizzazione. L'inclusione si mostra come contatto adattivo, contatto che stimola la generatività dei membri del gruppo attraverso un'interazione continua che porta alla riduzione dei pregiudizi e allo sviluppo delle competenze.

La teoria del vincolo si basa sull'osservazione che una maggiore diversità etnica in un determinato contesto non si traduce in più relazioni, siano esse conflittuali o amichevoli, ma in meno relazioni. Secondo la teoria del vincolo, la distinzione tra gruppi etnici minoritari e maggioritari all'interno del contesto non è rilevante. Gli individui si ritirano, indipendentemente dal gruppo a cui appartengono, cosa che l'autore della teoria ha confermato empiricamente a livello comunitario. La ricerca condotta da un gruppo di autori che hanno testato la teoria nel contesto scolastico, per esaminare se la diversità etnica porta meno amicizie e di più scarsa qualità tra gli studenti in un campione di 85 scuole secondarie, ha confermato che la diversità etnica porta generalmente meno amicizia e meno attaccamento agli amici. Un'analisi più dettagliata ha rilevato che uno status socioeconomico inferiore, e non la diversità etnica, contribuisce effettivamente a un numero e una qualità inferiori delle amicizie. Tuttavia, per la minoranza studentesca, una maggiore diversità etnica porta più amici e un maggiore attaccamento agli amici, dove nel contesto della tendenza all'integrazione, gli studenti di etnia minoritaria (turca, marocchina) si uniscono attorno allo scambio di risorse di cui hanno bisogno per meglio rientrare nella maggioranza della popolazione fiamminga. La teoria del vincolo è stata respinta a livello scolastico e comunitario in un campione di studenti delle scuole superiori olandesi.

I fattori fondamentali per accogliere la diversità a livello organizzativo

I risultati della letteratura contemporanea, focalizzati sul funzionamento a livello dell'intera organizzazione, hanno ricavato 3 costrutti fondamentali che influenzano la promozione della diversità nella pratica. Questi sono il clima organizzativo, la cultura organizzativa e le competenze culturali del personale delle organizzazioni. L'obiettivo principale di questa raccolta di conoscenze è fornire ai manager e ai professionisti che lavorano con i giovani nei settori dell'istruzione, del lavoro giovanile e dell'assistenza sociale risultati aggiornati su come i diversi elementi della cultura organizzativa, del clima e delle competenze del personale delle loro organizzazioni dovrebbero essere organizzati al fine di promuovere la diversità nella pratica – al massimo livello. I capitoli successivi si concentreranno su questi 3 costrutti, fornendo i risultati della letteratura scientifica dei nostri 3 settori di interesse - animazione giovanile socio-educativa, istruzione e assistenza sociale. Tuttavia, l'istruzione ha molta più letteratura rispetto agli altri due settori, quindi questa pubblicazione cercherà di supportare altre forme di organizzazioni ad “acquisire” le lezioni apprese nel contesto educativo (quale contesto maggiormente preso in esame per la promozione della diversità).

L'idea principale è comprendere la complessità delle interazioni che si verificano tra le politiche delle organizzazioni, l'amministrazione, il clima tra tutti i membri del personale e i loro giovani utenti, e come tutto ciò influisce sulla promozione della diversità nella pratica – a contatto con giovani diversi.

Questo approccio si basa su vari quadri ecosistemici, sottolineando l'idea di fornire un modello olistico della complessa rete che circonda ogni bambino e giovane che incontra l'ente/organizzazione. Sottolinea la necessità di riconoscere vari fattori provenienti da micro, meso, eso e macrosistemi che coesistono e si influenzano a vicenda. Il macrosistema implica un contesto sociale, culturale e legislativo più ampio che modella tutti gli altri sistemi. L'esosistema si riferisce al contesto comunitario, cioè, alla costruzione di relazioni con gli altri nella comunità (altri enti/organizzazioni, genitori, altri settori, ecc.). Il livello meso si riferisce all'ente/organizzazione e alle interazioni che ne influenzano la struttura, i processi e le pratiche, per esempio tradizione, cultura ed etica, valori e ideologia, autorità e cooperazione all'interno dell'ente/organizzazione. Il livello micro comprende pratiche che influiscono direttamente sui giovani, sul loro sviluppo e sui risultati. È proprio a questo livello che emerge la competenza degli operatori a rispondere adeguatamente ai bisogni dei giovani.

La cultura organizzativa che abbraccia la diversità

La maggior parte del lavoro sulla definizione della cultura organizzativa proviene dal settore imprenditoriale. Negli ambiti di nostro interesse, l'istruzione ha più letteratura su questo argomento, quindi inizieremo l'introduzione al costrutto della cultura organizzativa nel campo delle discipline umanistiche sociali introducendo la cultura scolastica.

I sociologi hanno riconosciuto l'importanza della cultura scolastica negli anni '30 del XX secolo. L'origine dell'uso del termine "cultura" per descrivere la vita nelle scuole risale a Waller (1932), il quale notò che le scuole hanno una propria identità, con rituali complessi, un insieme di costumi popolari, tradizioni e codici morali. Tuttavia, nonostante il consenso generale sull'importanza della cultura dell'ente, questo costrutto non è facile da definire, ed esiste un numero enorme di definizioni diverse, il cui numero è in continua crescita. Diversi autori concordano sul fatto che, alla fine del XX secolo, non esiste un'unica migliore definizione universalmente accettata di cultura scolastica.

Sembra che il dilemma più grande in letteratura sia la differenza nel definire la cultura e gli elementi climatici. Accade spesso che questi termini siano usati in modo intercambiabile. Le differenze tra clima e cultura sono evidenziate negli studi organizzativi, così che il clima spesso si riferisce all'aspetto comportamentale, cioè, al comportamento, mentre la cultura è vista come i valori e le norme di una scuola o di un'altra forma di organizzazione.

Quando riassumiamo la letteratura sulla cultura organizzativa, possiamo dire che la cultura dell'ente/organizzazione determina il modo corretto di comportarsi al suo interno. Consiste in credenze e valori condivisi stabiliti dai leader, poi comunicati ed enfatizzati all'interno dell'ente/organizzazione, modellando in ultima analisi le percezioni, le comprensioni e i comportamenti dei dipendenti. Quando gli elementi menzionati della cultura nell'ente/organizzazione sono incoerenti o incongruenti, le cose non funzioneranno adeguatamente.

Lezioni apprese dall'animazione giovanile socio-educativa, dall'istruzione e dalla letteratura sull'assistenza sociale:

◆ Gli **elementi fondamentali** della cultura che promuove la diversità includono: un senso condiviso di scopo e visione; norme, valori, credenze e presupposti; riti, tradizioni e cerimonie; storia; persone e relazioni; architettura, artefatti e simboli. Ciascuno di questi elementi dovrebbe riflettere un apprezzamento della diversità. La cultura influenza e modella il modo in cui gli educatori, i giovani e gli altri membri del personale pensano, si comportano e sentono, e dirige l'attenzione su ciò che è importante.

◆ Le **caratteristiche** di una cultura organizzativa positiva sono: missione e visione condivise, cultura collaborativa, risoluzione congiunta dei problemi, miglioramento continuo. Una cultura organizzativa positiva migliora la motivazione, l'efficienza e la produttività, la collegialità, la comunicazione, la risoluzione dei problemi, l'innovazione, l'impegno, l'energia, la vitalità e la fiducia tra i membri del personale, i giovani, e la comunità.

◆ La cultura organizzativa dovrebbe avere una **filosofia** interculturale e inclusiva, una visione positiva della diversità, elevate aspettative per gli utenti e le loro famiglie, e un principio centrale legato alla partecipazione della comunità. Una cultura inclusiva implica la creazione di una comunità sicura, gentile, collaborativa

e stimolante in cui tutti siano valorizzati e che fornisca a tutti i giovani una base per raggiungere livelli di successo più elevati.

◆ La cultura organizzativa inclusiva si concentra sulla trasformazione della cultura che aumenta l'**accesso** a tutti i giovani (non solo l'inclusione dei gruppi emarginati e vulnerabili), migliora la capacità del personale organizzativo e degli utenti di accettare tutti i giovani, massimizza la partecipazione dei giovani a varie attività, migliora i risultati di tutti i giovani coinvolti. Nelle organizzazioni/enti con una cultura inclusiva, c'è un certo consenso tra gli adulti sul valore del rispetto delle differenze e un impegno ad offrire a tutti i giovani opportunità di apprendimento.

◆ Una cultura inclusiva richiede un **insieme condiviso di presupposti e convinzioni** tra i decisori politici e il personale delle organizzazioni/enti che valorizzano le differenze, credono nella collaborazione e si impegnano nei confronti di tutti i giovani. Quando diversi elementi culturali (credenze, valori, atteggiamenti, aspettative, idee e comportamenti) in un'ente sono incoerenti o incongruenti, le cose non funzioneranno adeguatamente.

◆ **I leader delle organizzazioni** hanno un ruolo fondamentale nell'attuazione di politiche e pratiche inclusive e soprattutto nella creazione di una cultura che celebri la diversità. Quando la leadership non riesce a fare qualcosa di proattivo per garantire l'equità e la giustizia sociale, spesso diventa un'approvazione non scritta della disuguaglianza. È per queste ragioni che i ricercatori sul funzionamento organizzativo suggeriscono da tempo che prestare attenzione alla cultura è l'aspetto più importante della leadership. Esistono prove considerevoli in letteratura che suggeriscono che il top management delle organizzazioni – presidi/direttori/leader devono prima comprendere la cultura organizzativa per poter attuare determinate riforme. I leader di successo comprendono il ruolo fondamentale che la cultura organizzativa gioca nello sviluppo di un'organizzazione di successo.

◆ I leader delle organizzazioni hanno l'obbligo di creare un ambiente organizzativo sicuro e culturalmente sensibile. Ciò significa che influenzano il programma, l'approccio, l'organizzazione dell'ente (uso dello spazio, raggruppamento dei giovani, ecc.) e lo sviluppo della cooperazione con i genitori (se rilevante) e la più ampia comunità locale. Per questo motivo, fornire uno **sviluppo professionale** ai leader in termini di miglioramento della loro competenza interculturale è il primo passo importante per stabilire modelli di leadership positivi per la diversità all'interno e tra le organizzazioni/enti.

◆ Mentre il top management (leader) gioca un ruolo importante nel definire la struttura per una cultura organizzativa che abbraccia la diversità e promuove l'inclusione, il ruolo degli educatori o di altro personale che lavora direttamente con i giovani è sempre più riconosciuto come un aspetto essenziale di iniziative di miglioramento di successo. Una revisione della letteratura mostra che la **formazione degli educatori** e di altri attori rilevanti è importante per il successo dell'implementazione dell'inclusione in diverse organizzazioni e diversi settori.

◆ Alcuni autori utilizzano il termine "riforma scolastica globale" per descrivere il

processo di “**riacculturazione**” delle scuole per renderle più efficaci e inclusive. Gli aspetti fondamentali di questa riforma includono lo sviluppo di una cultura della collaborazione, l'utilizzo di uno sviluppo professionale di alta qualità per migliorare la pratica degli educatori e l'utilizzo di forti team di leadership per sostenere le attività di miglioramento della scuola.

◆ Particolare importanza per l'apprezzamento della diversità nell'ambiente scolastico viene attribuita al **programma**. Di solito ci sono tre tipi di programmi di studio che svolgono un ruolo nel promuovere il rispetto per la diversità culturale, vale a dire: programmi di studio formali (seguiti da libri di testo e guide ai programmi pubblicati principalmente da organizzazioni governative) programmi di studio simbolici (immagini, simboli, ricompense, celebrazioni e altri artefatti esposti a scuola); e programmi di studio sociali (conoscenze, idee e impressioni sui diversi gruppi culturali rappresentati nei mass media).

◆ Pertanto, i giovani hanno bisogno di **materiali didattici** che corrispondano al loro contesto culturale. Questi materiali dovrebbero migliorare il concetto di sé dei giovani, aumentare il loro interesse per l'apprendimento, e fornire esempi, vocabolario, e modelli relativi al loro contesto culturale. Inoltre, l'obiettivo principale di qualsiasi programma di apprendimento formale o non formale dovrebbe essere sulle capacità di pensiero analitico e critico, e i materiali, le attività e le esperienze dovrebbero essere autentici e multidimensionali per aiutare i giovani a comprendere le differenze etniche e la diversità culturale.

◆ Nell'assistenza sociale, si discute sulla comprensione dell'importanza della cultura organizzativa per la promozione complessiva della diversità nella pratica. Diversi autori sottolineano che una comprensione della competenza culturale ridotta alle interazioni tra assistenti sociali e utenti inevitabilmente oscurerà il fatto che anche queste interazioni sono strutturate attraverso una serie di idee e valori che sono prodotti nelle politiche, nelle disposizioni organizzative e nell'ambiente fisico. Vengono sottolineati la necessità di una **prospettiva di potere** e la necessità di porre domande sull'inclusione e l'esclusione in relazione alle istituzioni. Pertanto, la pratica efficace delle competenze culturali non dovrebbe essere responsabilità solo degli assistenti sociali.

◆ Dalla letteratura sull'assistenza sociale, è stato tratto un esempio di tre modelli di **sviluppo organizzativo multiculturale dell'assistenza sociale**: organizzazioni monoculturali, antidiscriminative e multiculturali.

Organizzazioni monoculturali. Ad un estremo ci sono le organizzazioni che sono principalmente Eurocentriche ed etnocentriche. Le seguenti premesse e pratiche sono tipiche di un'organizzazione monoculturale:

- Esiste un'esclusione implicita o esplicita delle persone di colore, delle donne, e di altri gruppi oppressi.
- L'organizzazione è manipolata a vantaggio della maggioranza dominante.
- Esiste un solo modo migliore per fornire assistenza sanitaria, gestirla, insegnarla, o amministrarla.
- La cultura non influenza la gestione, la salute mentale o l'istruzione.

- I clienti, i lavoratori o gli studenti dovrebbero integrarsi.
- I modi specifici della cultura di fare le cose non sono né riconosciuti né valorizzati. Tutti dovrebbero essere trattati allo stesso modo.
- C'è una forte fiducia nel concetto di mescolanza.

Organizzazioni non discriminatorie. Man mano che le organizzazioni diventano più consapevoli e illuminate dal punto di vista culturale, entrano in questa fase. Le seguenti premesse e pratiche caratterizzano un'organizzazione non discriminatoria:

- L'organizzazione ha politiche e pratiche incoerenti riguardo alle questioni multiculturali.
- Alcuni dipartimenti o professionisti, manager o educatori della salute mentale stanno diventando sensibili alle questioni multiculturali, ma queste non sono una priorità organizzativa.
- La leadership può riconoscere la necessità di qualche azione, ma i leader non hanno un programma o una politica sistematica che affronti la questione dei pregiudizi e dei preconcetti.
- Si tenta di rendere il clima o i servizi dell'organizzazione meno ostili o più culturalmente sensibili, ma questi cambiamenti sono superficiali e spesso fatti senza convinzione.
- Le pari opportunità di lavoro, l'azione affermativa e la simmetria numerica delle persone di colore e delle donne vengono implementate a riluttanza.

Organizzazioni multiculturali. Man mano che le organizzazioni diventano progressivamente più multiculturali, iniziano a valorizzare la diversità e testimoniano i continui tentativi di accogliere il cambiamento culturale in corso. Un'organizzazione multiculturale:

- Sta lavorando su una visione che rifletta il multiculturalismo.
- Riflette i contributi di diversi gruppi culturali e sociali nella sua missione, operazioni, prodotti, e/o servizi.
- Valorizza la diversità (non la tollera semplicemente) e la considera una risorsa.
- Si impegna attivamente in attività di visione, pianificazione e risoluzione dei problemi che consentano pari accesso e opportunità.
- Si rende conto che la parità di accesso e di opportunità non significa parità di trattamento.
- Lavora per diversificare l'ambiente.

◆ L'animazione giovanile socio-educativa sostiene che i giovani abbiano **pari accesso** alle risorse della comunità. La stessa animazione giovanile socio-educativa professionale dovrebbe essere una pratica inclusiva in cui giovani di origini diverse si incontrano e sviluppano insieme modi democratici di affrontare la diversità. Essendo basato su valori universali riguardanti i diritti umani, la democrazia, la pace, l'antirazzismo, la diversità culturale, la solidarietà, l'uguaglianza e lo sviluppo sostenibile, l'animazione giovanile dovrebbe sempre:

- promuovere la partecipazione e la responsabilità sociale, l'impegno volontario e la cittadinanza attiva,
- rafforzare la costruzione della comunità e della società civile a tutti i livelli (ad esempio il dialogo intergenerazionale e interculturale),

- contribuire allo sviluppo della creatività giovanile, della consapevolezza culturale e sociale, dell'imprenditorialità e dell'innovazione,
- fornire opportunità di inclusione sociale a tutti i bambini e i giovani,
- raggiungere i giovani con minori opportunità attraverso vari metodi flessibili e rapidamente adattabili.

◆ Il rispetto per la diversità è il fondamento dell'animazione giovanile olistica. In altre parole, **rispettando la complessità dell'individuo**, si dà spazio ai giovani per essere quello che sono. Concentrarsi sugli stili di vita, sulle scelte di vita, sulla gestione della vita, sulle culture dei gruppi di pari, sulla "cultura dell'essere giovani", sull'adattamento al multiculturalismo nella società, sull'interdisciplinarietà, ecc. invece che sulle sottoculture, sull'emarginazione o su servizi mirati specifici ecc. ha portato alla creazione della cosiddetta "animazione culturale giovanile".

◆ L'animazione giovanile crea opportunità di inclusione sociale per diversi giovani e rappresenta un contesto adatto per sperimentare **politiche multiculturali**. Cioè, i giovani che partecipano alle attività di animazione giovanile non sono solo utenti di tali servizi – sono futuri cittadini che hanno bisogno di essere educati alla cittadinanza attiva.

◆ Per soddisfare con successo tutte le persone, le organizzazioni devono sviluppare **standard, politiche e pratiche** all'interno di strutture culturali appropriate. Le politiche sono dirette all'inclusione, all'accesso ai diritti e alle attività, descrivono la responsabilità della comunità per l'inclusione. Al fine di fornire programmi rilevanti per tutti i giovani – e in particolare per i giovani provenienti da gruppi culturali minoritari – la leadership del programma locale dovrebbe considerare modi per diversificare ed espandere le modalità del programma per soddisfare le esigenze di tutti. **Conoscere i bisogni** dei diversi gruppi può fornire informazioni critiche sui vincoli che possono influenzare la partecipazione al programma (ad esempio, trasporti, struttura familiare/lavorativa, costi), così come potenziali argomenti per le aree del progetto che sono significative per determinati gruppi culturali.

◆ Nel lavoro giovanile, si tende spesso a offrire ai giovani programmi e servizi che li trattano come un gruppo omogeneo, senza **rispettare le caratteristiche** e le esigenze **individuali**. Ad esempio, gli organizzatori di attività ricreative e di svago spesso affrontano in modo inadeguato vari elementi della propria appartenenza culturale, come l'orientamento ai valori, l'identità etnica, il capitale sociale, le questioni del biculturalismo, la lingua e l'acculturazione, le credenze religiose e la struttura familiare. Pertanto, la necessità di comprendere che molti giovani, soprattutto quelli appartenenti a gruppi etnici minoritari, sono colpiti dalla povertà, sono geograficamente isolati, vivono in quartieri disordinati con molta violenza e criminalità, ecc., si riflette nella mancanza di programmi e servizi adeguati.

◆ Le organizzazioni e gli enti che lavorano con i giovani dovrebbero lottare per **valori** specifici che riflettano il rispetto per la diversità e fare riferimento a:

- riconoscimento della cultura come fattore predominante nella formazione di comportamenti e valori;
- comprendere quando i valori dei gruppi tradizionali dominanti sono in

conflitto con i valori dei diversi gruppi culturali;

- rispettare i bisogni culturalmente definiti di una determinata comunità;
- riconoscere e accettare che le differenze culturali esistono e influenzano il modo in cui i servizi vengono forniti e ricevuti;
- comprendere il ruolo dei sistemi naturali (ad esempio, famiglia, comunità) come meccanismi primari per il sostegno e lo sviluppo individuale;
- riconoscere che i concetti di individuo, famiglia e comunità possono differire tra i gruppi culturali;
- rispettare le preferenze culturali che valorizzano il processo più del prodotto, così come l'armonia e l'equilibrio nella vita in relazione ai risultati;
- riconoscere che i membri di diversi gruppi culturali devono essere almeno biculturali per poter far fronte alla società dominante, che a sua volta crea la propria serie di problemi emotivi e comportamentali.

◆ Quando si crea un programma di attività ricreative, è necessario rispettare alcuni principi, come incoraggiare il coinvolgimento dei giovani che appartengono a **gruppi culturalmente diversi** (sviluppare la consapevolezza e l'interesse per i programmi ricreativi tra i giovani di diversi gruppi etnici; organizzare la partecipazione di gruppo nelle attività, affinché i giovani "diversi" non si sentano isolati; organizzare diversi tipi di programmi e modalità di attuazione, in modo che siano adattati all'appartenenza culturale dei giovani).

Il clima organizzativo che abbraccia la diversità

Il clima organizzativo può essere definito come le percezioni condivise e il significato attribuito alle politiche, alle pratiche, e alle procedure sperimentate dai dipendenti e ai comportamenti che osservano mentre vengono ricompensati e che sono supportati e attesi. Il clima degli enti/organizzazioni comprende i sentimenti e il tono attuale dell'ente/organizzazione, l'aspetto emotivo delle relazioni, e i principi morali. Rappresenta opportunità per i giovani di conoscere culture, norme e valori diversi, il che è importante per prevenire la discriminazione, l'esclusione, il pregiudizio, gli stereotipi e il razzismo e promuovere e incoraggiare le interazioni tra giovani di culture diverse.

La mancanza di rispetto per la diversità in un'ente/organizzazione è spesso un riflesso del suo clima. Il clima è il risultato dell'interazione di elementi della cultura degli enti/organizzazioni con persone specifiche (con tutte le loro caratteristiche e competenze) che lavorano in essa e coloro che apprendono e si sviluppano in essa. Pertanto, il clima come indicatore può anche segnalare le carenze di un "sistema" di cultura organizzativa ipoteticamente di alta qualità o la mancanza di competenza del personale dell'organizzazione che non riesce a trasmettere i benefici di una cultura positiva attraverso l'interazione con i giovani. Le organizzazioni devono creare un clima di empowerment e rendere chiara la loro disapprovazione per la disuguaglianza e l'ingiustizia sociale. Se il clima è tale da favorire l'empowerment e la cooperazione, la presenza di azioni che indicano mancanza di rispetto per la diversità sarà ridotta al minimo. Se il clima invia a un gruppo il messaggio che è migliore di un altro, non importa quanto sottilmente, si creano necessariamente semi di discordia. Quando c'è un clima di relazioni positive tra i membri del

personale, un buon livello di comunicazione, un'amministrazione che supporta chi lavora direttamente con i giovani e un manager proattivo e partecipativo con una filosofia inclusiva, prevarrà un ambiente di apprendimento positivo e si svilupperà un senso di appartenenza e apprezzamento degli enti/organizzazioni tra i giovani e il personale delle organizzazioni.

Si individuano come caratteristiche principali di un clima ideale di apprendimento e di lavoro: inclusività e appartenenza; diversità; rispetto; sicurezza fisica, emotiva e psicologica; apertura e libertà di espressione, possibilità di porre domande, correre rischi e commettere errori senza giudizio; un tutoraggio adeguato per incoraggiare l'apprendimento e lo sviluppo della carriera. Un clima che rispetti la diversità in classe, nel club giovanile o dove si offrono servizi sociali è di grande importanza per risultati positivi nello sviluppo dei giovani.

Gli ambienti culturalmente diversi non sono diversi solo nel senso che i giovani sono diversi gli uni dagli altri, ma ogni giovane porta con sé dimensioni socio-culturali diverse come parte della propria identità individuale. Il clima di diversità culturale è un tipo di ambiente che riflette il modo in cui la diversità culturale viene gestita all'interno dell'ente/organizzazione. La diversità strutturale (ad esempio, la composizione etnica) e la diversità culturale sono due concetti diversi, con effetti diversi in termini di conseguenze per i giovani e sono considerati separatamente.

Quando il clima non valorizza la diversità e la vede come un ostacolo, i giovani sperimentano frequenti forme di discriminazione e violenza tra pari, si sentono rifiutati, hanno un debole senso di appartenenza e si sentono alienati. Diversi autori spesso definiscono "critico" il ruolo del clima scolastico nella prevenzione della violenza e della discriminazione tra pari.

La ricerca mostra che gli studenti appartenenti a una minoranza etnica ottengono risultati accademici peggiori rispetto agli studenti della popolazione maggioritaria, mostrano una conoscenza più scarsa in matematica e una più scarsa capacità di lettura, e hanno maggiori probabilità di ripetere l'anno. Inoltre, gli studenti appartenenti a minoranze etniche avvertono un senso di appartenenza alla scuola più debole rispetto agli altri studenti. I risultati della ricerca indicano che il benessere psicologico degli studenti di origine emigrante differisce in base al paese di origine, al paese di destinazione, nonché al modo in cui le scuole e le comunità locali nel paese di destinazione aiutano gli studenti a superare gli ostacoli previsti a scuola e in altri ambiti della vita. Con l'età, gli studenti appartenenti a minoranze etniche corrono un rischio maggiore di discriminazione, e di rifiuto da parte dell'educatore. I risultati della ricerca indicano che le studentesse rispetto agli studenti maschi hanno rapporti migliori con gli educatori indipendentemente dal fatto che appartengano alla popolazione minoritaria o maggioritaria. I ricercatori suggeriscono che la mancanza di educazione multiculturale porta a una maggiore violenza tra pari, discriminazione, pregiudizio e altre forme di vittimizzazione.

Sulla base dell'analisi del modello della connessione tra il clima di diversità culturale della scuola e i risultati degli studenti (rendimento, fiducia accademica in se stessi e soddisfazione di vita) attraverso la mediazione del senso di

appartenenza alla scuola, a livello individuale e a livello del dipartimento, si osservano relazioni positive e significative e la presunta mediazione del senso di appartenenza alla scuola. Lo studio ha coinvolto 1.971 studenti (61% emigranti) in 88 classi culturalmente diverse nella Germania sudoccidentale dopo il primo anno di scuola superiore. Il risultato principale di questa ricerca è che non sono state riscontrate differenze negli effetti di un clima scolastico favorevole alla diversità sui risultati degli studenti nelle scuole multietniche, indipendentemente dall'etnia. Ciò porta alla conclusione che la gestione efficace della diversità a scuola è vantaggiosa per tutti gli studenti.

I risultati di uno studio di ricerca longitudinale in cui è stato esaminato l'impatto dei diversi approcci alla diversità culturale nelle scuole sui risultati e sul senso di appartenenza tra gli studenti delle popolazioni minoritarie e maggioritarie, portano alla conclusione che gli approcci che valorizzano la diversità culturale hanno un impatto molto maggiore in termini di risultati misurati tra gli studenti. Si può tuttavia constatare che, sebbene la popolazione studentesca maggioritaria "benefici" generalmente di un clima di rispetto della diversità, essa denuncia una qualità mediocre dei rapporti con gli educatori, con il sospetto che certe pratiche didattiche nelle scuole che valorizzano il pluralismo culturale facciano sentire esclusi gli studenti della popolazione maggioritaria. Il senso di appartenenza alla scuola rappresenta il livello al quale gli studenti si sentono personalmente accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri nell'ambiente scolastico.

I risultati della ricerca indicano che un clima di pratiche di promozione della parità di trattamento e di inclusione ha risultati positivi sul rendimento degli studenti generalmente registrato. Inoltre, i risultati della ricerca indicano che la pratica di trattare tutti gli studenti allo stesso modo in classe può mitigare impatti negativi come la discriminazione e altri. In un campione di 47 scuole multietniche in Belgio, con un focus sugli studenti di origine marocchina e turca, è stato stabilito che la percezione della discriminazione a scuola si correla con risultati inferiori, mentre la percezione della parità di trattamento degli studenti a scuola mitiga gli effetti negativi della discriminazione. Su un campione di 1.875 adolescenti della popolazione maggioritaria belga e 1.445 studenti di etnia turca e marocchina, è stato determinato che le percezioni di studenti ed educatori sull'uguaglianza e il multiculturalismo hanno consentito, e il rifiuto o l'equiparazione hanno minacciato, traiettorie normative positive per la popolazione studentesca minoritaria. Sono stati registrati risultati accademici migliori per gli studenti appartenenti a minoranze con un clima di uguaglianza e inclusione. Un approccio inclusivo e basato sull'equità aiuta sia la popolazione studentesca maggioritaria che quella minoritaria a stabilire e mantenere relazioni positive con gli educatori. È interessante notare, che la percezione del multiculturalismo e dell'integrazione da parte degli educatori ha influenzato in modo diverso le traiettorie delle popolazioni studentesche di minoranza e maggioranza. Quando gli educatori percepivano le scuole come più multiculturali e meno integrate, gli studenti appartenenti a minoranze erano più propensi, e gli studenti appartenenti a maggioranza etnica meno propensi, a formare buoni rapporti con i loro educatori. D'altro canto, la popolazione studentesca maggioritaria sembra trarre maggiori benefici

dall'integrazione che dal multiculturalismo, dato che non è percepito dalla popolazione studentesca maggioritaria etnica come un approccio inclusivo per tutti. È stato dimostrato che buoni rapporti con gli educatori sono protettivi per le popolazioni studentesche appartenenti a minoranze in termini di problemi comportamentali come comportamenti dirompenti e scarso impegno a scuola (dati del 2021).

Lezioni apprese dall'animazione giovanile socio-educativa, dall'istruzione e dall'assistenza sociale:

- ◆ Il modo in cui un'organizzazione gestisce la diversità e la **qualità delle relazioni interpersonali** sono considerati fondamentali per un clima organizzativo positivo. L'accettazione e l'interesse da parte degli adulti, in particolare degli educatori o di altro personale che lavora direttamente con i giovani, sono riconosciute come un aspetto centrale del sostegno organizzativo ai giovani. Gli educatori sono riconosciuti come potenziali promotori di un clima positivo di diversità nelle loro organizzazioni/enti.
- ◆ Affinché un membro del personale possa essere un promotore della diversità, oltre ad avere un atteggiamento positivo nei confronti dei giovani provenienti da contesti culturali diversi, dovrebbe creare **un'atmosfera** positiva nelle attività e conoscere le diverse esigenze dei giovani che li frequentano.
- ◆ I risultati ottimali nei gruppi multiculturali dipendono da diversi fattori importanti, che includono il monitoraggio e la gestione del comportamento dei giovani, la creazione di relazioni positive tra educatore e giovane (e pari), un insegnamento che coinvolga i giovani e sia aperto ai loro atteggiamenti, nonché alla **conoscenza specifica del multiculturalismo** da parte dell'educatore.

I risultati dello studio Teaching and Learning International Study (TALIS) (2019) nei paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Svezia) suggeriscono che se l'educatore è generalmente competente e la sua esperienza è in grado di gestire la maggior parte delle tipiche situazioni delle classi (autoefficacia generale), sapranno affrontare meglio un ambiente multiculturale e si considereranno in grado di far fronte adeguatamente a tali circostanze. L'età degli educatori non è risultata significativa per questa relazione, tranne che in Finlandia dove l'aumento dell'età (e quindi dell'esperienza) ha un effetto positivo. Tuttavia, l'esperienza complessiva dell'educatore ha un effetto negativo sulla "autoefficacia multiculturale" dell'educatore. L'autore del rapporto interpreta questo risultato inaspettato come il risultato di una minore autoefficacia nella gestione delle classi multiculturali, poiché la loro esperienza potrebbe non essere superiore a quella dei colleghi più giovani.

Una ricerca condotta in due momenti su un campione di 186 studenti olandesi (maggioranza) e 129 studenti con background turco-olandese o marocchino-olandese (minoranza) in 29 classi dal 4° al 6° anno mirava ad esaminare in che misura gli atteggiamenti degli studenti del gruppo etnico sono influenzati dalle norme positive percepite dagli educatori riguardo alla diversità culturale,

insieme alle interazioni percepite positive tra educatore e studente che possono fungere da modelli per gli studenti. I risultati hanno mostrato che sia gli studenti della maggioranza che quelli delle minoranze esprimevano atteggiamenti più positivi nei confronti dei diversi gruppi etnici quando percepivano che il loro educatore aveva una relazione positiva con i loro compagni di classe, solo quando ciò era supportato dalle norme multiculturali positive dell'educatore.

◆ I ricercatori sottolineano il ruolo dell'**educatore come leader** che rende le minoranze più visibili, che incoraggia l'interazione tra i gruppi, includendo i genitori, che ha un ruolo proattivo nell'avvicinarsi ai genitori della popolazione giovanile minoritaria invece di una politica di "accusatoria verso la minoranza", che offre sostegno nel superare i problemi derivanti dall'"impotenza appresa" della popolazione minoritaria.

◆ Gli educatori hanno un ruolo importante nel modellare comportamenti rispettosi e nello stabilire norme prosociali in classe. Attraverso il loro comportamento, promuovono un senso di **sicurezza** e influenzano il clima del gruppo.

Le scarse relazioni tra pari degli studenti, in termini di vittimizzazione e solitudine a scuola (misurate da elementi come "Non ho nessuno con cui uscire a scuola"), erano associate alle loro intenzioni di abbandonare gli studi, e i collegamenti tra solitudine e le intenzioni di abbandonare gli studi sono stati significativamente più forti per il gruppo degli immigrati che per il gruppo degli studenti nativi (dati del 2021).

◆ Inoltre, nei gruppi culturalmente diversi, c'è la tendenza da parte degli educatori a notare che gli studenti comunicano di più con compagni di affiliazione culturale simile durante le pause e gli incontri informali. Dato che l'esperienza di mancanza di accettazione, interazione e amicizia può portare a sentimenti di alienazione, è importante che gli educatori incoraggino il lavoro di gruppo e avviino progetti in cui giovani di diverse affiliazioni culturali collaborano tra loro. L'**impegno condiviso** incoraggia i giovani ad accettarsi e valorizzarsi a vicenda.

◆ In qualità di leader del gruppo, l'educatore è in una posizione unica per sviluppare relazioni con gli studenti e stimolare le relazioni tra loro. Stabilire **norme chiare**, regole di comportamento e conseguenze in caso di violazione di queste ultime, fa parte della costruzione di un rapporto di **fiducia reciproca**, che può prevenire la violenza e l'esclusione tra pari.

◆ Per essere culturalmente reattivi, gli stessi educatori devono far parte di un **ambiente favorevole**. L'importanza del sostegno suggerisce inoltre che le organizzazioni/enti dovrebbero fornire al proprio personale le risorse e gli strumenti per creare un ambiente favorevole.

Uno studio pubblicato nel 2021 mostra che possono esserci sfide nella creazione di relazioni stabili per promuovere le interazioni e le amicizie degli studenti. Per affrontare queste sfide, gli educatori hanno bisogno di maggiori conoscenze sullo sviluppo di amicizie interculturali e di strategie per promuovere le

relazioni tra gli studenti. La collaborazione educatore-studente è necessaria per promuovere relazioni positive, coinvolgimento e apprendimento tra gli studenti.

◆ Le interazioni positive con coetanei diversi consentono ai giovani di acquisire una visione di **diversi modi di pensare**, stili di comunicazione e risoluzione dei problemi. Un clima positivo e inclusivo è fruttuoso sia per gli studenti che per gli educatori, soprattutto nel campo della soddisfazione lavorativa.

◆ La letteratura ci mostra che **la percezione dell'equità** (come la discriminazione o il trattamento preferenziale nelle procedure di assunzione e promozione) delle persone che lavorano con i giovani è un importante elemento organizzativo che supporta il clima di diversità.

Gli assistenti sociali spesso hanno riferito di lavorare con altri professionisti nelle loro organizzazioni – operatori sociali e non, le cui supposizioni, preconcetti, pregiudizi e stereotipi sui loro clienti sono stati offensivi e discriminatori.

◆ Comprendere il modo in cui gli educatori nei diversi campi dovrebbero implementare i loro programmi e le loro attività consente loro di favorire il clima di diversità nelle loro organizzazioni e il loro contatto con i giovani. Nel loro lavoro quotidiano la promozione dei **principi etici** di uguaglianza, il rispetto della diversità e la responsabilità sono le componenti principali del clima di accoglienza, sicurezza e sostegno per tutti.

Le competenze che abbracciano la diversità

La complessità culturale della società porta alla necessità di sviluppare un insieme di competenze e conoscenze per funzionare con successo in una società interculturale. Queste abilità includono il pensiero creativo e critico, la competenza culturale e la consapevolezza sociale e globale. Si sottolinea che il miglioramento della competenza culturale è fondamentale per risolvere le sfide che la società moderna si trova ad affrontare, come l'intolleranza, il pregiudizio, l'incitamento all'odio, la discriminazione e la violenza.

La competenza culturale è una componente importante della cultura sociale, che consente un'interazione efficace con persone appartenenti a diversi gruppi culturali sulla base della comprensione del diverso patrimonio culturale. Il concetto di "competenza culturale" è stato sviluppato sulla base di decenni di ricerca sulla comunicazione interculturale e sulla psicologia interculturale nella struttura dello studio dei costrutti della cultura organizzativa. La competenza culturale è definita come un insieme di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze necessarie per comprendere e rispettare, nonché per stabilire relazioni positive e costruttive con coloro che sono percepiti come culturalmente diversi. Come definita da alcuni autori, la competenza interculturale/transculturale è concepita come la capacità di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali sulla base della propria conoscenza interculturale (ad esempio, autoconsapevolezza, comprensione e conoscenza delle differenze interculturali),

competenza (ad esempio, assumere la prospettiva di qualcun altro, ascoltare, osservare e interpretare, la capacità di interpretare un evento o un documento dal punto di vista di culture diverse, la capacità di creare nuova conoscenza relativa alla cultura e alla pratica culturale) e atteggiamenti (rispetto - valorizzazione delle altre culture, diversità culturale, apertura - verso l'apprendimento interculturale e le persone di altre culture; astensione dal giudizio; curiosità e scoperta - tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza).

La competenza culturale implica lo sviluppo di un'identità multiculturale che riflette, comprende ed è sensibile alle identità culturali proprie e degli altri. Implica che una persona si senta a suo agio in compagnia di altri che non appartengono al suo gruppo culturale, che possieda conoscenze su altri gruppi culturali, nonché che abbia la capacità di creare interazioni positive con persone con diverse caratteristiche culturali.

Secondo uno dei modelli più comunemente utilizzati, la competenza culturale è costituita da tre componenti: consapevolezza, conoscenza e abilità. La consapevolezza culturale si riferisce agli atteggiamenti, alle opinioni e alle supposizioni adeguati e appropriati di un individuo riguardo alle diverse culture. La consapevolezza culturale in realtà richiede una riflessione costante sui propri atteggiamenti nei confronti delle altre culture e su come la propria cultura influenza tali atteggiamenti. La conoscenza culturale si riferisce alla comprensione di altre culture e norme culturali, mentre le abilità culturali si riferiscono alla capacità di interagire in modo efficace e imparziale con persone di culture diverse. L'empatia, l'autoconsapevolezza, l'autogestione e le buone capacità comunicative sono spesso citate come parti fondamentali della competenza culturale.

Il modello di competenza culturale di Cross è ampiamente utilizzato nella teoria e nella ricerca di questo costrutto. Il modello implica la presenza di cinque fasi di sviluppo delle competenze culturali, a partire dalla distruttività fino alla competenza culturale avanzata:

- 1** Fase di distruttività culturale – L'estremità più negativa del continuum. Descrive la competenza di un'organizzazione o di un individuo che vede le differenze culturali come un problema. È caratterizzata da un comportamento inflessibile. Un individuo o un gruppo culturalmente diverso è considerato geneticamente e culturalmente inferiore.
- 2** Fase di incompetenza culturale – L'individuo o l'organizzazione non è intenzionalmente distruttivo dal punto di vista culturale, ma non ha la capacità di avere interazioni adeguate con individui o gruppi culturalmente diversi. In questa fase l'individuo o l'organizzazione sono estremamente parziali. Le decisioni e le azioni sono guidate dall'ignoranza o da sentimenti di superiorità. Le persone di origini culturalmente diverse non vengono valorizzate o riconosciute, e le aspettative nei loro confronti sono ridotte.
- 3** Fase della Cecità Culturale – Questa è la metà del continuum. Un individuo o un'organizzazione opera con la convinzione che non esistano differenze culturali. Questa visione non implica la presenza di cattive intenzioni nei

confronti della diversità culturale, sebbene le conseguenze di questa convinzione possano essere l'ignorare o il non riconoscere i punti di forza delle diverse culture. Ad esempio, questa fase può manifestarsi nella riluttanza di un'organizzazione a utilizzare valutazioni alternative o a modificare politiche e procedure per "aprire la porta" a studenti diversi.

- 4 Fase di pre-competenza culturale - A questo livello, l'individuo o l'organizzazione accetta e rispetta le differenze culturali. Ci sono tentativi di continua autovalutazione in termini di cultura. In questa fase, sono caratteristiche la proattività e la ricerca di conoscenze provenienti da diversi gruppi culturali.
- 5 Fase della competenza culturale - Questo è il livello più positivo e progressivo del modello di Cross. Un individuo o un'organizzazione sviluppa in modo proattivo modelli e approcci pienamente radicati e culturalmente allineati.

Simile al modello di competenza culturale di Cross, Cormier ha sviluppato un continuum di Competenza culturale, che distingue i livelli di risposta alle differenze culturali (Figura 1).

Reattivo >>>>>>>>>>>>Tolleranza			Proattivo >>>>>>>>>>>>Transformazione		
Distruttività Culturale	Incapacità Culturale	Cecità Culturale	Pre-Competenza Culturale	Conoscenza Culturale	Competenza Culturale
Vedi la differenza; calpestalo.	Vedi la differenza; sbaglia	Vedi la differenza; respingilo	Vedi la differenza; riconosci ciò che non sai	Vedi la differenza; capisci la differenza che fa la differenza	Vedi la differenza; rispondi in modo positivo e affermativo
Comportamento Malsano			Comportamento Sano		

Figura 1. Continuum delle competenze culturali (Cormier, 2021).

Sensibilità culturale

La sensibilità culturale può essere definita come una consapevolezza critica delle proprie risposte cognitive, affettive e comportamentali alle differenze culturali che riflettono il modo in cui gli individui interpretano le differenze interculturali. Inoltre, la sensibilità culturale è definita come un desiderio attivo di comprendere, apprezzare e accettare le differenze tra le culture. Rappresenta la dimensione affettiva della comunicazione interculturale ed è considerata cruciale per lo sviluppo della propria capacità di pensare e agire in modo interculturalmente appropriato. In una comunità di apprendimento culturalmente diversificata, gli studenti provenienti da contesti culturali diversi portano i propri modi di pensare nel contesto di apprendimento. Con una maggiore sensibilità verso le altre culture, possono partecipare meglio alle interazioni in classe, il che a sua volta contribuisce a migliori risultati di apprendimento.

Il modello evolutivo della sensibilità interculturale di Milton Bennett rappresenta il quadro teorico più noto per l'interpretazione della sensibilità culturale, ma è anche un'importante base teorica per progettare interventi educativi per lo sviluppo delle competenze culturali, tenendo presente che aiuta gli educatori ad una migliore creazione, pianificazione e implementazione di corsi di formazione, comprensione della resistenza che gli individui mostrano nelle diverse fasi dello sviluppo della sensibilità culturale e creazione di un ambiente stimolante per l'apprendimento interculturale. Oltre ad interpretare questo modello a livello individuale, è possibile interpretarlo anche a livello organizzativo.

Il Modello Evolutivo della Sensibilità Interculturale di Bennett descrive le fasi che gli individui attraversano quando incontrano altre culture: dalla negazione dell'esistenza delle differenze, ad es. etnocentrismo estremo, verso le fasi di osservazione e accettazione, cioè, etnorelativismo. Distingue tre fasi fondamentali dell'etnocentrismo e tre fasi dell'etnorelativismo, e all'interno di ciascuna di esse diverse fasi evolutive intermedie, come mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2. Modello Evolutivo della Sensibilità Interculturale (Bennet, 1986)

Etnocentrismo			Etnorelativismo		
Rifiuto	Difesa	Minimizzazione	Accettazione	Adattamento	Integrazione
Isolamento	Disprezzo	Universalismo Fisico	Relativismo Comportamentale	Empatia	Valutazione contestuale
Separazione	Superiorità Capovolgimento	Universalismo Trascendentale	Relativismo Valoriale	Pluralismo	Marginalità costruttiva

Ciascuna delle fasi implica quanto segue:

- 1 Negazione della differenza – incapacità di percepire l'esistenza o la rilevanza della diversità culturale degli altri. Percepire la propria cultura è molto più complesso che percepire le altre culture. Le persone sono disinteressate o forse addirittura ostili alla comunicazione interculturale. A seconda della gravità, esistono due sottotipi di negazione delle differenze: isolamento – separazione involontaria da membri di altre culture, cioè, la presenza di circostanze di vita in cui l'individuo non ha l'opportunità di stabilire relazioni con membri di culture diverse; separazione – separazione intenzionale da membri di culture diverse, perché si ritiene che ciò sia migliore per il loro sviluppo e per lo sviluppo della società a cui appartengono. Nelle organizzazioni, la negazione è uno stato in cui non esistono strutture (politiche e procedure) per riconoscere e gestire la diversità culturale. La negazione si verifica quando le persone che preferiscono la stabilità (assenza di differenze) sono costrette da alcune circostanze a prendere coscienza di altre (differenze). Ciò accade quando, ad esempio, un numero significativo di rifugiati o immigrati entra in

una comunità, o quando le persone devono affrontare differenze culturali in un'organizzazione lavorativa.

2 Difesa contro le differenze – quando il problema della negazione viene risolto, le persone possono passare alla fase di difesa contro le differenze culturali. In questa fase, è caratteristica la categorizzazione dicotomica di "noi e loro", in cui gli altri vengono percepiti in modo più complesso che nella negazione, ma anche in modi molto stereotipati. Le persone in questa fase tendono ad essere critiche nei confronti delle altre culture e ad attribuire alle differenze culturali la responsabilità dei mali generali della società. Esistono tre forme di difesa: denigrazione – una persona tratta le altre culture come inferiori, usa termini offensivi per descriverle, e applica stereotipi negativi ad altri gruppi culturali; superiorità – la tendenza a enfatizzare ed esagerare le caratteristiche positive della propria cultura rispetto ad altre culture, senza necessariamente denigrare le altre culture; inversione – una persona che percepisce un'altra cultura come superiore, disprezza la propria cultura e si sente alienata.

3 Minimizzare le differenze – in questa fase, le differenze culturali vengono minimizzate partendo dal presupposto che è molto più importante enfatizzare le somiglianze che le differenze. Le somiglianze si basano su elementi noti della propria visione culturale del mondo, e gli individui presumono che le proprie esperienze siano condivise da altri o che determinati valori e credenze di base trascendano i confini culturali e siano quindi universalmente applicabili. Enfatizzare la somiglianza interculturale crea "tolleranza", per cui le differenze culturali superficiali sono viste come variazioni su temi universali comuni dell'umanità. Tuttavia, la minimizzazione oscura le profonde differenze culturali. Il problema della minimizzazione per gli individui è il loro desiderio di proiettare uniformità sul mondo esterno e l'ostinata resistenza di quel mondo a perdere la sua reale differenza. Ciò significa che più le persone cercano il contatto con gli altri in nome di valori condivisi, più è probabile che saranno costrette a confrontarsi con differenze culturali significative. Qualcosa di simile accade nelle organizzazioni, dove un'enfasi eccessiva sull'"unità" produce troppa uniformità, che costringe l'organizzazione a decentralizzarsi e concentrarsi sulla propria diversità. Sia nei casi individuali che in quelli organizzativi, la risoluzione dei problemi avviene quando la somiglianza e la differenza, l'unità e la diversità, sono messe in forma dialettica: le somiglianze ci permettono di apprezzare le differenze, e l'unità dirige l'attenzione sulla diversità. Ci sono due diversi punti di vista sulla stessa natura umana in questa fase, vale a dire: universalismo fisico – insiste sulle somiglianze fisiologiche, cioè sottolinea che tutte le persone hanno gli stessi bisogni fondamentali; universalismo trascendentale – implica la convinzione che tutte le persone siano uguali grazie a somiglianze spirituali, politiche e di altro tipo.

4 Accettazione – in questa fase, l'individuo nota e accetta le differenze culturali. Le differenze culturali non vengono valutate in base agli standard del proprio gruppo culturale, ma vengono studiate nel contesto culturale da cui nascono. L'accettazione delle differenze culturali non significa che queste siano necessariamente valutate positivamente, ma la posizione della persona non è etnocentrica. Gli individui in questa fase sono curiosi delle culture e delle

differenze culturali. Tuttavia, la loro conoscenza limitata delle altre culture non consente loro di adattare facilmente il proprio comportamento ai diversi contesti culturali. Il principio guida è il relativismo culturale, cioè, la visione secondo cui nessuna cultura è migliore o peggiore di altre. Le differenze vengono accettate in due modi: relativismo comportamentale - una persona accetta le differenze a livello comportamentale, ad es. è consapevole che il comportamento cambia a seconda del contesto culturale; relativismo valoriale - significa accettazione che il sistema di valori e le credenze, oltre al comportamento, variano anche da una comunità culturale all'altra. C'è sostegno alla "diversità e inclusione" nelle organizzazioni, ma l'incorporazione della sensibilità culturale come criterio per la leadership multiculturale non è stata ancora stabilita.

5 Adattamento - in questa fase è presente il meccanismo della "presa di prospettiva" o empatia. Ciò significa che una persona cerca consapevolmente di immaginare quali visioni del mondo hanno i membri di altre culture. Una persona cambia il suo quadro di riferimento adattandosi ai punti di vista, agli atteggiamenti e alle credenze dei membri di un'altra comunità culturale. È in grado di cambiare prospettive, modi di comunicazione o comportamento in base ai desideri, ai bisogni o alle richieste della comunità culturale. Esistono due tipi di adattamento: empatia - la capacità di comprendere gli altri accettando il loro punto di vista; pluralismo - una persona ha interiorizzato diverse visioni del mondo, vale a dire più quadri culturali. Le organizzazioni a questo punto dello sviluppo hanno politiche e procedure che sono intenzionalmente sufficientemente flessibili da operare senza indebite imposizioni culturali. A livello organizzativo, l'adattamento è l'essenza dell'"incorporazione" della diversità nei processi organizzativi.

6 Integrazione - mentre nella fase di adattamento una persona è guidata da diversi quadri di riferimento (che esistono in parallelo), in questa fase la persona ha integrato queste diverse visioni culturali del mondo in una propria visione del mondo unica. La sua identità include e, soprattutto, trascende i gruppi culturali a cui appartiene. Questa fase è caratterizzata anche dalla comunicazione interculturale. L'integrazione può avvenire in due forme: valutazione contestuale - la capacità di utilizzare diversi quadri culturali di riferimento nella valutazione di una data situazione; marginalità costruttiva - accettare un'identità che non è basata principalmente su una delle culture. Una persona è in costante sviluppo e non limita né enfatizza l'influenza delle diverse culture sullo sviluppo personale, non si identifica con nessuna cultura, ma le vede come un'opportunità di sviluppo.

Ciò che sappiamo dalla letteratura è che, per promuovere la qualità nella pratica, vogliamo innanzitutto che il nostro personale abbia sviluppato competenze culturali (perché utilizzeranno tali competenze nel loro lavoro), e vogliamo sviluppare la sensibilità culturale tra i nostri giovani (perché interagiranno e si conetteranno con giovani differenti).

Lezioni apprese dall'istruzione, dall'assistenza sociale e dall'animazione giovanile

- ◆ La competenza culturale, in senso lato, è intesa come la capacità degli educatori di **insegnare con successo** a giovani che provengono da culture diverse, diverse dalla propria. Le pratiche e gli strumenti che gli educatori adottano per valorizzare la diversità culturale sono essenziali per sviluppare un ambiente accogliente che supporti i bisogni individuali dei giovani e per l'apprezzamento della diversità nell'organizzazione/ente.
- ◆ Definire gli standard per l'attuazione delle politiche e delle pratiche, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze professionali del personale per lavorare con diversi gruppi di giovani, è fondamentale per la realizzazione della visione delle organizzazioni. La formazione iniziale, lo **sviluppo professionale** e il sostegno continuo ai membri del personale sono fondamentali per sviluppare un'organizzazione inclusiva ed efficace.
- ◆ Un educatore culturalmente competente possiede **conoscenze** sulle caratteristiche della propria cultura, sulle caratteristiche della cultura degli altri, sulle caratteristiche del proprio ambiente organizzativo e sulle caratteristiche dei giovani culturalmente diversi e delle loro famiglie; ha **atteggiamenti** che puntano alla volontà di relativizzare i valori culturali, all'assenza di stereotipi e pregiudizi nel contatto con giovani culturalmente diversi, alla consapevolezza dell'inesistenza di modelli di comportamento universalmente applicabili in tutte le culture; possiede le **capacità** di interpretare il significato di pensieri, idee ed eventi di giovani culturalmente diversi e dei loro genitori, accettando le aspettative di giovani e genitori culturalmente diversi, adattandosi a stili di comunicazione verbali e non verbali, di mediazione e di risoluzione pacifica dei conflitti ed è caratterizzato da caratteristiche comportamentali positive (pazienza, flessibilità, apertura, empatia).
- ◆ Un educatore culturalmente competente riconosce la **diversità come un punto di forza** e si sforza di creare un ambiente di gruppo inclusivo che promuova contemporaneamente relazioni interculturali positive tra i giovani e un senso di consapevolezza socio-politica.
- ◆ Una delle competenze fondamentali per l'apprendimento permanente definite dalla Commissione Europea implica proprio la **consapevolezza e l'espressione culturale**.
- ◆ Gli educatori e gli altri attori in un ambiente educativo interculturale (indipendentemente dal contesto formale in cui si colloca) dovrebbero:
 - Riconoscere che alcune pratiche organizzative possono contribuire all'esclusione e alla segregazione; pertanto, dovrebbero fornire **metodi d'insegnamento** adattati alla diversa appartenenza culturale dei giovani con cui lavorano;
 - Pianificare un **programma** e un ambiente che rifletta il rispetto per tutte le differenze culturali, etniche, sociali e religiose tra le persone e che promuova

le identità culturali di tutti i giovani inclusi in esso;

- Riconoscere e rispondere in modo appropriato alle **prospettive culturali** che influenzano il successo e il progresso complessivo dei giovani culturalmente diversi;

- Creare un ambiente d'insegnamento e apprendimento che influenzi positivamente il modo in cui i giovani **si sentono** nei confronti dell'organizzazione/ente, si sentono accettati e accuditi;

- Facilitare un **collettivo culturalmente diversificato** che rifletta le differenze reali che esistono in una determinata società e, soprattutto, nell'ambiente organizzativo stesso;

- Preparare un **piano per l'inclusione** di genitori culturalmente diversi e famiglie vicine, nel processo d'insegnamento e apprendimento se ciò è possibile o necessario (se l'organizzazione ha la possibilità di collaborare con la famiglia del giovane), cioè, affrontare specifiche questioni pratiche relative alle barriere linguistiche tra il personale dell'organizzazione e i genitori, spiegando le aspettative dell'organizzazione ai genitori e alle famiglie che potrebbero non comprendere il modo in cui funziona l'organizzazione o gli enti perché provengono da ambienti diversi, nonché le modalità di ulteriore coinvolgimento e inclusione dei genitori e dei familiari nelle attività organizzative (sempre, se la collaborazione con la famiglia è al centro dell'organizzazione).

◆ Ci si aspetta che gli educatori, in quanto "trasmettitori" dell'interculturalità, conoscano i principi e i valori dell'interculturalità, siano sensibili e aperti, analizzino e mettano in discussione i propri atteggiamenti, nonché siano pronti a migliorare le proprie competenze per essere un **modello** per i giovani nel processo di adozione di valori, atteggiamenti e comportamenti, che garantiscono la stabilità di comunità culturalmente complesse.

◆ Pertanto, affinché gli educatori siano culturalmente competenti, devono prima sviluppare **l'autoriflessione**, cioè, conoscere bene se stessi, i propri valori e le proprie convinzioni; comprendere la diversità conoscendo le caratteristiche, le abitudini e i modelli di comportamento dei propri studenti; applicare un insegnamento culturalmente reattivo; avere un approccio educativo multiculturale.

◆ Le caratteristiche salienti di un educatore **culturalmente reattivo e competente** sono:

- Consapevolezza socioculturale: riconosce che esistono molteplici modi di percepire la realtà e che la propria posizione nell'ordine sociale influenza tali modi;

- Atteggiamenti affermativi nei confronti dei giovani provenienti da contesti culturali diversi: vedere le risorse di apprendimento di tutti i giovani, invece di considerare le differenze come problemi da superare;

- Impegno e capacità di agire come agenti di cambiamento: considerarsi responsabili e capaci di sostenere cambiamenti nell'organizzazione o nel sistema che renderanno l'organizzazione più responsabile nei confronti di tutti i giovani con cui si impegna;

- Visioni costruttive dell'apprendimento: comprendere come i giovani

costruiscono la conoscenza e sono competenti per incoraggiare la loro costruzione della conoscenza;

- Conoscere concretamente i giovani: conoscere la vita dei giovani con cui lavora;

- Pratiche d'insegnamento culturalmente reattive: utilizzare la loro conoscenza della vita dei giovani con cui lavorano per progettare un'insegnamento che si basi su ciò che già conoscono, spingendoli verso ciò che appare come non familiare.

◆ Alcuni educatori dedicano molto tempo alla ricerca di materiali appropriati e pertinenti in linea con gli obiettivi di apprendimento delineati nei programmi di studio che desiderano implementare, mentre pochi considerano i pregiudizi sociali e culturali nei materiali. La **trasformazione del programma** richiede che gli educatori modifichino la struttura del loro programma di studio per consentire ai giovani di considerare concetti, questioni, eventi e argomenti da una prospettiva multiculturale. È importante che il programma sia sufficientemente flessibile da offrire opportunità di adattamento ai bisogni individuali e da stimolare gli educatori a cercare soluzioni che siano in accordo con i bisogni e le capacità di ciascun giovane nel loro gruppo. Molti programmi di studio prevedono che tutti i giovani imparino le stesse cose, allo stesso tempo e con gli stessi mezzi e metodi, il che riflette una pratica culturalmente insensibile.

◆ Sebbene sia importante che gli educatori si concentrino sul programma di studio e sulle varie esigenze dei giovani con cui lavorano riguardo alla loro vita personale e sociale, è anche utile per loro riconoscere **il ruolo che svolgono nella vita** dei membri del loro gruppo, soprattutto per quei giovani che potrebbero essere vulnerabili ed emarginati. Le modalità e i processi di lavoro in un gruppo basati sulla competenza culturale degli educatori contribuiscono allo sviluppo di un clima di comprensione reciproca, rispetto e cooperazione paritaria, che si basa sulla conoscenza e sul rispetto per i diversi stili di vita dei pari del gruppo, i loro valori, credenze, tradizioni, costumi, stereotipi, elementi culturali diversi – somiglianze e differenze.

◆ Pertanto, la necessità di educatori culturalmente competenti è di fondamentale importanza perché i risultati accademici, la consapevolezza critica, la sensibilità culturale e la competenza sociale dei giovani sono strettamente correlati a un **ambiente di apprendimento culturalmente sincronizzato**.

◆ Gli atteggiamenti e le convinzioni degli educatori riguardo alla diversità come valore si riflettono nelle **esperienze** dei membri del loro gruppo..

Gli atteggiamenti degli educatori riguardo al rispetto della diversità e del pluralismo culturale sono associate a una minore percezione del grado di discriminazione da parte dei giovani che appartengono a gruppi minoritari.

◆ Le competenze dell'educatore sono necessarie anche per una **gestione culturalmente reattiva** del gruppo, che è un approccio alla gestione della dinamica del gruppo con tutti i suoi membri in modo culturalmente reattivo. In quanto

leader culturalmente reattivi, gli educatori riconoscono i propri pregiudizi e valori e riflettono su come questi influenzano le loro aspettative di comportamento e le interazioni con gli altri. Riconoscono inoltre che l'obiettivo della gestione del gruppo non è ottenere il controllo, ma fornire a tutti i suoi membri pari opportunità di apprendimento e comprendere che la gestione culturalmente reattiva è una funzione della giustizia sociale.

◆ **La sensibilità culturale** è considerata una risorsa per ogni educatore, necessaria, non solo per la formazione di una propria visione culturale del mondo, che gli renderà più facile notare, analizzare e accettare la diversità culturale dei giovani, ma anche per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze interculturali necessarie per lavorare in classi culturalmente plurali.

Precedenti studi sul sistema scolastico spesso evidenziano la confusione concettuale degli insegnanti nel comprendere la diversità culturale e le difficoltà pedagogiche nel modificare la pratica in modo reattivo, che gli operatori scolastici di solito attribuiscono a una formazione inadeguata degli insegnanti e a vincoli organizzativi/strutturali come la mancanza di tempo e risorse. La leadership scolastica è considerata fondamentale per fornire tale formazione, ma anche per promuovere tutti gli aspetti di un contesto scolastico favorevole alla diversità. Inoltre, citando il poco tempo dedicato alla formazione educativa inclusiva e le crescenti richieste agli insegnanti di includere efficacemente tutti gli studenti in classe, molti insegnanti riferiscono di sentirsi inadeguatamente preparati per insegnare a studenti con bisogni e abilità diverse.

Una ricerca condotta in sei paesi Europei ha inoltre dimostrato che gli insegnanti ritengono di ricevere una formazione insufficiente o addirittura nulla per affrontare la diversità culturale in classe. Quanto sopra evidenzia la necessità di implementare programmi aggiuntivi con l'intento di migliorare la competenza culturale degli insegnanti, e vi sono forti prove di ricerca che parlano a favore dell'impatto positivo della formazione sul miglioramento della competenza culturale degli insegnanti.

◆ Parte integrante della pratica del servizio sociale multiculturale sono quattro competenze principali che i professionisti efficaci del servizio sociale multiculturale dovrebbero essere in grado di **raggiungere e dimostrare** nella loro pratica. Queste competenze consistono (1) nel diventare consapevoli dei propri valori, pregiudizi e supposizioni sul comportamento umano; (2) comprendere le visioni del mondo di clienti culturalmente diversi; (3) sviluppare strategie e tecniche d'intervento adeguate; e (4) comprendere le forze organizzative e istituzionali che migliorano o diminuiscono la competenza culturale.

In Svezia, la competenza culturale viene spesso individuata sia come strategia che come soluzione per gestire le differenze attribuite ai migranti, ma pochi studi hanno indagato criticamente l'idea di competenza culturale. L'analisi mostra che le competenze culturali sono attribuite quasi esclusivamente al personale proveniente da un contesto migratorio, e che la posizione di culturalmente competente è ambigua: un incarico da esperto, ma circondato dal sospetto

che non sia professionale. La competenza culturale emerge piuttosto come uno strumento per padroneggiare e controllare i ragazzi che vengono inseriti nelle istituzioni piuttosto che come uno strumento per influenzare un processo di cambiamento a sostegno del multiculturalismo. Attraverso un'analisi del contenuto latente dei programmi di studio di 27 programmi di assistenza sociale con sede negli Stati Uniti, sono emersi tre presupposti fondamentali: gli assistenti sociali sono membri di gruppi sociali dominanti; la competenza culturale e l'antioppressione sono quadri compatibili; l'autoconsapevolezza mitiga l'oppressione. I risultati riflettono la reificazione dei gruppi culturali dominanti nel servizio sociale e la promozione dello sviluppo delle competenze a livello individuale rispetto al cambiamento strutturale. Vengono discusse le implicazioni e le raccomandazioni per l'educazione al servizio sociale e la ricerca futura. Nylund ha criticato il concetto di competenza culturale, e ha notato che la maggior parte dei corsi di diversità culturale nel servizio sociale vengono insegnati da una prospettiva multiculturalista liberale o conservatrice che preclude un'analisi del potere e una discussione critica sui bianchi. L'autore ritiene che per annullare questa pratica, gli educatori sociali debbano incorporare il multiculturalismo critico come strumento per sovvertire il razzismo. Lo studio ha esplorato le sfide degli assistenti sociali neoassunti formati sulla pratica della diversità dal Consiglio di Educazione al Servizio Sociale (CESS) e dalla Associazione Nazionale degli Assistenti Sociali (ANAS) nella pratica della competenza culturale relativa alle loro esperienze professionali. I risultati hanno sottolineato la natura multiforme della competenza culturale e hanno evidenziato: aree di crescita dei sentimenti di inadeguatezza (a causa della mancanza di familiarità o di esperienza); frustrazione per le barriere organizzative fondamentali (mancanza di risorse e istruzione, buone politiche sulla diversità) e pregiudizi da parte dei clienti.

◆ Dal campo dell'assistenza sociale deriva un **continuum** evolutivo **della competenza culturale** in sei fasi, che può essere importante per tutte le organizzazioni che lavorano con i giovani, indipendentemente dal campo. Queste fasi sono (1) distruttività culturale (integrazione forzata), (2) incapacità culturale (pratica discriminatoria), (3) cecità culturale (metodi di aiuto utilizzati dalla cultura dominante come universalmente applicabili), (4) precompetenza culturale (assunzione di personale di minoranza, ma il cambiamento rimane solo strutturale), (5) conoscenza culturale (grandi opportunità per aumentare le competenze e le conoscenze multiculturali del personale, e (6) competenza culturale (sia l'organizzazione stessa che gli individui all'interno dell'organizzazione operano a livelli elevati di competenza culturale).

◆ **Il servizio sociale familiare multiculturalista**, dovrebbe essere guidato da quanto segue nella pratica quotidiana dei professionisti che implementano il loro lavoro con i giovani comprese le loro famiglie:

- La gestione della diversità implica la gestione di diverse concezioni culturali della famiglia.
- L'esperto dovrebbe essere consapevole che una definizione di famiglia non può essere considerata superiore ad un'altra.
- L'esperto dovrebbe sapere che le famiglie non possono essere comprese prescindendo dalle dimensioni culturali, sociali e politiche del loro

funzionamento. Il nucleo familiare tradizionalmente definito, composto da genitori eterosessuali sposati a lungo termine, che allevano i figli biologici, e con il padre come unico lavoratore salariato, sta iniziando a essere una minoranza statistica.

- L'esperto dovrebbe sforzarsi di apprendere quanto più possibile su come il gruppo culturale sia diverso dal suo, su come definisce la famiglia, sui valori che sono alla base dell'unità familiare e sulla propria definizione contrastante di famiglia.

- L'esperto dovrebbe prestare attenzione alle strutture familiari culturali tradizionali e ai legami familiari allargati. Ad esempio, i parenti non consanguinei possono essere considerati una parte intima del sistema familiare allargato.

- L'esperto non dovrebbe giudicare prematuramente dalla propria prospettiva etnocentrica. Ad esempio, bisogna essere consapevoli che la popolazione bianca orientale rispetto a quella occidentale, può avere relazioni coniugali più patriarcali, e considerare il ruolo della moglie meno importante del ruolo materno.

- Il servizio sociale multiculturale necessita di modificare gli obiettivi e le tecniche dei professionisti per soddisfare le esigenze delle popolazioni culturalmente diverse.

- L'esperto dovrebbe valutare l'importanza dell'etnia per i clienti, sia individui che famiglie. Dobbiamo essere consapevoli che l'acculturazione è molto importante per i bambini e i giovani in famiglia, perché sono quelli che hanno maggiori probabilità di essere influenzati dai coetanei. Inoltre, molti conflitti tra le generazioni più giovani e quelle più anziane sono legati a conflitti culturali. Questi conflitti non sono risposte patologiche, ma normative a diverse forze culturali.

- ◆ I programmi educativi per lo sviluppo professionale degli operatori che sono a diretto contatto con i giovani dovrebbero sempre includere **contenuti curriculari espliciti e impliciti** relativi alla diversità etnica e culturale, al genere, alla lingua, alla nazionalità, alla religione e all'orientamento sessuale.

- ◆ Gli operatori che promuovono la diversità di qualità dovrebbero tenere presente:

- Le identità dei gruppi sociodemografici spesso determinano il modo in cui si definiscono i problemi e si scelgono gli interventi. Le prospettive culturali dei giovani e delle loro famiglie possono spesso scontrarsi con quelle dell'esperto ben intenzionato, che deve sviluppare **strategie d'intervento** culturalmente appropriate nel lavorare con gli utenti e i sistemi di utenti.

- Gli esperti devono essere in grado di **ascoltare le voci** dei loro utenti oppressi, di comprendere le loro esperienze di emarginazione, di empatizzare con il dolore e le difficoltà che hanno dovuto sopportare, ed essere consapevoli che la loro posizione in questa società potrebbe non essere dovuta a nessuna colpa da parte loro.

- Per molti aspetti, il lavoro con i giovani in vari campi riguarda la **giustizia sociale**. Data questa affermazione, è importante rendersi conto che il razzismo, il sessismo, l'abilismo, l'eterosessismo e il classismo sono funzioni del trattamento ingiusto di vari gruppi socialmente emarginati nella società.

- Dobbiamo capire che il lavoro e le responsabilità degli esperti sono diretti a

cambiare non semplicemente la vita degli individui, ma le stesse politiche e pratiche istituzionali e culturali che impediscono pari accesso e opportunità.

■ La competenza culturale è un **viaggio che dura tutta la vita** e che non finisce mai. I professionisti e gli educatori non dovrebbero essere scoraggiati.

■ L'esperto dovrebbe essere consapevole che il primo passo verso la competenza culturale è lavorare sulla **comprensione** della propria identità razziale/culturale. Comprendere gli altri gruppi diventa la priorità successiva.

◆ Affinché gli educatori possano favorire la competenza e la sensibilità culturale dei giovani, è necessario:

■ Che riconoscano le differenze e riconoscano che la diversità e la discriminazione non sono argomenti **tabù**;

■ Che incoraggino i giovani e gli adulti provenienti da contesti diversi a **cooperare** per raggiungere obiettivi comuni (che incoraggino i giovani a cooperare per realizzare relazioni interculturali);

■ Includere leader, volontari e professionisti provenienti da **contesti diversi** (stabilire rapporti di tutoraggio tra adulti e giovani; includere visitatori della comunità e volontari di diversi contesti o orientamenti culturali, etnici, razziali, sessuali, linguistici e religiosi);

■ Includere **elementi tradizionali** provenienti da diverse e numerose culture (ad esempio libri multiculturali, giochi e poster che riflettono esperienze diverse, eventi culturalmente specifici).

■ Sostenere **la ricerca sull'identità culturale** tra i giovani e cercare di comprenderli attraverso le loro stesse definizioni (ad esempio, vari libri e risorse che riflettono punti di vista aperti su identità, diversità e questioni culturali).

◆ Gli educatori devono avere una **conoscenza culturalmente specifica** della popolazione giovanile con cui lavorano. Questa conoscenza include, ma non è limitata a, la storia di un particolare gruppo culturale, l'esperienza con pregiudizio e discriminazione, nonché la conoscenza generale delle credenze culturalmente specifiche di un particolare gruppo.

◆ I professionisti che lavorano con i giovani oggi devono comprendere la propria cultura e i suoi valori distintivi, considerare le diverse culture e valori dei giovani partecipanti e delle famiglie, ed esaminare **come soddisfare i bisogni** di ciascun giovane riconoscendo e rispettando la sua cultura e i suoi valori.

Riferimenti letterari – per approfondimenti

- ◆ Abrams, L. S., & Moio, J. A., (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 245-261. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700109>
- ◆ Adera, B., & Manning, M. L. (2014). Promoting social and cultural competence for students from diverse backgrounds with disabilities. *Multicultural Learning and Teaching*, 9(1), 67-82. <https://doi.org/10.1515/mlt-2013-0025>
- ◆ Ahponen, P., Harinen, P., Honkasalo, V., Kivijärvi, A., Pyykkönen, M., Ronkainen, J., Souto, A-M., & Suurpää, L. (2014). New challenges for nordic welfare services. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(1), 30-39. <https://doi.org/10.2478/njmr-2014-0005>
- ◆ Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- ◆ Ainscow, M., & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- ◆ Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- ◆ Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ◆ Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.
- ◆ Al Qadhi, S., Yousef, W., & Abu-Shawish, R. K. (2021). Impact of cultural competence and education of a preservice educator and pedagogical style. *Review of International Geographical Education Online*, 11(10), 2049-2059.
- ◆ Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- ◆ Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- ◆ Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- ◆ Aral, T., Schachner, M. K., Juang, L., & Schwarzenthal, M. (2022). Cultural diversity approaches in schools and adolescents' willingness to support refugee youth. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 772-799. <https://doi.org/10.1111/bjep.12458>
- ◆ Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (Eds.). (2002). *English language learners with special education needs*. Center for Applied Linguistics.
- ◆ Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Routledge.

- ◆ Banks, S. (Ed.) (2010). *Ethical issues in youth work* (2nd edition). Routledge.
- ◆ Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (pp. 15-41). Council of Europe Publishing.
- ◆ Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/en/web/education/competences-fordemocratic-culture>
- ◆ 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>
- ◆ Baysu G, Hillekens J, Phalet K, & Deaux K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Educator-student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- ◆ Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child development*, 87(5), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- ◆ Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- ◆ Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891837>
- ◆ Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- ◆ Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6th edition). Allyn and Bacon.
- ◆ Bennett, M. (1986). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). NY University Press of America.
- ◆ Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication* (2nd edition). Intercultural Press.
- ◆ Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P., & Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- ◆ Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures*. Cambridge University Press.
- ◆ Björnsson, J. K. (2020). Teaching culturally diverse student groups in the nordic countries – what can the TALIS 2018 data tell us?. In T. S. Fronnes, A. Pettersen, J. Radišić, N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 75-97). Springer, Cham.
- ◆ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- ◆ Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Toward an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>

- ◆ Bowie, L. and Bronte-Tinkew, J. (2006). Professional development for youth workers. Research brief. Child Trends.
- ◆ Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482. <https://doi.org/10.1177/0146167291175001>
- ◆ Broadbent, R., & Corney, T. (2008). Professional youth work in Victoria: the whole 'kitbag'. *Commonwealth Youth and Development*, 6(1), 15-22. <https://hdl.handle.net/10520/EJC30884>
- ◆ Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In Richard M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- ◆ Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- ◆ Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- ◆ Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Educator education quarterly*, 38(1), 65-84.
- ◆ Bukvić Branković, L., Popović-Čitić, B., Stojanović, M., Popović, V., Larsen, M., Kaarup, T., Lee, M., Jovanović Bramsen, D., & Stojković, B. (2022). Act as professionals: Training module for the use of professional principles in youth work. CEPORA – Center for Positive Youth Development. http://cepora.org/wp-content/uploads/2020/12/Act-as-professionals_ENG.pdf
- ◆ Bulris, M. E. (2009). A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of educator effectiveness. East Carolina University.
- ◆ Bužinkić, E., Čulum, B., Horvat, M., & Kovačić, M. (2015). Youth work in Croatia: collecting pieces for a mosaic. *Child & youth services*, 36(1), 30-55. <http://dx.doi.org/10.1080/0145935X.2015.1015879>
- ◆ Çakrawati, L. M. (2018). Promoting Multicultural Literacy through Learning Materials in EFL Classroom: Benefits and Challenges. *Proceedings of the Tenth Conference on Applied Linguistics and the Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with the First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (CONAPLIN and ICOLLITE 2017) - Literacy, Culture, and Technology in Language Pedagogy and Use*, pp. 213-218. <http://dx.doi.org/10.5220/0007164702130218>
- ◆ Carales, V. D., & López, R. M. (2020). Challenging deficit views of Latinx students: A strength based perspective. *New Directions for Community Colleges*, 190, 103-113. <https://doi.org/10.1002/cc.20390>
- ◆ Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>

- ◆ Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- ◆ Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- ◆ Celinska, D., & Swazo, R. (2021). Multicultural curriculum designs in counselor education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.7729/83.1124>
- ◆ Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). Cultural Competence Self-Assessment Checklist. Available at: <http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- ◆ Chan, A. S. (2005). Policy discourses and changing practice: Diversity and the university-college. *Higher Education*, 50(1), 129-157. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6351-3>
- ◆ Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000a). The development and validation of the intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- ◆ Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000b). Intercultural sensitivity. In L. A. Samovar, & R. E. Porter, (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader*. (pp. 406-414). Wadsworth Publishing Company.
- ◆ Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Educator Learning and Professional Development*, 1(1), 33-43.
- ◆ Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. *ECNU Review of Education*, 3(4), 632-658. <https://doi.org/10.1177/2096531120967447>
- ◆ Chireshe, R. (2011). Special needs education in service educator trainees views on inclusive education in Zimbabwe. Available at: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-27-0-000-11-Web/JSS-27-3-000-11=Abst=PDF/JSS-27-3-157-11=1194-Chireshe-R-Tt.pdf>. Accessed on 22/04/2012
- ◆ Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- ◆ Coburn, A. (2011). Building social and cultural capital through learning about equality in youth work. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 475-491. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2010.538041>
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Author.
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020). *CASEL SEL Framework*. Available at: <https://casel.org/wpcontent/uploads/2020/12/CASEL->

[SEL-Framework-11.2020.pdf](#)

◆ Conklin, H. G., & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented educator education. *Journal of Educator Education*, 67(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/0022487115607346>

◆ Cormier, D. R. (2021). Assessing preservice educators' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher*, 50(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X20936670>

◆ Cressey, G. (2008). No spare rib: Supporting Muslim young women's agency. *Scottish youth issues journal*, 11, 53-63.

◆ Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). Towards a culturally competent system of care. Georgetown University – Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.

◆ Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student-educator relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>

◆ Darnell, A. J., & Kuperminc, G. P. (2006). Organizational cultural competence in mental health service delivery: A multilevel analysis. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34, 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00039.x>

◆ Deal, T. E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Jossey-Bass.

◆ Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the school context: The impact of ethnic school diversity on the quantity and quality of friendships. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654-675. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01245.x>

◆ Devlin, M. (2010). Young people, youth work and youth policy: European developments. *Youth Studies Ireland*, 5(2), 66-82.

◆ Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61. <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>

◆ Diaz, J., Suarez, C., & Valencia, L. (2019). Culturally responsive teaching: A framework for educating diverse audiences. *EDIS*, 2019(5), 1-5.

◆ DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.

◆ Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>

◆ Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24. <https://doi.org/10.1177/0013161X87023004003>

◆ Essed, Ph. (1996). *Diversity: Gender, Color, and Culture*. University of Massachusetts Press.

◆ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions>

- ◆ European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- ◆ Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: The role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09614-1>
- ◆ Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and educators' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- ◆ Finnish Youth Act 1285/2016 (2018). Retrieved from: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- ◆ Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Jossey Bass.
- ◆ Fultz, D. (2017). *Ten steps for genuine leadership in schools*. Routledge.
- ◆ Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd edition). Educators College Press.
- ◆ Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Educators College Press.
- ◆ Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2018). Inter-generational learning of educators: what and how do educators learn from older and younger colleagues? *European Journal of Educator Education*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- ◆ Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived educator norms and perceived educator-classmate relations. *Journal of School Psychology*, 75, 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.003>
- ◆ Gharabaghi, K. (2008). Professional issues in child and youth care. *Child & Youth Services*, 30(3-4), 145-163. <https://doi.org/10.1080/01459350903107285>
- ◆ Gruber, S. (2015). Cultural competence in institutional care for youths: Experts with ambivalent positions. *Nordic Social Work Research*, 6(2), 89-101. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1109541>
- ◆ Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. ASCD.
- ◆ Guimond, S., Sablionniere, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142-188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- ◆ Gutvajn, N., Kovačević Lepojević, M. & Mišćević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, & N. Ševa (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 107-123). Institut za pedagoška istraživanja.
- ◆ Gwayi-Chore, M. C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., & Heffron, R. (2021). "Being a person of color in this institution is exhausting": Defining and optimizing the learning climate to support diversity, equity, and inclusion at the university of Washington school of public health. *Frontiers in public health*, 9(642477), 1-12.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.642477>

◆ Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center, University of Chicago.

◆ Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>

◆ Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

◆ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, R. C., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of educator effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.6027/ANP2018-74210.1086/669616>

◆ Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V., & Fandrem, H. (2021). Upper secondary educators' experiences promoting belonging and engagement in culturally diverse classrooms. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-22. <http://doi.org/10.5617/adno.8381>

◆ Hargreaves, A. (1994). *Changing educators, changing times: Educators' work and culture in the postmodern age*. Educators College Press.

◆ Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>

◆ Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice educators' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>

◆ Hlatywayo, L., & Muranda, Z. A. (2014). An evaluation of the Leonard Cheshire Zimbabwe Trust (LCZT) pilot inclusive education programme in Zimbabwe: The perspective of educators and heads. (PART A). *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(11), 124-138.

◆ Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Educators College Press.

◆ Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 41-58). Hrvatsko pedagoško društvo.

◆ Isaacs, M. R., & Benjamin, M. P. (1991). *Towards a Culturally Competent System of Care. Volume II: Programs Which Utilize Culturally Competent Principles*. Georgetown University Child Development Center.

◆ Jackson, T. O., & Boutte, G. S. (2018). Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in educator education. *The New Educator*, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>

◆ Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

◆ Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom*

interaction, 37-48.

◆ Jerald, C. D. (2006). School culture: "The hidden curriculum". Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>

◆ Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N., & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators' cultural competence through collaborative educator study groups. *Professional development in education*, 47(1), 177-190. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696873>

◆ Johnson, Y. M., & Munch, S. (2009). Fundamental contradictions in cultural competence. *Social Work*, 54(3), 220-231. <https://doi.org/10.1093/sw/54.3.220>

◆ Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.

◆ Juvonen, J., Kogachi, K., & Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school? *Child Development*, 89(4), 1268-1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>

◆ Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important. *Research to Results*.

◆ Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316630383>

◆ Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Educator and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>

◆ Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M. (2020). Social, emotional and intercultural/transcultural learning in a European perspective: Core concepts of the HAND in HAND project. In *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter* (pp. 107-130). Verlag Dr. Kovač.

◆ Krasilnikov, I. M. (2021). Forming the fundamentals of social culture and cultural competence in school students in the process of mastering the content of musical pieces. *Laplace em Revista*, 7(3D), 50-59. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1690p.50-59>

◆ Krueger, M. (2007). Questioning my presence in multicultural youth work. *Qualitative inquiry*, 13(8), 1189-1208. <https://doi.org/10.1177/1077800407304507>

◆ Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>

◆ Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

◆ Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>

◆ Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2006). Dynamics of individual ↔ context relations in human development: A developmental systems

perspective. In J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning (pp. 23–43). John Wiley & Sons, Inc.

◆ Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *Measuring Inclusive Education*, 3, 165-187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>

◆ MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>

◆ Macura, S., Čuk, I., & Peček, M. (2020) Beliefs of student educators in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607660>

◆ Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Routledge.

◆ Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.

◆ Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>

◆ Mattingly, M., Stuart, C., & VanderVen, K. (2012). Competencies for professional child and youth work practitioners: An overview. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 16-24.

◆ Mehrotra, G., R., Hudson, K D., & Self, J. M. (2018). A critical examination of key assumptions underlying diversity and social justice courses in social work. *Journal of Progressive Human Services*, 30(2), 127-147. <https://doi.org/10.1080/10428232.2018.1507590>

◆ Melendres, M. (2020). Cultural competence in social work practice: Exploring the challenges of newly employed social work professionals. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 31(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1855492>

◆ Metropolitan Center for Urban Education (2008). *Culturally Responsive Classroom Management Strategies*. <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/Culturally-Responsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>

◆ Metz, J. (2017). The professionalism of professional youth work and the role of values. *Social Work & Society*, 15(2), 1-16.

◆ Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of educators' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.731535>

◆ Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.

◆ Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

◆ Munniksma, A., Scheepers, P., Stark, T. H., & Tolsma, J. (2017). The impact of adolescents' classroom and neighborhood ethnic diversity on same-and cross-

ethnic friendships within classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 27(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/jora.12248>

◆ National Association of Social Workers. (2015). *NASW standards and indicators for cultural competence in social work practice*. NASW Press.

◆ Nelson, J. A., & Bustamante, R. B. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An assessment tool for leading culturally and linguistically diverse schools. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Compelling counseling interventions: Celebrating VISTAS' fifth anniversary* (pp. 211-220). *Counseling Outfitters*.

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R. B., Wilson, E. D., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An exploratory factor analysis. *Professional school counseling*, 11(4), 207-217. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100401>

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R., Sawyer, C., & Sloan, E. D. (2015). Cultural competence and school counselor training: A collective case study. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(3), 221-235. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12016>

◆ Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>

◆ Nybell, L. M. & Gray, S.S. (2004). Race, place, space: Meanings of cultural competence in three child welfare agencies. *Social Work*, 49(1), 17-26. <https://doi.org/10.1093/sw/49.1.17>

◆ Nylund, D. (2006) Critical multiculturalism, whiteness, and social work. *Journal of Progressive Human Services*, 17(2), 27-42. https://doi.org/10.1300/J059v17n02_03

◆ OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journals towards integration (OECD Reviews of Migrant Education)*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Educators and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

◆ Okagbue, E. F., Wang, M., & Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum? *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>

◆ Ord, J. (2007). *Youth work process, product and practice*. Lyme Regis: Russell House.

◆ Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>

◆ Outley, C. W., & Floyd, M. F. (2002). The home they live in: Inner city children's views on the influence of parenting strategies on their leisure behavior. *Leisure Sciences*, 24(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/01490400252900130>

◆ Outley, C. W., & Witt, P. A. (2006). Working with diverse youth: Guidelines for achieving youth cultural competency in recreation services. *Journal of Park and*

Recreation Administration, 24(4), 111-126.

◆ Palmer, S., & Pitts, J. (2006). Othering' the brothers: black youth, racial solidarity, and gun crime. *Youth and policy*, 91, 5-21.

◆ Paolillo, A., Silva, S. A., & Pasini, M. (2016). Promoting safety participation through diversity and inclusion climates. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.1108/IJWHM-01-2015-0002>

◆ Patel, R. (2018). Measuring cultural competency in educators: The educators scale of student diversity (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.

◆ Pedersen, P. (2000). A handbook for developing multicultural awareness. American Association for Counseling.

◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). The shaping school culture field book (2nd Edition). Josset-Bass.

◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2016). The shaping school culture field book (3rd edition). Josset-Bass.

◆ Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.

◆ Petrović, D. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Miliona Beneta. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(2), 27-44.

◆ Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

◆ Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>

◆ Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in psychology*, 9, 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>

◆ Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Docolorblindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism?. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200-206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>

◆ Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 714-758. <https://doi.org/10.1177/0011000009359203>

◆ Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., & Kovačević, M. (2021). Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.

◆ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik, br. 38/2013. <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-standardima-kompetencija-di-rektora-ustanova-obrazovanja-i-vaspitanja/>

◆ Prose, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1-14). Paul Chapman.

◆ Purić, D. (2017). Usavršavanje učitelja u funkciji razvijanja interkulturalnosti.

Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu, 20(19), 75-92.

◆ Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>

◆ Quaiser-Pohl, C. (2013). Diversity in education and the concept of "diversity" as a topic for educational science studies. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz, & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), *Diversity and diversity management in education – A European perspective* (pp. 9-22). Waxmann.

◆ Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can educator support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012-1031. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>.

◆ Rannala, I., Gilsenan, M., Martinson, M., & Roslöf, U. (2019). Key Concepts of Youth Work in Youth Work Curricula. https://vuir.vu.edu.au/39923/7/Chapter_nlib-digar_406371.pdf

◆ Robak, S., Sievers, I., & Hauenschild, K. (2013). Einleitung diversity education: Zugänge und Spannungsfelder [Introduction diversity education: Approaches and areas of tension]. In K. Hausenschild, I. Sievers, & S. Robak (Eds.), *Diversity education. Zugänge – Perspektiven Beispiele* [Diversity education. Approaches – Perspectives – Examples] (pp. 15–35). Brandes & Apsel.

◆ Robiyansah, I. E. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>

◆ Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: Strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>

◆ Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

◆ Saylık, A., Polatcan, M., & Saylık, N. (2016). Diversity management and respect for diversity at schools. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 51-63.

◆ Sayser, N. J. (2014). *Development of an instrument that supports and monitors inclusive cultures, policies and practices in a Western Cape school* (Doctoral dissertation). University of the Western Cape.

◆ Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

◆ Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>

◆ Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>

- ◆ Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- ◆ Scherer, R. (2020). The case for good discipline? Evidence on the interplay between disciplinary climate, socioeconomic status, and science achievement from PISA 2015. In T. S. Frønes, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 197-224). Springer, Cham.
- ◆ Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- ◆ Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education: Knowledge, evidence and learning for development. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1
- ◆ Shaw, C. R. & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.
- ◆ Sidler, P., Baysu, G., Kassis, W., Janousch, C., Chouvati, R., Govaris, C., Graf, U., & Rietz, C. (2022). Minority and majority adolescents' attitudes toward mutual acculturation and its association with psychological adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(8), 1511-1535. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>
- ◆ Smith, H., & Pettigrew, T. F. (2011). A meta-analytic critique of relative deprivation. Unpublished paper, Department of Psychology, Sonoma States University.
- ◆ Smith, J., & Soule, K. E. (2016). Incorporating cultural competence & youth program volunteers: A literature review. *Journal of Youth Development*, 11(1), 20-34. <https://doi.org/10.5195/jyd.2016.431>
- ◆ Solbue, V., Helleve, I., & Smith, K. (2017). "In this class we are so different that I can be myself!" Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290894>
- ◆ Standardi kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik*, br. 5/2011. http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- ◆ Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>.
- ◆ Stratford, R. (1990). Creating a positive school ethos. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 183-191. <https://doi.org/10.1080/0266736900050404>
- ◆ Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- ◆ Sue, D. W., Rasheed, M. N., & Rasheed, J. M. (2018). *Multicultural social work practice: A competency-based approach to diversity and social justice*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken.

- ◆ Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Educators and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Educator Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- ◆ Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of educator learning in context. *Professional development in education*, 46(5), 780-796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- ◆ Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41-56. <https://doi.org/10.7202/1066634ar>
- ◆ Teasley, M. (2005). Perceived levels of cultural competence through social work education and professional development for urban school social workers. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 85-98. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300351>
- ◆ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- ◆ UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all (Theoretical framework). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/02/1402402/140224e.pdf23/03/2012>
- ◆ UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- ◆ UNESCO (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- ◆ United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030AgendaforSustainableDevelopmentweb.pdf>.
- ◆ Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- ◆ Velasco, P. (2019). Building home–school connections within a multicultural education framework: Challenges and opportunities before and after president Trump's election. In E. Ijalba, P. Velasco, C. J. Crowley (Eds.), *Language, culture, and education: Challenges of diversity in the United States* (pp. 226-243). Cambridge University Press.
- ◆ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive educator. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- ◆ Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- ◆ Walter, A., & Grant, S. (2011). Developing culturally responsive youth workers. *Journal of Extension*, 49(5), 1-9. <https://doi.org/10.34068/joe.49.05.10>
- ◆ Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL's balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *Ers Spectrum*, 22(1), 4-10.

- ◆ Wilks, T. (2015). Diversity and differences. In L. Bell & T. Hafford-Letchfield (Eds). *Ethics, Values and Social Work Practice* (pp. 90-101). Open University Press.
- ◆ Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 87(2), 209-220. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3514>
- ◆ Williams, R. M., Jr. (1947). The reduction of intergroup tensions. Social Science Research Council.
- ◆ Wood, J., Westwood, S., & Thompson, G. (2014). *Youth work: Preparation for practice*. Routledge.
- ◆ Yang Hansen, K., Radišić, J., Liu, X., & Glassow, L. N. (2020). Exploring diversity in the relationships between educator quality and job satisfaction in the Nordic countries – Insights from TALIS 2013 and 2018. In T. S. Fronnes, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 99-137). Springer, Cham.
- ◆ Young, T.J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 35(6), 547-562. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>
- ◆ Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Educator perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575. <https://doi.org/10.1177/1741143213502190>
- ◆ Zhu, G., & Peng, Z. (2020). Counternarratives: Culturally responsive pedagogy and critical caring in one urban school. *The sage handbook of critical pedagogies*, 854-868.
- ◆ Zubulake, D. M. (2017). Building blocks of professionalism: Values, principles, and ethics in youth work. *Journal of Youth Development*, 12(1), 9-17. <http://dx.doi.org/10.5195/jyd.2017.483>





La diversità nei quadri giuridici contemporanei: livello UE

Milica Kovačević





Introduzione

Attualmente, quasi tutti gli stati in Europa sono caratterizzati dalla multietnicità, dal multilinguismo e dal multiculturalismo, ovvero dalla diversità culturale nel senso più ampio possibile. Tale stato di cose è condizionato dalle tendenze moderne che richiedono la cooperazione tra i paesi e impongono intensi processi migratori, ma anche dal costante scambio di idee, contenuti culturali e valori. È indiscutibile che a questo livello di sviluppo della civiltà, l'intreccio di molte culture è considerato un vantaggio e una risorsa preziosa per l'ulteriore progresso dell'umanità, e non un ostacolo. Tuttavia, ciò non nega il fatto che la diversità culturale richiede adattamenti affinché i membri di razze, nazioni, religioni e altri gruppi differenti possano veramente esercitare i propri diritti e godere delle libertà che appartengono a ogni cittadino indipendentemente dalle caratteristiche personali, dall'origine e dalle circostanze materiali. Pertanto, il multiculturalismo richiede aggiustamenti complessi del quadro normativo all'interno del quale dovrebbero essere previsti meccanismi per promuovere l'uguaglianza indipendentemente dalle caratteristiche individuali. Gli adeguamenti del quadro normativo vengono apportati a livello universale, Europeo e nazionale. Questo processo va avanti da diversi decenni e non se ne prospetta la fine, viste le nuove e sempre più complesse esigenze che la vita di tutti i giorni porta con sé. Le crisi economiche, le guerre e il progresso tecnologico pongono continuamente ulteriori esigenze al sistema giuridico, richiedendo continui cambiamenti, ma anche lo sviluppo di nuovi paradigmi in armonia con il momento attuale. L'analisi giuridica che segue si concentra sui documenti legali che incoraggiano e alimentano la diversità culturale all'interno dei tre settori cruciali per la realizzazione dei diritti umani. Si tratta dei settori dell'istruzione, dei servizi sociali e dell'animazione giovanile socio-educativa.

Documenti dell'organizzazione delle nazioni unite – assistenza sociale e diritto all'istruzione

Iniziamo l'esame dei documenti internazionali con un'analisi sommaria dei documenti adottati dalle Nazioni Unite come la più importante organizzazione universale attuale. Infatti, il periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale è caratterizzato dalla fondazione delle Nazioni Unite come organizzazione internazionale che, oltre a preservare la pace mondiale e la cooperazione internazionale, si batte per il rispetto dei diritti umani nel senso più ampio possibile. La realizzazione di qualsiasi gruppo di diritti umani si basa sul presupposto che tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritti. Quindi, tutto il sistema dei diritti umani deriva dal rispetto delle differenze individuali di ciascun essere umano, che non devono essere un ostacolo alla realizzazione dei diritti e al godimento delle libertà. Tuttavia, l'organizzazione delle Nazioni Unite riconosce la disuguaglianza di fatto dei membri di alcuni gruppi e ha adottato alcuni documenti che proibiscono esplicitamente ogni forma di discriminazione e chiedono l'eliminazione della disuguaglianza razziale, di genere e di tutte le altre forme di disuguaglianza.

I seguenti documenti sono riconosciuti come i più rilevanti:

- ◆ Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948
- ◆ Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici, 1966
- ◆ Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, 1966
- ◆ Convenzione Internazionale sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione Razziale, 1965
- ◆ Convenzione sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione contro le Donne, 2016
- ◆ Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CDPD), 2006
- ◆ Convenzione contro la Discriminazione nell'Istruzione, 1960
- ◆ Linee guida UNESCO per l'Educazione Interculturale, 2006
- ◆ Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, 1989
- ◆ Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale, 2001
- ◆ Programma per lo Sviluppo Sostenibile fino al 2030, 2015

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (ONU, 1948) si basa sul postulato inviolabile che ogni individuo dovrebbe godere dei diritti e delle libertà dell'uomo, senza distinzione alcuna di razza, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere, origine nazionale o sociale, proprietà, nascita o altro status.

Il Patto internazionale sui Diritti Civili e Politici (ONU, 1966), stabilisce che la legge proibirà qualsiasi incitamento all'odio nazionale, razziale o religioso che costituisca incitamento alla discriminazione, all'ostilità o alla violenza. Il Patto obbliga gli stati firmatari a garantire la parità di diritti per donne e uomini. Si prevede che la restrizione dei diritti in circostanze straordinarie di pericolo pubblico non possa assumere proporzioni estese e che le restrizioni dei diritti e delle libertà non debbano basarsi su motivi discriminatori, ad esempio, razza, colore, genere, lingua, religione o origine sociale.

Il Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (ONU, 1966), garantisce l'esercizio dei diritti economici, sociali e culturali senza alcuna discriminazione in base a razza, colore, sesso, lingua, religione, opinioni politiche o di altro tipo, origine nazionale o sociale, stato patrimoniale, nascita o qualsiasi altro stato (Art. 2).

La Convenzione Internazionale sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione Razziale (ONU, 1965), proclama il divieto di tutte le forme di discriminazione razziale e la promozione della discriminazione razziale come condotta desiderabile o accettabile. Gli stati firmatari devono intraprendere, secondo le loro necessità, misure speciali e concrete nei campi sociale, economico, culturale e in altri campi, in modo da garantire lo sviluppo o la protezione di determinati gruppi razziali, o di individui appartenenti a questi gruppi, al fine di proteggere i loro diritti umani e le loro libertà. Le misure non possono comportare il mantenimento di posizioni diseguali o diverse per i diversi gruppi razziali, una

volta raggiunti gli obiettivi per i quali tali misure sono state originariamente adottate.

La Convenzione sull'Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione contro le Donne (ONU, 1979), obbliga gli stati ad adottare misure adeguate per sradicare modelli di comportamento sociali inaccettabili di uomini e donne, e per eliminare pregiudizi, costumi e pratiche tradizionali basati sulla nozione di inferiorità o superiorità dell'uno o dell'altro sesso, nonché le aspettative consolidate sui ruoli di uomini e donne. Dovrebbero essere attuate misure per riformare l'educazione familiare in modo che includa un'adeguata comprensione della maternità come funzione sociale e il rispetto per la responsabilità comune di uomini e donne nella crescita dei figli, il che implica che in ogni caso deve essere tutelato l'interesse superiore del bambino preso in considerazione. Un fattore importante nella lotta alla discriminazione contro le donne è il sistema educativo, in conseguenza del quale gli stati sono obbligati ad adottare misure per eliminare la discriminazione contro le donne e garantire loro gli stessi diritti degli uomini nell'istruzione, in particolare: pari condizioni nella carriera e nell'orientamento professionale; in termini di opportunità di apprendimento e di conseguimento di diplomi negli istituti scolastici di tutte le categorie, sia nelle aree rurali che urbane; disponibilità di programmi uguali; l'eliminazione della concezione tradizionale dei ruoli degli uomini e delle donne a tutti i livelli e in tutte le forme d'istruzione incoraggiando la creazione di classi miste rivedendo i libri di testo e i programmi scolastici e adattando i metodi d'insegnamento; la riduzione del tasso di abbandono scolastico delle ragazze e delle donne e così via.

La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) proibisce ogni forma di discriminazione contro le persone con disabilità e sostiene la loro uguaglianza. I principi fondamentali sono: rispetto della dignità, rispetto delle capacità personali e dell'indipendenza delle persone con disabilità, inclusione sociale, rispetto delle differenze e accettazione delle persone con disabilità come segmento intrinseco della diversità umana; accesso a tutte le risorse, uguaglianza tra donne e uomini e rispetto per le capacità di sviluppo dei bambini con disabilità.

La Convenzione contro la Discriminazione nell'Istruzione (UNESCO, 1960) condanna tutte le forme di discriminazione nell'istruzione, sottolineando la necessità di promuovere l'uguaglianza in termini di opportunità educative e di accesso a tutti i livelli dell'istruzione. Tuttavia, l'Art. 2 della Convenzione sostiene la creazione di istituti separati con lo scopo di educare i membri di sesso diverso, nonché la creazione di istituti speciali per ragioni religiose o linguistiche, ma solo se la frequenza di tali istituti è volontaria e se non sono organizzati secondo criteri discriminatori. L'istruzione deve essere accessibile a tutti senza barriere amministrative, mentre l'istruzione primaria è obbligatoria e gratuita. Gli stati si impegnano a favorire l'istruzione delle persone prive d'istruzione primaria o incompleta e a consentire la continuazione dell'istruzione secondo le caratteristiche individuali degli studenti. L'Articolo 5 obbliga gli stati a garantire che l'educazione sia finalizzata al pieno sviluppo dell'individuo e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, nonché a promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra i popoli, i gruppi razziali e religiosi.

Inoltre, ai cittadini è garantito il diritto di educare i figli in istituti che rispettino le loro convinzioni personali, mentre nessuno può essere costretto a un'educazione religiosa contraria alle sue convinzioni personali. Infine, ai membri delle minoranze nazionali è garantito il diritto di frequentare istituti speciali e di studiare le lingue delle minoranze nazionali, ma ciò non deve impedire ai membri delle minoranze nazionali di comprendere la lingua del gruppo maggioritario e di partecipare attivamente alla vita sociale della comunità nel complesso. Inoltre, se vengono istituiti istituti speciali per i membri delle minoranze nazionali, il programma di tali istituti non può essere basato su standard inferiori rispetto agli istituti educativi frequentati dalla maggioranza della popolazione, mentre la frequenza di tali istituti deve essere volontaria.

Le **Linee Guida UNESCO per l'Educazione Interculturale** (2006) si basano sul principio che il multiculturalismo considera la diversità culturale come una caratteristica fondamentale della società umana, mentre l'interculturalismo è un concetto dinamico che si riferisce a relazioni in continua evoluzione tra membri di diversi gruppi culturali che possono contenere espressioni culturali uniche e rispetto reciproco. Il documento contiene tre linee guida di base, con la prima linea guida che stabilisce che l'educazione interculturale è un'educazione che rispetta l'identità culturale degli studenti, fornendo un'istruzione culturalmente appropriata e di qualità per ciascun individuo. Secondo la seconda linea guida, l'educazione interculturale fornisce a tutti gli studenti competenze e conoscenze culturali per diventare cittadini attivi e responsabili della società. La terza linea guida stabilisce che l'educazione interculturale fornisce conoscenze, atteggiamenti e competenze che consentiranno agli studenti di sviluppare rispetto, cooperazione e comprensione tra individui e gruppi etnici, sociali culturali e nazioni.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (1989), è un documento che definisce in modo esaustivo gli standard minimi e i meccanismi di tutela in tutti gli ambiti importanti per lo sviluppo e l'esercizio dei diritti dei minori. La Convenzione obbliga le parti contraenti a garantire l'esercizio e la tutela dei diritti di ogni bambino senza alcuna discriminazione, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione... o altro status del bambino, dei suoi genitori o dei suoi tutori legali (Art. 2).

Il commento generale del Comitato delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (n. 9, 2006) sui diritti dei bambini con disabilità, tra le altre cose, sottolinea la necessità di fornire una protezione speciale alle ragazze con disabilità. Il commento sottolinea che i bambini con disabilità sono spesso discriminati in molteplici modi, dato che i problemi di questi bambini sono particolarmente complicati se vivono in zone rurali o se hanno una scarsa situazione finanziaria. Inoltre, l'isolamento di questi bambini rende difficile per loro essere inclusi nel sistema educativo formale, il che a sua volta rende difficile o addirittura impossibile per loro trovare lavoro e quindi aumenta ulteriormente l'esclusione sociale. Pertanto, gli stati hanno obblighi speciali nei confronti dei bambini con disabilità e devono prestare particolare attenzione alla loro uguaglianza. È stata sottolineata la necessità di cooperazione tra diversi settori affinché i bambini con disabilità possano esercitare tutti i loro diritti e non limitarsi solo ai diritti nel campo della tutela sociale in senso stretto. Si nota che il sistema di sostegno ai bambini con disabilità dello sviluppo

è spesso disintegrato, il che rende la posizione del bambino particolarmente difficile, portandolo alla situazione di rivolgersi ripetutamente a servizi diversi per forme di tutela simili. Gli stati dovrebbero sostenere il lavoro del settore civile nel campo della tutela dei bambini con disabilità e organizzare campagne educative per aumentare la consapevolezza della necessità di rispettare pienamente i diritti di questi bambini.

Va sottolineato che i bambini con disabilità rivendicano lo stesso status di tutti gli altri bambini. Inoltre, non solo i bambini con disabilità hanno il diritto di frequentare la scuola, ma il processo educativo deve essere tale da favorire il loro sviluppo e la realizzazione dei talenti personali, nonché del loro potenziale mentale e fisico. Pertanto, è necessario modificare la pratica didattica e formare gli educatori nelle scuole ordinarie per favorire lo sviluppo di questi bambini nel miglior modo possibile. Allo stesso tempo, ogni bambino con problemi di sviluppo ha il diritto di aver applicato un approccio individualizzato per sviluppare abilità comunicative, capacità verbali, capacità di interagire e capacità di risolvere vari problemi. Le persone che lavorano con i bambini devono monitorare i progressi del bambino, nonché il modo in cui comunica verbalmente ed emotivamente, al fine di fornire il miglior supporto possibile per lo sviluppo del bambino.

L'educazione dei bambini con disabilità deve essere orientata allo sviluppo di un'istruzione inclusiva all'interno del sistema educativo standard e generale, il che non significa che i bisogni di quei bambini possano essere semplicemente trascurati. Vale a dire che, il sistema educativo generale dovrebbe sforzarsi di includere i bambini con disabilità, invece di assegnarli a priori a istituti speciali, ma, se necessario, l'inclusione nel sistema generale può includere misure di sostegno specifiche. Tuttavia, il Comitato sui Diritti dell'Infanzia non nega la situazione di fatto in cui non tutti gli stati sono in grado di creare un sistema educativo inclusivo nel prossimo futuro, a causa dei vincoli esistenti e delle risorse insufficienti. In relazione a quanto sopra, va tenuto presente che l'inclusione non significa solo partecipazione dei bambini con disabilità al sistema educativo generale. Al contrario, l'educazione inclusiva implica un sistema di valori, principi e pratiche che forniscano un'istruzione di qualità a tutti gli studenti, riconoscendo le loro predisposizioni personali e sociali molto diverse. Quindi, il sistema dovrebbe riconoscere innanzitutto le differenze tra gli studenti. Così, l'inclusione può riguardare l'inclusione di studenti con disabilità in classi standard o la formazione di classi speciali nelle scuole standard, o il mantenimento di un processo di insegnamento standard o di un processo di insegnamento con segmenti speciali di educazione speciale. L'inclusione non deve essere equiparata alla semplice inclusione degli studenti con disabilità nelle scuole standard/generali, senza comprendere i bisogni che potrebbero avere. È necessaria una formazione speciale per gli educatori e il resto del personale scolastico per consentire loro di sviluppare pienamente un sistema educativo inclusivo.

La Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale, adottata dalla Conferenza Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura nella sua trentunesima sessione il 2 novembre 2001 si basa sul presupposto che il rispetto della diversità culturale incoraggia e aumenta effettivamente le opportunità di sviluppo personale di tutte le persone, non solo in termini economici,

ma anche in termini di sviluppo personale e spirituale di ciascun individuo.

Il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile fino al 2030, entrato in vigore nel 2016, promuove l'intenso impegno degli stati nell'eliminazione della povertà, nel raggiungimento della piena uguaglianza e nel superamento dei problemi causati dal cambiamento climatico. Durante l'elaborazione del Programma, è stata prestata attenzione alla rappresentazione delle opinioni del maggior numero possibile di membri di gruppi diversi, quali: donne, cittadini anziani, giovani, residenti di aree rurali, membri della comunità LGBTI, rom e altri. Solo alcuni dei 17 obiettivi previsti dal programma sono: un'istruzione di qualità – che comprende fornire un'istruzione inclusiva e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento permanente; l'uguaglianza di genere – che richiede il raggiungimento di un'uguaglianza di genere essenziale e l'emancipazione delle donne e delle ragazze nel senso più ampio possibile, nonché la pace, la giustizia e istituzioni forti – che comprende la promozione di una società pacifica e inclusiva, la garanzia dell'accesso alla giustizia per tutti e la creazione di una società efficiente e istituzioni affidabili a tutti i livelli.

Documenti del Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione impegnata a rispettare i valori democratici, lo stato di diritto e i diritti umani, laddove la diversità culturale è uno dei pilastri su cui è stata costruita l'Europa in passato e che deve rimanere saldamente radicata nelle sue fondamenta. Si inizia con una panoramica dei documenti rilevanti per il settore dei servizi sociali e dell'animazione giovanile, a cui segue una rassegna dei documenti relativi all'esercizio del diritto allo studio.

I seguenti documenti sono riconosciuti come quelli di maggior valore:

- ◆ Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti Umani e delle Libertà Fondamentali, 1950
- ◆ Carta Sociale Europea Aggiornata, 1996
- ◆ Convenzione Culturale Europea, 1954
- ◆ Quadro di Riferimento delle Competenze per la Cultura Democratica (RFCDC), 2013
- ◆ Raccomandazione dell'ECRI su una politica generale di lotta al razzismo e alla discriminazione razziale all'interno e attraverso l'istruzione scolastica, 2006
- ◆ Convenzione sulla Partecipazione degli Stranieri alla Vita Pubblica a Livello Locale, 1992
- ◆ Convenzione Quadro per la Protezione delle Minoranze Nazionali, 1994
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli stati membri su "l'incitamento all'odio", 1997

- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sull'istruzione dei Rom e dei Nomadi in Europa, 2009
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulle misure volte a combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, 2010
- ◆ Risoluzione sull'Accesso all'Istruzione e alla Scuola per tutti i Bambini, 2016
- ◆ Dichiarazione del Comitato dei Ministri sulla Diversità Culturale, 2000
- ◆ Dichiarazione sul Dialogo Interculturale e sulla Prevenzione dei Conflitti, 2003
- ◆ Dichiarazione sui 50 anni di cooperazione culturale in Europa, 2004
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle politiche multilivello e sull'amministrazione per l'integrazione interculturale, 2022
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile, 1997
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla tutela della società civile giovanile e dei giovani e sul sostegno alla loro partecipazione ai processi democratici, 2022
- ◆ Risoluzione del Comitato dei Ministri sulla strategia per il settore giovanile 2030, 2022
- ◆ Raccomandazione sul sostegno ai giovani rifugiati nel passaggio all'età adulta, 2019
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla ricerca sull'accesso dei giovani ai diritti, 2016
- ◆ Raccomandazione sull'accesso dei giovani dei quartieri svantaggiati ai diritti sociali, 2015
- ◆ Risoluzione sulla Politica Giovanile del Consiglio d'Europa, 2008
- ◆ Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e sull'Educazione ai Diritti Umani, 2010
- ◆ Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla promozione e il riconoscimento dell'istruzione/apprendimento non formale dei giovani, 2003
- ◆ Raccomandazioni del Forum Europeo della Gioventù sulla tutela sociale e i giovani in Europa, 2000

La Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti Umani e delle Libertà Fondamentali (Roma, 1950, abbreviata: CEDU), garantisce il godimento dei diritti e delle libertà senza discriminazioni per motivi quali: sesso, razza, colore, lingua, religione, opinione politica o di altro tipo, origine nazionale o sociale, appartenenza ad una minoranza nazionale, patrimonio, nascita o altro status (Art. 14-Divieto di Discriminazione).

Di estrema importanza, è anche il precedente legale della **Corte Europea dei Diritti Umani**, che incide direttamente sull'eliminazione di pratiche e procedure che violano l'uguaglianza dei cittadini a livello nazionale. Nel contesto educativo, riveste particolare importanza il Protocollo n. 1 della CEDU, in particolare l'Art. 2 - Il diritto all'istruzione, secondo il quale nessuno può essere privato del diritto all'istruzione, mentre lo stato rispetta il diritto dei genitori ad assicurare il contenuto e lo svolgimento del processo educativo in conformità con le convinzioni religiose e filosofiche individuali.

La Carta Sociale Europea Aggiornata, in quanto documento relativo ai diritti economici e sociali fondamentali, attribuisce particolare importanza alla protezione delle categorie vulnerabili di persone come i bambini, le persone con disabilità e i migranti. L'articolo 15 della Carta fa riferimento ai diritti delle persone con disabilità alle quali, indipendentemente dall'età o dalla natura e dall'entità della disabilità, dovrebbero essere forniti servizi per rafforzare la loro indipendenza, integrazione sociale e partecipazione alla vita della comunità. Pertanto, gli stati sono obbligati ad adottare misure per l'istruzione e la formazione professionale, all'interno di meccanismi regolari quando possibile, o, laddove non sia possibile, all'interno di istituti speciali, e a promuovere l'integrazione sociale e la partecipazione nella comunità delle persone con disabilità applicando tutte le misure necessarie, nonché tecniche (Art. 15).

La Carta definisce anche il diritto dei bambini e dei giovani alla protezione sociale, giuridica ed economica. L'Articolo 17 stabilisce che gli stati sono obbligati a fornire ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per lo sviluppo delle loro potenzialità spirituali e fisiche, in questo senso gli stati sono chiamati a fornire capacità adeguate, prevenire l'abuso e lo sfruttamento dei bambini, fornire un sostegno speciale ai bambini senza famiglie e garantire l'istruzione primaria e secondaria gratuita.

La Convenzione Culturale Europea (Parigi, 1954) si basa sulla premessa che oltre alla cooperazione culturale attraverso accordi bilaterali, l'Europa dovrebbe anche coltivare le lingue, le culture e le civiltà nazionali, nonché un patrimonio culturale Europeo unico. Nello specifico, l'Art. 2 della Convenzione prevede che ogni stato sosterrà lo studio della cultura, della lingua e della civiltà di altri gruppi nazionali sul suo territorio, nonché che gli stati sosterranno lo scambio di conoscenze e beni culturali oltre i propri confini. Inoltre, ciascuno Stato si impegnerà a preservare, nell'ambito delle proprie competenze, i beni e i valori culturali importanti per la cultura Europea nel suo insieme.

Consiglio d'Europa, **Conferenza Permanente dei Ministri Europei dell'Istruzione sull'Educazione Interculturale: Gestire la diversità, rafforzare la democrazia** 21^a sessione Atene, Grecia, – dal 10 al 12 novembre 2003, la Dichiarazione dei ministri Europei dell'istruzione sull'educazione interculturale nel nuovo contesto Europeo parte dalla premessa che l'Europa è caratterizzata da differenze sociali incarnate nella lingua, nella cultura e nella religione. Le differenze esistenti, così come il multiculturalismo, dovrebbero infatti essere coltivate, evitando l'emarginazione di qualsiasi gruppo. Nonostante ciò, gli autori della dichiarazione sono consapevoli della presenza di xenofobia e razzismo nel sistema educativo, per cui il rispetto dei

diritti umani, i valori democratici e l'educazione interculturale dovrebbero essere promossi in modo ancora più deciso. A questo proposito, la dichiarazione chiede: la continua ricerca sull'educazione interculturale, lo sviluppo di nuovi metodi e strumenti per l'apprendimento interculturale, e sostiene l'ampia diffusione delle buone pratiche. È necessario preservare la dimensione Europea del processo educativo nonostante le tendenze sempre presenti alla globalizzazione, senza trascurare la necessità di una cooperazione generale e della promozione del dialogo Euro-Arabo. Ecco perché la dichiarazione sostiene la comprensione e l'incoraggiamento della diversità linguistica in Europa. L'educazione interculturale dovrebbe includere non solo le scuole ma anche le comunità locali, i genitori e gli studenti, perché l'importanza dell'interculturalità non si limita al contesto educativo, ma l'interculturalità dovrebbe essere una qualità che caratterizza la società nel suo insieme. Inoltre, il progresso tecnologico e i moderni mezzi tecnologici dovrebbero essere utilizzati come risorse utili per promuovere l'educazione interculturale.

La Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e all'Educazione ai Diritti Umani, Raccomandazione CM/Rec (2010)7, adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa l'11 maggio 2010, presuppone che l'istruzione abbia un ruolo fondamentale da svolgere nel promuovere valori fondamentali come la democrazia e il rispetto dei diritti umani, e che rappresenta la barriera più forte contro l'aumento della violenza, dell'estremismo, della xenofobia, della discriminazione e di ogni tipo di intolleranza.

Il Quadro di Riferimento delle Competenze per la Cultura Democratica (RFCDC) del Consiglio d'Europa, nato da un'iniziativa di Andorra (Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione del Consiglio d'Europa, Conclusioni della Conferenza di Andorra Andorra la Vella, 7-8 febbraio 2013) si basa sulla convinzione che il sistema educativo debba preparare gli studenti a essere partecipanti attivi nei processi democratici. Ciò implica che gli studenti debbano conoscere e comprendere le sfide che dovranno affrontare, nonché essere consapevoli delle azioni che devono evitare. Il documento contiene materiali che possono essere utilizzati per insegnare agli studenti in modo che acquisiscano le competenze necessarie per il coinvolgimento attivo nella vita sociale.

La Raccomandazione di Politica Generale N. 1 dell'ECRI sulla lotta al razzismo, alla xenofobia, all'antisemitismo e all'intolleranza (ECRI, 1996) invita gli stati a: adottare misure nel campo dell'educazione e dell'informazione per rafforzare la lotta contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza; adottare una politica generale di sensibilizzazione sulla ricchezza che la diversità culturale apporta alla società; intraprendere ricerche sulla natura, le cause e le manifestazioni del razzismo, della xenofobia, dell'antisemitismo e dell'intolleranza a livello locale, regionale e nazionale; garantire che i programmi di studio, ad esempio nel campo dell'insegnamento della storia, siano progettati per aumentare il livello di rispetto per la diversità culturale; organizzare corsi per migliorare la comprensione delle diverse culture e la conoscenza degli aspetti giuridici della discriminazione e sensibilizzare sui pregiudizi a cui parteciperanno i responsabili delle procedure di reclutamento e promozione, coloro che sono a diretto contatto con il pubblico e coloro che sono responsabili del rispetto delle norme, politiche di non

discriminazione e di pari opportunità in una particolare organizzazione.

Raccomandazione N. 10 dell'ECRI su una politica generale di lotta al razzismo e alla discriminazione razziale nell'ambito e attraverso l'istruzione scolastica, l'ECRI (2006) suggerisce che gli stati dovrebbero garantire che la lotta contro il razzismo e la discriminazione razziale nelle scuole diventi parte di una politica permanente e istituisca un sistema per il monitoraggio degli episodi di razzismo nelle scuole e per la raccolta di dati sugli stessi al fine di progettare politiche a lungo termine per combatterli.

Convenzione sulla Partecipazione degli Stranieri alla Vita Pubblica a Livello Locale, (Strasburgo, 1992), CETS 144 garantisce ai residenti stranieri il diritto di essere consultati su importanti questioni comunitarie e di essere coinvolti in tutte le attività di importanza sociale a livello locale.

La Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa **per la Protezione delle Minoranze Nazionali** (1995) prevede che le persone appartenenti a minoranze nazionali abbiano il diritto di studiare la propria cultura e il proprio patrimonio storico attraverso il sistema educativo e che sia, pertanto, necessario consentire la formazione degli educatori in quel senso. Dovrebbero essere disponibili letteratura e libri di testo pertinenti. La Convenzione parte cioè dall'esperienza storica dell'Europa, la quale sostiene che la tutela dei diritti delle minoranze è la base della stabilità, della democrazia e della pace nell'intero continente. Una società basata sui principi democratici rispetta l'identità etnica, culturale, linguistica e religiosa di ciascun individuo, e allo stesso tempo gli consente di esprimere, coltivare e sviluppare tale identità. Inoltre, solo una società basata sulla tolleranza e sull'incoraggiamento al dialogo dovrebbe aspettarsi che la diversità culturale sia un fattore di coesione, invece che la base per ulteriori divisioni. L'Articolo 1 della Convenzione afferma che la tutela dei diritti delle minoranze è parte integrante della tutela dei diritti umani ben riconosciuti a livello internazionale. L'Articolo 5 stabilisce che ogni individuo ha il diritto di preservare e coltivare la propria identità speciale e che lo stato non deve sostenere i processi d'integrazione dei membri di gruppi minoritari. Al fine d'incoraggiare la preservazione della diversità, lo stato incoraggia l'istruzione e la ricerca nel campo delle caratteristiche culturali, linguistiche, storiche e religiose dei gruppi minoritari.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri su "l'incitamento all'odio", CM/Rec (97)20, adottata il 30 ottobre 1997 alla 607a riunione dei Viceministri, afferma che l'incitamento all'odio comprende tutte le forme di espressione che diffondono, incoraggiano, promuovono e giustificano l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo, nonché tutte le altre forme di odio basate sull'intolleranza, tra cui: nazionalismo aggressivo ed etnocentrismo, discriminazione e ostilità nei confronti delle minoranze, dei migranti e delle persone di origine immigrata. Tali forme di espressione dovrebbero essere vietate.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sull'istruzione dei Rom e dei Nomadi in Europa, CM/Rec (2009)4, adottata dal Comitato dei Ministri il 17 giugno 2009 in occasione della 1061a riunione dei Viceministri, prevede che i governi degli stati membri dovrebbero, nel rispetto delle strutture dei loro

sistemi educativi, garantire che i bambini rom e nomadi siano effettivamente accettati a scuola. Considerando le raccomandazioni e gli orientamenti politici contenuti nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale "Vivere insieme come uguali in dignità", lanciato in occasione della 118a Sessione del Comitato dei Ministri (Strasburgo, 7 maggio 2008), la raccomandazione si basa sul fatto indiscutibile che i Rom, i nomadi e gli altri senza tetto sono stati discriminati e rifiutati dalla società per secoli, così come hanno incontrato notevoli problemi nel campo dell'istruzione e nell'esercizio dei loro diritti umani in generale. La Raccomandazione riconosce il fatto che i Rom e i membri di gruppi simili sono stati tradizionalmente o integrati all'interno di un processo educativo che non riconosceva i loro bisogni, o sottoposti a segregazione in gruppi chiusi. A causa delle specificità della loro cultura, sono stati dichiarati socialmente e culturalmente handicappati. Pertanto, la raccomandazione condanna ogni forma di segregazione dei rom e dei nomadi nel sistema educativo, sottolineando soprattutto l'importanza del precedente legale della Corte Europea dei Diritti Umani, che ha più volte affermato che i diritti dei rom sono stati violati all'interno dei sistemi educativi nazionali.

Il Consiglio d'Europa sottolinea che la posizione emarginata dei rom non può essere superata senza l'inclusione dei bambini rom nel processo educativo. Gli stati sono obbligati a riconoscere gli ostacoli alla sostanziale inclusione dei Rom e dei Nomadi nel processo educativo. I programmi di studio dovrebbero essere progettati per consentire il processo educativo nella lingua madre dei rom, nonché per riconoscere le loro esperienze e la loro cultura come una parte significativa della diversità culturale. Occorre individuare le esigenze specifiche dei rom, e tenere conto del fatto che alcuni di loro conducono una vita nomade o semi-nomade. Particolare attenzione dovrebbe essere prestata ai bisogni educativi delle ragazze rom, mentre la frequenza dell'istruzione primaria da parte dei bambini rom dovrebbe essere controllata altrettanto rigorosamente quanto l'istruzione primaria obbligatoria dei bambini non rom. Il processo educativo nei paesi Europei deve includere materiali volti a sradicare i pregiudizi e la valutazione negativa dei rom e delle loro tradizioni. Gli educatori dovrebbero prestare attenzione al fatto che gli studenti rom devono essere coinvolti in tutti i tipi di attività, inoltre non devono restringere i criteri in base ai quali viene valutata la conoscenza acquisita e quindi impedire la realizzazione del pieno potenziale personale degli studenti rom.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sul dialogo interculturale e l'immagine dell'altro nell'insegnamento della storia, CM/Rec (2011)6, adottata dal Comitato dei Ministri il 6 luglio 2011 in occasione della 1118a riunione dei Viceministri, si basa sulla premessa che il rispetto della diversità culturale dipende dall'apprendimento del passato e del patrimonio storico e che i processi di globalizzazione e la diversità culturale condizionano anche l'educazione nel campo della storia. Va riconosciuta la complessità dell'insegnamento del passato, tenendo presente i numerosi conflitti che lo hanno segnato, ma allo stesso tempo la raccomandazione afferma che il passato è, in ogni caso, basato sullo scambio e sulla cooperazione tra gruppi diversi. Nonostante numerose difficoltà, il processo educativo nel campo della storia dovrebbe essere diretto al dialogo interculturale e all'esaltazione della tolleranza, nonché al pensiero critico e analitico sugli eventi del passato. Uno degli obiettivi dell'educazione storica è

conoscere altre culture e civiltà per comprenderle, concentrandosi sul patrimonio culturale nazionale, regionale e locale.

La Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie (Strasburgo, 1992), CETS 148, si basa sulla premessa che preservare la ricchezza linguistica consente la diversità culturale e un'Europa democratica. Si afferma che le lingue delle minoranze nazionali sono lingue tradizionalmente utilizzate in alcuni paesi dai membri di gruppi minoritari. Le lingue delle minoranze nazionali non comprendono i diversi dialetti di una lingua, né le lingue dei migranti. L'Articolo 7 della Carta stabilisce che le diverse lingue fanno parte della ricchezza culturale e che il loro uso dovrebbe essere incoraggiato sia nella vita privata che in quella pubblica. Gli stati sono chiamati a garantire condizioni adeguate per l'insegnamento di queste lingue e per la ricerca linguistica. Inoltre, i membri del gruppo maggioritario dovrebbero avere la possibilità di imparare le lingue minoritarie se lo desiderano e dovrebbe essere possibile imparare queste lingue nelle università. L'uso delle lingue minoritarie nazionali dovrebbe essere possibile a tutti i livelli del sistema educativo, dalla scuola materna all'istruzione superiore, nonché nell'ambito dell'istruzione degli adulti. Gli stati si impegnano a fornire alle persone appartenenti a minoranze nazionali: l'istruzione nella lingua di una minoranza nazionale o un'istruzione parziale nella lingua di una minoranza nazionale o l'insegnamento di una lingua minoritaria come parte del programma di studi. Oltre all'insegnamento delle lingue minoritarie, dovrebbe essere fornita anche un'educazione sulla cultura e sul patrimonio storico dei membri di questi gruppi minoritari.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulle misure per combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, CM/Rec (2010)5, adottata nella sua 1081a riunione il 31 marzo 2010, afferma che si dovrebbe riconoscere che le lesbiche, gli omosessuali, i bisessuali e le persone transgender sono esposti da secoli all'omofobia, alla transfobia e ad altre forme d'intolleranza e discriminazione. Va notato che queste persone hanno subito abusi e discriminazioni anche all'interno delle loro stesse famiglie. Vittimizzazione, emarginazione, violenza ed esclusione sociale sono la vita quotidiana di queste persone, motivo per cui meritano sostegno per raggiungere l'uguaglianza nei diritti umani con gli altri cittadini. La cultura, la tradizione e gli atteggiamenti culturali della maggioranza non devono costituire la base per giustificare la discriminazione di queste persone. Si sottolinea che la discriminazione e l'esclusione sociale dovute all'identità di genere e all'orientamento sessuale possono essere sradicate mediante misure congiunte rivolte ai membri del gruppo minoritario e all'intera popolazione. Gli Stati firmatari devono adottare misure per prevenire qualsiasi forma di espressione pubblica e mediatica che giustifichi la discriminazione e la violenza contro le persone LGBTI. Lo Stato deve prevenire qualsiasi tipo di incitamento all'odio, tenendo conto anche del diritto generale alla libertà di espressione garantito dall'Art. 10 del CEDU, più volte confermato dal precedente legale della Corte Europea dei Diritti Umani.

Inoltre, a nessun bambino dovrebbe essere impedito di godere del diritto all'istruzione a causa del suo orientamento sessuale e della sua identità di genere. Gli Stati devono adottare misure per prevenire la violenza e la discriminazione contro i bambini con uno specifico orientamento sessuale e identità di genere. La

violenza tra pari o i trattamenti degradanti sono del tutto inaccettabili. Il sistema educativo deve garantire il pieno rispetto della dignità personale di ognuno. Pertanto, la scuola deve fornire un'adeguata informazione ed educazione sulle problematiche legate all'orientamento sessuale e all'identità di genere. Ogni studente deve avere la possibilità di partecipare su un piano di parità al processo educativo esprimendo liberamente il proprio orientamento sessuale e la propria identità di genere. In questo senso, gli educatori e altro personale dovrebbero essere appositamente formati per soddisfare le esigenze degli studenti e migliorare la sicurezza. Dovrebbero essere presi in considerazione anche i diritti dei genitori riguardo all'educazione dei propri figli.

Quando si tratta di esercitare i diritti sociali delle persone LGBTI, occorre tenere presente che esse hanno il diritto di godere del diritto a un tenore di vita adeguato, e quindi del diritto all'abitazione. Dovrebbe essere impedito lo sfratto illegale delle persone LGBTI e la questione degli alloggi dovrebbe essere risolta attraverso l'acquisto o la locazione di beni immobili o in altro modo. Si possono applicare misure speciali per prevenire la condizione di senzatetto di persone con un determinato orientamento sessuale e identità di genere, che si applica anche ai bambini e ai giovani, tenendo presente il frequente rifiuto di queste persone da parte delle loro famiglie. Pertanto, i bisogni abitativi delle persone LGBTI dovrebbero essere valutati senza alcuna discriminazione.

Combattendo l'odio crescente contro le persone LGBTI, il Progetto di risoluzione, versione del 27 settembre 2021, della **Commissione per l'Uguaglianza e la Non Discriminazione**, rileva che negli ultimi anni, nonostante la garanzia formale dei diritti umani delle persone LGBTI, si sono verificati episodi aggressivi e campagne contro questi individui con, cosa di particolare preoccupazione, la partecipazione di funzionari, personaggi pubblici e leader religiosi in tali imprese. Non si tratta solo di un atto basato su convinzioni e pregiudizi individuali, ma di un attacco ai diritti umani, che colpisce non solo la popolazione LGBTI ma anche le donne. Tali affermazioni cercano di sottolineare che il rispetto dei diritti delle persone LGBTI sta disabilitando il rispetto dei diritti delle donne e dei bambini e disabilitando anche la coltivazione dei valori prosociali e familiari. Una simile narrazione mette in pericolo la coesione sociale. Gli Stati membri dovrebbero condannare gli episodi di natura omofobica, transfobica e simili. La discriminazione basata sull'orientamento sessuale, sull'identità di genere, sull'espressione di genere e sulle caratteristiche sessuali deve essere prevenuta e sanzionata.

La Risoluzione sull'Accesso all'Istruzione e alla Scuola per Tutti i Bambini, Res 2097(2016), adottata nella sessione parlamentare del 29 gennaio 2016, chiede l'eliminazione delle barriere nel sistema educativo. Nella parte introduttiva della risoluzione si afferma che, negli ultimi due decenni, sono stati compiuti progressi significativi nel campo dell'accesso dei bambini all'istruzione in Europa, ma che sussistono ancora problemi significativi. Inoltre, l'attenzione non dovrebbe essere posta solo sulla disponibilità dell'istruzione, ma anche su un'istruzione di qualità e sulle opportunità per ciascun bambino. Allo stesso tempo, non solo il bambino ha diritto all'istruzione, ma è anche nell'interesse sociale generale del bambino esercitare tale diritto, in modo che tutti i cittadini diventino membri utili della società e per prevenire problemi di disoccupazione. Gli Stati membri sono quindi

chiamati a sostenere l'inclusione dei bambini nel processo educativo, nonché il completamento con successo di specifici livelli di istruzione. Misure di particolare importanza sono: misure per favorire l'istruzione inclusiva; misure per incoraggiare la cooperazione con le famiglie degli studenti, nonché per includere quegli studenti le cui famiglie non si prendono la dovuta cura nell'iscrivere i propri figli a scuola; misure per l'apprendimento della lingua nella quale il processo educativo è condotto principalmente da bambini appartenenti a gruppi minoritari e figli di migranti; misure per incoraggiare i genitori a partecipare all'alfabetizzazione dei bambini, con misure da adattare alle circostanze culturali, etniche e socioeconomiche; misure per coinvolgere i genitori nel processo educativo dei propri figli, con particolare attenzione ai genitori con un livello di istruzione inferiore e ai genitori che parlano lingue minoritarie; misure relative ad un atteggiamento positivo nei confronti dell'istruzione e alla motivazione all'apprendimento, che dovrebbero includere in particolare gli studenti provenienti da contesti svantaggiati; misure per incoraggiare l'inclusione degli studenti migranti o degli studenti provenienti da gruppi emarginati in scuole note per i risultati eccellenti; misure per promuovere la tolleranza, l'uguaglianza e la risoluzione non violenta dei conflitti; misure per includere contenuti sui diritti umani, la democrazia e la tolleranza nei programmi di studio; misure per incoraggiare la capacità degli educatori di lavorare in gruppi multilingue; misure di sostegno pedagogico ai bambini migranti e ai bambini provenienti da gruppi emarginati; misure per includere gli studenti a tutti i livelli di istruzione, con particolare attenzione ai rom, ai migranti, ai rifugiati e alle ragazze con disabilità; misure per diffondere la conoscenza scientificamente fondata sulle persone LGBTI e misure di investimento finanziario nell'istruzione inclusiva con particolare attenzione ai benefici a lungo termine derivanti da tali investimenti.

La Dichiarazione del Comitato dei Ministri sulla Diversità Culturale (2000), adottata il 7 dicembre 2000 nel corso della 733a riunione dei Viceministri, sottolinea che la società moderna si basa sulla diversità culturale, che è significativamente influenzata dalle nuove tecnologie dell'informazione, dalla globalizzazione e dal commercio multilaterale, ricordando che l'Europa basata sulla diversità culturale e sulla diversità rimane il suo obiettivo principale nel XXI secolo. La diversità culturale implica la coesistenza e lo scambio di pratiche culturalmente diverse e l'uso di servizi e prodotti culturalmente diversi, in modo che i membri del Consiglio d'Europa siano chiamati a trovare e promuovere nuovi modi per preservare la diversità culturale e linguistica.

La Dichiarazione sul Dialogo Interculturale e la Prevenzione dei Conflitti (2003), adottata dai Ministri Europei della Cultura a Abbazia il 22 ottobre 2003, affronta le attività dei Ministri Europei della Cultura al fine di promuovere il dialogo interculturale, lo scambio culturale e la risoluzione dei conflitti nel periodo post-conflitto tra le società favorendo la comprensione delle culture degli altri. La dichiarazione afferma che l'ignoranza delle altre culture e il rifiuto della possibilità di conoscerle è fonte di fenomeni sociali negativi, come la xenofobia e il razzismo. La Dichiarazione definisce i concetti fondamentali su cui si basa lo scambio culturale in Europa. Pertanto, diversità culturale significa che ogni individuo o gruppo culturale ha il diritto di esprimersi culturalmente, artisticamente, linguisticamente e in altri modi come desidera, purché non si opponga ai valori Europei fondamentali. Ogni individuo ha il diritto di coltivare ed esprimere la propria identità culturale, mentre

è vietata qualsiasi espressione d'intolleranza e tentativo d'integrazione culturale di chiunque. Il dialogo interculturale implica la comunicazione tra diversi gruppi culturali a livello locale e regionale, nonché tra paesi. Questo tipo di dialogo si svolge in uno spirito di tolleranza, che non esclude la possibilità di divergenze di opinione e di dibattito. La cooperazione intersettoriale e le buone pratiche nella prevenzione dei conflitti si basano sulla partecipazione di vari attori, sia statali che non statali, allo scambio culturale. Dovrebbero essere incoraggiati incontri tra rappresentanti di gruppi culturali quanto più diversi possibile per consentire la comprensione reciproca.

La Dichiarazione sui 50 anni di cooperazione culturale in Europa (2004) è stata adottata dai Ministri responsabili della cultura, dell'istruzione, della gioventù e dello sport degli Stati firmatari della Convenzione Europea sulla Cultura, Wroclaw (Polonia), in occasione del 50° anniversario della Convenzione Culturale Europea. Sebbene la dichiarazione riassume i risultati significativi raggiunti in termini di cooperazione e scambio culturale in Europa, si rileva che esiste un ampio margine di miglioramento. Pertanto, la dichiarazione afferma che anche se è consentita un'ampia disponibilità d'istruzione e i diritti culturali sono rispettati, l'esclusione dei gruppi minoritari e dei cittadini materialmente deprivati è ancora presente. Sono stati compiuti progressi significativi nel raggiungimento dell'uguaglianza tra donne e uomini, ma ci sono ancora atteggiamenti che non parlano a favore dell'uguaglianza di genere. Le libertà personali sono ampiamente rispettate, ma nella società è presente anche l'alienazione. Molto è stato fatto nel campo della protezione del patrimonio culturale e dell'ambiente, ma questi beni sono ancora in pericolo in situazioni di escalation dei conflitti. I cittadini hanno l'opportunità di accedere a tutti i tipi di informazioni, ma allo stesso tempo, ciò non significa che le loro capacità cognitive si sviluppino allo stesso ritmo. Non esiste un'ideologia a cui tutti dovremmo aderire, ma il fatto è che il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e il nazionalismo estremo stanno rinascendo. Ecco perché in futuro la cooperazione culturale in Europa dovrà concentrarsi su tutte queste questioni.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle politiche multilivello e l'amministrazione per l'integrazione interculturale, CM/Rec (2022)10, adottata dal Comitato dei Ministri il 6 aprile 2022 nella 1431a riunione dei Viceministri, afferma che le politiche a tutti i livelli dovrebbero rispettare l'importanza della diversità culturale, incoraggiare lo sviluppo di una società inclusiva e sfruttare le differenze esistenti a proprio vantaggio.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei giovani e il futuro della società civile, CM/Rec (97)3, adottata dal Comitato dei Ministri il 4 febbraio 1997 in occasione della 583a riunione dei Viceministri, fa riferimento ai documenti internazionali che garantiscono i diritti umani del bambino, e in particolare il diritto del bambino a partecipare attivamente ai processi sociali e ad esprimere opinioni, nonché il presupposto che solo una società in cui non vi siano persone emarginate può essere stabile e prospera. La raccomandazione sottolinea che l'impegno dei volontari nell'attuazione delle varie politiche è estremamente importante, il che è particolarmente importante per i paesi dell'Europa centrale e orientale. Pertanto, la raccomandazione invita gli Stati ad adottare misure per consentire il funzionamento delle organizzazioni

giovanili sia a livello locale che regionale, nonché a garantire che gli operatori giovanili acquisiscano un'istruzione adeguata in modo che possano sostenere la partecipazione dei giovani ai processi sociali.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla protezione della società civile giovanile e sui giovani e sul sostegno alla loro partecipazione ai processi democratici, CM/Rec (2022)6, adottata dal Comitato dei Ministri il 17 marzo 2022 nel corso della 1429a riunione dei Viceministri, si basa sul presupposto inconfutabile che senza la partecipazione dei giovani alla vita politica non potrebbe esserci democrazia né rispetto dei diritti umani. Ciò implica che una società democratica si basi sulla creatività, sulle competenze e sull'impegno dei giovani. Gli Stati sono invitati ad adottare quante più misure possibili per incoraggiare la partecipazione dei giovani alle attività della società civile e alla vita politica democratica. In tal modo, si dovrebbe prestare particolare attenzione alle esigenze dei giovani e agli ostacoli incontrati dai giovani appartenenti a gruppi emarginati, che possono rendere loro difficile o impossibile la partecipazione alla vita sociale. Oltre all'applicazione delle misure, è necessario valutarne gli effetti, per sapere se le misure contribuiscono al coinvolgimento dei giovani. Affinché tutti i giovani, soprattutto quelli provenienti da gruppi emarginati, possano partecipare alle attività della società civile, è necessario rafforzare le loro competenze principalmente attraverso il sistema educativo formale, ma anche attraverso l'istruzione non formale. Un'attenzione particolare dovrebbe essere prestata all'alfabetizzazione digitale e mediatica dei giovani membri di gruppi sociali emarginati e all'adozione dei valori democratici da parte di questi individui.

La Risoluzione del Comitato dei Ministri sulla strategia 2030 per il settore giovanile, CM/Res (2020) 2, adottata dal Comitato dei Ministri il 22 gennaio 2020 in occasione della 1365a riunione dei Viceministri, si basa sul concetto che i giovani di tutta l'Europa dovrebbero godere, promuovere e coltivare i valori fondamentali sostenuti dal Consiglio d'Europa, vale a dire: il rispetto dei diritti umani, lo stato di democrazia e lo stato di diritto. Affinché i giovani siano soddisfatti e promuovano valori prosociali, è necessario favorire la loro educazione e la partecipazione alla vita sociale. L'attuazione delle diverse misure dovrebbe includere soprattutto i giovani appartenenti a gruppi emarginati, ma dovrebbe anche essere mirata a rispettare le differenze culturali che caratterizzano i giovani in tutta Europa.

La Raccomandazione sul sostegno ai giovani rifugiati nella transizione verso l'età adulta, CM/Rec (2019) 4, adottata dal Comitato dei Ministri il 24 aprile 2019 in occasione della 1344a riunione dei Viceministri, presta particolare attenzione ai giovani rifugiati, tenendo presente che i valori su cui si fonda l'Europa moderna implicano la piena inclusione sociale di ogni cittadino, indipendentemente dal suo ambiente e dalle sue esperienze personali. I giovani rifugiati hanno bisogno di ricevere un sostegno complesso nel loro passaggio all'età adulta. Gli stati sono chiamati a prevenire la discriminazione contro queste persone, nonché a tenere conto dei bisogni speciali che possono derivare dalla vittimizzazione attraverso la violenza sessuale, la tratta di esseri umani e la violenza di genere. È innegabile che dopo aver compiuto 18 anni, questi giovani possono essere privati dei loro diritti umani, dato che i sistemi giuridici nazionali sono progettati per garantire una protezione speciale principalmente ai bambini o ai minori o alle persone di età

inferiore ai 18 anni. Per prevenire la privazione dei diritti umani, gli stati dovrebbero attuare misure adeguate per questi giovani.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla ricerca sull'accesso dei giovani ai diritti, CM/Rec (2016)7, adottata dal Comitato dei Ministri il 28 settembre 2016 in occasione della 1266a riunione dei Viceministri, parte dal presupposto che per preservare l'Europa basata sui valori democratici i giovani devono essere inclusi in tutti i processi sociali. Tuttavia, i giovani spesso soffrono di esclusione sociale a causa delle crisi socioeconomiche in Europa e nel mondo. Pertanto, si raccomanda agli Stati di adottare tutte le misure per combattere la discriminazione multipla che colpisce i giovani a causa del mancato rispetto dell'Art. 14 della CEDU che garantisce l'uguaglianza di tutti i cittadini indipendentemente dalle loro caratteristiche personali. Si sottolinea che i giovani affrontano problemi nell'accesso a un'istruzione di qualità, con opportunità limitate per l'istruzione superiore, nonché la mancanza di risorse che consentano la loro indipendenza sociale ed economica. Gli Stati dovrebbero adottare misure per rendere i meccanismi per i diritti umani facilmente accessibili ai giovani, nonché per sostenere la formazione degli operatori giovanili in modo che possano fornire servizi più efficaci ai giovani. Va notato che il settore del lavoro giovanile potrebbe rappresentare una risorsa particolarmente importante per migliorare la posizione dei giovani. Inoltre, bisognerebbe concentrarsi sul ruolo e sull'importanza dell'istruzione non formale. Un segmento speciale della raccomandazione si riferisce alla comunità locale in una società caratterizzata dalla diversità culturale. Per rispettare la diversità, è necessario combattere la discriminazione, l'intolleranza e l'esclusione sociale, incoraggiando al contempo l'inclusione e la partecipazione dei giovani, soprattutto di quelli appartenenti a gruppi emarginati. Quando si tratta di società in conflitto e post-conflitto, queste dovrebbero incoraggiare soprattutto il rispetto per la pace e la tolleranza.

La Raccomandazione sull'accesso dei giovani provenienti dai quartieri svantaggiati ai diritti sociali, CM/Rec (2015)3, adottata dal Comitato dei Ministri il 21 gennaio 2015 in occasione della 1217a riunione dei Viceministri, suggerisce che i paesi dovrebbero sviluppare politiche per eliminare l'esclusione sociale dei giovani appartenenti a gruppi svantaggiati e l'eliminazione della discriminazione, della povertà e della violenza di cui spesso questi giovani sono vittime. Le autorità locali, regionali e centrali dovrebbero garantire ai giovani provenienti da aree svantaggiate il diritto all'assistenza sociale e sanitaria, standard abitativi, istruzione e informazioni adeguate, nonché consentire loro di partecipare ad attività culturali e ricreative. Una delle misure che potrebbe essere di grande importanza pratica è il finanziamento sostenibile dell'animazione giovanile socioeducativa e delle organizzazioni giovanili che si impegnerebbero continuamente per la realizzazione dei diritti dei giovani provenienti da contesti svantaggiati, rendendoli visibili e responsabilizzati.

La Risoluzione sulla Politica Giovanile del Consiglio d'Europa, CM/Res (2008)23, adottata dal Comitato dei Ministri il 25 novembre 2008 in occasione della 1042a riunione dei Viceministri, promuove le pari opportunità per tutti i ragazzi e le ragazze, anche per fare in modo che le giovani donne e i giovani uomini sviluppino le loro conoscenze e competenze e diventino partecipanti attivi in tutti i processi sociali.

La risoluzione fa appello ai postulati evidenziati nella campagna "Tutti diversi, tutti uguali" del 2005, organizzata per stimolare i giovani a impegnarsi nella politica. La risoluzione si concentra in particolare sulla società odierna caratterizzata da molte differenze, nella quale i giovani dovrebbero essere incoraggiati a impegnarsi nel dialogo interculturale, nella riconciliazione e nella tolleranza, soprattutto nelle società con diversi conflitti, con particolare attenzione ai conflitti di origine religiosa. È importante investire nel lavoro con i richiedenti asilo, i rifugiati e i senzatetto. Quando si parla di animazione giovanile e di formazione per operatori giovanili, si dovrebbe tenere presente la necessità di concepire una serie di standard minimi attraverso la cooperazione e lo scambio di conoscenze tra diversi paesi.

La Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e ai Diritti Umani, adottata l'11 maggio 2010 nel quadro della Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri, è un documento importante, sebbene non formalmente vincolante. La Carta è stata creata come risultato di molti anni di ricerca e scambio di buone pratiche nel campo dell'educazione dei giovani ai valori democratici e ai diritti umani. Si basa sull'affermazione scientificamente provata che l'istruzione è lo strumento più efficace contro il razzismo, la xenofobia, la discriminazione e la violenza. La Carta si riferisce a tutte le forme di educazione attraverso le quali si possono conoscere i diritti umani e la democrazia. Pertanto, l'istruzione formale è importante - come frequentare un programma formale nelle istituzioni ufficiali, come scuole e università, così come l'istruzione non formale - l'implementazione di vari programmi educativi che non sono condotti direttamente all'interno del sistema d'istruzione formale e dell'istruzione informale - l'utilizzo di diverse esperienze di vita e incontri con altre persone al fine di acquisire conoscenze e competenze. L'educazione ai valori democratici, da un lato, e l'educazione alla partecipazione sociale e l'educazione ai diritti umani, dall'altro, sono intrecciate, ma anche fundamentalmente diverse. Pertanto, l'educazione ai valori democratici mira principalmente a stimolare i cittadini a partecipare attivamente alla vita politica, mentre l'educazione ai diritti umani si riferisce all'educazione dei cittadini su tutti i diritti umani che appartengono a loro, indipendentemente dal loro impegno politico. La Carta insiste sull'importanza di tutti i segmenti dell'istruzione e sostiene il rafforzamento del ruolo del settore civile e del lavoro giovanile nell'istruzione non formale.

La Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla promozione e il riconoscimento dell'istruzione/apprendimento non formale dei giovani, CM/Rec (2003) 8, adottata dal Comitato dei Ministri il 30 aprile 2003 durante l'838a riunione dei Viceministri, elogia il ruolo dell'educazione non formale, sottolineando che potrebbe essere una forma di educazione che consenta ai giovani di partecipare attivamente ai processi sociali. Pertanto, è necessaria una definizione più precisa del settore dell'educazione non formale, sia in termini di abilitazione di migliori competenze di coloro che educano gli altri attraverso l'educazione non formale, sia in termini di valutazione degli effetti concreti che derivano dall'educazione non formale. Poiché è indiscutibile che l'educazione non formale può essere utilizzata come metodo di apprendimento permanente, dovrebbero essere ideate misure per moltiplicare i programmi d'istruzione non formale, soprattutto quelli che sono importanti per i giovani e ancora più importanti per i membri dei gruppi emarginati. Dovrebbe essere sostenuto lo

scambio delle migliori pratiche, nonché la cooperazione tra il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea nel campo dello scambio di conoscenze ed esperienze.

Le raccomandazioni del Forum Europeo della Gioventù sulla tutela sociale e i giovani in Europa, adottate dall'Assemblea Generale di Bruxelles (Belgio) il 19-21 ottobre 2000, 0708-2K –FINAL, è un documento adottato dalla piattaforma delle organizzazioni giovanili in Europa, che collabora intensamente sia con il Consiglio d'Europa che con l'Unione Europea. Il documento afferma che l'esercizio del diritto alla tutela sociale è particolarmente difficile per i giovani, dato che i cittadini adulti sono direttamente collegati ai servizi sociali in situazioni di perdita del lavoro o disoccupazione, in modo che possano esercitare i loro diritti sociali fondamentali senza problemi pratici e tecnici. La posizione dei giovani in tutta l'UE non è a un livello invidiabile, mentre i giovani nell'Europa Centrale e Orientale e al di fuori dell'UE si trovano ad affrontare ulteriori difficoltà. I giovani incontrano difficoltà nell'esercitare il loro diritto a standard adeguati, ad un alloggio e simili. Per tutti i giovani, il periodo critico inizia con la fine del percorso scolastico e termina con l'acquisizione di un lavoro, il che vale soprattutto per i giovani "invisibili" che non sono coinvolti nel processo educativo o nel mercato del lavoro. I giovani "invisibili" non esercitano i loro diritti alla tutela sociale, il che li spinge sempre più verso l'esclusione sociale. La realizzazione dei diritti sociali è direttamente correlata alla realizzazione del diritto all'istruzione e all'informazione, il che implica che i giovani provenienti dalle zone rurali ed esclusi dal sistema educativo meritano un sostegno speciale per raggiungere una posizione paritaria con i loro coetanei. Negli ultimi anni il Forum Europeo della Gioventù è stato particolarmente impegnato nella promozione dei diritti politici e partecipativi dei giovani, soprattutto di quelli che per vari motivi (genere, condizione economica, provenienza da gruppi minoritari) possono essere considerati emarginati o disuguali.

Documenti dell'Unione Europea

Sebbene l'Unione Europea sia stata creata principalmente come organizzazione sovranazionale che mira al mercato Europeo unito e alla cooperazione economica e politica degli Stati membri dell'UE, si occupa tuttavia intensamente anche di altre questioni importanti per la prosperità del vecchio continente e dei suoi cittadini. In questo senso, un numero significativo di documenti si riferisce alla sfera dell'esercizio dei diritti sociali e della promozione degli scambi culturali.

I seguenti documenti sono riconosciuti come quelli di maggior valore:

- ◆ Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, 2000
- ◆ Direttiva sull'attuazione del principio della parità di trattamento indipendentemente dalla razza o dall'origine etnica, 2020
- ◆ Quadro per l'istituzione di un Programma Europeo per l'Animazione Giovanile, 2020
- ◆ Conclusioni del Consiglio sull'Istruzione e la Formazione degli Operatori Giovanili, 2019

- ◆ Strategia per la Gioventù 2019-2027, 2018
- ◆ Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, 2017

La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2007/C 303/01) garantisce il divieto di discriminazione per qualsiasi motivo personale (sesso, razza, origine sociale, caratteristiche genetiche, orientamento sessuale...), nonché in base alla cittadinanza (Art. 21). È garantito il diritto alla diversità culturale, religiosa e linguistica, nonché all'uguaglianza tra donne e uomini in tutti gli ambiti, a condizione che l'applicazione di misure a favore del sesso sottorappresentato in diversi ambiti non sia considerata discriminazione (Artt. 22 e 23).

La Direttiva sull'Attuazione del Principio della Parità di Trattamento indipendentemente dall'Origine Razziale o Etnica, 2000/43/CE del 29 giugno 2000, afferma che la discriminazione basata sulla razza o sull'origine etnica può mettere a repentaglio il raggiungimento degli scopi e degli obiettivi dell'UE. La discriminazione è particolarmente dannosa nel campo dell'occupazione, della protezione sociale, del tenore di vita e della qualità della vita ed è incompatibile con l'UE come comunità basata sui principi di libertà, sicurezza e giustizia. La disparità di trattamento dei cittadini distrugge la coesione economica e sociale e la solidarietà.

La Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio sul **Quadro per l'istituzione di un Programma Europeo per l'Animazione Giovanile** (2020/C 415/01), si riferisce a tutti i tipi di lavoro formale e informale con i giovani affinché possano raggiungere l'inclusione sociale sia come gruppo che come individui, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali. Nonostante le grandi differenze nelle forme di impegno degli operatori giovanili in tutta l'UE, l'essenza del loro impegno è consentire ai giovani di apprendere e sperimentare i valori incarnati nei diritti umani, nell'uguaglianza di genere, nella democrazia, nella pace, nel pluralismo, nella diversità, nell'inclusione, nella solidarietà, tolleranza e giustizia. È necessario che l'animazione giovanile rispetti le esigenze pratiche dei giovani e crei il miglior ambiente possibile per l'acquisizione della conoscenza. L'inizio della realizzazione del programma è chiamato Processo di Bonn, dopo un evento online trasmesso da Bonn e l'idea guida è quella di rafforzare il settore dell'animazione giovanile collegando il livello locale ed Europeo, sia creando contesti adeguati che rafforzando le competenze. Nel prossimo periodo è necessario concentrarsi su possibili nuove situazioni di crisi, come quella del Covid-19, per pianificare strategie di superamento delle stesse, in cui le tecnologie digitali potrebbero essere estremamente importanti. Inoltre, è necessaria la cooperazione intraeuropea per promuovere l'apprendimento interculturale, nonché lo scambio di conoscenze tra i giovani stessi.

Le Conclusioni del Consiglio sull'Istruzione e la Formazione degli Operatori Giovanili (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 2019/C412) affermano che esistono standard di base su cui dovrebbero basarsi la formazione e il lavoro degli operatori giovanili ovunque in Europa, ma che le esigenze specifiche di ciascun paese dovrebbero essere prese in considerazione. Pertanto, la formazione degli operatori giovanili richiede un approccio flessibile e orientato all'utente,

nonché una cooperazione intersettoriale. È stato osservato che a livello dell'UE mancano programmi per la formazione degli operatori giovanili, e che non esistono meccanismi adeguati per lo scambio di conoscenze in questo campo. La ricerca, lo scambio di buone pratiche e un approccio che riassume le esperienze individuali in modo generalmente rilevante sono essenziali per l'ulteriore sviluppo dell'animazione giovanile.

La Strategia dell'Unione Europea per la Gioventù 2019-2027, Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati Membri riuniti in sede di Consiglio su un quadro per la cooperazione Europea nel settore della gioventù, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2018/ C 456/01) è un documento che indirizza strategicamente la politica giovanile al fine di realizzare al meglio il potenziale dei giovani. La strategia si basa sul sostegno ai giovani per la partecipazione attiva alla vita politica, il che implica che i giovani abbiano accesso alle risorse necessarie. I tre concetti fondamentali contenuti in questo documento sono l'inclusione, la connessione e l'empowerment dei giovani, attraverso i quali si dovranno raggiungere 11 obiettivi fondamentali delle politiche giovanili. Alcuni degli obiettivi sono: diffondere l'idea di un'UE forte e ridurre l'Euroscetticismo tra i giovani, l'uguaglianza di genere, l'inclusione di tutte le categorie di giovani nei processi sociali, creare precondizioni per l'uguaglianza dei giovani nelle zone rurali, pari opportunità per l'istruzione con un concentrarsi sull'istruzione non formale e sulle condizioni speciali e di altro tipo per la partecipazione dei giovani, in particolare attraverso la fornitura di infrastrutture adeguate e il sostegno al lavoro giovanile.

Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali è un documento importante che garantisce standard e coordinamento nel campo dei diritti sociali. Il 17 novembre 2017, il Consiglio dell'UE, il Parlamento Europeo e la Commissione Europea hanno pubblicato e firmato il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali. Questo documento non è formalmente vincolante e richiama una serie di documenti rilevanti per il mercato del lavoro, l'inclusione e la tutela sociale nel senso più ampio possibile. Il pilastro si basa su 20 standard fondamentali, tra cui: uguaglianza di genere, pari opportunità per tutti, dialogo sociale e inclusione dei lavoratori nel processo decisionale sui loro diritti, equilibrio tra lavoro e vita privata, sicurezza sociale, tutela dei minori, garanzia di uno standard minimo di vita e l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

Elenco dei documenti internazionali utilizzati:

- ◆ United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- ◆ United Nations (1966). International Covenant on Civil and Political Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr.pdf>
- ◆ United Nations (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>
- ◆ United Nations (1965). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd.pdf>
- ◆ United Nations (UN Women) (2016). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/cedaw-for-youth>
- ◆ United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- ◆ United Nations (1960). Convention against Discrimination in Education. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- ◆ UNESCO (2006). UNESCO Guidelines for Intercultural Education. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-guidelines-intercultural-education>
- ◆ United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ◆ United Nations (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/>
- ◆ United Nations (2015). Agenda for Sustainable Development until 2030. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- ◆ Council of Europe (1950). European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. https://www.eods.eu/library/CoE_European%20Convention%20for%20the%20Protection%20of%20Human%20Rights%20and%20Fundamental%20Freedoms_1950_EN.pdf
- ◆ Council of Europe (1996). Revised European Social Charter. <https://www.refworld.org/pdfid/3ae6b3678.pdf>
- ◆ Council of Europe (1954). European Cultural Convention. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>
- ◆ Council of Europe (2013). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- ◆ Council of Europe (2006). ECRI Recommendation on a general policy on combating racism and racial discrimination in and through school education. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- ◆ Council of Europe (1992). Convention on the Participation of Foreigners in

Public Life at Local Level. <https://rm.coe.int/168007bd26>

◆ Council of Europe (1994). Framework Convention for the Protection of National Minorities. <https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance>

◆ Council of Europe (1997). Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe to member states on "hate speech". <https://www.legal-tools.org/doc/rx2ckd/>

◆ Council of Europe (2009). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma and Travelers in Europe. <https://tandis.odihr.pl/handle/20.500.12389/20787>

◆ Council of Europe (2010). Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity. <https://www.coe.int/en/web/sogi/rec-2010-5>

◆ Council of Europe (2016). Resolution on Access to Education and School for All Children. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22510>

◆ Council of Europe (2000). Declaration of the Committee of Ministers on Cultural Diversity. <https://rm.coe.int/16804bfc0b>

◆ Council of Europe (2003). Declaration on Intercultural Dialogue and Conflict Prevention. <http://www.ericarts-institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf>

◆ Council of Europe (2004). Declaration on 50 years of cultural cooperation in Europe. https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp

◆ Council of Europe (2022). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on multilevel policies and governance for intercultural integration. <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/-/the-committee-of-ministers-adopts-a-landmark-legal-standard-on-multilevel-policies-and-governance-for-intercultural-integration>

◆ Council of Europe (1997). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on youth participation and the future of civil society. <https://participationpool.eu/resource/recommendation-no-r-97-3-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-youth-participation-and-the-future-of-civil-society/>

◆ Council of Europe (2022). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on protecting youth civil society and young people and supporting their participation in democratic processes. <https://rm.coe.int/0900001680a5e7f3>

◆ Council of Europe (2020). Resolution of the Committee of Ministers on the youth sector strategy 2030. <https://rm.coe.int/0900001680998935>

◆ Council of Europe (2019). Recommendation on supporting young refugees in transition to adulthood. <https://edoc.coe.int/en/refugees/8233-supporting-young-refugees-in-transition-to-adulthood-recommendation-cmrec20194.html>

◆ Council of Europe (2016). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on research on young people's access to rights. <https://www.coe.int/en/web/youth/-/recommendation-on-young-people-s-access-to-rights>

◆ Council of Europe (2015). Recommendation on the access of young people from disadvantaged neighborhoods to social rights. <https://www.coe.int/en/web/>

[youth/-/recommendation-on-the-access-of-young-people-from-disadvantaged-neighbourhoods-to-social-rights](#)

◆ Council of Europe (2008). Resolution on the Youth Policy of the Council of Europe. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262391/CM_Res_08_youth_policy_en.pdf/7df7229a-3c5b-90bf-3eea-22900881b71f?t=1496158649000

◆ Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. <https://rm.coe.int/16803034e5>

◆ Council of Europe (2003). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people. <https://rm.coe.int/16805e00a9>

◆ Council of Europe (2000). European Youth Forum recommendations on social protection and young people in Europe. <https://www.youthforum.org/files/0708-2ke1.pdf>

◆ European Union (2000). Charter of Fundamental Rights of the European Union. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

◆ European Union (2000). Directive on the implementing the principle of equal treatment regardless of racial or ethnic origin. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0043>

◆ European Union (2020). Framework for establishing a European Youth Work Agenda. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42020Y1201%2801%29>

◆ European Union (2019). Council Conclusions on Education and Training of Youth Workers. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13595-2019-REV-1/en/pdf>

◆ European Union (2018). Youth Strategy 2019-2027. https://youth.europa.eu/strategy_en

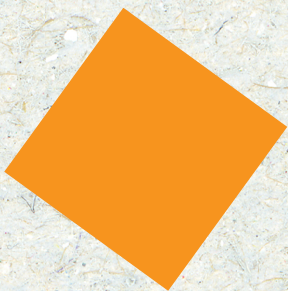
◆ European Union (2017). The European Pillar of Social Rights. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en>



**Invece di una
conclusione:
standard minimi
per la promozione
della diversità
nella pratica**

Gli Autori





Gli standard minimi per il rispetto della diversità nella pratica

Sulla base della revisione delle conoscenze scientifiche, del quadro giuridico e del modo in cui le istituzioni (nazionali, regionali, internazionali) e le organizzazioni della società civile affrontano il rispetto della diversità, si può concludere che il successo e il livello di rispetto della diversità dipende dal sistematico, approccio globale e strutturato a questo riguardo.

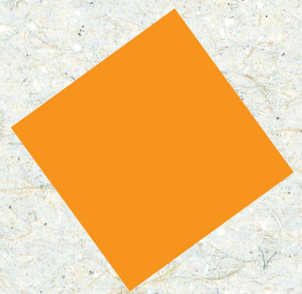
Affinché l'ente/organizzazione sia **culturalmente competente**, cioè possa rispondere con successo ai diversi bisogni dei suoi dipendenti e degli utenti con cui lavora, è necessario che la promozione di questo valore permei tutti gli aspetti del funzionamento istituzionale dell'ente/organizzazione (cultura e clima) e che scaturisca dalle azioni individuali dei dipendenti (competenza culturale).

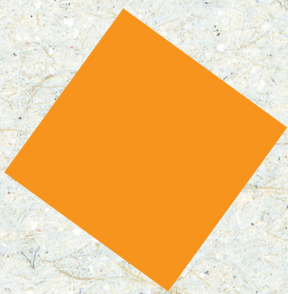
In altre parole, affinché un'ente/organizzazione possa dire di rispettare la diversità, deve soddisfare **quattro standard minimi**, ovvero avere:

- 1** CULTURA ORGANIZZATIVA i cui elementi trasudano il rispetto della diversità: visione e missione che implicano il rispetto della diversità; politiche, procedure e pratiche che sottolineano chiaramente l'importanza del rispetto della diversità; riti, tradizioni e cerimonie che tengano conto delle esigenze di tutti i dipendenti; architettura, artefatti e/o simboli che riflettono la diversità;
- 2** CLIMA ORGANIZZATIVO caratterizzato da: rispetto e valorizzazione di tutti i dipendenti; comunicazione e cooperazione aperte; sicurezza; applicazione coerente ed equa di politiche, procedure e pratiche;
- 3** DIPENDENTI CON COMPETENZE CULTURALI SVILUPPATE che abbiano: atteggiamenti, opinioni e presupposti adeguati e appropriati riguardo alle diverse culture; comprensione della propria e di altre culture in termini di norme culturali; e la capacità di comunicare e interagire in modo efficace e imparziale con individui appartenenti a diversi gruppi culturali.
- 4** Apprezzamento simultaneo e congruente della diversità a TUTTI E TRE I LIVELLI DI FUNZIONAMENTO – cultura organizzativa, clima organizzativo e dipendenti.



Appendice:
**attuale legislazione
nazionale sulla
diversità in Serbia,
Italia e Slovenia**





Attuale legislazione nazionale sulla diversità in Serbia

Milica Kovačević

Raggiungere la diversità culturale e creare un contesto in cui ognuno possa esprimere la propria unicità e realizzare il proprio potenziale personale richiede una società basata su valori democratici, tolleranza, giustizia sociale e stato di diritto. Tale contesto è costruito attraverso l'attuazione di un quadro giuridico adeguato, con la Costituzione al vertice della piramide degli atti giuridici, seguita da leggi e statuti.

Pertanto, iniziamo la revisione del contesto giuridico nazionale serbo rilevante per il raggiungimento della diversità culturale riassumendo alcune delle disposizioni più importanti della Costituzione relative all'uguaglianza e alla non discriminazione. Segue una sintesi delle leggi che non riguardano direttamente il sistema educativo, la tutela sociale e il lavoro giovanile, ma sono anche essenziali per istituire un sistema basato sul principio di equità e sul rispetto della dignità personale di ogni cittadino.

La Costituzione della Repubblica della Serbia, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 98/2006 e 115/21, contiene un numero significativo di disposizioni relative alla tutela dei diritti degli appartenenti a gruppi minoritari e disposizioni sulla creazione di condizioni e opportunità complessive necessarie per lo sviluppo di una società culturalmente sensibile. Pertanto, ai sensi dell'Art. 14, lo Stato garantisce una tutela speciale alle minoranze nazionali, al fine di raggiungere la piena uguaglianza e preservarne l'identità, mentre l'art. 15 garantisce l'uguaglianza tra uomini e donne garantendo pari opportunità ad entrambi i sessi. I diritti umani e delle minoranze sono direttamente garantiti dalla Costituzione, sicché le leggi non possono incidere sulla loro essenza, ai sensi dell'Art. 18. Le disposizioni sui diritti umani e sulle minoranze devono essere interpretate nello spirito dei valori democratici e in conformità con gli standard internazionali, nonché con la pratica delle pertinenti istituzioni internazionali. La Costituzione proclama esplicitamente il divieto di discriminazione, affermando che davanti alla Costituzione e alla legge tutti sono uguali, ai sensi dell'Art. 21.

La Costituzione garantisce una tutela speciale della famiglia, della madre, del genitore solo e del figlio (Art. 66), mentre il diritto alla protezione sociale si esercita nel rispetto dei principi di giustizia sociale, umanesimo e rispetto della dignità personale (Art. 69). Il diritto alla tutela sociale appartiene ai cittadini e alle famiglie che necessitano di assistenza sociale per superare le difficoltà della vita e soddisfare i bisogni primari. Secondo l'Art. 71, tutti hanno diritto all'istruzione, essendo l'istruzione primaria obbligatoria e gratuita, mentre tutti i cittadini hanno pari diritto di accesso all'istruzione superiore.

Quando si tratta di membri di minoranze nazionali, oltre ai diritti che appartengono a tutti i cittadini, essi godono anche di diritti individuali e collettivi speciali volti a tutelare i diritti specifici di queste persone. I diritti individuali e collettivi delle minoranze sono esercitati nel rispetto della Costituzione, delle norme nazionali e degli standard internazionali. È vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata sull'appartenenza ad una minoranza nazionale, nonché l'integrazione violenta di appartenenti a minoranze nazionali (Artt. 76 e 78). Il diritto dei membri delle minoranze nazionali a preservare la propria identità comprende la protezione e lo sviluppo dell'identità culturale, religiosa, etnica e nazionale, che comprende programmi scolastici nelle lingue minoritarie nazionali, l'uso delle lingue minoritarie nazionali nelle procedure ufficiali e l'istituzione di risorse mediatiche pubbliche minoritarie, ai sensi dell'Art. 79 della Costituzione. In caso di stato di emergenza o di guerra, sono consentite deroghe ai diritti umani e delle minoranze, ma solo nella misura necessaria. Le misure che derogano ai diritti umani e delle minoranze non devono comportare discriminazioni basate sul sesso, sulla razza, sulla religione o sull'origine nazionale, o sulla lingua o sull'origine sociale, ai sensi dell'Art. 202.

La Costituzione afferma che la Serbia incoraggia lo sviluppo della tolleranza e del dialogo interculturale nel campo dell'istruzione, della cultura e dei mass media, al fine di promuovere la comprensione e la cooperazione tra tutte le persone che vivono sul suo territorio, indipendentemente dalla loro identità personale (Art. 81).

Nella parte relativa all'organizzazione territoriale dello Stato, la Costituzione prevede che i comuni, in quanto unità di autogoverno locale, abbiano alcune competenze specifiche importanti per soddisfare i bisogni dei cittadini, comprese le competenze per soddisfare i bisogni dei cittadini in materia di istruzione, cultura, sanità, tutela sociale e dell'infanzia, sport e cultura fisica (Art. 190).

Il Codice Penale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 85/2005, 88/2005, 107/2007, 92/2009, 111/2009, 121/2012, 104/2013, 108/2014, 94/2016 e 35/2019, prevede una serie di incriminazioni che tutelano l'uguaglianza e l'equità dei cittadini e che impediscano la discriminazione e la diffusione dell'odio e dell'intolleranza. Alcuni dei reati penali sono: violazione dell'equità (Art. 128), violazione della libertà di espressione di origine nazionale o etnica (Art. 130) e incitamento all'odio e all'intolleranza razziale e religiosa nazionale (Art. 317). Una speciale aggravante che incide sulla condanna è la nozione che il reato è stato commesso in segno di odio per la razza e la religione, la nazionalità o l'etnia, il genere, l'orientamento sessuale o l'identità di genere della persona vittimizzata, per cui tale circostanza sarà considerata aggravante dal tribunale, a meno che non sia prescritto come elemento distintivo di un reato (Articolo 54a).

La Legge sul Divieto di Manifestazioni di Organizzazioni e Associazioni Neonaziste o Fasciste e sul Divieto dell'Uso di Simboli Neonazisti o Fascisti, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 41/2009, tra l'altro, vieta la produzione, presentazione e diffusione di materiali predisposti al fine di diffondere odio e intolleranza verso cittadini di determinata origine o provenienza. È vietato provocare o incoraggiare l'odio e l'intolleranza religiosa, razziale o nazionale (Art. 3).

La Legge sull'Informazione Pubblica e sui Media, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 83/2014, 58/2015 e 12/2016, stabilisce che le norme sul funzionamento dei media pubblici sono progettate in modo tale da assicurare lo scambio d'informazioni, idee e opinioni e preservare i valori democratici, la pace, la veridicità e lo sviluppo personale (Art. 2). Le risorse dei media pubblici non devono essere sottoposte a censura, ai sensi dell'Art. 4, a condizione che, su richiesta del pubblico ministero, il tribunale possa vietare la distribuzione di determinati contenuti mediatici se ciò è necessario in una società democratica e se il contenuto invita alla violenza diretta contro una persona o un gruppo di persone in base alla loro nazionalità, razza, religione, orientamento sessuale, disabilità o qualsiasi altra caratteristica personale (Art. 59). L'incitamento all'odio è vietato, pertanto i contenuti mediatici non devono incoraggiare o diffondere l'odio basato su tratti personali dei cittadini, indipendentemente dal fatto che tale annuncio costituisca un reato penale (Art. 75).

La Legge sulla Protezione dei Diritti e delle Libertà delle Minoranze Nazionali, Gazzetta Ufficiale della RFI, n. 11/2002 e la Gazzetta Ufficiale della RS, n. 72/2009 e 97/2013, definisce una minoranza nazionale qualsiasi gruppo di cittadini della Repubblica della Serbia che è sufficientemente rappresentato e permanentemente residente sul territorio dello Stato. Una minoranza nazionale dovrebbe essere caratterizzata da caratteristiche speciali come la lingua, la cultura o la nazionalità. I membri di alcuni gruppi minoritari sono interessati a preservare la propria identità distintiva (Art. 2). La legge proibisce la discriminazione contro le persone appartenenti a minoranze nazionali, pur prevedendo che l'applicazione di misure speciali per raggiungere la piena uguaglianza dei gruppi minoritari non sarà considerata discriminazione (Artt. 3 e 4). La legge prevede una serie di diritti attraverso i quali viene esercitata la prerogativa di preservare la specificità nazionale, tra cui figurano, tra gli altri: il diritto di utilizzare le lingue native, il diritto di coltivare la cultura e le tradizioni e il diritto all'istruzione nelle lingue native. Per quanto riguarda l'istruzione nelle lingue native, i membri delle minoranze nazionali hanno il diritto di essere educati nella propria lingua negli istituti del sistema educativo pubblico, a condizione che la legge possa prescrivere un certo numero minimo di studenti come prerequisito per esercitare questo diritto. Il programma scolastico nella lingua madre dovrebbe contenere argomenti relativi alla storia, alla cultura e all'arte della specifica minoranza nazionale, ai sensi dell'Art. 13 della legge.

La Legge sull'Uso Ufficiale delle Lingue e delle Scritture, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 45/91, 53/93, 67/93, 48/94, 101/2005, 30/2010, 47/2018 e 48/2018, tra le altre cose, definisce le questioni riguardanti l'uso ufficiale delle lingue e delle scritture delle minoranze nazionali. Prevede che i membri di una minoranza nazionale abbiano il diritto di usare la loro lingua e scrittura nativa nei territori delle unità di autogoverno locale dove queste minoranze nazionali vivono tradizionalmente in numero maggiore. L'unità dell'autogoverno locale è obbligata a introdurre nell'uso ufficiale determinate lingue e scritture minoritarie se la percentuale dei membri di quella minoranza nazionale sul totale della popolazione di una data unità raggiunge almeno il 15% della popolazione totale. La lingua minoritaria nazionale deve essere utilizzata ufficialmente entro 90 giorni dalla determinazione delle condizioni prescritte dalla legge (Art. 11). L'uso ufficiale della lingua in questo senso implica l'uso della lingua e della scrittura della minoranza nazionale nelle procedure giudiziarie, amministrative e in altre procedure regolamentate dalla

legge, nonché nella comunicazione ufficiale con le autorità. È previsto che i nomi delle strade e degli altri segnali pubblici siano indicati sia nella lingua serba che nelle lingue e scritture delle rispettive minoranze nazionali.

La Legge sul Divieto di Discriminazione, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 22/2009 e 52/2021, prevede che con i termini “discriminazione” e “trattamento discriminatorio” si intende qualsiasi discriminazione ingiustificata o disparità di trattamento o maltrattamento (esclusione, restrizione o preferenza), palese o dissimulata, di persone o gruppi, nonché di membri delle loro famiglie o delle persone a loro vicine, in base a razza, colore, ascendenza, nazionalità, etnia o origine etnica, lingua, religione o appartenenza politica, sesso, genere, identità di genere, orientamento sessuale, livello di reddito, ricchezza, nascita, caratteristiche genetiche, stato di salute, disabilità, stato civile e di famiglia, condanna, età, aspetto fisico, appartenenza ad organizzazioni politiche, sindacali e di altro tipo ed altre caratteristiche personali reali o presunte. La discriminazione è assolutamente vietata.

La Legge sulla Prevenzione della Discriminazione contro le Persone con Disabilità, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 33/2017, disciplina, tra l'altro, l'ambito delle potenziali discriminazioni in materia educativa, nonché vieta di porre ostacoli all'inclusione delle persone con disabilità nel processo educativo, ai sensi dell'Art. 18. Le molestie, gli insulti e lo sminuire un bambino o uno studente in età prescolare sono definiti come una forma di discriminazione particolarmente grave.

La Legge sulla Parità di Genere, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 52/2021, definisce il concetto e il significato del termine uguaglianza/equità di genere, misure politiche per raggiungere e promuovere l'uguaglianza di genere e altre importanti questioni legate all'uguaglianza di genere. Le misure previste dalla legge dovrebbero consentire l'uguaglianza tra donne e uomini in tutti gli ambiti e le attività, nonché la prevenzione e la repressione di tutte le forme di violenza di genere. Secondo l'Art. 3 uguaglianza/equità di genere significa “pari diritti, responsabilità e opportunità, pari partecipazione e rappresentanza equilibrata di donne e uomini in tutti gli ambiti della vita sociale, pari opportunità nell'esercizio dei diritti e delle libertà, utilizzo delle conoscenze e delle competenze personali per lo sviluppo personale e sociale, pari opportunità e diritti nell'accesso a beni e servizi, nonché nel raggiungimento di pari benefici dai risultati del lavoro, nel rispetto delle differenze biologiche, sociali e culturali tra uomini e donne e dei diversi interessi, bisogni e priorità delle donne e degli uomini nella vita pubblica e in altre politiche e decisioni su diritti e obblighi”. Il legislatore chiarisce che per “genere” si intendono ruoli, caratteristiche e relazioni che la società ritiene adeguati per le donne e gli uomini, mentre per “sesso” si intende una caratteristica biologica in base alla quale le persone vengono definite donne o uomini (Art. 6, par. 1, 1 e 3). È vietata ogni forma di discriminazione, diretta e indiretta, sulla base del sesso e del genere, ivi comprese le molestie, i trattamenti degradanti, le minacce, le estorsioni, l'incitamento all'odio di genere, la violenza di genere e altro, ai sensi dell'Art. 4.

Tra i settori in cui vengono attuate misure speciali per raggiungere la piena uguaglianza di genere, il legislatore sottolinea in particolare il campo dell'assistenza

sociale e sanitaria, nonché il campo dell'istruzione, dell'educazione, della scienza e dello sviluppo tecnologico. Nel campo dell'istruzione, dell'educazione, della scienza e dello sviluppo tecnologico, le autorità dovrebbero prestare particolare attenzione a integrare i temi relativi all'uguaglianza di genere nei contenuti didattici, escludendo stereotipi di genere, contenuti sessisti e simili, tenendo conto dell'età degli studenti (Art. 37).

La Strategia per l'Uguaglianza di Genere dal 2021 al 2030, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 103/2021, afferma che nel periodo di validità della precedente strategia per la parità di genere sono stati raggiunti alcuni ottimi risultati in campo normativo, così come sono stati apportati alcuni miglioramenti normativi per avvicinarsi ad alcuni standard internazionali rilevanti in questo campo. Tuttavia, sono stati ottenuti risultati modesti nel campo dell'empowerment economico delle donne e nel campo dell'istruzione sensibile al genere. Alcune delle sfide principali nel raggiungimento dell'uguaglianza di genere sono: cambiare atteggiamenti e modelli patriarcali che sono in conflitto con il raggiungimento della piena uguaglianza tra donne e uomini, combattere la misoginia e i discorsi anti-genere e attuare misure di sostegno specifiche per le donne che affrontano ulteriori problemi nel raggiungere l'uguaglianza di genere a causa dell'appartenenza a gruppi emarginati.

La strategia afferma esplicitamente che senza un'istruzione sensibile al genere non vi è alcuna possibilità per lo sviluppo di una società basata sull'uguaglianza di genere, e quindi di una società che rispetti le differenze. È necessario introdurre una prospettiva di genere nel sistema educativo, che richiede programmi di studio sensibili al genere, nonché migliorare le competenze di genere degli insegnanti. È necessario riconsiderare lo status della materia dell'Educazione Civica e lavorare sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti che insegnano questa materia, dato che il programma di Educazione Civica insegna principalmente questioni di uguaglianza di genere.

Esistono alcune disparità in termini di frequenza di determinati livelli e tipi d'istruzione, per cui è stato notato che una percentuale leggermente più alta di donne riceve un'istruzione superiore, ma anche che le donne sono più rappresentate nelle scienze sociali e umanistiche, mentre una percentuale più alta di uomini riceve un'istruzione superiore nei settori delle scienze tecniche e naturali.

Per quanto riguarda l'uguaglianza di genere nel campo della tutela sociale, è stato notato che non esistono dati adeguati sulla sensibilità di genere nella fornitura di servizi in questo settore. È indiscutibile che le donne con disabilità costituiscono una delle categorie più vulnerabili e che incontrano molteplici ostacoli nell'esercizio del loro diritto alla tutela sociale.

L'obiettivo generale della strategia è superare il divario di genere e raggiungere l'uguaglianza di genere per ragazzi e ragazze, donne e uomini, che costituisce anche la base per il progresso complessivo della società. Obiettivi specifici sono legati allo sviluppo di un sistema educativo sull'uguaglianza di genere, che dovrebbe rafforzare la capacità delle istituzioni competenti. In questo senso, una

delle misure è la revisione dei contenuti didattici al fine di eliminare gli stereotipi di genere e gli atteggiamenti discriminatori. Inoltre, l'uguaglianza delle ragazze rom e delle ragazze con disabilità dovrebbe essere incoraggiata in questo e in molti altri ambiti.

La Strategia per la Prevenzione e la Repressione della Tratta di Esseri Umani, in Particolare di Donne e Bambini e Protezione delle Vittime 2017–2022, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 77/2017, elabora un approccio per combattere la tratta di esseri umani, tenendo presente che negli ultimi anni si è notato che il numero delle vittime tra i cittadini serbi è aumentato e che le forme di possibile sfruttamento si stanno moltiplicando. Uno degli obiettivi speciali è la protezione dei bambini dalla tratta di esseri umani e per raggiungerlo devono essere applicate varie misure, compresi programmi preventivi che saranno adattati ai bisogni dei bambini e in particolare ai bisogni dei bambini provenienti da gruppi sociali vulnerabili. Le misure dovrebbero includere anche l'attuazione di programmi sulla discriminazione di genere e le sue conseguenze, che dovrebbero essere organizzati nel sistema educativo per i bambini in età di scuola primaria e secondaria.

La seguente rassegna riassume i documenti giuridici importanti per la preservazione e la promozione della diversità culturale nei settori dell'istruzione, della tutela sociale e dell'animazione giovanile socio-educativa.

Istruzione

Il rispetto per la diversità culturale, la promozione dei valori democratici e lo Stato di diritto sono ideali irraggiungibili senza un sistema educativo adeguato. Per creare un contesto democratico e umanistico, è necessario acquisire determinate conoscenze, competenze e abilità. Il sistema educativo in Serbia è regolato da una serie di leggi e statuti che inevitabilmente sottolineano la necessità di rispettare i diritti di tutti i cittadini, indipendentemente dai loro valori culturali e dalle caratteristiche personali.

La Legge sui Fondamenti del Sistema Educativo, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 88/2017, 27/2018, 10/2019 e 6/2020, stabilisce che il sistema educativo deve garantire: il rispetto dei diritti umani e dei diritti di ogni bambino, il rispetto della dignità umana e l'educazione in un'istituzione democraticamente organizzata e socialmente responsabile che promuove l'apertura, la cooperazione, la tolleranza, la consapevolezza dei legami culturali e di civiltà nel mondo e l'impegno nei confronti dei valori morali fondamentali, dei valori di giustizia, verità e solidarietà (segmento relativo ai Principi Generali dell'Istruzione e dell'Educazione (Art. 7, par. 1, punto 3...)). Tutti i cittadini della Repubblica della Serbia hanno pari diritto all'istruzione, mentre le persone con disabilità hanno diritto all'istruzione e all'educazione che rispetti i loro bisogni, che potrebbe includere anche il sostegno individuale o di gruppo, secondo le circostanze individuali di ogni persona (Art. 3).

Gli obiettivi dell'istruzione e dell'educazione, tra le altre cose, sono: fornire sostegno allo sviluppo complessivo del bambino; sviluppo della consapevolezza di sé, del pensiero critico e della motivazione; sviluppo dei valori umani positivi, solidarietà e

senso di cooperazione con gli altri; sviluppare il rispetto per l'uguaglianza razziale, nazionale, culturale, linguistica, religiosa, di genere, di sesso e di età, la tolleranza e il rispetto per la diversità e lo sviluppo dell'identità personale e nazionale, sviluppare il senso di appartenenza alla Repubblica della Serbia, rispetto e coltivazione della lingua serba e delle lingue native, preservazione della tradizione e della cultura serba e delle minoranze nazionali, sviluppo dell'interculturalità e preservazione del patrimonio culturale nazionale e mondiale (Art. 8).

La legge definisce il concetto di competenze fondamentali per l'apprendimento permanente come un insieme integrato di conoscenze, abilità e attitudini necessarie a ciascun individuo per la realizzazione e lo sviluppo personale. D'altro canto, le competenze interdisciplinari generali si basano su competenze fondamentali e si sviluppano attraverso l'insegnamento di tutte le materie, in modo che siano applicabili in diverse situazioni e contesti e anche nella risoluzione di vari problemi e compiti (Artt. 11 e 12).

Se necessario, è possibile adottare un piano educativo individuale nei casi di studenti che, a causa di deprivazione sociale, disabilità dello sviluppo, altre disabilità, difficoltà di apprendimento, rischio di abbandono scolastico e altri motivi, necessitano di ulteriore sostegno nell'istruzione, così come per gli studenti che ottengono risultati che superano il livello atteso di rendimento scolastico. Inoltre, l'istituto prevede l'eliminazione delle barriere fisiche e comunicative in base alle esigenze di alcuni studenti.

La Legge sull'Istruzione Primaria, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 55/2013, 101/2017, 27/2018 e 10/2019, prevede, tra gli obiettivi dell'istruzione primaria: fornire un ambiente stimolante e sicuro per lo sviluppo complessivo degli studenti; sviluppare comportamenti non violenti e stabilire una politica di tolleranza zero nei confronti della violenza; sviluppare un senso di solidarietà, comprensione e cooperazione costruttiva con gli altri e promuovere il cameratismo e l'amicizia; sviluppo e rispetto dell'uguaglianza razziale, nazionale, culturale, linguistica, religiosa, di genere, di sesso e di età; sviluppo della tolleranza e del rispetto della diversità e dell'identità personale e nazionale; sviluppo della consapevolezza e del senso di appartenenza alla Repubblica della Serbia; sviluppare il rispetto e la promozione della lingua serba e delle lingue native delle minoranze nazionali; coltivare la tradizione e la cultura del popolo serbo e delle minoranze nazionali con lo sviluppo dell'interculturalità e sviluppando il rispetto e la conservazione del patrimonio culturale nazionale e mondiale (Art. 21).

La Legge sull'Istruzione Secondaria e sull'Educazione, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 55/2013, 101/2017, 27/2018 e 6/2020, prevede che uno degli obiettivi dell'istruzione secondaria sia il rispetto dell'uguaglianza razziale, nazionale, culturale, linguistica, religiosa, di genere, di sesso e di età, e lo sviluppo della tolleranza e del rispetto per la diversità. (Art. 2).

La Legge sull'Uso della Lingua dei Segni, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 38/2015, stabilisce che le persone sorde hanno il diritto di usare la lingua dei segni, che comprende il diritto di apprendere la lingua e il diritto di utilizzare i servizi di un interprete della lingua dei segni, in base ad essa i genitori e i parenti di un

bambino sordo, così come tutte le altre persone, non possono vietare al bambino l'apprendimento e l'uso del linguaggio dei segni (Art. 4). Per quanto riguarda l'uso della lingua dei segni nelle istituzioni educative, le attività e i programmi potrebbero essere condotti in lingua dei segni, mentre la frequenza di tale programma è condizionata dalla valutazione sulla necessità di ulteriore supporto da parte dell'apposita commissione interdipartimentale (Art. 9).

La Legge sugli Standard degli Alunni e degli Studenti, Gazzetta ufficiale della RS, n. 8/2010, 55/2013, 27/2018 e 10/2019, definisce le attività nel campo dell'offerta di un'istruzione e di un'educazione più accessibili, efficienti e di qualità per alunni e studenti. Lo studente delle scuole superiori, tra le altre cose, ha diritto a: alloggio, vitto, lavoro didattico, borse di studio per studenti e attività aggiuntive quali attività culturali, artistiche e di educazione non formale (Art. 3). In linea di principio tutti gli studenti delle scuole superiori del territorio della Repubblica della Serbia possono esercitare i propri diritti nel campo del tenore di vita, a condizione che gli studenti appartenenti ai gruppi vulnerabili possano esercitare i propri diritti in condizioni privilegiate e in conformità con la legge. Il legislatore definisce gli studenti appartenenti a gruppi vulnerabili come studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate, bambini senza cure parentali, bambini appartenenti alla minoranza nazionale rom, rifugiati, sfollati e altri (Articolo 4).

La Legge sui Libri di testo, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 27/2018, definisce la nozione di libri di testo, corredi di libri di testo, manuali e sussidi didattici aggiuntivi. Per quanto riguarda la preparazione, la stampa e la distribuzione dei libri di testo, il governo decide il finanziamento di queste attività, tenendo conto soprattutto degli studenti provenienti da contesti svantaggiati, e degli studenti con disabilità. Il legislatore definisce il termine "libri di testo a bassa diffusione" i quali comprendono, tra l'altro, libri di testo nelle lingue e scritture delle minoranze nazionali, nonché libri di testo per programmi speciali, come ad esempio programmi per studenti dotati. Per i libri di testo a bassa diffusione si applicano norme speciali di finanziamento. I libri di testo e altre risorse dovrebbero incoraggiare le pari opportunità e il rispetto della diversità con il loro contenuto e la loro forma (Art. 13).

La Legge sull'Educazione degli Adulti, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 55/2013, 88/2017, 27/2018 e 6/2020, prevede che l'educazione degli adulti sia parte del sistema educativo unico della Repubblica della Serbia, che prevede l'acquisizione di competenze e qualifiche necessarie per lo sviluppo personale e professionale, il lavoro e l'occupazione, o comportamento socialmente responsabile, in cui l'educazione degli adulti è realizzata come educazione formale, educazione non formale e apprendimento informale. Uno dei principi dell'educazione degli adulti è il principio delle pari opportunità, che include l'inclusione nell'istruzione indipendentemente da età, genere, disabilità, disabilità dello sviluppo, appartenenza razziale, nazionale e religiosa, orientamento sessuale e altre caratteristiche personali.

La Strategia per lo Sviluppo dell'Istruzione e dell'Educazione nella Repubblica della Serbia fino al 2030, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 63/2021, si basa sulla strategia applicata fino al 2020, nonché sulla Strategia per la Prevenzione e la Protezione dei Bambini dalla Violenza per il periodo dal 2020 al 2023. La nuova visione dello

sviluppo dell'istruzione in Serbia si basa, tra le altre cose, su istituzioni educative che costruiranno la propria cultura in cui vengono rispettati e accuditi tutti, che sia anche una cultura di solidarietà e rispetto reciproco. L'obiettivo generale è fornire un'istruzione di qualità al fine di realizzare il pieno potenziale personale. Il raggiungimento di tale obiettivo generale implica la definizione di un obiettivo speciale sotto forma di miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento significa, tra le altre cose, riaffermare e rafforzare il ruolo educativo delle istituzioni educative che dovrebbero avere anche un'importante funzione pubblica e culturale.

La strategia afferma che il quadro giuridico positivo esistente nel campo dell'istruzione è per lo più armonizzato con i pertinenti standard internazionali antidiscriminazione. La legislazione nel campo dell'istruzione adottata negli ultimi anni sostiene in tutti i modi l'istruzione inclusiva, non solo quando si tratta di studenti con disabilità, ma anche per gli studenti che corrono un rischio maggiore di esclusione dal sistema a causa di specifiche condizioni socioeconomiche. Tuttavia, questo documento strategico sottolinea che, nonostante alcuni progressi, non esistono ancora dati rilevanti sulla misura in cui gli obiettivi dell'istruzione inclusiva sono stati raggiunti. È stato notato che non è stato raggiunto il livello adeguato d'inclusione quando si tratta di persone con disabilità e di bambini con disabilità, tanto che la pratica di formare classi speciali per questi studenti è presente anche al giorno d'oggi. Inoltre, mancano misure speciali per i bambini che, a causa dell'esclusione sociale, non utilizzano tutti i benefici del processo educativo.

Inoltre, la Strategia per lo Sviluppo dell'Istruzione nella Repubblica della Serbia fino al 2030 riconosce i gruppi che sono particolarmente a rischio di esclusione sociale e povertà e i cui diritti nel campo dell'istruzione dovrebbero essere tutelati in modo particolare, in modo che tra loro ci siano: bambini, alunni e studenti le cui famiglie hanno uno status socioeconomico basso; membri della minoranza nazionale rom, in particolare coloro che vivono in quartieri svantaggiati; persone con disabilità; residenti delle zone rurali, in particolare residenti dei villaggi nelle zone di confine, ecc.

È stato notato che un numero elevato di bambini iscritti all'istruzione primaria dovrebbe essere considerato nel contesto di altri dati che indicano che ben il 15% dei bambini provenienti dai quartieri rom non frequenta l'istruzione primaria, e che i bambini rom molto spesso abbandonano la scuola. I bambini rom continuano a subire discriminazione, segregazione e frequente iscrizione in scuole speciali, sebbene la scienza moderna e gli standard internazionali sostengano che la negligenza educativa e la deprivazione materiale non dovrebbero essere la ragione dell'iscrizione a scuole speciali. Le scuole frequentate esclusivamente da bambini rom sono ancora rappresentate nel sistema educativo serbo. È preoccupante che il tasso di completamento della scuola secondaria nella popolazione generale sia significativamente più alto del tasso tra i rom. Disuguaglianze sono presenti anche nell'istruzione dei bambini con disabilità rispetto all'istruzione della restante popolazione studentesca.

La strategia sottolinea che in Serbia nell'istruzione sono presenti la discriminazione individuale, così come le molestie sessuali e il comportamento omofobo. Nei libri

di testo e nei materiali didattici sono presenti contenuti discriminatori e omofobi. Nei materiali didattici e nei libri di testo mancano contenuti che incoraggino la promozione dell'interculturalità. Pertanto, nell'ambito delle misure volte a migliorare i programmi negli istituti scolastici, l'insegnamento e l'apprendimento nell'istruzione e nell'educazione preuniversitaria, si prevede che i libri di testo debbano essere adattati per essere sensibili all'uguaglianza di genere e alle specificità dei diversi gruppi sociali, compresi i gruppi vulnerabili (senza stereotipi, pregiudizi e discriminazioni). Inoltre, le attività volte a rafforzare la capacità dei dipendenti nel campo dell'istruzione dovrebbero mirare a promuovere i principi di uguaglianza di genere e atteggiamenti e comportamenti non discriminatori.

La strategia di sviluppo scientifico e tecnologico della Repubblica della Serbia per il periodo dal 2021 al 2025, "Il Potere della Conoscenza", si basa sul presupposto che la Serbia diventerà uno Stato progressista e prospero se aumenterà il fondo di conoscenza a disposizione del suo popolo. L'obiettivo generale della strategia è un sistema scientifico-tecnologico e d'innovazione che contribuisca allo sviluppo accelerato della Serbia attraverso il miglioramento della qualità e dell'efficienza della scienza, dello sviluppo tecnologico e dell'innovazione e all'ulteriore integrazione nello Spazio Europeo della Ricerca, che contribuisca a raggiungere gli standard delle economie sviluppate.

Il documento **Priorità Strategiche per lo Sviluppo della Cultura dal 2021 al 2025 - Politica Culturale, Sfide Oggi e negli Anni Futuri**, adottato dal Governo della RS, identifica 20 priorità della politica culturale che richiedono un'attenzione speciale. Le politiche nel mondo, in Europa e nella regione si trovano a un punto di svolta importante. Uno dei punti prioritari è la preservazione del patrimonio culturale e storico, tenendo presente che la preservazione del patrimonio culturale nazionale ha un impatto diretto sull'adozione e sul mantenimento dei valori culturali e sociali nel loro insieme.

Il Regolamento sul protocollo di azione nell'istituto in risposta alla violenza, all'abuso e all'abbandono, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 46/2019 e 104/2020, prescrive il contenuto e le modalità di attuazione delle attività di prevenzione e intervento, le condizioni e i metodi per la valutazione del rischio, i metodi di protezione contro la violenza, l'abuso e l'incuria, e il monitoraggio degli effetti delle misure e delle attività. Il regolamento deve essere applicato in tutti i tipi di istituzioni del sistema educativo.

Il Regolamento sui criteri dettagliati per il riconoscimento delle forme di discriminazione da parte di un dipendente, figlio, studente o terzo in un istituto scolastico, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 22/2016, definisce la discriminazione e il trattamento discriminatorio nel contesto educativo, sottolineando al contempo che ogni partecipante al sistema educativo ha il diritto ad essere protetto dalla discriminazione. Secondo il Regolamento, discriminazione e trattamento discriminatorio comprendono qualsiasi discriminazione ingiustificata, disparità di trattamento (esclusione, limitazione o priorità) o negligenza, nei confronti di una persona o di gruppi di persone, nonché dei membri delle loro famiglie o parenti, in un contesto aperto o in modo nascosto, in base alle loro caratteristiche personali.

Il Regolamento sulla condotta dell'ente in caso di sospetto o accertato comportamento discriminatorio e di offesa alla reputazione o alla dignità della persona, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 65/2018, definisce la procedura da applicare nell'istituto quando si sospetta o accerta un comportamento discriminatorio o quando si sospetta o accerta che sia stata offesa la reputazione o la dignità di una persona. Il regolamento riguarda: modalità di svolgimento delle attività di prevenzione e intervento; obblighi e responsabilità del bambino, studente, adulto, genitore o altro rappresentante legale, dipendente, terzo nell'istituto, organi dell'istituto e altre questioni. È particolarmente importante che questa legge faccia riferimento anche alla segregazione nel sistema educativo e definisca attività preventive e d'intervento per combattere questo fenomeno negativo.

Il Regolamento sullo svolgimento del servizio comunitario e del lavoro umanitario, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 68/2018, definisce il servizio alla comunità e il lavoro umanitario, che viene determinato per lo studente parallelamente all'imposizione di misure educative ed educativo-disciplinari. È un lavoro che comprende attività che dovrebbero favorire un comportamento socialmente responsabile degli studenti e che dovrebbero aiutare a riparare i danni nella comunità.

Regolamento sugli standard di qualità del lavoro dell'istituzione, Gazzetta Ufficiale della RS – Gazzetta dell'Istruzione, n. 14/18, nella seconda parte del testo che fa riferimento agli standard di qualità del lavoro scolastico nel campo della qualità numero 4- Sostegno agli studenti – prescrive che la scuola disponga di un sistema di sostegno per gli studenti provenienti da gruppi vulnerabili, mentre nel campo della qualità numero 5 – Ethos, implica che nella scuola si stabiliscano adeguate relazioni interpersonali, si applichino coerentemente misure e sanzioni per comportamenti discriminatori, e che il sistema di protezione contro la violenza sia funzionale.

Tutela sociale

Oggigiorno diversi diritti umani sono essenzialmente intrecciati, il che implica che l'instaurazione di un sistema in cui la diversità culturale sia altamente rispettata richiede la realizzazione di almeno un minimo di diritti sociali.

La Legge sulla Tutela Sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 24/2011, definisce le attività nel campo della tutela sociale, gli obiettivi e i principi su cui si basa il sistema di tutela sociale, nonché altre questioni essenziali per l'esercizio dei diritti degli utenti dei servizi di tutela sociale. È opportuno sottolineare che questa legge si basa su un paradigma significativamente diverso rispetto alle norme previgenti, dato che il focus è posto sull'utente del servizio visto come portatore di potenzialità di cambiamento positivo e come centro verso il quale tutto il processo di tutela sociale è diretto. In un dato sistema, il titolare di un ruolo cruciale è il case manager, in quanto esperto coinvolto nel processo di valutazione e pianificazione dei servizi necessari, nonché agente che organizza l'accesso ai servizi necessari.

La tutela sociale è definita come un'attività organizzata di interesse generale, il

cui obiettivo principale è fornire assistenza per raggiungere una vita produttiva e indipendente, nonché prevenire ed eliminare le conseguenze dell'esclusione sociale, ai sensi dell'Art. 2. Il diritto alla tutela sociale è esercitato da ogni individuo e famiglia bisognosi di aiuto e sostegno per superare le difficoltà della vita e soddisfare i bisogni primari della vita, mentre i diritti dei cittadini sono realizzati attraverso i servizi di tutela sociale e il sostegno materiale (Art. 4). I beneficiari della tutela sociale sono i cittadini serbi, ma possono anche essere cittadini stranieri e apolidi, se ciò è conforme alla legge e agli accordi internazionali pertinenti. Le istituzioni che forniscono tutela sociale collaborano strettamente con il sistema educativo, la polizia, la magistratura, il sistema sanitario e tutti gli altri settori e istituzioni, principalmente sulla base della firma di accordi di cooperazione.

L'istituzione fondamentale nel sistema di tutela sociale è il centro per il servizio sociale, e accanto ad esso ci sono istituti per l'educazione dei bambini e dei giovani, istituti per la tutela sociale e altri enti. I fondi per lo svolgimento delle attività di tutela sociale provengono dal bilancio della Serbia, dalle autonomie territoriali e dalle unità di autogoverno locale, nonché dallo svolgimento delle attività di tutela sociale. Va sottolineato che le istituzioni di assistenza sociale, così come i fornitori di servizi di tutela sociale, possono essere istituiti con fondi sia pubblici che privati.

Tra i principi su cui si fonda la tutela sociale spiccano soprattutto alcuni principi: il principio del rispetto dell'integrità e della dignità dei beneficiari, il principio degli interessi superiori dei beneficiari e il principio di non discriminazione, Artt. 24-32. Il principio di accessibilità e individualizzazione della tutela sociale implica che i servizi di tutela sociale siano forniti in modo tale da implicarne l'accessibilità agli utenti e anche in modo da rispettare le differenze culturali e di altro tipo, Art. 33.

I gruppi principali di beneficiari della tutela sociale sono i bambini e i giovani, entità nella quale la legge riconosce i minori e gli adulti di età inferiore ai 26 anni. I bambini e i giovani possono aver bisogno di tutela sociale perché non possono soddisfare i loro bisogni primari all'interno della famiglia o non riescono a superare l'esclusione sociale, mentre le ragioni della loro difficile situazione possono includere: mancanza di cure parentali o genitori che non sono in grado di soddisfare i bisogni dei loro figli; problemi di sviluppo; dipendenza e conflitto con la legge.

I servizi di tutela sociale si dividono in: servizi di valutazione e pianificazione, servizi comunitari quotidiani, servizi di sostegno alla vita indipendente, servizi consultivo-terapeutici e socio-educativi e servizi abitativi. Nelle situazioni in cui la povertà e la sopravvivenza dei beneficiari sono in pericolo, vengono forniti anche servizi d'intervento d'emergenza.

Il procedimento amministrativo relativo ai bambini e ai giovani per esercitare i diritti sociali viene condotto esclusivamente dai centri di assistenza sociale, che si applica a tutti i gruppi di utenti, per cui i centri con case manager decidono quali servizi specifici verranno forniti agli utenti. Il Centro per il Servizio Sociale rilascia segnalazioni per l'utilizzo dei servizi di tutela sociale, per cui il servizio viene realizzato nell'istituto di tutela sociale o con l'assistenza di un altro fornitore di servizi autorizzato. A seconda delle circostanze del caso specifico, il servizio sarà

finanziato dal budget o con copertura parziale o totale dei costi da parte dell'utente del servizio o delle persone a lui vicine.

Oltre a usufruire dei servizi di tutela sociale, i bambini e i giovani possono beneficiare del diritto al sostegno materiale. Il sostegno materiale comprende l'assistenza sociale finanziaria, l'assistenza finanziaria una tantum, l'assistenza alla formazione e altri tipi di sostegno materiale. Il diritto all'assistenza sociale finanziaria può essere esercitato a determinate condizioni, mentre la condizione di base si riferisce al fatto che un individuo o la sua famiglia non possono soddisfare i propri bisogni primari con il proprio reddito. Una famiglia in stato di bisogno sociale ha diritto ad un maggiore aiuto economico se all'interno del nucleo familiare sono presenti figli di età inferiore ai 15 anni, o se il familiare è un giovane di età inferiore ai 26 anni e regolarmente scolarizzato, poiché la legge considera queste due categorie di persone inabili al lavoro (Art. 85).

Quando si tratta di bambini e giovani, vari servizi di tutela sociale, nonché la fornitura di sostegno materiale, possono essere particolarmente importanti per prevenire la loro esclusione sociale. Pertanto, si parla spesso della necessità di una cooperazione intersettoriale, in modo che, con la cooperazione di diversi servizi, i bambini e i giovani possano realizzare i propri diritti umani e realizzare il proprio potenziale personale.

La Legge sulla Carta Sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 14/2021, definisce l'istituzione e il mantenimento del registro pubblico della Carta Sociale. Questo registro contiene i dati sugli utenti dei servizi di tutela sociale e sulle persone ad essi correlate, sullo stato socioeconomico di queste persone, nonché sui dati relativi ai servizi e ai diritti di protezione sociale utilizzati da queste persone. Lo scopo della tenuta di tale registro è, tra le altre cose, quello di migliorare la procedura per l'esercizio dei diritti e dei servizi di tutela sociale, l'equa distribuzione dei servizi sociali e la comprensione degli effetti delle misure di politica sociale applicate, mentre il registro è tenuto dal ministero competente. Ai fini della fornitura e della pianificazione dell'assistenza vengono raccolti anche altri dati sui membri di gruppi vulnerabili e socialmente vulnerabili (Art. 6).

La Legge sul Sostegno Finanziario alle Famiglie con Bambini, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 113/2017, 50/2018, 46/2021, 51/2021 e 53/2021, contiene disposizioni volte a fornire sostegno alle famiglie con bambini, al fine di consentire l'esercizio dei diritti del bambino e sostegno ai genitori nell'educazione dei figli. Alcuni dei diritti che possono essere esercitati in conformità con le disposizioni di legge sono: il diritto all'assegno per i figli, il diritto all'assegno parentale, il diritto ai fondi per la costruzione, la partecipazione all'acquisto o l'acquisto di un edificio o appartamento familiare relazione alla nascita di un figlio e assistenza una tantum per la nascita del secondo e del terzo figlio. Hanno diritto agli assegni familiari le famiglie il cui reddito complessivo per componente non supera la soglia stabilita dalla legge. Il beneficiario dell'aiuto sociale finanziario i cui figli frequentano la scuola non è tenuto a presentare periodicamente la prova della situazione finanziaria, mentre il beneficiario il cui figlio riceve un assegno per l'assistenza e la cura di un'altra persona realizza il diritto all'assegno familiare indipendentemente dal suo reddito, ai sensi dell'Art. 30.

Il Diritto di Famiglia, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 18/2005, 72/2011 e 6/2015, definisce la proprietà e le relazioni familiari personali, nonché lo status e i diritti del bambino. L'articolo 6 stabilisce che ognuno è tenuto a tenere conto degli interessi superiori del bambino in ogni attività ad esso correlata, mentre lo Stato deve adottare tutte le misure per proteggere il bambino dall'incuria, dall'abuso e dallo sfruttamento. I figli nati fuori del matrimonio sono del tutto equiparati ai figli nati nel matrimonio, mentre per il rapporto tra figlio adottivo e genitore adottivo valgono le stesse regole che per il rapporto tra figlio e genitore. Quando si tratta di bambini senza cure parentali, lo Stato è obbligato a fornire loro protezione familiare, ove possibile.

Il legislatore ha dedicato una parte speciale del testo ai diritti del bambino. Pertanto, il bambino ha, tra l'altro, il diritto ad ottenere le migliori condizioni possibili per uno sviluppo adeguato e completo, nonché il diritto all'istruzione secondo i suoi desideri, preferenze e capacità (Artt. 62 e 63). Inoltre, un minore in grado di formarsi un'opinione ha il diritto di esprimerla, così come il diritto di essere informato tempestivamente affinché possa formarsi la propria opinione. Occorre prestare la dovuta attenzione all'opinione del bambino, soprattutto nel caso di decisioni relative all'esercizio dei suoi diritti, mentre il bambino che abbia compiuto i 10 anni di età può rivolgersi autonomamente alle autorità per esercitare il diritto di esprimere un'opinione (art. 65).

L'affidamento si basa sulla decisione dell'autorità tutoria competente al fine di tutelare l'interesse superiore del minore. Il minore di età superiore ai 10 anni e capace di ragionamento deve accettare lo status di affidamento, mentre i genitori affidatari devono essere persone che hanno superato il programma di preparazione all'affidamento (Artt. 110-118).

La Legge sull'Asilo e la Tutela Temporanea, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 24/2018, regola lo status giuridico dei richiedenti asilo e delle persone a cui è stato concesso asilo e tutela temporanea. Le persone che richiedono o beneficiano di asilo e tutela temporanea non possono essere discriminate in base ad alcuna caratteristica personale. La legge prevede diritti speciali per i minori richiedenti asilo o beneficiari di asilo e tutela temporanea. Pertanto, viene applicato il principio di protezione della famiglia, in modo che sulla base di esso le autorità adottino tutte le misure necessarie per preservare l'unità della famiglia dei richiedenti asilo e delle altre persone protette. La legge si applica in conformità con il principio di tutela degli interessi superiori del minore, tenendo conto del benessere, dello sviluppo sociale e dell'origine del minore, della sua opinione in base all'età e alla maturità, del principio dell'unità familiare, nonché la tutela e l'incolumità del minore. Particolare attenzione è necessaria se si sospetta che un minore sia vittima di tratta di esseri umani o di violenza domestica (Art. 10), mentre il minore non accompagnato viene immediatamente assegnato a un tutore temporaneo (art. 12). I richiedenti asilo e i fruitori di asilo e tutela temporanea, nonché i minori con le loro famiglie, hanno diritto all'assistenza sociale, all'assistenza sanitaria e all'istruzione. Ai sensi dell'Art. 55 della legge, il richiedente asilo ha diritto all'istruzione primaria e secondaria gratuita, secondo apposita normativa, mentre al richiedente asilo minore vengono immediatamente forniti i servizi educativi. Va sottolineato che i fruitori di asilo hanno diritto all'istruzione prescolare, primaria, secondaria e superiore

alle stesse condizioni dei cittadini della Repubblica della Serbia, in base alle norme che regolano il campo dell'istruzione (Art. 64). Secondo l'Art. 71 La Serbia è obbligata a garantire l'inclusione nella vita sociale, economica e culturale delle persone a cui è stato concesso il diritto d'asilo. Le persone a cui è stata concessa tutela temporanea (per un periodo massimo di un anno), che può verificarsi in caso di afflusso massiccio di sfollati, hanno diritto anche all'istruzione primaria e secondaria gratuita nelle scuole pubbliche (Articolo 76).

La Strategia per lo Sviluppo della Tutela Sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 108/05, prevedeva attività nel settore della protezione sociale da attuare fino al 2009, e i suoi obiettivi principali erano: deistituzionalizzazione, decentralizzazione e democratizzazione dei servizi di tutela sociale, miglioramento della tutela sociale dei cittadini più poveri e sviluppo della rete dei servizi comunitari.

Per quanto riguarda la tutela sociale in Serbia oggi, è attualmente disponibile la BOZZA della Strategia di tutela sociale nella Repubblica della Serbia per il periodo dal 2019 al 2025 (versione iniziale). La proposta esistente è in linea con i valori e le buone pratiche Europei, tenendo presente il processo di negoziati in corso sull'adesione della Serbia all'Unione Europea.

Nella bozza delle strategia si afferma che la situazione sociale e demografica generale in Serbia è ancora caratterizzata da un elevato tasso di emigrazione, da un intenso invecchiamento della popolazione e da un elevato tasso di povertà. Per quanto riguarda lo stato del sistema di tutela sociale, è stato affermato che il numero degli utenti del sistema di tutela sociale è in aumento, mentre sono molto comuni le misure di sostegno materiale sotto forma di assistenza sociale finanziaria e assegni familiari. Circa un terzo dei bambini in Serbia riceve un assegno familiare, il cui importo nel 2016 ammontava a 2.660,00 dinari, mentre l'assegno familiare aumentato ammontava a 3.450,00 dinari. Si nota che alle famiglie con bambini viene fornito un sostegno frammentato e non sufficientemente coordinato, mentre i bambini che lasciano gli istituti sono tra le categorie più vulnerabili. Inoltre, per quanto riguarda i servizi di tutela sociale che sono sotto la giurisdizione delle unità dell'autogoverno locale, si può notare che essi sono insufficientemente rappresentati e sottosviluppati, mentre i servizi più sviluppati sono quelli per gli anziani e per i bambini e i giovani con disabilità. Tuttavia, l'assistenza sociale agli anziani non è ad un livello soddisfacente.

È stato affermato che il sistema di tutela sociale ha un ruolo significativo nel fornire sostegno educativo, soprattutto alle categorie emarginate della popolazione, ma che in questo campo la cooperazione tra le istituzioni educative e il sistema di assistenza sociale non è sufficientemente sviluppata. Esiste un'evidente mancanza di capacità e risorse nei centri di assistenza/assistenza sociale che non dispongono di un numero adeguato di impiegati qualificati e sono gravati di lavoro amministrativo a scapito del lavoro con i beneficiari dei servizi sociali.

Uno degli obiettivi speciali della Bozza della Strategia è il sistema di tutela sociale che contribuisce a ridurre l'esclusione sociale e incoraggia la partecipazione attiva dei cittadini nella società, con particolare attenzione al sostegno delle famiglie a rischio e alla promozione della solidarietà di genere e intergenerazionale. In questo

senso, i valori obiettivo che dovrebbero essere raggiunti entro la fine del 2025 sono l'aumento del 25% della quota dei fondi delle unità delle autonomie locali nella fornitura di servizi di tutela sociale, e la riduzione del tasso di bambini e giovani negli alloggi istituzionali di almeno il 20%. Le misure da attuare per raggiungere questi obiettivi riguardano la trasformazione della capacità ricettiva istituzionale, principalmente attraverso il loro ridimensionamento, e allo stesso tempo la redistribuzione delle risorse per soddisfare i bisogni sociali della comunità, con particolare attenzione alla protezione delle famiglie e al sostegno all'istruzione.

La Strategia per l'Inclusione Sociale degli Uomini e delle Donne Rom nella Repubblica della Serbia per il periodo dal 2016 al 2025, Gazzetta ufficiale della RS, n. 26/2016, fa riferimento ai rapporti verificati secondo i quali la maggioranza degli uomini e delle donne rom si trova a fronteggiare l'esclusione sociale e la povertà, nonché una discriminazione aperta e, ancor più spesso, nascosta. La situazione finanziaria degli uomini e delle donne rom è estremamente difficile, tanto che, secondo i dati rilevati, la percentuale di utenti dei servizi di tutela sociale nella popolazione rom è quasi quattro volte superiore rispetto alla popolazione totale della Repubblica della Serbia. In merito all'istruzione, i bambini della comunità rom affrontano numerose difficoltà nell'esercizio dei loro diritti a un'istruzione di qualità, e sono esposti a stereotipi negativi e discriminazioni da parte delle istituzioni educative. I bambini rom spesso non vengono coinvolti nel processo educativo, il che ha un impatto estremamente negativo sulla loro competitività nel mercato del lavoro. Si può dire che le persone rom sono di fatto discriminate nell'esercizio di tutti i diritti umani, dato che alcuni diritti sono intrecciati, così che la strategia mira a migliorare la posizione complessiva dei rom. L'obiettivo è coinvolgere la comunità rom nel processo di definizione e attuazione delle misure, eliminando al contempo la discriminazione. A questo proposito si dovrebbe tenere conto del fatto che la ricerca scientifica sui temi dell'inclusione, degli usi e costumi, dello status e dell'identità delle persone rom non è sufficientemente sviluppata nelle scienze sociali e umanistiche in Serbia.

Per migliorare la posizione delle persone rom, è necessario garantire loro parità di accesso al sistema educativo, ma anche attuare misure che sostengano il raggiungimento di un adeguato livello d'istruzione da parte degli studenti rom. È indiscutibile che gli studenti rom subiscono discriminazioni nel sistema educativo, che spesso non hanno accesso a un'istruzione di qualità e che sono iscritti ingiustificatamente in scuole speciali. Ciò è dimostrato dal fatto che la copertura dell'istruzione primaria nella popolazione generale è quasi completa, mentre tra i Rom è solo dell'85%, con un numero significativo di studenti che non completano l'istruzione primaria. Sono stati rilevati problemi riguardanti l'insufficiente conoscenza della lingua in cui si svolge l'insegnamento, nonché un sostegno insufficiente per l'apprendimento della lingua rom e lo sviluppo dell'identità culturale rom nell'ambito dell'istruzione formale. La segregazione delle persone rom è ancora presente, tanto che, nonostante alcuni cambiamenti, ci sono casi di formazione di dipartimenti speciali per persone rom o di intere scuole rom, soprattutto all'interno o nelle vicinanze dei quartieri rom. Le scuole segregate si trovano quindi ad affrontare la mancanza di personale docente adeguato e una qualità inadeguata del programma di studi. Questi fenomeni si traducono naturalmente in una mancanza di personale professionalizzato all'interno della

popolazione rom in grado di sostenerne l'empowerment educativo.

Tenendo presente la situazione descritta, l'obiettivo generale della strategia è migliorare la posizione socioeconomica della minoranza nazionale rom con la piena realizzazione dei diritti delle minoranze, l'eliminazione della discriminazione e il raggiungimento di una maggiore inclusione sociale degli uomini e delle donne rom in tutti i segmenti della vita sociale. Uno degli obiettivi speciali è l'inclusione dei bambini e dei giovani rom nel sistema educativo, così come l'inclusione dei giovani e degli adulti che non hanno ricevuto alcuna istruzione formale. Una delle misure da attuare è la fornitura di ulteriore sostegno sociale, economico e di altro tipo necessario per l'inclusione nell'istruzione, nonché, se necessario, l'assunzione di assistenti pedagogici che sosterebbero l'inclusione dei bambini rom nelle scuole standard. In aggiunta a quanto sopra, sono necessarie una serie di misure e attività nel campo della garanzia del diritto all'abitazione e della tutela sociale, affinché le persone Rom diventino realmente membri paritari della comunità. A questo proposito, gli operatori dei centri per il servizio sociale dovrebbero sviluppare pratiche culturalmente competenti che permettano loro di raggiungere quei cittadini che effettivamente hanno più bisogno di servizi di tutela sociale.

Nell'ambito del Piano d'Azione per l'attuazione della Strategia per l'Inclusione Sociale degli Uomini e delle Donne rom nella Repubblica della Serbia per il periodo dal 2016 al 2025, una delle misure prevede lo sviluppo di istituzioni educative inclusive, interculturali, non discriminatorie e un ambiente sicuro per i bambini rom e tutti gli altri bambini e lo sviluppo di un ambiente educativo inclusivo basato sul rispetto della diversità e sulla promozione dell'uguaglianza, dei diritti dei bambini e dei diritti umani, mentre tra le attività che dovrebbero essere implementate c'è lo sviluppo di linee guida adeguate per le norme antidiscriminatorie, e l'eliminazione dei programmi di studio che diffondono stereotipi negativi sulle persone rom, fornendo contenuti positivi sulla lingua, cultura, storia e tradizioni rom nei programmi di varie materie, nonché elementi di educazione interculturale.

La Strategia per Migliorare la Posizione delle Persone con Disabilità nella Repubblica della Serbia per il Periodo dal 2020 al 2024, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 44/2020, e il Piano d'Azione che lo accompagna prevedono che l'obiettivo principale delle misure di attuazione sia quello di migliorare la posizione sociale ed economica complessiva delle persone con disabilità e di favorire la realizzazione della loro piena uguaglianza.

Una persona con disabilità è definita come una persona che presenta difficoltà fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali permanenti che ostacolano la piena realizzazione del potenziale personale e la partecipazione ai processi sociali. La strategia sottolinea, riferendosi ai dati del 2011, che ben l'8% della popolazione in Serbia sono persone con disabilità. Di particolare preoccupazione è il fatto che un numero significativo di persone con disabilità continuano a vivere in istituti di assistenza sociale, sebbene la tendenza generale sia quella di forzare la deistituzionalizzazione. Vari stereotipi sui ruoli e sulle caratteristiche delle persone con disabilità sono ancora presenti nel pubblico, mentre tra i professionisti è spesso presente un approccio basato sul "modello medico della disabilità", sebbene tale

approccio sia notoriamente superato. Categorie particolarmente vulnerabili sono le donne con disabilità che possono essere discriminate in molteplici modi ed esposte anche a violenza di genere.

La visione a cui mira la strategia è quella della Serbia come società inclusiva in cui le persone con disabilità possono esercitare i propri diritti su base paritaria e godere delle libertà garantite dai quadri giuridici nazionali e internazionali. L'obiettivo generale della strategia è quello di eguagliare le possibilità delle persone con disabilità rispetto alle possibilità degli altri cittadini, e questo deve essere raggiunto attraverso misure quali la garanzia della piena accessibilità delle strutture, l'inclusione delle persone con disabilità nella vita pubblica, fornire misure a sostegno della vita in comunità invece dell'istituzionalizzazione, sostegno adeguato e personalizzato per includere le persone con disabilità in un sistema educativo inclusivo.

La Strategia per la Prevenzione e il Controllo dell'Infezione da HIV e dell'AIDS nella Repubblica della Serbia, 2018-2025, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 61/2018, invita al pieno esercizio dei diritti delle persone infette da HIV, nonché all'eradicazione delle loro discriminazioni. Nel documento si afferma che la Serbia è uno dei paesi con una bassa frequenza d'infezione da HIV, per cui secondo i dati del 2017, nel paese c'erano circa 3.100 persone infette, supponendo che ci siano anche circa 3.100 persone non consapevoli della loro condizione di sieropositività. La visione della strategia è che la Serbia sia un paese senza nuove infezioni da HIV e senza discriminazioni nei confronti delle persone affette da HIV e delle principali popolazioni a rischio di HIV. Uno degli obiettivi specifici è ridurre lo stigma ed eliminare la discriminazione nei confronti delle persone affette da HIV, attuando misure per migliorare la capacità di combattere la discriminazione. È necessario realizzare attività sotto forma di formazione per professionisti in vari settori, compreso quello dell'istruzione e della tutela sociale, al fine di aumentare la loro consapevolezza sulla necessità di realizzare pienamente il concetto di diritti umani delle persone affette da HIV.

La Strategia per la de-istituzionalizzazione e lo sviluppo dei servizi di protezione sociale nella comunità per il periodo 2022-2026, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 12/2022 prevede lo sviluppo di una rete di servizi a livello comunitario, che consentirà ai cittadini di soddisfare la maggior parte dei loro bisogni a livello locale e di conseguenza ridurre il numero di cittadini che necessitano di servizi di alloggio istituzionale. Il documento è rivolto principalmente alle persone con disabilità mentale, che sono a più alto rischio di istituzionalizzazione ed esclusione sociale. La strategia sottolinea che è indiscutibile che il numero di bambini e giovani negli istituti è diminuito negli ultimi anni, mentre la situazione non è così favorevole per quanto riguarda gli adulti.

Il problema principale su cui si concentra la strategia è la mancanza di servizi forniti nella comunità, nonché l'insufficiente investimento di fondi a livello locale nell'organizzazione e nel successivo mantenimento di tali servizi. In particolare, l'idea nata dall'attuazione della strategia precedente era quella di trasformare gradualmente gli istituti di accoglienza in istituti che forniranno servizi di alloggio solo con una minima parte della loro capienza, concentrandosi

contemporaneamente sui servizi di sostegno alle famiglie e ai bambini con disabilità e sui servizi di supporto. Allo stesso tempo, aumenterebbe il numero di utenti con servizi di tutela sociale forniti nella comunità. Tuttavia, tale idea è stata realizzata a un livello modesto, principalmente a causa delle incoerenze nel finanziamento dei servizi a livello locale. La nuova strategia prevede quindi, misure e attività per migliorare il sistema in termini di personale e infrastrutture.

La visione del documento strategico implica una società in cui tutti vivono in comunità e soddisfino i propri bisogni nel proprio ambiente naturale, mentre l'obiettivo generale è quello di ultimare completamente i processi di deistituzionalizzazione e inclusione sociale. Uno degli obiettivi speciali è l'empowerment degli utenti in vista del processo di deistituzionalizzazione, ma anche l'empowerment di professionisti e ad altri attori nell'implementare e sostenere la deistituzionalizzazione. Dovrebbero essere organizzati corsi di formazione pertinenti per sviluppare le competenze e le conoscenze dei professionisti e dei loro colleghi nel sistema di tutela sociale. Tutti i professionisti dovrebbero completare con successo almeno un programma accreditato nel campo della deistituzionalizzazione, mentre ci si aspetta che sia i professionisti che la popolazione generale manifestino una maggiore conoscenza dei diritti delle persone con disabilità intellettiva alla fine del periodo strategico.

La Strategia per la Prevenzione e la Protezione contro la Discriminazione per il periodo dal 2022 al 2030, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 12/2022, si basa sulla visione della Repubblica della Serbia come società inclusiva, con tolleranza zero per la discriminazione, in cui tutti i cittadini, indipendentemente dalle caratteristiche personali, hanno pari opportunità di godere di tutti i diritti e le libertà. Tuttavia, la strategia afferma che, nonostante i successi ottenuti nel raggiungimento degli obiettivi della strategia precedente, esiste ancora il rischio di esclusione sociale di molti membri di diversi gruppi emarginati. A differenza della strategia precedente, che individuava i gruppi particolarmente a rischio di discriminazione (minoranze nazionali, donne, persone LGBT, persone con disabilità, anziani, bambini, rifugiati, sfollati interni e migranti, minoranze religiose e persone discriminate a causa delle condizioni di salute), l'attuale strategia riguarda l'analisi del rischio di discriminazione in vari ambiti dei diritti umani. Sono stati evidenziati i seguenti ambiti: pubblica amministrazione e magistratura; difesa, affari interni e sicurezza; istruzione, formazione professionale e scienza; lavoro e occupazione; tutela sociale; alloggi; sanità e sport, cultura e media.

Il cambiamento che deve essere raggiunto attraverso l'attuazione della strategia è quello di costruire una società inclusiva che non tollera, ma nota e rispetta le differenze, e in cui ogni persona può realizzare il proprio pieno potenziale, sentirsi accettata e partecipare equamente in tutti gli ambiti della vita sociale. La base per costruire una tale società è l'eliminazione degli stereotipi, dei modelli dannosi e dei pregiudizi, la promozione di una cultura dei diritti umani e del rispetto per ogni persona indipendentemente dalle caratteristiche personali che la caratterizzano.

Il Regolamento sul sostegno educativo, sanitario e sociale aggiuntivo per bambini, studenti e adulti, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 80/2018, regola le condizioni per valutare la necessità di fornire ulteriore sostegno educativo, sanitario

e sociale per bambini, studenti e adulti, nonché la composizione e il modus operandi della commissione interdipartimentale che valuta la necessità di ulteriore supporto. Tale ulteriore supporto include diritti, servizi e risorse che forniscono allo studente aiuto per superare le barriere fisiche, comunicative e sociali all'interno delle istituzioni educative e nella comunità. Le misure di sostegno includono la fornitura di risorse e servizi aggiuntivi per soddisfare i bisogni educativi, sanitari e sociali degli studenti con disabilità, ma possono anche includere la fornitura di misure di sostegno per superare la barriera linguistica per gli studenti la cui lingua madre non è parlata a scuola e anche l'applicazione di altre misure necessarie in casi particolari.

Il Regolamento sulle condizioni e gli standard per la fornitura dei servizi di protezione sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 42/2013, 89/2018 e 73/2019, stabilisce gli standard minimi relativi alla fornitura di tutti i servizi di tutela sociale. Gli standard minimi includono gli standard strutturali minimi, che si riferiscono all'infrastruttura, al personale e all'organizzazione, e gli standard funzionali minimi, che si riferiscono alle caratteristiche e alla struttura obbligatorie delle procedure professionali. Esistono alcuni standard minimi comuni che si applicano a tutti i servizi e a tutti i gruppi di utenti e standard minimi speciali che possono applicarsi a un servizio specifico e a un gruppo specifico di utenti, tenendo conto delle specificità sia dei servizi che dei gruppi di utenti. Gli standard strutturali minimi comuni affrontano questioni quali la pubblicità del lavoro, l'igiene e l'orario di lavoro del fornitore di servizi, mentre gli standard funzionali minimi comuni riguardano l'accoglienza degli utenti, la valutazione dei bisogni, lo sviluppo delle competenze del personale e altro.

Quando si tratta di fornire servizi di assistenza diurna, questi servizi sono disponibili per: bambini e giovani con disabilità fisiche; persone con disabilità intellettiva, che necessitano di assistenza diurna e sorveglianza nonché di sostegno per il mantenimento e lo sviluppo delle proprie potenzialità e bambini e giovani in conflitto con la legge, i genitori, la scuola o la comunità (Art. 68). Per quanto riguarda lo scopo dei servizi di assistenza diurna, esso si riflette nel miglioramento della qualità della vita degli utenti nel proprio ambiente sociale attraverso il mantenimento e lo sviluppo di funzioni e abilità sociali e di altro tipo, al fine di consentire loro di vivere nel modo più indipendente possibile. Attraverso il servizio di assistenza diurna vengono soddisfatte le esigenze di sviluppo degli utenti, affinché acquisiscano e sviluppino competenze di vita, responsabilità personale e sociale, ed altre funzioni (Art. 69).

Tra gli altri servizi, alcuni utenti possono accedere al servizio di accoglienza, rivolto a bambini, giovani, adulti e anziani che vivono o lavorano in strada e che volontariamente richiedono o acconsentono a questo servizio. Scopo del servizio di accoglienza è quello di fornire interventi temporanei o occasionali e di soddisfare i bisogni attuali degli utenti, nonché di mediare per garantire la disponibilità di altri servizi nella comunità (Art. 78).

Il Regolamento sugli affari professionali nella protezione sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 1/2012, stabilisce che le attività professionali di base nel campo della tutela sociale sono l'informazione, la valutazione, la pianificazione, la

mediazione e il patrocinio nell'esercizio dei diritti degli utenti, l'orientamento, le attività socio-educative, l'attuazione delle misure di protezione e il monitoraggio degli effetti dei servizi e delle misure in collaborazione diretta con l'utente. Un operatore professionale può essere, in base al suo titolo di studio: assistente sociale, psicologo, pedagogo, andragogo, educatore speciale e pedagogo speciale, che possiede un'abilitazione per svolgere compiti di base in tema di protezione sociale. Le attività specialistiche di protezione sociale comprendono: consulenza individuale e di gruppo e terapia familiare, mediazione, attuazione di programmi accreditati di servizi intensivi di sostegno familiare, programmi socio-educativi accreditati e programmi di trattamento accreditati (Art. 6), mentre tali attività possono essere svolte da professionisti che hanno acquisito conoscenze, abilità e un'abilitazione per svolgere un compito specializzato specifico.

Il Regolamento sulle azioni vietate dei dipendenti nel sistema di protezione sociale, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 8/2012 sottolinea che è severamente vietato l'abuso fisico, emotivo e qualsiasi altra forma di abuso e negligenza nei confronti degli utenti dei servizi sociali. È stato sottolineato che la discriminazione basata sulla nazionalità, etnia, differenze culturali e linguistiche, religiose, di genere, socioeconomiche e differenze dovute alla disabilità e all'orientamento sessuale o ad altre caratteristiche personali è considerata una forma di abuso. In caso di abuso e abbandono del minore deve essere applicato il Protocollo sulla Protezione del Bambino dall'Abuso e dall'Abbandono.

Animazione giovanile socioeducativa

La Legge sulla Gioventù, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 50/2011, regola il principio di uguaglianza e non discriminazione dei giovani, affermando che tutti i giovani sono uguali, e che è vietata qualsiasi discriminazione, diretta o indiretta, o disparità di trattamento dei giovani, soprattutto se basata su razza, genere, nazionalità, convinzioni religiose, lingua, origine sociale, condizione economica, adesione a partiti politici, sindacati ed altre organizzazioni, disabilità mentale o fisica, stato di salute, aspetto fisico, orientamento sessuale, identità di genere ed altre caratteristiche personali, reali o presunte. La legge stabilisce che la politica giovanile comprende le misure e le attività degli enti statali, delle istituzioni, delle associazioni e di altri enti volti a migliorare la posizione dei giovani, mentre il settore giovanile comprende tutte le aree in cui si svolgono le attività giovanili, definite dagli obiettivi generali della Strategia Nazionale per la Gioventù.

Sono considerate giovani tutte le persone di età superiore ai 15 anni e inferiore ai 30 anni. L'animazione giovanile socioeducativa copre tutti i tipi di attività giovanili organizzate con i giovani e per i giovani nell'ambito dell'educazione non formale. Le attività giovanili si svolgono nel tempo libero dei giovani e sono organizzate per migliorare le condizioni di sviluppo personale e sociale dei giovani in conformità con le loro esigenze e capacità e con la loro partecipazione volontaria.

L'educazione non formale per i giovani è un insieme di attività educative organizzate e a misura di giovane che non sono previste dal sistema educativo formale. Le attività di educazione non formale si basano sui bisogni e sugli interessi

dei giovani, sui principi della partecipazione volontaria e attiva dei giovani al processo di apprendimento e sulla promozione dei valori democratici, in modo che i giovani acquisiscano le competenze necessarie per lo sviluppo personale, la partecipazione attiva alla società e una migliore occupabilità.

I principi fondamentali nel lavoro con i giovani sono: il principio del sostegno ai giovani, il principio di uguaglianza e non discriminazione, il principio delle pari opportunità, il principio della sensibilizzazione sull'importanza dei giovani e sul loro ruolo sociale, il principio della partecipazione attiva dei giovani e il principio di responsabilità e solidarietà.

Per quanto riguarda l'ideazione e l'attuazione delle politiche nel settore giovanile, il Governo, su proposta del Ministero competente, istituisce il Consiglio della Gioventù come organo consultivo che incoraggia e coordina le attività legate allo sviluppo e all'attuazione delle politiche giovanili e propone misure per il suo miglioramento. Il Consiglio della Gioventù è composto da rappresentanti degli organi dell'amministrazione statale i cui settori di interesse sono i giovani ed i rappresentanti dell'organo dell'amministrazione provinciale responsabile per le questioni giovanili, associazioni e federazioni, uffici per la gioventù, nonché un rappresentante comune dei consigli nazionali delle minoranze nazionali e illustri esperti. Almeno un terzo dei membri del Consiglio della Gioventù sono rappresentanti dei giovani provenienti dalle fila delle associazioni e federazioni.

Possono inoltre essere istituiti il Consiglio Provinciale della Gioventù, il Consiglio della Gioventù delle Unità di Autogoverno Locale, l'Ufficio per la Gioventù e l'Agenzia per la Gioventù, il tutto nello spirito di mobilitare i giovani alla partecipazione alla vita politica, sia per quanto riguarda le questioni ad essi direttamente connesse sia in questioni d'interesse sociale generale.

La Strategia Nazionale per la Gioventù per il periodo dal 2015 al 2025, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 22/2015, prevede il principio del rispetto dei diritti umani e delle minoranze, dell'uguaglianza e della non discriminazione come uno dei principi cardine su cui si basa l'attuazione delle politiche giovanili. La strategia è orientata al miglioramento della posizione sociale dei giovani e alla creazione delle condizioni per l'esercizio dei diritti e degli interessi di questa popolazione in tutti i settori. La strategia prevede che il termine "giovani" comprenda tutte le persone di età compresa tra i 15 e i 30 anni e sottolinea che tutti i giovani sono uguali, nel senso che godano delle stesse condizioni e di pari tutela giuridica indipendentemente dalle caratteristiche personali. L'analisi della situazione attuale nel settore giovanile indica la necessità di rafforzare la capacità del ministero responsabile della gioventù e dello sport, nonché la necessità di costruire infrastrutture locali per sostenere i giovani. È necessario un processo decisionale più trasparente con informazioni tempestive per i giovani e di maggiori attività strategiche per i giovani, il che è particolarmente vero per i giovani appartenenti a gruppi sociali vulnerabili. Tra gli obiettivi strategici definiti dalla strategia alcuni obiettivi sono: sviluppo delle capacità per le qualifiche e le competenze dei giovani, partecipazione attiva di giovani uomini e donne nella società, sostegno all'inclusione sociale dei giovani a rischio di esclusione sociale e partecipazione dei giovani nella creazione di contenuti culturali.

In tema di educazione giovanile, si sottolinea che oltre all'acquisizione di qualifiche, l'obiettivo fondamentale dell'educazione è acquisire conoscenze di qualità e sviluppare competenze e attitudini per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione e l'occupazione. Oltre all'educazione formale dei giovani, è estremamente importante aumentare la capacità dell'educazione non formale. Il numero di programmi di educazione non formale dovrebbe essere aumentato ed è inoltre necessario riconoscere formalmente le competenze acquisite attraverso l'animazione giovanile socioeducativa. L'esperienza indica che le competenze acquisite attraverso l'educazione non formale sono quelle che hanno un effetto positivo sulla ricerca di un impiego, inoltre il livello di sviluppo delle competenze è significativamente influenzato dalla durata e dalla frequenza della partecipazione ai programmi di educazione non formale. La strategia rileva che le attività dovrebbero mirare a rafforzare le competenze dei membri di gruppi emarginati, come i giovani Rom, ma che dovrebbe anche essere sostenuto lo sviluppo delle competenze dei giovani di talento, cosa che già in una certa misura avviene attraverso il sostegno fornito dal Fondo per i Giovani Talenti.

È importante anche incoraggiare il volontariato, sia nella società nel suo insieme che soprattutto tra i giovani. Nello spirito d'incoraggiamento del volontariato, la strategia suggerisce l'attuazione di attività quali: il sostegno all'inclusione dei giovani volontari nei programmi di volontariato a breve e lungo termine; incoraggiare le istituzioni educative, culturali e sportive a riconoscere e sostenere il volontariato giovanile e istituire un sistema per il riconoscimento delle competenze acquisite attraverso il volontariato.

Dovrebbe essere incoraggiata anche l'inclusione sociale dei giovani, soprattutto tenendo presente che i giovani sono ad altissimo rischio di povertà. La fruizione dei servizi di protezione sociale da parte dei giovani è fortemente influenzata dal fatto che essi non sono visti come un gruppo sociale a sé stante, tenuto conto che la normativa sociale riconosce i giovani tra i 18 e i 26 anni, mentre secondo le categorie censite i giovani sono coloro che hanno meno di 29 anni. Inoltre, all'interno della popolazione giovanile è presente un numero significativo di giovani provenienti da gruppi vulnerabili, come le persone LGBTI e rom, pertanto la loro età e la loro emarginazione dovrebbero essere prese in considerazione nel soddisfare le loro esigenze. Per quanto riguarda la protezione sociale, è estremamente importante aumentare il numero dei servizi sociali locali per bambini e giovani, dato che finora sono stati sviluppati principalmente solo servizi di assistenza diurna per bambini e giovani con disabilità.

La Strategia per la Prevenzione e la Protezione dei Minori dalla Violenza per il Periodo dal 2020 al 2023, Gazzetta Ufficiale della RS, n. 80/2020, si basa sul postulato che la prevenzione e la repressione della violenza contro i bambini e la protezione dei bambini dalla violenza rientrano tra le priorità cruciali della politica nazionale della Serbia. Si precisa inoltre che in Serbia vivono 1.263.128 bambini, che rappresentano il 21% della popolazione totale del paese, e che varie tipologie di abuso e abbandono nei confronti dei bambini sono purtroppo ampiamente rappresentati. Pertanto, la violenza contro i bambini si manifesta nella famiglia, così come nelle istituzioni educative, nelle comunità, nelle istituzioni sociali e

nella sfera digitale. La strategia definisce 11 priorità fondamentali su cui dovrebbe basarsi la politica di trattamento dei bambini, in base alla quale i bambini non devono essere esposti ad alcun tipo di discriminazione riguardante l'origine, lo stato familiare, la lingua, il genere o qualsiasi caratteristica personale. Alcune delle priorità menzionate sono: sostenere la famiglia al fine di sviluppare le competenze genitoriali, sviluppare servizi di prevenzione per i bambini, sostegno diretto e protezione dei bambini provenienti da gruppi vulnerabili (come bambini con disabilità e bambini in conflitto con la legge) e incoraggiare la deistituzionalizzazione con un migliore sistema di supervisione delle rimanenti istituzioni per l'accoglienza dei bambini. Uno degli obiettivi specifici della strategia è quello di cambiare l'atteggiamento nei confronti della violenza contro i bambini, nel senso che vengono adottate misure e attività per rafforzare le competenze di coloro che lavorano con i bambini, ma vengono adottate anche misure e attività per sensibilizzare il pubblico più ampio al fine di comprendere il fenomeno della violenza sui minori.

Attuale legislazione nazionale sulla diversità in Italia

Eleonora Di Liberto, Giulia Messina

Un'analisi dello stato del quadro politico per l'inclusione sociale in Italia nei settori dell'assistenza sociale, dell'istruzione e del lavoro giovanile dalla costituzione alle leggi e alle strategie.

I – Costituzione Italiana

La Costituzione della Repubblica Italiana prevede 4 articoli in materia d'istruzione, previdenza sociale e animazione giovanile socioeducativa.

1.1. Istruzione

In Italia, la Costituzione garantisce l'Istruzione per tutti, senza alcuna discriminazione. L'articolo 34 della Costituzione italiana è simbolo dell'apertura dell'istruzione a tutti. Dice: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso."

Innanzitutto, in Italia l'istruzione è un dovere, perché la cultura è un valore fondamentale per la crescita intellettuale degli individui e per lo sviluppo della società. L'Articolo 34 riguarda il diritto all'istruzione, in continuità con l'Articolo 33. Parte da un principio di estrema rilevanza sociale, in linea con quanto previsto dalla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea: il fatto che la scuola sia gratuita e aperta a tutti. Non discrimina in termini di mezzi finanziari o capacità di apprendimento, il diritto allo studio è riconosciuto anche agli studenti con disabilità per i quali sono previsti piani formativi personalizzati con insegnanti di sostegno. Inoltre, per gli studenti migranti, oltre ai corsi per l'apprendimento della lingua italiana, è prevista una specifica mediazione culturale. Il sistema educativo in Italia è organizzato secondo il principio di sussidiarietà e di autonomia delle scuole (articolo 33). Lo Stato ha competenza esclusiva sulle questioni generali relative all'istruzione, sugli standard minimi da garantire sull'intero territorio nazionale e sui principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'ambito delle loro competenze. Le Regioni hanno competenza esclusiva in materia d'istruzione e formazione professionale. Le scuole sono autonome per quanto riguarda le attività didattiche, organizzative e di ricerca e sviluppo.

1.2. Previdenza sociale

A proposito della Previdenza sociale, l'articolo 3 della Costituzione Italiana recita:

"È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana". L'Articolo 3 va diviso in due parti: nella prima parte viene riconosciuta l'uguaglianza in senso formale ("Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.") mentre il 2° comma sancisce in modo concreto l'uguaglianza (È dovere della Repubblica rimuovere gli ostacoli alla parità economica e sociale e all'uguaglianza dei cittadini, che impediscono il pieno sviluppo della persona umana).

Un'uguaglianza formale significa che le persone sono sullo stesso piano: tutti sono uguali davanti alla legge e devono rispondere ad essa senza alcuna diversità di trattamento dettata da un particolare contesto sociale, cultura o genere. E per questo, l'Italia ha un dovere in tal senso: rimuovere gli ostacoli all'autorealizzazione dei suoi cittadini. Per quanto riguarda l'uguaglianza sostanziale, essa può essere così sintetizzata: ogni individuo ha la possibilità di realizzare la propria vita senza alcun tipo di ostacolo legato all'estrazione sociale o ad altri tipi di vincoli particolari. Ciò significa che, con il giusto impegno e una buona dose di fortuna, anche una persona umile può diventare ricca.

1.3. Animazione giovanile socioeducativa

In tema di animazione giovanile non c'è nulla di molto specifico in Italia, soprattutto nella Costituzione Italiana. Seppure, è garantita una forma di tutela da parte dello Stato. A questo proposito l'articolo 31 recita: "(La Repubblica) Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo". La normativa, ispirandosi all'articolo 31, prevede una serie di misure per la creazione di strutture e organismi volti a promuovere politiche a sostegno dell'infanzia e dei giovani, ad esempio nei settori della cultura, dello sport e dell'istruzione. La tutela dei giovani è assicurata anche in ambito lavorativo, con i vari supporti alle assunzioni previsti dalla legge a favore dei giovani (per i quali, sono spesso previste alcune forme di agevolazioni previdenziali). Quindi, le leggi che facilitano l'occupazione dei giovani sono dovute alla stessa Costituzione, che tutela maggiormente i giovani. L'articolo 117 dice invece che le questioni relative ai giovani sono regolate dalla legislazione concorrente. Pertanto, il potere legislativo in materia di politiche giovanili è attribuito sia al governo centrale che alle regioni e province autonome; la determinazione dei principi fondamentali è invece riservata alla legge dello Stato. Ciò significa, che ci sono temi fondamentali come il benessere sociale o la tutela della maternità, dei bambini e dei giovani, che sono sotto la protezione del governo italiano.

II - La legislazione Italiana (leggi e strategie)

2.1. Istruzione

Il sistema educativo in Italia è organizzato secondo il principio di sussidiarietà e di autonomia delle scuole.

Lo Stato ha competenza esclusiva sulle questioni generali relative all'istruzione, sugli standard minimi da garantire sull'intero territorio nazionale e sui principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'ambito delle loro competenze. Le Regioni hanno competenza esclusiva in materia d'istruzione e formazione professionale. Le scuole sono autonome per quanto riguarda le attività didattiche, organizzative e di ricerca e sviluppo. L'istruzione è obbligatoria per 10 anni, dai 6 ai 16 anni di età, e copre gli otto anni del primo ciclo d'istruzione (5 anni di scuola primaria e 3 anni di scuola secondaria di primo grado) e i primi due anni del secondo ciclo (DM 139/2007). Tuttavia, tutti gli studenti hanno il diritto formale di proseguire gli studi attraverso percorsi generali o professionali fino all'età di 18/19 anni, compresi gli studenti con disabilità.

L'offerta educativa è garantita agli studenti con disabilità in tutte le fasi dell'istruzione, anche dopo la scuola dell'obbligo. Ogni bambino da 0 a 3 anni ha diritto di frequentare l'asilo nido insieme a tutti gli altri bambini: queste strutture dipendono direttamente dal Comune, che stabilisce appositi regolamenti per il loro funzionamento, e i bambini con disabilità hanno priorità nelle liste di ammissione. La Legge 104/92 prevede la presenza di insegnanti di sostegno in tutte le scuole. Il numero di ore trascorse dall'insegnante di sostegno con il bambino si basa sul Profilo Dinamico Funzionale ed è quindi adeguato alle esigenze del bambino.

L'insegnante di sostegno è assegnato a tutta la classe e collabora con gli altri insegnanti per migliorare l'inclusione del bambino con disabilità, che fa parte anch'esso della classe e con il quale devono relazionarsi tutti gli insegnanti. Spesso l'Assistente specializzato all'autonomia e alla comunicazione e l'assistente per l'igiene personale a scuola e per l'assistenza domiciliare pomeridiana sono forniti dal Comune. La maggior parte degli assistenti ha titoli universitari. Mentre l'insegnante specializzato di sostegno è co-titolare della classe e quindi responsabile dell'intera classe, l'assistente ad personam è una misura di sostegno assegnata al solo studente con disabilità. Qualora sia presente uno studente disabile, è stabilito che non possano esserci più di 20 alunni nelle prime classi dei rispettivi cicli. Il Comune garantisce il trasporto gratuito da e per la scuola. Il materiale didattico specifico viene fornito principalmente dai Comuni e in parte dall'amministrazione scolastica. Per quanto riguarda l'università, la Legge 104/92 prevede che gli studenti con disabilità in possesso dei requisiti di legge possano concordare con i professori i programmi e le modalità degli esami. Secondo la legge 17/99 ogni università dovrebbe avere un professore incaricato dell'accoglienza degli studenti disabili e devono esserci dei "tutor" (studenti universitari). L'Università dovrebbe garantire l'eliminazione delle barriere architettoniche e dovrebbero esserci assistenti per supportare la mobilità.

È necessario presentare un documento che attesti il grado d'invalidità al momento dell'iscrizione del bambino; questo deve anche evidenziare una diagnosi funzionale che individui le aree di potenziale funzionale del bambino, oltre a indicare il tipo di disabilità e la sua gravità. La diagnosi funzionale viene scritta dall'equipe medica dell'Azienda Sanitaria Pubblica Locale.

Il DPR del 19.5.2006 prevede che la Commissione Medica incaricata di rilasciare il certificato d'invalidità debba fare riferimento agli Indicatori Internazionali OMS – ICF.

Dal 2017 (D.Lgs. 66/2017 - ART. 16) gli istituti scolastici, in collaborazione con l'ufficio scolastico regionale, gli enti locali e le cooperative sanitarie locali, possono erogare l'istruzione domiciliare per garantire la giusta istruzione agli studenti per i quali sia accertata l'impossibilità di frequentare la scuola per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione, anche non continuativi, a causa di gravi patologie certificate, anche attraverso progetti che possano avvalersi dell'uso delle nuove tecnologie.

Per quanto riguarda il fenomeno delle recenti migrazioni, si è reso necessario rispondere ai nuovi bisogni in ambito educativo: attraverso la legge 47 del 2017, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni scolastiche accreditate dalle regioni e province autonome di Trento e Bolzano attivano misure per agevolare l'adempimento dell'obbligo scolastico e formativo dei minori stranieri non accompagnati, anche attraverso la predisposizione di specifici progetti che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento di mediatori culturali, nonché di accordi volti a promuovere specifici programmi di apprendimento. Le scuole devono attenersi alle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne fuori dalla famiglia di origine", ovvero: "Per garantire il diritto allo studio di questa tipologia di alunni, occorre consentire l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta, senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online". Tutti hanno diritto allo studio, è scritto nella Costituzione italiana e recepito da diverse leggi e strategie: la Circolare Ministeriale 2 dell'8 gennaio 2010 - sull'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana attribuisce alle scuole la responsabilità dell'integrazione e dell'inclusione attraverso reti di scuole, offerta formativa diversificata, progetti di qualità per le scuole a rischio per attrarre studenti nativi, potenziamento delle attività extracurricolari per facilitare l'inclusione sociale dei nuovi arrivati.

Inclusione dei rifugiati ma anche delle persone con bisogni speciali - il "Protocollo di accoglienza" è un documento operativo che si propone come informazione guida per insegnanti, personale scolastico e genitori, funzionale all'accoglienza e all'inclusione degli alunni con Esigenze Educative Speciali.

L'istruzione è un campo importante, ed è apprezzabile che faccia parte della quarta missione del piano di ripresa italiano. Lo Stato vuole promuovere riforme e investimenti per ridurre le carenze strutturali del sistema educativo italiano. Comprende asili nido, servizi per l'infanzia, incremento delle competenze di base, contrasto all'abbandono scolastico e alla povertà educativa, orientamento attivo nella transizione scuola-università, estensione del tempo pieno e delle mense e rafforzamento delle infrastrutture sportive a scuola, borse di studio per l'accesso all'università, alloggi per studenti e ampliamento del numero dei dottorati di ricerca.

2.2. Previdenza sociale

Nel 1992 il Parlamento Italiano ha approvato il Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (L.104/92), che

rappresenta il quadro normativo principale per tutte le questioni relative alla disabilità: garantisce alle persone con disabilità e alle loro famiglie la titolarità di diritti specifici; assicura assistenza; prevede la piena integrazione e l'adozione di misure di prevenzione e recupero funzionale; assicura la tutela sociale, economica e giuridica, creando le premesse e le condizioni per la piena affermazione dei diritti civili e la partecipazione alla vita sociale (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero) delle persone con disabilità. Afferma il principio dell'inclusione – in ogni servizio pubblico e in ogni finanziamento – come un diritto delle persone con disabilità. Contiene disposizioni riguardanti:

- ◆ interventi di prevenzione e diagnosi precoce;
- ◆ cura e riabilitazione;
- ◆ servizi per l'integrazione sociale;
- ◆ inclusione lavorativa;
- ◆ assistenza personale fornita dalle autorità locali;
- ◆ centri diurni e centri riabilitativi;
- ◆ adeguamento degli edifici e delle attrezzature Pubbliche e Private consentendo l'abbattimento di eventuali barriere (architettoniche e sensoriali);
- ◆ trasporti: gli Enti Locali sono tenuti a garantire il trasporto gratuito per le persone con disabilità - in particolare, gli Enti Locali devono garantire il trasporto quotidiano delle persone con disabilità alle scuole e ai centri educativi e sanitari e ai centri sportivi e ricreativi durante il giorno (conformemente ai fondi disponibili);
- ◆ permessi di lavoro per assistere i propri parenti con disabilità;
- ◆ Istruzione e vita scolastica.

L'inserimento lavorativo e l'autonomia economica sono fattori assolutamente molto importanti per l'integrazione sociale delle persone con disabilità. La legislazione italiana ha avuto uno sviluppo significativo in questo campo, infatti la Legge 68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", promuove l'inserimento lavorativo e l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità sostenendo servizi e occupazione mirata. Il principio dell'occupazione mirata prevede che l'inserimento della persona disabile rispetti le capacità lavorative dei lavoratori senza penalizzare le aspettative dell'azienda datrice di lavoro. In altre parole, l'azienda deve affidare alla persona disabile un lavoro necessario e allo stesso tempo adeguato alle sue capacità e adattato alle sue esigenze (attraverso ausili di supporto se necessari) affinché l'impegno risulti reciprocamente fruttuoso. L'inserimento delle persone disabili nel posto di lavoro è decisa da una commissione medica dell'ASP locale (Azienda Sanitaria Provinciale). Questa commissione ha i seguenti compiti: formulare una diagnosi funzionale per determinare le capacità globali della persona con disabilità, cioè specificare il grado e la qualità delle sue disfunzioni e il tipo; proporre linee guida per facilitare il suo inserimento lavorativo. La commissione preciserà la posizione della persona con disabilità nel suo ambiente, le sue attitudini, le relazioni familiari, tenendo conto

del titolo di studio e del lavoro già svolto al fine di creare un quadro dettagliato del potenziale lavorativo della persona con disabilità. Il sistema di inserimento lavorativo mirato è rivolto a persone in età lavorativa con disabilità fisiche, psichiche, sensoriali, intellettive e relazionali, oltre alle persone con invalidità civile, fino al 45%, invalidità lavorativa fino al 33%, cecità totale o con cecità residua non superiore a un decimo ad entrambi gli occhi con correzione, sordità alla nascita o prima dell'apprendimento della parola, invalidità di guerra, invalidità civile di guerra e invalidità di servizio.

Sistema di quote di occupazione obbligatorie - In base alle dimensioni della forza lavoro, sia i datori di lavoro del settore privato che quelli del settore pubblico sono tenuti ad assumere una determinata percentuale di lavoratori disabili:

- ◆ I datori di lavoro con più di 50 dipendenti devono soddisfare una quota di occupazione di personale con disabilità del 7%;
- ◆ Nelle aziende da 36 a 50 dipendenti devono essere assunti almeno due lavoratori con disabilità;
- ◆ I luoghi di lavoro da 15 a 35 dipendenti devono assumere almeno un lavoratore con disabilità se operano una nuova assunzione.

La Legge 68/99 prevede un incentivo per le imprese che adeguano il proprio comportamento alla legge: esenzione delle aziende dai contributi previdenziali fino al 100% e fino a otto anni proporzionalmente all'invalidità dei lavoratori da assumere; rimborso parziale delle spese per l'adeguamento dell'ambiente di lavoro; finanziamento di attività finalizzate al sostegno dell'inserimento lavorativo degli invalidi. La Legge 68/99 ha istituito la creazione delle liste per l'impiego.

Il 10 ottobre 2002 il Presidente della Repubblica Italiana ha promulgato il Regolamento n. 333 di attuazione della legge 1999, che contiene un'ulteriore specificazione delle persone aventi diritto all'iscrizione negli elenchi speciali per l'assunzione obbligatoria, l'obbligo delle parti riservate, le eccezioni a tali obblighi e la sospensione da essi, le modalità d'iscrizione delle persone. Il principio indicato in quella legge riguarda le cosiddette assunzioni nominative ossia che i datori di lavoro pubblici e privati hanno la possibilità di scegliere all'interno degli elenchi la Persona con Disabilità che ha più capacità a svolgere un determinato lavoro e di nominare questa persona. La legislazione italiana riserva particolare attenzione alle imprese cooperative che si dividono in due categorie ai sensi dell'art. 1 della Legge 8 novembre 1991 n. 381: categoria A - finalizzata alla gestione dei servizi socio-sanitari ed educativi; categoria B - con l'obiettivo di dare opportunità di lavoro alle persone con disabilità.

La maggior parte delle cooperative sociali di tipo B sono state create per offrire lavoro temporaneo alle persone con disabilità e successivamente garantire che vengano assunti da aziende tradizionali. Tuttavia, sebbene l'obiettivo principale di tali cooperative sia quello di trovare lavoro esterno per le persone disabili, possono anche impiegarle in modo permanente all'interno della propria cooperativa o trovargli un lavoro in altre cooperative, se i lavoratori non riescono a trovare un altro impiego.

Un'altra legge importante in materia di inclusione è la Legge 180/78, la riforma del sistema psichiatrico in Italia: essa conteneva direttive per la chiusura di tutti gli ospedali psichiatrici e portò alla loro progressiva sostituzione con tutta una serie di servizi territoriali. Questa legge è stata una misura rivoluzionaria per quanto riguarda la salute mentale e prevede che tutti i trattamenti sanitari siano volontari (tranne in alcuni casi). Dopo questa legge, furono chiusi tutti i manicomi, e venne rivisto il concetto di riabilitazione psichiatrica: niente più restrizioni e promozione dell'inclusione e dell'integrazione delle persone con problemi di salute mentale nella società. Essa ha conferito dignità ai pazienti psichiatrici rimuovendo le barriere e la terminologia negativa associata al disturbo mentale e ha conferito protezione alle persone con problemi di salute mentale.

Per quanto riguarda l'erogazione dei servizi sociali, in generale si registra la tendenza alla decentralizzazione, dapprima attraverso la Legge 381/91, che ha riconosciuto e definito il ruolo delle cooperative sociali, e delle organizzazioni no profit per l'erogazione dei servizi sociali, in accordo con i Comuni, essendo in grado di produrre benefici più ampi per la comunità locale e i suoi cittadini, soprattutto se questi cittadini sono svantaggiati. Questo processo ha avuto la sua massima espressione con la Legge 328/00, che mira a perfezionare il "Sistema integrato di interventi e servizi sociali"; si tratta di una riforma dell'assistenza sociale che sviluppa un sistema del "welfare locale" e un sistema integrato di servizi sociali introducendo l'utilizzo dei Piani Sociali di Zona, basati sui principi di sussidiarietà, cooperazione e integrazione dei servizi, e sul progetto di vita individuale che le famiglie possono richiedere e concordare con i Comuni per realizzare una piena integrazione "nella vita familiare e sociale".

La non discriminazione nei discorsi, negli atti e nel lavoro è assicurata dalla legge n. 205/93, che sanziona e condanna frasi, gesti, azioni e slogan volti all'incitamento all'odio, alla violenza, alla discriminazione e alla violenza per motivi razziali, etnici, religiosi o nazionali, e dai decreti legislativi 215 e 216 - 2003, introdotti secondo le direttive Europee del 2000 - Gli Stati sviluppano e attuano nuove possibilità in materia di parità di trattamento di razze, religioni, disabilità e orientamento sessuale e gli obiettivi Europei di promozione dell'uguaglianza di genere dal punto di vista dell'indipendenza economica, della remunerazione a parità di lavoro eseguito e la partecipazione alle decisioni. Il D.Lgs. 215/2003 è quindi applicabile alle discriminazioni fondate sulla razza e sull'origine etnica in tutti gli ambiti richiamati dalla Direttiva 2000/43/CE, mentre il D.Lgs. 216/2003 si applica in ambito lavorativo alle discriminazioni fondate sulla religione e sulle convinzioni personali, orientamento sessuale, disabilità ed età.

Uguaglianza significa uguaglianza in ogni campo, per questo nel 2006 la Legge 76 ha disciplinato il matrimonio civile LGBT in Italia e i diritti delle persone omosessuali connessi al matrimonio.

Per quanto riguarda il tema della parità di genere, nel nostro Paese non è regolamentato dallo Stato, ma il nostro Recovery Plan (1a Missione), suggerisce come strategia per gli anni 2021-2026, quella d'incoraggiare la partecipazione femminile nel mercato del lavoro, direttamente o indirettamente, e correggere le asimmetrie che ostacolano le pari opportunità fin dall'età scolare. Mira a

promuovere l'uguaglianza, sebbene non esistano misure genere-specifiche. La missione prevede, tra l'altro, l'adozione di nuovi meccanismi di selezione del personale e la revisione di quelli per individuare i manager, al fine di neutralizzare le discriminazioni e far emergere il merito in un percorso che spesso penalizza le donne. Le misure dedicate al lavoro agile e alla connettività sono pensate per favorire un migliore equilibrio tra vita professionale e vita privata, a beneficio di chi (molto più spesso le donne) è costretto a scegliere tra lavoro e famiglia. Dal punto di vista tecnico e tecnologico, gli stanziamenti previsti per la banda ultralarga sono finalizzati a sostenere l'imprenditoria, anche quella femminile. Nella 4a Missione del Recovery Plan c'è la promessa di aumentare le prospettive occupazionali e d'inclusione rispetto alle situazioni marginali: attraverso il rafforzamento dei Centri per l'Impiego, la creazione d'impresе femminili, il servizio civile universale per i giovani tra i 18 e i 28 anni e il cosiddetto "sistema duale" che, in linea con quanto visto nella missione 1, si pone il compito di collegare formazione e mercato del lavoro utilizzando un approccio di apprendimento sul campo.

2.3 Animazione giovanile socioeducativa

A livello nazionale non è stata ancora approvata una legge quadro sui giovani, mentre su 20 regioni italiane, 16 posseggono una propria legislazione sulle politiche giovanili.

Tuttavia, l'Italia possiede una propria Strategia Nazionale per i Giovani: ogni anno il governo nazionale stabilisce le priorità delle politiche per i giovani, previa consultazione con le Regioni e gli altri enti locali competenti. Il Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale (DPGSCU) gestisce il Fondo Annuale per le Politiche Giovanili, che mira a promuovere i diritti dei giovani e sostenere la strategia annuale, attraverso bandi di concorso per le organizzazioni giovanili e organizzazioni della società civile. Dal 2006 il Fondo per le politiche giovanili finanzia iniziative volte a promuovere:

- ◆ **Educazione non formale e informale***
- ◆ **Accesso dei giovani al mercato del lavoro**, compresa la creazione di start-up e l'imprenditorialità giovanile
- ◆ **Inclusione sociale** e misure specifiche per raggiungere i gruppi svantaggiati di giovani
- ◆ **Partecipazione e diritti dei giovani**
- ◆ Attività culturali, sviluppo del talento
- ◆ **Prevenzione e contrasto delle dipendenze**
- ◆ Volontariato e accesso a programmi e progetti Europei

*In grassetto sono riportate le priorità politiche nazionali per il settore giovanile.

L'analisi di cui sopra evidenzia come la Costituzione italiana afferma l'uguaglianza formale di tutti i cittadini e il dovere del governo di rimuovere gli ostacoli all'autorealizzazione dei suoi cittadini, oltre a garantire l'istruzione per tutti,

senza alcuna discriminazione. In entrambi i campi, della previdenza sociale e dell'istruzione, le misure per l'inclusione delle persone con disabilità sono quelle più strutturate e dettagliate, in grado di fornire un quadro completo di misure e diritti sia ai beneficiari delle leggi che ai fornitori di servizi. Ciò, nonostante il fatto che le leggi relative all'inclusione delle persone con disabilità siano molto datate (quella sull'inclusione delle persone con disabilità nel mercato del lavoro è stata approvata nel 1968, quella sull'inclusione delle persone con disabilità è del 1992); se queste leggi erano avveniristiche negli anni in cui sono state redatte, adesso necessitano di essere riviste, soprattutto per quanto riguarda la definizione di disabilità su cui si basano, ovvero una "menomazione" fisica, psicologica, sensoriale. Per quanto riguarda le misure in materia di non discriminazione, esse appaiono frammentate e troppo generiche in termini di applicazione concreta: ad esempio, i decreti legislativi 215 e 216 - 2003 fanno riferimento all'obbligo del datore di lavoro di fornire una "soluzione ragionevole" ma non forniscono una definizione di soluzione ragionevole né alcun tipo di orientamento ai datori di lavoro su come rispettare questo dovere, obbligando semplicemente i datori di lavoro a fornire soluzioni ragionevoli. Ciò, insieme alla mancanza di fondi da destinare alla causa della promozione della non discriminazione, rende più difficile l'applicazione delle disposizioni di legge.

Tuttavia, il campo dell'istruzione è quello più esaustivamente coperto e tutelato dalla legislazione e dai protocolli italiani con misure specifiche sia per l'inclusione degli alunni con disabilità e degli studenti stranieri sia con misure concrete per garantire l'istruzione per tutti.

Il settore dell'animazione giovanile socioeducativa non è neppure regolamentato dal quadro normativo nazionale e le politiche giovanili sono regolate da leggi regionali, ma solo nell'80% delle regioni. La strategia nazionale per i giovani insieme ad un programma nazionale di tirocinio retribuito (Garanzia Giovani) e alcuni sgravi fiscali per coloro che impiegano under 35 con un contratto a tempo indeterminato sono gli elementi principali delle disposizioni nazionali per i giovani in Italia. Sembra che la Rivoluzione della Diversità in Italia debba ancora definire la propria strategia.

Attuale legislazione nazionale sulla diversità in Slovenia

Tea Radojković, Anja Palčič

La Costituzione

Articolo 14 (Uguaglianza davanti alla Legge) – In Slovenia a tutti sono garantiti uguali diritti umani e libertà fondamentali indipendentemente dall'origine nazionale, dalla razza, dal sesso, dalla lingua, dalla religione, dalle convinzioni politiche o di altro tipo, dalla posizione materiale, dalla nascita, dall'istruzione, dallo status sociale, disabilità o qualsiasi altra circostanza personale. Tutti sono uguali davanti alla legge.

Articolo 52 (Diritti delle Persone con Disabilità) – Alle persone con disabilità sono garantite la protezione e la formazione lavorativa nei termini di legge. I bambini con handicap fisico o mentale e le altre persone con disabilità gravi hanno diritto all'istruzione e alla formazione per una vita attiva nella società. L'istruzione e la formazione di cui al comma precedente sono finanziate con fondi pubblici.

Articolo 57 (Istruzione e Scolarizzazione) – È garantita la libertà d'istruzione. L'istruzione primaria è obbligatoria e sarà finanziata con fondi pubblici. Lo Stato creerà le opportunità affinché i cittadini ottengano un'istruzione adeguata.

Articolo 64 (Diritti Speciali delle Comunità Nazionali Autoctone Italiana e Ungherese in Slovenia) – Alle comunità nazionali autoctone Italiana e Ungherese e ai loro membri è garantito il diritto di usare liberamente i propri simboli nazionali e, al fine di preservare la propria identità nazionale, il diritto di creare organizzazioni e sviluppare attività economiche, culturali, scientifiche e di ricerca, nonché attività nel campo dei media pubblici e dell'editoria. In conformità con le leggi, queste due comunità nazionali e i loro membri hanno il diritto all'istruzione e alla scolarizzazione nella propria lingua, così come il diritto di istituire e sviluppare tale istruzione e scolarizzazione. Le aree geografiche nelle quali le scuole bilingue sono obbligatorie saranno stabilite dalla legge. A queste comunità nazionali e ai loro membri sarà garantito il diritto di coltivare le relazioni con le loro nazioni di origine e con i rispettivi paesi. Lo Stato fornisce il sostegno materiale e morale per l'esercizio di questi diritti. Per esercitare i loro diritti, i membri di queste comunità costituiranno le proprie comunità autonome nelle aree geografiche in cui vivono. Su proposta di queste comunità nazionali autonome, lo Stato può autorizzarle a svolgere determinate funzioni sotto la giurisdizione nazionale, e fornire fondi per l'adempimento di tali funzioni. Le due comunità nazionali saranno direttamente rappresentate negli organi rappresentativi dell'autogoverno locale e nell'Assemblea Nazionale. La posizione delle comunità nazionali Italiana e Ungherese e le modalità con cui vengono esercitati i loro diritti nelle aree geografiche in cui risiedono, gli obblighi delle comunità locali autonome per

l'esercizio di tali diritti, e quei diritti che i membri di queste comunità nazionali esercitano anche al di fuori di tali aree, saranno tutte regolate dalla legge. I diritti delle comunità nazionali e dei loro membri saranno garantiti indipendentemente dal numero dei membri di queste comunità. Le leggi, i regolamenti e gli altri atti generali che riguardano esclusivamente l'esercizio dei diritti costituzionalmente forniti e la posizione delle comunità nazionali, non possono essere adottati senza il consenso dei rappresentanti di queste comunità nazionali.

Articolo 65 (Status e Diritti Speciali della Comunità Rom in Slovenia) – Lo status e i diritti speciali della comunità rom che vive in Slovenia sono regolati dalla legge.

Istruzione

Nella legge sulla scuola elementare, articolo 2a (Ambiente di Apprendimento Sicuro e di Supporto) si sottolinea che gli asili nido, le scuole e le altre istituzioni per l'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali devono, in linea con gli obiettivi dell'articolo precedente, garantire un ambiente di apprendimento sicuro e di supporto in cui non sono ammesse le punizioni fisiche dei bambini e qualsiasi tipo di violenza contro e tra i bambini, nonché le discriminazioni fondate sul genere, sull'orientamento sessuale, sull'estrazione sociale e culturale, sulla religione, sulla razza, sull'origine etnica e nazionale, sullo sviluppo fisico e mentale.

Nella legge sull'inserimento dei bambini con bisogni speciali, articolo 3 (Applicazione delle norme in materia d'istruzione), si precisa che l'educazione dei bambini con bisogni speciali deve essere effettuata in conformità con questa Legge e con le norme che regolano il campo dell'istruzione prescolare, l'istruzione scolastica elementare, l'istruzione professionale e tecnica e l'istruzione secondaria superiore generale (di seguito: norme in materia d'istruzione). Nell'articolo 9 (Attuazione dell'assistenza professionale aggiuntiva) si precisa che: (1) L'assistenza professionale aggiuntiva deve essere fornita individualmente o in gruppo, all'interno o all'esterno dell'aula, in istituti d'istruzione o di protezione sociale. (2) Laddove non sia possibile fornire un'assistenza professionale aggiuntiva ai sensi del paragrafo precedente, al bambino può essere offerta un'assistenza professionale aggiuntiva anche a casa. Di norma, l'assistenza professionale aggiuntiva viene fornita su base settimanale. Se motivata professionalmente, l'assistenza professionale aggiuntiva può essere offerta anche in modo abbreviato e periodico alle condizioni stabilite dal ministro responsabile dell'istruzione (di seguito: il ministro); (3) Il numero totale di ore di assistenza professionale aggiuntiva non deve superare le cinque ore settimanali, di cui deve essere fornita almeno un'ora di servizi di consulenza. Per i bambini ciechi, ipovedenti o affetti da molteplici disturbi di cui all'Articolo 2 della presente Legge, può essere stabilito un numero maggiore di ore per il superamento delle carenze, ma per non più di tre ore in più alla settimana, di regola durante il primo periodo educativo. (4) La portata e le modalità di fornitura dell'assistenza professionale aggiuntiva saranno determinate da una decisione di orientamento sui bisogni educativi speciali secondo le regole adottate dal ministro, mentre le modalità di fornitura di assistenza aggiuntiva saranno definite in dettaglio dal programma educativo individualizzato (di seguito: programma personalizzato); (5) I bambini in età prescolare hanno diritto al servizio di

consulenza come ulteriore assistenza professionale prima dell'avvio della procedura di collocamento, fino ad un massimo di due ore al mese su proposta del medico. Nell'articolo 10 (Condizioni materiali e assistenza fisica) si individuano: (1) i locali e i dispositivi per i bambini con bisogni speciali che sono stati inseriti in programmi per bambini in età prescolare e programmi educativi con attuazione adattata e assistenza professionale aggiuntiva, oppure nei programmi adattati e un programma speciale per bambini con deficit intellettivo moderato, grave e profondo, devono essere adattati in conformità con le istruzioni per l'attuazione adattata dei programmi e in conformità con i programmi adattati o determinati dal competente consiglio di esperti. (2) I dispositivi indispensabili per l'inclusione dei bambini con bisogni speciali in un programma educativo devono essere forniti dal finanziatore dell'istituzione pubblica se non forniti sulla base di altre normative, e se per ragioni oggettive il bambino non è in grado di utilizzarne un solo e unico dispositivo sia a casa che nell'istituto scolastico. I bambini con disabilità motoria hanno diritto ad ausili speciali secondo le norme che regolano l'assicurazione sanitaria; non è necessario portare quotidianamente all'istituto scolastico i dispositivi destinati all'uso nell'ambiente domestico dei bambini (palle, rulli, sgabelli, supporti). (3) Ai bambini che presentano gravi e profonde disfunzioni motorie e ai bambini ciechi inseriti in programmi educativi con attuazione adattata e ulteriore assistenza professionale può essere concesso un accompagnatore permanente o temporaneo per l'assistenza fisica durante la scolarizzazione. (4) Ai bambini affetti da malattie croniche, ai bambini ipovedenti o con disabilità visive, ai bambini con disturbi autistici e ai bambini con disturbi emotivi e comportamentali può essere concesso in via eccezionale un accompagnatore temporaneo sulla base dei criteri stabiliti dal Ministro.

Integrazione dei bambini migranti nel sistema educativo Sloveno

La Strategia (2007) afferma che come specificato dalla legge educativa i figli di cittadini stranieri residenti nella Repubblica di Slovenia hanno diritto all'integrazione nella scuola elementare o secondaria superiore alle stesse condizioni dei figli di cittadini sloveni. I cittadini degli altri Stati membri dell'UE, i cittadini Sloveni senza cittadinanza Slovena e i rifugiati possono proseguire gli studi alle stesse condizioni dei cittadini Sloveni, mentre tali diritti degli altri cittadini stranieri si basano sul principio di reciprocità (sulla base dei trattati internazionali il ministro responsabile per l'istruzione assegna il numero di posti vacanti per tali studenti della scuola secondaria superiore). La Legge sulla Scuola materna non si riferisce in particolare ai figli di cittadini stranieri, tuttavia afferma esplicitamente che l'educazione prescolare si basa sul principio delle pari opportunità sia per i bambini che per i genitori tenendo in debita considerazione la diversità dei bambini e il loro diritto di scelta e il diritto di essere differenti.

Oltre all'attenzione ai bambini migranti appena arrivati, le Linee Guida (2012) specificano inoltre che: "Le Linee Guida sostengono l'approccio inclusivo all'integrazione dei bambini migranti, degli studenti delle scuole di base e secondarie superiori o dei bambini migranti di seconda e terza generazione i cui genitori si sono trasferiti dall'estero al momento della loro integrazione nel

sistema educativo, e incentivano la creazione di condizioni per un apprendimento di successo per tutti i partecipanti, indipendentemente dalle differenze nelle loro capacità psico-fisiche, nella lingua, nello stato socio-economico della loro famiglia, se presente, e così via".

Il Ministero dell'Istruzione, della Scienza e dello Sport finanzia lezioni di sostegno all'apprendimento della lingua Slovena nelle scuole di base con bambini migranti che frequentano la scuola in Slovenia, vale a dire il primo e il secondo anno d'inclusione.

Nel 2008, nelle Norme è stata inclusa una disposizione sulla valutazione delle conoscenze, sulla classificazione e sulla progressione degli alunni nelle scuole di base, che garantisce la possibilità di una valutazione adattata degli studenti migranti. Per gli studenti migranti che sono cittadini stranieri o persone senza cittadinanza residenti nella Repubblica di Slovenia, secondo il Regolamento, le modalità, i tempi di valutazione, il numero dei voti ecc. possono essere adattati, soprattutto d'accordo con i loro genitori. La conoscenza dello studente migrante può essere valutata in base ai progressi dello studente nel raggiungimento degli obiettivi educativi e degli standard di conoscenza specificati dalla materia del programma. Sugli adeguamenti decide l'assemblea dei docenti. La valutazione adattata si applica solo fino a due anni scolastici. Alla fine del primo anno scolastico gli studenti migranti che hanno frequentato la scuola elementare nella Repubblica di Slovenia, possono avanzare anche se non hanno ottenuto un punteggio sufficiente in materie separate. Su proposta del docente, l'assemblea dei docenti decide l'avanzamento.

La Costituzione della Repubblica di Slovenia stabilisce pari diritti e opportunità nell'istruzione per tutti, indipendentemente dalla razza, dal sesso, dalla nazionalità, dal contesto sociale o culturale, dalla religione, dalle convinzioni politiche e di altro tipo, dall'istruzione, dallo stato sociale, dalla disabilità o da qualsiasi altra condizione personale. Il Libro Bianco (1996) elenca "pari opportunità e non discriminazione" tra i principi del sistema d'istruzione pubblica. I principi fondamentali, fondamento del sistema pubblico d'istruzione, del Libro Bianco (2011) includono l'equità e la fornitura di pari opportunità d'istruzione nell'ambito di questo principio. Inoltre, sono stati adottati diversi regolamenti in materia d'istruzione, sanità, eliminazione delle barriere e degli ostacoli nel contesto, aiuti sociali e finanziari, occupazione e inclusione sociale. I programmi nazionali e di sviluppo includono soluzioni rilevanti per le pari opportunità. La legge sulla Protezione contro la discriminazione prevede ulteriori disposizioni in materia di pari opportunità. La dimensione delle pari opportunità è specificata in modo esaustivo per il processo educativo dei bambini con bisogni educativi speciali.

L'offerta educativa ai bambini e ai giovani con bisogni educativi speciali (BES) è un servizio pubblico; in circostanze particolari, può avvenire in contesti privati senza concessione o in un istituto privato, e sotto forma di istruzione domiciliare. Tutte le leggi specifiche del settore tengono conto dell'istruzione degli studenti disabili. La legge è completata da:

- ◆ Legge che Regola il Trattamento Precoce Integrato dei Bambini in età Prescolare con Bisogni Speciali;

- ◆ Legge sull'inserimento dei Bambini con Bisogni Speciali;
- ◆ Legge sull'Intervento per Bambini e Giovani con disturbi Emotivi e Comportamentali nell'Istruzione.

Tali documenti rappresentano un passo importante verso la realizzazione del paradigma inclusivo. Stabiliscono le condizioni di sostegno continuo ai bambini con bisogni educativi speciali.

La Legge sui diritti speciali dei membri delle comunità nazionali italiana e ungherese nell'ambito dell'istruzione specifica i relativi diritti speciali. I membri della comunità rom hanno i loro diritti speciali stabiliti nella legge sulla comunità rom della Repubblica di Slovenia. La legislazione comune in materia d'istruzione stabilisce anche i diritti degli studenti svantaggiati o vulnerabili. I regolamenti sono tutti attenti agli studenti talentuosi, agli studenti migranti la cui prima lingua non è lo sloveno, e agli studenti con difficoltà di apprendimento.

Prospettive della politica educativa

Il Programma di Cura dei bambini per Bambini in età Prescolare (2008, modificato nel 2012) prevede sovvenzioni speciali per i genitori i cui figli non hanno ottenuto un posto negli asili pubblici. La sovvenzione ammonta al 20% del costo del programma nella scuola materna in cui sarebbero stati iscritti.

Per rendere il lavoro degli studenti meno attraente per i datori di lavoro, la Legge sul Lavoro Occasionale degli Studenti (2014) è stata incorporata nella Legge sul Bilancio delle Finanze Pubbliche. Ha introdotto un salario orario minimo e contributi previdenziali per il lavoro degli studenti, consentendo al tempo stesso che i contratti per gli studenti rimanessero la forma di lavoro più economica per i datori di lavoro.

Nel 2012, è stato adottato un nuovo Regolamento sulla Metodologia di Finanziamento dei Programmi Educativi per le Scuole Secondarie Superiori. In base a questo regolamento, tutte le scuole secondarie superiori e tutte le residenze per studenti della scuola secondaria superiore sono passate alla formula di finanziamento per studente e al finanziamento in blocco.

Misure di Sostegno per gli Studenti della Prima Infanzia e dell'Istruzione Scolastica

Tutti gli asili e le scuole dispongono di servizi di consulenza interni. I consulenti scolastici sono psicologi, pedagogisti sociali, specialisti dell'educazione e assistenti sociali. Lo scopo principale del servizio di consulenza è quello di partecipare alla complessa soluzione delle difficoltà educative, psicologiche e sociali dei bambini nella scuola dell'infanzia o nelle scuole assistendo e collaborando con tutti i partecipanti al processo educativo, i genitori e, se necessario, con le istituzioni esterne competenti. Offre assistenza a singoli e gruppi negli asili o nelle scuole per garantire lo sviluppo ottimale di tutti i bambini, indipendentemente dalla loro situazione personale o dalla situazione socio-economica o culturale.

Definizione del(i) Gruppo(i) Target

Le norme specificano i gruppi di bambini, alunni e studenti che possono beneficiare di aiuti o misure speciali in considerazione delle loro circostanze personali, socioeconomiche o culturali:

- ◆ I membri delle comunità nazionali italiana e ungherese hanno il diritto all'istruzione nella loro lingua madre e all'offerta d'istruzione nelle aree etnicamente miste. I diritti sono specificati in dettaglio dalla Legge che Regola l'Esercizio dei Diritti Speciali dei Membri delle Comunità Etniche Italiana e Ungherese nel Campo dell'Istruzione.
- ◆ I membri della comunità rom sono specificati come un gruppo speciale con diritti speciali definiti dalla Costituzione della Repubblica di Slovenia. L'esercizio dei diritti speciali è specificato dalla Legge sulla Comunità Rom e, nel campo dell'istruzione, dalla Legge sulla Scuola dell'Infanzia e sulla Scuola Primaria.
- ◆ Migranti (cittadini stranieri): i diritti dei figli di cittadini stranieri sono specificati in dettaglio dalla Legge sull'Asilo, dalla Legge sulla Scuola Primaria, dalla Legge Gimnazije e dalla Legge sulla formazione Professionale; la Legge sull'Asilo specifica il diritto all'istruzione dei rifugiati e dei richiedenti asilo;
- ◆ Alunni o studenti di talento: come specificato dalla Legge sulla Scuola Elementare, dalla Legge Gimnazije e dalla Legge sulla Formazione Professionale, l'offerta d'istruzione a bambini o alunni di talento può essere adattata alle loro esigenze; la Legge sulla Scuola Primaria specifica che gli alunni che mostrano livelli di capacità di pensiero elevati e superiori alla media o ottengono risultati eccezionali in campi di apprendimento separati, arti o sport sono definiti alunni di talento.
- ◆ Alunni con problemi di apprendimento: le disposizioni della Legge sulla Scuola Elementare specificano il diritto di questi bambini a un'istruzione adattata; senza metodi e forme di lavoro adattate in classe, questi alunni faticano a raggiungere gli standard di conoscenza.

Come specificato dalla Legge sulla Scuola dell'Infanzia e dalla Legge sulla Scuola Primaria, i bambini ricoverati in ospedale possono ricevere l'istruzione prescolare e della scuola dell'infanzia direttamente in ospedale.

Nell'ambito degli obiettivi educativi fissati dalla Legge sull'Organizzazione e sul Finanziamento dell'Istruzione, i bambini provenienti da ambienti sociali ed economici meno favorevoli possono ricevere sostegno e assistenza da parte degli asili o delle scuole.

Riforme nazionali

Nel dicembre 2017, il Governo della Repubblica di Slovenia ha adottato la Strategia di Sviluppo Slovena 2030, che rappresenta il nuovo quadro di sviluppo nazionale a lungo termine. Il suo obiettivo primario è garantire la qualità della vita a tutti ("La Slovenia, un Paese con un'elevata qualità della vita per tutti"). Lo sviluppo futuro della Slovenia si basa su cinque linee guida strategiche e dodici obiettivi correlati. La strategia si basa anche sul Programma 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, per questo la Slovenia ha attribuito importanza ad un futuro sostenibile e inclusivo in cui la società nel suo complesso possa prosperare.

Alla fine del 2019, il Governo ha adottato la Strategia Nazionale per lo Sviluppo della Competenza nella Lettura per il periodo 2019-2030. I suoi obiettivi strategici sono: stabilire un quadro sociale efficace per lo sviluppo della competenza nella lettura, sviluppare la competenza nella lettura da parte di individui che hanno ruoli, bisogni e requisiti diversi nelle diverse fasi della vita, consentendo così il continuo sviluppo della società e dell'economia, aumentare l'accesso ai libri e ad altro materiale di lettura, e prestare maggiore attenzione a specifici gruppi di età/target all'interno del sistema educativo. È prevista l'adozione di un Piano d'Azione nella prima metà del 2022, che prevede una serie di azioni per migliorare la situazione.

Nel novembre 2020, il Governo della Repubblica di Slovenia ha approvato il Programma per l'infanzia 2020-2025. Il programma mira a migliorare il benessere dei bambini, creare pari opportunità e diritti per tutti i bambini, fornire una migliore protezione e sicurezza, nonché favorire l'inclusione e la partecipazione dei bambini.

Previdenza sociale

Nella **legge sulla Previdenza sociale** si precisa che: le attività di assistenza sociale comprendono la prevenzione e la soluzione dei problemi sociali di singole persone, famiglie e gruppi di popolazione (articolo 1); lo Stato si preoccupa di prevenire la deprivazione sociale in particolare con misure sistematiche nel campo della politica fiscale, dell'occupazione e del lavoro, della politica di concessione di borse di studio, della politica abitativa, della politica familiare, dell'assistenza sanitaria, della cura e dell'istruzione dei bambini e in altri campi d'influenza sulla situazione sociale degli abitanti, nonché sullo sviluppo delle zone demograficamente minacciate (articolo 9). L'aiuto alla famiglia ai sensi della presente Legge implica l'aiuto per la casa, l'aiuto domestico e il servizio sociale; consulenza professionale e aiuto nel ristabilire le relazioni tra i membri della famiglia, nel prendersi cura dei bambini e nell'educare la famiglia ad attuare il suo ruolo nella vita di tutti i giorni; assistenza sociale degli aventi diritto in caso di disabilità, vecchiaia e altri casi in cui l'assistenza sociale domiciliare può sostituire l'assistenza istituzionale. Il servizio sociale comprende l'aiuto nei lavori domestici e di altro tipo in caso di parto, malattia, disabilità, vecchiaia, in caso di incidenti e altri casi in cui tale aiuto è necessario per includere le persone nella vita quotidiana (articolo 15).

Nelle **Norme sul cofinanziamento dei programmi di assistenza sociale**, articolo

2 (ambiti dei programmi di protezione sociale) si precisa che i programmi di protezione sociale sono destinati a prevenire e risolvere i disagi sociali dei singoli gruppi vulnerabili nei seguenti settori: 1. prevenzione della violenza, programmi di assistenza per le vittime di violenza e programmi di lavoro con gli autori di violenza, 2. dipendenza (droghe illegali, alcolismo, disturbi alimentari, gioco d'azzardo e altre forme di dipendenza), 3. salute mentale, 4. senz'altro, riduzione del rischio di povertà, affrontare gli effetti della povertà, 5. bambini e adolescenti privati di una vita familiare dignitosa e adolescenti con difficoltà di crescita, 6. anziani a rischio di esclusione sociale o che necessitano di sostegno e assistenza nella loro vita quotidiana, compresa l'assistenza e programmi di sostegno per le persone con demenza e i loro familiari, 7. soggiorno di sostegno per le persone con disabilità e una rete di altri programmi per l'organizzazione e la promozione della vita indipendente delle persone con disabilità, 8. assistenza psicosociale a bambini, adolescenti, adulti e famiglie, 9. inclusione sociale dei rom, 10. sostegno specialistico alle vittime di reato (se non previsto da altri programmi di protezione sociale), 11. altri ambiti volti ad affrontare il disagio sociale (promozione dello sviluppo del volontariato, assistenza ai richiedenti protezione internazionale, rifugiati, migranti economici e loro familiari, ex detenuti, sfrattati, sostegno ai morenti e ai loro parenti e persone in lutto, vittime di abusi e tratta di esseri umani, vittime di incidenti stradali, ecc.).

Nel **Regolamento sugli standard e le norme per i servizi di assistenza sociale**, articolo 1, si afferma che tali norme stabiliscono standard e norme per i seguenti servizi di protezione sociale (di seguito: servizi): 1. assistenza sociale 2. assistenza personale 3. sostegno alle vittime di criminalità 4. assistenza domiciliare alla famiglia 5. assistenza istituzionale 6. gestione, tutela e impiego a condizioni particolari.

Riforme nazionali

Il documento strategico per lo sviluppo del sistema di protezione sociale del Paese è la Risoluzione sul programma nazionale di assistenza sociale 2022-2030, adottata dall'Assemblea Nazionale il 23 marzo 2022. Gli obiettivi fondamentali perseguiti dalla Risoluzione sono ridurre il rischio di povertà e aumentare l'inclusione sociale, migliorare l'accessibilità e la disponibilità di servizi e programmi, rafforzare forme di protezione sociale basate sulla comunità e creare un ambiente/condizioni favorevoli per migliorare la qualità dei servizi e dei programmi. Nella definizione delle azioni, la Risoluzione segue il Piano d'Azione del Pilastro Europeo dei Diritti Sociali per il periodo fino al 2030.

L'adozione di una modifica alla Legge in materia di Alloggi nel 2021, che migliorerà le condizioni per una costruzione più rapida di alloggi pubblici in affitto, contribuirà ulteriormente a ridurre il numero di persone a rischio di povertà ed esclusione sociale. La modifica alla Legge in materia di Alloggi stabilisce la base giuridica per l'introduzione di un livello realistico di affitto senza scopo di lucro, che consentirà il mantenimento adeguato degli alloggi pubblici in affitto e la graduale espansione della disponibilità di alloggi pubblici in affitto. Parallelamente all'aumento di disponibilità degli affitti senza scopo di lucro, il sistema degli aiuti per l'affitto viene adattato per proteggere le persone socialmente vulnerabili in caso di aumento degli affitti senza scopo di lucro. Il sussidio viene aumentato fino a un massimo dell'85%

degli affitti senza scopo di lucro, il che garantisce che i più vulnerabili socialmente non siano colpiti dall'aumento dell'affitto. La legge modificata consente inoltre un maggiore indebitamento da parte dei fondi in materia di Alloggi, fino al 50% del valore degli attivi accantonati del fondo, e un diritto di prelazione per il Fondo in materia di Alloggi nella vendita di terreni comunali edificabili destinati all'edilizia plurifamiliare. Nell'ambito del Fondo in materia di Alloggi è stato inoltre istituito un servizio pubblico di locazione, con l'obiettivo di attivare il patrimonio abitativo esistente ma non occupato.

Animazione giovanile socioeducativa

La legge sull'assistenza personale regola il diritto all'assistenza personale e le modalità del suo esercizio, al fine di consentire a un individuo con disfunzione fisica, mentale, intellettuale o sensoriale a lungo termine, che in relazione a vari ostacoli può essere limitata, di partecipare pienamente ed effettivamente alla società come gli altri (di seguito: l'utente) in tutti gli ambiti delle pari opportunità della vita, maggiore indipendenza, attività e pari inclusione nella società, in conformità con le disposizioni della **Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità** (articolo 1). Inoltre, lo Stato è obbligato a: pianificare lo sviluppo dell'assistenza personale e sviluppare l'attività, coordinarla con altri settori della sicurezza sociale e adottare basi giuridiche adeguate; garantire le condizioni e le possibilità per un'eguale accessibilità, efficienza e organizzazione razionale dei servizi di assistenza personale nel territorio della Repubblica di Slovenia; fornire le condizioni per l'istruzione e la formazione; prevedere il finanziamento della procedura di esercizio del diritto all'assistenza personale e di prestazione di assistenza personale (articolo 4).

La legge sull'Interesse Pubblico per il Settore Giovanile e la Legge sul Consiglio dei Giovani sono leggi che tutelano i giovani e i giovani lavoratori. Questa legge si basa sui principi di democrazia, pluralità, integrità, solidarietà intergenerazionale, uguaglianza, non discriminazione e giustizia, multiculturalismo, dialogo interculturale, volontariato, promozione di stili di vita sani, rispetto della vita e dell'ambiente e partecipazione delle organizzazioni non governative in affari pubblici.

La legge sulla protezione contro la discriminazione (ZVarD) stabilisce la protezione di tutte le persone (di seguito: persona) contro la discriminazione, indipendentemente dal sesso, dalla nazionalità, dall'origine razziale o etnica, dalla lingua, dalla religione o dalle convinzioni personali, dalla disabilità, dall'età, dall'orientamento sessuale, dall'identità di genere o dall'espressione di genere, stato sociale, stato patrimoniale, istruzione o qualsiasi altra circostanza personale (di seguito: circostanza personale) in vari ambiti della vita sociale, nel rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, nell'esercizio di diritti e obblighi e in altri rapporti giuridici in ambito politico, economico, sociale, culturale, civile o altri campi. La presente Legge istituisce il Difensore del Principio di Uguaglianza (di seguito: Difensore), come autorità statale indipendente nel campo della protezione contro la discriminazione, compresi i compiti e i poteri del Difensore. La protezione contro la discriminazione si applica anche alle persone giuridiche

definite dall'ordinamento giuridico della Repubblica di Slovenia se la natura delle circostanze che potrebbero costituire la base della discriminazione si riferisce a tali persone. La presente legge definisce e vieta la discriminazione, nomina le autorità e determina le misure per promuovere la parità di trattamento, determina lo status e le competenze del Difensore, la procedura del Difensore quando stabilisce l'esistenza di una discriminazione e le particolarità della protezione giuridica delle persone soggette a discriminazione.

Ad oggi, in Slovenia non è stata adottata alcuna strategia o programma nazionale specifico per l'inclusione sociale dei giovani. Il **Programma Nazionale per la Gioventù in Slovenia** (2013) ha individuato politiche e linee guida fondamentali, inclusa la necessità di dedicare particolare attenzione ai fattori di rischio per la povertà e l'esclusione sociale tra i giovani. Gli altri orientamenti si riferiscono al miglioramento dell'inclusione sociale dei giovani con minori opportunità, al principio delle pari opportunità tra uomini e donne e alla prevenzione della discriminazione, con particolare attenzione alle vittime dell'esclusione sociale (ad esempio rom, persone disabili).

Nel novembre 2015, l'Assemblea Nazionale della Repubblica di Slovenia ha adottato la **Risoluzione sul Programma Nazionale per le Pari Opportunità per Donne e Uomini 2015-2020**.

Il Ministero del Lavoro, della Famiglia, degli Affari Sociali e delle Pari Opportunità ha proposto due Leggi che evidenziano misure per facilitare l'inclusione sociale dei giovani nel 2016. **L'Emendamento sulle modifiche e il completamento della Legge sulla Sicurezza Sociale** adottato il 20 dicembre 2016 e le Norme sul cofinanziamento dei programmi di assistenza sociale entrati in vigore il 12 novembre 2016. Il 19 aprile 2018 è stato adottato un altro Emendamento sulle modifiche e il completamento della Legge sulla Sicurezza Sociale.

Riforme nazionali

La crisi epidemica ha dimostrato l'importanza di garantire modalità più flessibili di organizzazione del lavoro. Il Piano per la Ripresa e la Resilienza prevede inoltre misure importanti in questo ambito, come l'istituzione di un sostegno diretto ai lavoratori e ai datori di lavoro affinché utilizzino modalità di lavoro più flessibili nel 2022. Il progetto di Sostegno per modalità di lavoro più flessibili mira a consentire una maggiore resilienza e inclusione nel mercato del lavoro, promuovere una migliore riconciliazione tra lavoro e vita privata, rafforzare le competenze digitali dei dipendenti (con particolare attenzione ai lavoratori più anziani) e innalzare gli standard di sicurezza e salute sul lavoro in questo settore. Il progetto Introdurre modalità di lavoro più flessibili adattate alle esigenze delle persone con disabilità nelle imprese per i disabili e nei centri per l'impiego, sarà attuato per mantenere e creare nuovi posti di lavoro adatti ai lavoratori con disabilità più gravi.

L'attivazione dei disoccupati e le misure volte ad aiutare i gruppi più vulnerabili a entrare nel mercato del lavoro rimangono un obiettivo fondamentale per la Slovenia. In quest'ottica, nel gennaio 2021, il Governo ha adottato le Linee guida per la Politica dell'Occupazione Attiva 2021-2025, che costituiscono un documento

strategico in questo ambito e forniscono un quadro per l'attuazione delle misure di politica dell'occupazione attiva nel prossimo quinquennio. Gli obiettivi principali del documento sono ridurre il numero dei disoccupati di lunga durata, accelerare l'attivazione dei disoccupati, in particolare degli over 50, delle persone con un basso livello d'istruzione e dei beneficiari di assistenza sociale, accelerare la transizione dei giovani disoccupati fino ai 29 anni di età nel mercato del lavoro – Garanzia per i Giovani, e per affrontare gli squilibri strutturali nel mercato del lavoro, al fine di fornire le competenze necessarie per soddisfare le esigenze del mercato del lavoro.

La Slovenia presta particolare attenzione ai giovani nelle sue politiche del mercato del lavoro. Ad esempio, il Piano di Ripresa e Resilienza prevede l'Ingresso più rapido del progetto dei giovani nel mercato del lavoro(2022–2024), che mira ad accelerare l'attivazione dei giovani fino a 25 anni compresi, attraverso sussidi per l'occupazione a tempo indeterminato (almeno 4.000 posti di lavoro). Il progetto affronta le principali sfide che i giovani devono affrontare nella loro transizione al mercato del lavoro. Fornendo esperienza lavorativa, formazione obbligatoria durante l'occupazione sovvenzionata e promuovendo l'occupazione a tempo indeterminato, rafforza anche la resilienza a lungo termine dei giovani lavoratori alle fluttuazioni economiche di fronte alle crisi. La misura incoraggerà i giovani ad aderire all'assicurazione pensionistica complementare.





**diversity
revolution**
FROM VALUE TO PRACTICE

