

Cristina Balloi

LA DIVERSITÀ NEI LUOGHI DI LAVORO

Modelli, approcci
e competenza pedagogica interculturale
per il Diversity Management



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

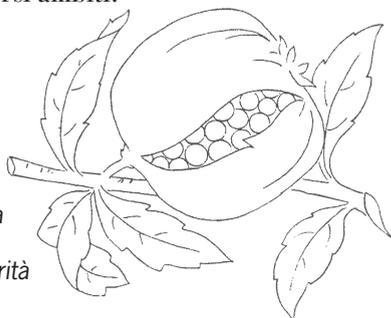
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vinicio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Cristina Balloi

LA DIVERSITÀ NEI LUOGHI DI LAVORO

Modelli, approcci
e competenza pedagogica interculturale
per il Diversity Management



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Dedico questo libro a tutte le lavoratrici e ai tutti i lavoratori che devono accettare condizioni di lavoro prive di tutele, di diritti e di dignità per cercare di sopravvivere. Il mio pensiero va a loro, nella speranza che porre l'attenzione sui temi della diversità, discriminazione e disuguaglianza nei luoghi di lavoro, contribuisca a far evolvere la condizione di tutte le persone che, nel nostro Stato democratico di diritto, vivono ancora in una pluralità di forme di schiavitù moderna.

Indice

Prefazione di Agostino Portera	pag.	13
Introduzione		19
1. Globalizzazione e mutamenti sociali	»	23
1.1. La globalizzazione: ricadute sociali, economiche e culturali	»	24
1.2. Gli esiti negativi della globalizzazione	»	26
1.3. Il lavoro nell'epoca della globalizzazione	»	29
2. Il lavoro nell'era della globalizzazione e gestione della diversità	»	31
2.1. Lo sviluppo storico del concetto di lavoro	»	31
2.2. Il Diversity Management: la nascita e lo sviluppo	»	33
2.3. Diversity Management nella letteratura: definizione e oggetti di studio	»	35
2.3.1. La metodologia della <i>Systematic Literature Review</i>	»	35
2.3.2. Il Diversity Management: definizioni	»	37
2.3.3. Campi disciplinari, metodologie e risultati ricorrenti nelle ricerche	»	40
2.3.4. La predominanza della letteratura scientifica statunitense	»	42
2.3.5. Il Diversity Management in Italia	»	42
2.3.6. Diversity Management e pedagogia interculturale.	»	43

2.4.	L'influenza degli aspetti normativi sul Diversity Management	»	45
2.4.1.	Gli Stati Uniti e il contributo normativo sulla gestione della diversità	»	45
2.4.2.	La prospettiva normativa dell'Unione Europea	»	46
2.4.3.	La Carta della Diversità	»	47
2.5.	La prospettiva giuridica globale: la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani	»	48
2.5.1.	Il ruolo dell'International Labour Organization (ILO)	»	49
3.	La Competenza Interculturale	»	52
3.1.	La pedagogia interculturale	»	52
3.1.1.	Il concetto di multiculturalità	»	53
3.1.2.	Il concetto di transcultura e l'approccio universalistico	»	54
3.1.3.	L'approccio della pedagogia interculturale	»	54
3.2.	La necessità di Competenza Interculturale	»	55
3.3.	La Competenza Interculturale: definizioni	»	56
3.4.	La Competenza Interculturale: studi, ricerche e modelli	»	57
3.4.1.	I modelli di CI di Darla Deardorff	»	59
3.4.2.	Il modello <i>Intercultural Communicative Competence</i> di Alvino Fantini	»	61
3.4.3.	Il modello di <i>DMIS-Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i> di Milton Bennett	»	62
3.4.4.	Modello di Competenze Interculturali di Agostino Portera	»	64
3.4.5.	Competenze Interculturali secondo Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philipou: la proposta per il Consiglio d'Europa	»	66
3.4.6.	<i>Global Competence Model</i> di Hunter, White e Godbey	»	67
3.4.7.	La Competenza Interculturale per il Global Leader	»	69
3.4.8.	Le Competenze Interculturali secondo Milena Santerini	»	71

3.4.9.	La prospettiva dell'OECD: la <i>Global Competence</i>	»	72
3.4.10.	La visione orientale della Competenza Interculturale: il <i>Chinese Model of Intercultural Leadership Competence</i> di Chen e Ran	»	74
3.5.	Valutazione della CI: le criticità relative alla metodologia e strumenti di <i>assessment</i>	»	77
4.	Diversity Management e Competenza Interculturale nella pratica	»	80
4.1.	Premesse di contesto, finalità e domande della ricerca	»	80
4.2.	La scelta dell'approccio e paradigma metodologico	»	81
4.2.1.	Il paradigma di ricerca naturalistico-interpretativo	»	82
4.3.	Il target di ricerca	»	83
4.4.	Gli strumenti di raccolta dati	»	84
4.4.1.	L'intervista semistrutturata	»	84
4.4.2.	La postura e le tecniche di conduzione del ricercatore nell'intervista	»	85
4.5.	Analisi dei dati: le scelte metodologiche	»	87
4.5.1.	La <i>Qualitative Content Analysis</i>	»	87
4.5.2.	L'utilizzo del software <i>NVivo</i> in supporto all'analisi dei dati	»	89
4.6.	La fase di <i>members checking</i> : la co-validazione con i partecipanti	»	89
4.7.	Gli step di analisi dei dati	»	90
4.8.	Il Diversity Management nella pratica. I risultati della ricerca empirica sul campo	»	92
4.8.1.	La definizione di DM: le categorie individuate dai manager	»	93
4.9.	L'età e i gap generazionali	»	94
4.9.1.	I profili Junior	»	94
4.9.2.	I profili senior e le criticità connesse alla decrescita della demotivazione	»	97
4.9.3.	La carenza di strumenti e competenze per gestire l' <i>age diversity</i> . Quali proposte per supportare i manager e le aziende?	»	98
4.9.3.1.	<i>Soft skills: academy aziendale</i> per i lavoratori junior	»	100

4.9.3.2. Mentoring	»	101
4.9.3.3. Expertise Job Rotation	»	101
4.9.4. I potenziali punti di forza dell' <i>age diversity</i>	»	102
4.9.5. Il genere	»	103
4.9.5.1. Le pari opportunità	»	103
4.9.5.2. Le quote rosa	»	105
4.9.5.3. La maternità	»	107
4.9.6. La diversità di cittadinanza	»	109
4.9.7. La diversità religiosa	»	112
4.9.8. La pluralità di cittadinanza e religiosa: questioni aperte nello scenario italiano	»	113
4.10. Le altre dimensioni della diversità	»	116
4.11. <i>Best practice</i> e dimensioni di efficacia del DM	»	118
4.12. Sintesi risultati inerenti la pratica del DM	»	120
5. Il modello euristico di Competenza Interculturale nel Diversity Management aziendale	»	122
5.1. L'area del sé	»	124
5.1.1. L'area delle <i>attitudes</i> e saper essere	»	125
5.1.2. L'area del <i>self awareness</i>	»	126
5.2. L'area del saper agire	»	127
5.3. L'area del sapere	»	128
5.4. I valori, la cultura e l'identità aziendale	»	129
5.5. Orizzonte dei diritti nazionali e internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro	»	130
5.6. Il ruolo della Competenza Interculturale nel Diversity Management: proposte pedagogiche	»	131
5.6.1. La formazione	»	132
5.6.2. L'uso del modello di Competenza Interculturale per la valutazione del manager	»	133
6. Quali riferimenti per costruire luoghi di lavoro inclusivi?	»	137
6.1. Perché creare un riferimento?	»	137
6.2. Dal Diversity Management al <i>Diversity and Inclusion Management</i> . Perché comprendere l'inclusione nel DM?	»	138
6.3. Inclusione fondata sull'appartenenza	»	139
6.4. CI del manager	»	139

6.5. Carta della Diversità	»	140
6.6. La prospettiva interculturale	»	141
6.7. L'approccio Human Rights	»	142
6.8. Formazione, monitoraggio e valutazione	»	143
Bibliografia	»	145

Prefazione

di *Agostino Portera*

Il mondo che abitiamo è drasticamente e ineluttabilmente cambiato. La terra sotto i nostri piedi, l'aria che respiriamo, l'acqua e il cibo che ingeriamo non sono più gli stessi. Istituzioni, luoghi di vita, di apprendimento e di lavoro, sono caratterizzati da crescente globalizzazione, complessità e interdipendenza. La diversità, da elemento marginale, diviene sempre più una caratteristica stanziale e fondante delle società contemporanee; diversità che scaturisce non solo da differenti usi, costumi, lingue, religioni o colore della pelle, ma soprattutto da persistenti iniquità sul piano socio-economico e politico fra Paesi diversi o fra esseri umani degli stessi stati nazionali. In seguito di ciò, tutti i cittadini della terra necessitano di acquisire elementi adeguati per la comprensione delle nuove situazioni. Peraltro, diviene necessario e urgente imparare a gestire in maniera preparata conflitti (aumento di stereotipi e pregiudizi, esclusioni e discriminazioni) e opportunità (possibilità di incontro, di scambio e di arricchimento sul piano culturale, politico, economico) connessi con tali radicali mutamenti. Come elemento precipuo a tale preparazione, sempre più studiosi e istituzioni individuano la formazione alle competenze interculturali.

A tutt'oggi, fra le istituzioni che si sono maggiormente impegnate per la promozione di competenze interculturali, troviamo soprattutto il Consiglio D'Europa. I primi impulsi sono riscontrabili a partire dai suoi principi costitutivi, ossia la promozione di diritti umani, democrazia e il ruolo della legge per la salvaguardia di equità e giustizia. A partire dai primi documenti degli anni Settanta, la *Wroclaw Declaration on 50 Years of Cultural Cooperation* e la *Warsaw Declaration and Action Plan of the Heads of States and Government of the Council of Europe*, è stata indicata la cruciale importanza dell'educazione al dialogo interculturale per affrontare al meglio i molteplici mutamenti e la complessità all'interno e

all'esterno dei Paesi europei. Tali e altri principi sono stati poi inclusi e sistematizzati nella *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Coe, 2010). Sullo stesso argomento, il documento più significativo al riguardo è stato il *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*, laddove è stato sancito il ruolo del dialogo interculturale e delle competenze interculturali come cruciali per salvaguardare lo sviluppo di diritti umani, democrazia e il ruolo delle leggi. Successivamente, il report *Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe* sancisce la libertà di essere diversi, laddove le istituzioni educative di tutti gli stati membri: «aim to develop intercultural competence as a core element of school curricula, and should aim to extend it beyond formal education to non-formal settings as well» (p. 23). Particolarmente significativo è anche il documento *Developing Intercultural Competences Through Education*, in cui le competenze interculturali sono presentate come «a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: –understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; –respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; –establish positive and constructive relationships with such people; –understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference» (p.16). Infine, nel recente documento del 2018, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, gli autori ampliano e sostanziano l'importanza di acquisire competenze interculturali non solo a scuola ma in tutti i settori della vita civile, identificandole in concrete attitudini, conoscenze, skills e azioni, che «together enable individuals to understand themselves and others in a context of diversity, and to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations from their own» (p.12). In tale documento sono anche indicate una serie di azioni pedagogiche e approcci metodologici ritenuti validi e appropriati per il loro sviluppo in svariati contesti (compreso l'ambiente lavorativo).

Uno dei meriti precipui del presente lavoro di Cristina Balloi è quello di aver steso un ponte fra due settori finora molto distanti e poco propensi alla comunicazione, ossia quello del mondo produttivo aziendale e quello pedagogico interculturale. Come si evince dalle pagine del libro, attualmente la globalizzazione pare rivoluzionare i contesti lavorativi, specie il settore delle risorse umane, l'approccio al lavoro e l'identità professionale dei lavoratori. Da parte delle aziende, una risposta a tali mutamenti è stata

individuata nel *Diversity Management*, nato nel contesto statunitense, diffuso in molti Paesi industrializzati, ma ancora poco noto in Italia (De Vita, 2010). Per conferire rinnovato vigore, radicarlo e ampliarlo sul piano delle competenze, l'autrice ha scelto di aggiungere riflessioni e teorie sorte e sviluppate nel settore della pedagogia interculturale.

Quale contributo possono dare l'educazione e la pedagogia interculturale nel mondo del lavoro? Come esplicitato in altra sede (Portera, 2020, pp. 140-143), anzitutto se impieghiamo il concetto di educazione inteso come *educere* (trar fuori), anche nel modo del lavoro sarà necessario riuscire a tirar fuori tutto il meglio della persona (dirigenti, quadri, impiegati, operai); ossia tutto ciò che è presente sia in termini di esperienze pregresse, formazione scolastica e professionale, sia e soprattutto come potenzialità, attitudini e intelligenze odierne. In azienda sarà auspicabile attuare il principio della *maieutica* di Socrate: saper portare alla luce saperi, abilità, vocazioni (le varie intelligenze elencate da Gardner) presenti – anche solo potenzialmente – in tutte le persone coinvolte. Nel contempo, aggiungendo il significato di educazione in termini di *edere* (apportare, nutrire, prendersi cura), nel contesto lavorativo occorrerà addurre al personale di ogni profilo quanto di meglio hanno prodotto il settore professionale e l'impresa specifica (filosofia produttiva e di vendita, competenze tecniche e professionali, stili comunicativi, ecc.). In azienda, includere elementi di buona educazione aiuterebbe a promuovere in tutto il personale il processo di socializzazione (inteso come ingresso e continuo), di interazione interpersonale e di assunzione di compiti e ruoli assegnati, considerando anche alcuni elementi educativi, come il sostegno dell'identità (individuale e aziendale), l'attenzione a produzione e vendita, nel rispetto di valori e principi morali, dei rapporti umani, del clima emotivo. Poiché è risaputo (Quaglino 1985) che personale soddisfatto e ben educato, nonché rapporti interpersonali positivi, migliorano non solo il clima aziendale, ma anche la produttività (diminuiscono le assenze, aumentano la creatività, l'impegno, il senso di lealtà e di appartenenza, si è più disposti a sforzi maggiori). È basilare coniugare legittimi principi aziendali (utile, efficacia ed efficienza) con quelli educativi: attenzione alle persone umane e alle loro relazioni. Tenendo conto dei forti cambiamenti, delle opportunità e dei rischi nel tempo presente, anche in azienda la scienza dell'educazione più idonea (che riflette sull'educazione individuando fini, metodi, mezzi, contenuti, rapporti interpersonali e ambiente) sarà quella coniugata in termini interculturali.

L'approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana (Portera, 2020, pp. 32-43): concetti come «identità» e «cultura» non sono più intesi in maniera statica, bensì *dinamica*,

in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come *opportunità di arricchimento* e di crescita personale e collettiva (l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti). L'approccio interculturale, di fatto, si colloca tra universalismo (sviluppare leggi, regole e principi etici comuni) e relativismo (diritto alla diversità), ma li supera ambedue, aggiungendo la possibilità di educare a dialogo, confronto e interazione. Peraltro, la pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di incontro rispettoso e paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale.

Dal presente testo emerge con chiarezza come anche in azienda vi sia la necessità e l'urgenza di formazione alla pedagogia e alle competenze interculturali. Poiché i concetti di comunicazione e competenza interculturale sono stati sviluppati soprattutto nel contesto lavorativo (Deardorff, 2009), si tratta di significare tali termini alla luce delle considerazioni pedagogiche interculturali, tenendo conto delle conoscenze e dei limiti acquisiti negli ultimi anni. Specie manager e personale coinvolto in rapporti multiculturali necessitano di appositi corsi formativi al fine di acquisire consapevolezza non solo dei rischi, ma soprattutto delle opportunità insiti nel lavoro in contesto multietnico e multiculturale. Una siffatta formazione in contesto aziendale dovrebbe avvenire alla luce dei risultati delle ultime ricerche nel settore delle competenze interculturali (Portera e Milani, 2019), e dovrebbe contenere l'educazione e la formazione ad alcune abilità specifiche.

Tali abilità e competenze sono abilmente enucleate dalla ricerca presentata da Cristina Balloi nel presente testo. Esso, non solo ha il grande merito di avvicinare il Diversity Management con il paradigma della pedagogia interculturale, ma conduce per mano l'educatore e il pedagogo in un settore poco conosciuto, ossia la realtà aziendale con cultura, tempi e bisogni specifici. Al contempo, agli operatori aziendali il saggio puntualizza specifiche Competenze Interculturali ritenute indispensabili per gestire efficacemente la diversità nei contesti lavorativi. Complessivamente il lavoro svolto si caratterizza per un robusto impianto metodologico, fondato principalmente sull'interazionismo simbolico, che ha visto coinvolti empiricamente 34 manager e HR manager di 3 aziende di grandi dimensioni del nord Italia. Segnatamente, è stata analizzata in profondità l'azione dei manager mediante lo strumento dell'intervista semistrutturata. Peraltro, come

tecnica di analisi dei dati, ha seguito la *qualitative content analysis*, con il supporto del software NVivo. Infine, le competenze interculturali sono state individuate anche con l'ausilio della *Systematic Literature Review* sul tema del Diversity Management, dell'analisi pratica del Diversity Management e della considerazione dei modelli di Competenza Interculturale attualmente ritenuti più efficaci e idonei.

Alla luce di tutto ciò, auguro a tale pionieristico lavoro di riscuotere il meritato apprezzamento e tanto successo sia nel campo della pedagogia (interculturale) sia nel settore aziendale.

Agostino Portera Ph.D.

Professore di Pedagogia Interculturale

Direttore del Centro Studi Interculturali

Direttore del Master in Intercultural Competence and Management

Università di Verona

”

Introduzione

Nell'epoca della globalizzazione la complessità del sistema economico ha rivoluzionato i contesti lavorativi in termini organizzativi, tecnici e tecnologici, ma soprattutto per quanto riguarda le risorse umane, l'approccio al lavoro e l'identità professionale delle lavoratrici e dei lavoratori. Oggi i sistemi lavorativi sono in generale più complessi in quanto meno lineari nell'organizzazione, in continuo cambiamento al fine di raggiungere una maggiore efficienza in termini di performance, che non sono più connesse solo ed esclusivamente alla produzione di un numero specifico di beni. La tecnologia e i progressi tecnici hanno infatti cambiato radicalmente la produzione di beni e servizi, e hanno creato un numero elevato di nuovi profili professionali. Inoltre, i flussi di migrazione e mobilità mondiale hanno contribuito a ibridare la forza lavoro in una molteplicità di settori, specialmente nei paesi economicamente più sviluppati, divenuti una meta soprattutto per le persone in fuga dai propri paesi di origine dilaniati da guerre, persecuzioni e condizioni di povertà. Seppur vi sia stato un progressivo e costante abbandono dell'elemento di stabilità dei contratti, della piena tutela in termini di diritti, della tendenza a mantenere posizioni lavorative garantite per quasi tutto il corso della vita, le organizzazioni lavorative hanno sempre di più posto il focus sul "capitale umano" per comprendere come incentivarne la valorizzazione e il benessere finalizzati ad aumentare le performance. Gli studi e le ricerche su differenti campi disciplinari hanno seguito la stessa linearità di evoluzione, contribuendo a sostenere le aziende nella gestione di un nuovo profilo identitario delle lavoratrici e dei lavoratori. I sistemi lavorativi di ogni settore sono quindi mutati profondamente divenendo sempre più complessi, fluidi e plurali. In questo scenario storico, la diversità all'interno dei luoghi di lavoro è divenuta uno dei temi più attuali nella gestione delle risorse umane, e il Diversity Management, nato nel contesto statunitense, si è diffuso a livello globale come ambito preposto alla gestione della diversità in

azienda (Cox, 2001). In Italia l'origine è piuttosto recente, poiché si è diffuso nelle grandi aziende e multinazionali in modo particolare nell'ultimo decennio (De Vita, 2010). All'interno del complesso tessuto di aziende vi può quindi essere una delega, funzione o dipartimento specificamente dedicato al Diversity Management con procedure, valori e riferimenti espliciti, oppure – come più comunemente nel panorama delle piccole e medie imprese italiane – non vi è una presenza strutturata e organizzata, ma semplicemente un focus o un'attenzione da parte delle risorse umane sul tema della diversità nei luoghi di lavoro. L'attuazione pratica del Diversity Management richiede lo sviluppo di competenze specialistiche, soprattutto per chi si occupa di gestire i gruppi di lavoro. In letteratura, le ricerche e gli studi riguardo le competenze connesse al Diversity Management sono ancora scarse (Kulik, 2014), seppur nella complessità dei contesti aziendali l'acquisizione di competenze adeguate diviene fondamentale per gestire con efficacia la dimensione della diversità in termini di tutela, inclusione, pari opportunità e valorizzazione.

A partire da tali premesse, questo libro presenta i dati di una ricerca di dottorato che analizza il Diversity Management per comprendere la dimensione della competenza necessaria a supportare i sistemi lavorativi per una gestione efficace della diversità. Visto che il tema focale è la diversità, la ricerca è stata elaborata in accordo con il paradigma epistemologico della pedagogia interculturale, che si occupa storicamente di analizzare i contesti dettati dalla pluralità per elaborare risposte educative adeguate (Portera 2020, 2015; Santerini 2003, 2017). Il focus storico di analisi e di studio ha sempre riguardato in modo particolare la scuola e i servizi socio-educativi, mentre i sistemi lavorativi sono stati ai margini dell'interesse della pedagogia interculturale ma oggi, più che mai, si ravvede la necessità di porli al centro dell'attenzione di tale paradigma per generare risposte educative e formative innovative e capaci di aggiungere nuove prospettive pratiche a favore delle lavoratrici e dei lavoratori, nonché dei contesti all'interno dei quali operano. La ricchezza di analisi scientifiche che la pedagogia interculturale ha prodotto nella sua evoluzione storica diviene un patrimonio a favore di molteplici contesti, e il lavoro si pone tra le priorità proprio perché è un elemento fondante della vita di ciascun cittadino adulto.

Con tale ricerca si è voluto quindi connettere il Diversity Management con il paradigma della pedagogia interculturale per elaborare un modello di Competenza Interculturale. La ricerca svolta è stata progettata per indagare in profondità il Diversity Management e per rilevare gli aspetti che caratterizzano la gestione pratica dei ruoli manageriali e di responsabilità. A partire dall'analisi della pratica è stato quindi elaborato il modello euristico di

Competenza Interculturale di riferimento. Per comprendere come il modello possa divenire uno strumento pratico in grado di sostenere in modo efficace la gestione dei manager si sono poi elaborate delle proposte di utilizzo. I risultati della ricerca empirica effettuata rappresentano così la struttura per analizzare in profondità il Diversity Management, lo sviluppo della Competenza Interculturale e la sua attuazione pratica attraverso risposte formative ed educative in grado di incidere concretamente nei contesti in cui vengono applicate.

Il libro è costituito da sei capitoli. Nel *primo* si delinea il contesto storico in cui ha avuto origine il Diversity Management, ovvero la globalizzazione e il neoliberalismo che hanno mutato in modo epocale il sistema economico mondiale ridefinendo di conseguenza il sistema organizzativo del lavoro.

Il *secondo capitolo* si focalizza su un'analisi storica volta a comprendere come il tema della diversità sia divenuto uno degli aspetti principali e maggiormente attuali nei sistemi lavorativi dell'era postmoderna. Si analizza di seguito in profondità la dimensione del Diversity Management e le sue caratteristiche a partire dagli esiti di una *Systematic Literature Review* effettuata per identificare le dimensioni-chiave che caratterizzano la letteratura. In ultima istanza, si approfondisce la dimensione normativa e giuridica che rappresenta, soprattutto a livello internazionale, un riferimento essenziale per l'attuazione e il rispetto dei diritti sulla diversità delle lavoratrici e dei lavoratori e che ha un'inevitabile ricaduta pratica nel Diversity Management e nelle organizzazioni lavorative.

Il *terzo capitolo* espone la revisione della letteratura sulla Competenza Interculturale. A partire dall'analisi dello statuto epistemologico della pedagogia interculturale si identificano le principali caratteristiche dei modelli di Competenza Interculturale presenti in letteratura e che costituiscono un riferimento imprescindibile per l'analisi e l'interpretazione della proposta del modello euristico esito della ricerca.

Nel *quarto capitolo* si espongono gli esiti della ricerca riguardo la pratica del Diversity Management con particolare attenzione ai principali ambiti di diversità emersi dai dati come l'età, il genere, la cittadinanza e la religione. A partire dai risultati emersi, si rileggono i dati all'interno dell'epistemologia della pedagogia interculturale e si delineano le proposte pedagogiche per superare gli aspetti di limite o più problematici emersi dall'analisi.

Il *quinto capitolo* si focalizza sull'analisi della Competenza Interculturale nel Diversity Management e si delinea la proposta del modello euristico di Competenza Interculturale di riferimento per gestire con efficacia la diversità

nei luoghi di lavoro. Si identificano, inoltre, le proposte pedagogiche di utilizzo pratico del modello all'interno dei contesti lavorativi.

Nel *sesto capitolo*, alla luce degli esiti della ricerca, si evidenziano i riferimenti principali utili a costruire, nella pratica, dei luoghi di lavoro inclusivi. La finalità, quindi, è elaborare dei punti saldi che le organizzazioni lavorative possono utilizzare come base per orientarsi nella complessità della gestione della diversità.

1. Globalizzazione e mutamenti sociali

Il tema della diversità nel lavoro richiede, innanzitutto, un'analisi del contesto attuale per comprendere come i mutamenti storici influenzino il sistema lavorativo e le condizioni di vita delle lavoratrici e dei lavoratori. Quando si analizza l'attualità del nuovo millennio, non si può prescindere dal connettere tale fase storica alla globalizzazione. Essa rappresenta uno dei principali fenomeni dell'epoca postmoderna, che ha provocato dei cambiamenti epocali dal punto di vista economico, sociale, culturale e politico. Per tale motivo il capitolo è dedicato a un'analisi del fenomeno che mira a comprendere le sue principali caratteristiche. L'analisi prosegue, poi, con un approfondimento dei punti di forza ma, soprattutto, dei rischi e dei limiti che la globalizzazione ha generato durante la sua evoluzione.

Il termine *globalizzazione* è divenuto di uso comune e si è inserito diffusamente nel linguaggio quotidiano della lingua italiana. Il suo significato nella lingua italiana corrente si riferisce:

al fenomeno di unificazione dei mercati a livello mondiale, consentito dalla diffusione delle innovazioni tecnologiche, specie nel campo della telematica, che hanno spinto verso modelli di consumo e di produzione più uniformi e convergenti; anche, le conseguenze politiche e sociali di tale unificazione¹.

Seppure tale definizione non sia di tipo specialistico e rappresenti l'impiego del termine nel linguaggio corrente, individua con precisione i principali aspetti che caratterizzano il fenomeno: l'economia su scala globale, la rivoluzione tecnologica, le conseguenze sociali. La globalizzazione sembra ormai riguardare la vita di tutti gli esseri umani perché, come sostiene Zygmunt Bauman (2007), «è un processo irreversibile, e che, inoltre, ci

¹ Treccani vocabolario, testo disponibile al sito: <http://www.treccani.it/vocabolario/globalizzazione/>. Ultima consultazione 6 aprile 2020.

coinvolge tutti alla stessa misura e allo stesso modo. Viviamo tutti all'interno della globalizzazione, ed essere globalizzati vuol dire per ciascuno di noi, più o meno, la stessa cosa» (p. 3). Nonostante sembri prevalere l'istanza economica, ridurre la globalizzazione ad un fenomeno di tipo puramente economico non consente di comprenderne in profondità la sua interezza e complessità (Martell, 2011). Nei paragrafi successivi si analizzano, pertanto, gli aspetti peculiari che caratterizzano la globalizzazione e che sono utili a comprendere le ricadute nella vita dell'essere umano, soprattutto per quanto concerne la dimensione lavorativa.

1.1. La globalizzazione: ricadute sociali, economiche e culturali

La globalizzazione ha dettato un cambiamento epocale poiché sono state abbattute le barriere che riducevano o rendevano complessa la circolazione di beni, servizi, capitali e persone (Stiglitz, 2006). Comprenderne le ricadute storiche richiede, innanzitutto, una distinzione tra le dimensioni prevalenti che la compongono poiché, anche se interconnesse, definiscono con maggiore chiarezza i cambiamenti che essa ha generato nella società. Per proseguire l'analisi si è scelto, quindi, di utilizzare alcune delle dimensioni descrittive individuate da *Ulrich Beck* (2002). Il sociologo analizza la globalizzazione nella dimensione economica, tecnico-comunicativa e culturale.

Dal punto di vista *economico*, la globalizzazione ha ridimensionato le gerarchie di scala basate sullo Stato-Nazione che hanno caratterizzato le epoche precedenti fin dagli imperi coloniali (Sassen, 2007). Lo Stato-Nazione entra in sostanziale crisi a partire dagli anni settanta, quando il liberismo economico inizia a prevalere (Martell, 2011) per superare i vincoli posti dallo stesso sistema dello Stato-Nazione (Beck, 2002). L'effetto diretto di tale crisi è rappresentato dal processo di internazionalizzazione della produzione dei beni e dei servizi, dalla diffusione del mercato globale, dei capitali e del commercio (Sassen, 2007). La produzione e lo scambio dei beni di consumo sono sostenuti da accordi di libero scambio internazionale (Amato, 2005) che producono un sistema di tipo transnazionale. In questo panorama, il ruolo delle multinazionali è divenuto centrale nell'economia nazionale, mentre la localizzazione della produzione ha assunto sempre meno rilevanza per il consumatore finale (Appadurai, 2012). Gli scambi non riguardano solo i beni e i servizi ma soprattutto i flussi monetari e finanziari (Amato, 2005). Il denaro viene a sua volta deterritorializzato, poiché la scelta dei mercati si basa su criteri indipendenti dai confini nazionali (Appadurai, 2012).

La necessità di governare l'economia globale ha dato, inoltre, origine alla creazione di nuove istituzioni in grado di operare a livello transnazionale come il Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale e la *World Trade Organization* (Stiglitz, 2006). Istituzioni che hanno assunto un ruolo e un potere crescenti, tanto da determinare le scelte monetarie e finanziarie dei singoli stati in gran parte del pianeta (Stiglitz, 2006).

Inoltre la globalizzazione economica ha mutato in modo consistente la concezione del tempo e dello spazio rispetto al passato: tutto è compresso, rapido, con vincoli di azione ridotti o quasi inesistenti (Bauman, 2007). A questo si aggiunge l'interdipendenza economica che ha creato un processo di influenza reciproca tra le differenti aree geografiche. L'interdipendenza è così elevata che «gli eventi che accadono in una parte del globo possono avere effetti sulle altre parti» (Martell, 2011, p. 161).

La dimensione *tecnico-comunicativa* ha un ruolo essenziale nella globalizzazione poiché la rivoluzione tecnologica che ha interessato i due ambiti «ha rafforzato l'interdipendenza tra le comunità locali, nazionali e internazionali in una misura che nessuna epoca storica ha mai conosciuto» (Beck, 2002, p. 55). La tecnologia comunicativa è strettamente correlata alla rivoluzione informatica, che attraverso la rete digitale consente alle persone di comunicare e scambiare informazioni in tempo reale. Il luogo fisico, quindi, decade a favore di quello virtuale in cui l'unico vincolo è rappresentato dall'accesso alla tecnologia digitale (Appadurai, 2012). Tale rivoluzione ha provocato l'effetto di annullamento dello spazio attraverso il tempo: immagini, suoni, parole possono giungere in simultanea indipendentemente dal luogo in cui vengono prodotti (Harvey, 2002). In questo modo, il mondo è divenuto una grande piazza in cui le persone si possono incontrare e comunicare sostituendo la comunicazione faccia a faccia con quella mediata da un computer o altro dispositivo di comunicazione (Anolli, 2006).

Gli sviluppi e le evoluzioni non hanno riguardato solamente l'informatica ma anche altri ambiti tecnici come l'ingegneria e la meccanica. Nell'epoca della globalizzazione le evoluzioni meccaniche hanno contribuito a rendere estremamente veloci i movimenti delle persone in tutto il mondo facendo così aumentare il volume e il numero degli spostamenti (Martell, 2011).

La dimensione della *cultura* ha inevitabilmente subito le influenze e le conseguenze della globalizzazione. L'aspetto maggiormente evidente della globalizzazione culturale è la trasformazione che ha portato alla nascita e alla diffusione di istanze universali i cui significati, prodotti e simboli tendono ad essere simili in tutto il pianeta. Tale fenomeno, che con il tempo è stato definito "*mcdonalizzazione*", a partire dalla nota multinazionale del fast food, assume un carattere di universalizzazione con una convergenza di stili

e simboli che attraversano e superano le culture nazionali (Beck, 2002). I prodotti della cultura vengono infatti diffusi su scala globale e lo stesso oggetto, simbolo o icona, può entrare a far parte della vita quotidiana di molte persone in ogni parte del mondo. Diversi studiosi, soprattutto in ambito sociologico, esprimono però diverse critiche alla globalizzazione culturale come “universalizzazione della cultura”. I *global cultural studies*, ad esempio, rifiutano la tesi semplicistica dell’universalizzazione e tendono piuttosto ad analizzare la cultura come fenomeno *glocale*, che si colloca quindi tra globale e locale (Martell, 2011). Per definire meglio tale prospettiva, Ulrich Beck (2002) chiarisce che «la globalizzazione non comporta una riduzione ad unità della cultura; la produzione di massa di simboli e informazioni culturali non conduce al sorgere di quel che potrebbe definirsi una “cultura globale”» (p. 75). Questo accade perché

nessuno può produrre in modo globale, nel senso letterale del termine. Anche e proprio le industrie che producono e commercializzano globalmente i loro prodotti devono sviluppare legami locali [...], perché anche i simboli commercializzabili globalmente devono essere filtrati attraverso il materiale grezzo delle culture locali (Beck, 2002, p. 66).

Secondo tale analisi, l’omologazione è quindi principalmente correlata al processo di diffusione di prodotti di consumo globali che effettivamente causano un processo di omologazione a livello locale (Martell, 2011). Nella dimensione *glocale* della cultura, lo Stato-Nazione assume, di conseguenza, il ruolo di intermediario e interprete della differenza (Appadurai, 2012).

1.2. Gli esiti negativi della globalizzazione

Quando si affronta il tema della globalizzazione e le conseguenze che essa ha generato nella vita delle persone in tutto il pianeta, si rendono essenzialmente evidenti gli aspetti di limite e più problematici. L’approccio prevalentemente critico non è solo di dominio scientifico in ambito umanistico, ma lo è anche dal punto di vista sociale e civile: si pensi, ad esempio, ai movimenti *no-global* nati ormai da anni in tutto il mondo e che pongono le conseguenze della globalizzazione al centro della loro protesta. Per comprendere perché il processo di globalizzazione oggi venga analizzato in prevalenza con una prospettiva pessimistica, è importante evidenziarne *in primis* gli aspetti positivi e i punti di forza (Portera, 2016). Amartya Sen (2002)

afferma che «la globalizzazione non è di per sé una follia» (p. 4) e ne definisce le istanze positive, che le riconoscono il merito di aver

arricchito il mondo dal punto di vista scientifico e culturale, così come ha recato benefici economici a molti popoli. Pochi secoli fa, una povertà pervasiva e una vita brutta, bestiale e breve, rappresentavano la regola del mondo con poche e rare eccezioni. Sia la tecnologia moderna, sia le interrelazioni economiche hanno avuto un ruolo importante sul superamento di quella miseria (Sen, 2002, p. 4).

La globalizzazione ha contribuito a una crescita economica più rapida, riducendo inoltre il senso di isolamento di molti paesi in via di sviluppo (Stiglitz, 2006). Agli albori della sua nascita inoltre, ha permesso la diffusione di forme di vivere civile che hanno consentito ad alcune popolazioni di affrancarsi dai sistemi di potere illiberali, acquisendo una libertà crescente e un progressivo riconoscimento dei diritti inalienabili (Portera, 2016). La globalizzazione è stata ed è tuttora un fenomeno in continua evoluzione e, nonostante i cambiamenti epocali di carattere positivo, ha prodotto con il tempo degli esiti che si sono rivelati estremamente critici.

Per comprendere gli effetti *negativi* si può partire da un importante elemento di contraddizione: la disuguaglianza prodotta dal tentativo di diffusione globale del concetto di uguaglianza e universalità. Molti autori e studiosi hanno evidenziato che uno degli elementi che contraddistingue la globalizzazione è proprio la disuguaglianza tra nazioni e all'interno delle stesse in termini di disomogeneità nel potere politico, sociale ed economico (Sen, 2002). Gli effetti positivi, in realtà, non hanno assunto carattere universale ma hanno prodotto divisioni e differenze nette all'interno della popolazione (Bauman, 2007), soprattutto in termini di suddivisione della ricchezza economica (Sen, 2002). La globalizzazione non si può quindi ritenere portatrice di uguaglianza e unità, anzi sembra evidente che «i processi di globalizzazione, se lasciati a se stessi, contribuiscano ad allontanare l'ideale di comunità producendo forti squilibri e disuguaglianze» (Santerini, 2003, p. 18).

I processi di liberalizzazione economica transnazionale che hanno portato a una crescita economica esponenziale non hanno tuttavia condotto a una riduzione della povertà soprattutto nei paesi più deboli, anche a causa della prevalenza di una politica scarsamente in grado di incidere sulla riduzione delle disparità e sulle leve di protezione sociale delle fasce di popolazione maggiormente a rischio (Amato, 2005). Tali conseguenze sono ancora più incisive se le si analizza alla luce di ulteriori elementi come la crisi dello Stato-Nazione e il dominio del neoliberalismo. Lo Stato-Nazione ha acuitizzato la frammentazione, perché non risulta più in grado di sostenere il ruolo

di regolatore della globalità (Appadurai, 2012) a causa del fatto che il potere politico che detiene è ormai impotente nel controllo delle azioni economiche transnazionali. La connessione tra potere politico nazionale e controllo dell'economica globale è, infatti, uno degli elementi maggiormente critici del fenomeno storico della globalizzazione. Gli Stati si vedono costretti a subire le leggi e le regole che i sistemi economici globali impongono, e se reagissero in modo oppositivo attraverso il potere politico subirebbero la reazione punitiva dei mercati finanziari che oggi sono in grado di far crollare in tempi rapidissimi le economie locali (Bauman, 2007). Questo ha creato degli Stati che, secondo la definizione di *Bauman* (2007), possono essere considerati "porosi" in quanto privi di sufficiente libertà e capacità per far fronte al potere economico globale e sovranazionale (Bauman, 2007). Il neoliberalismo, a sua volta, ha contribuito a enfatizzare il ruolo dello Stato come promotore di deregolamentazione, privatizzazioni, libero scambio e libero mercato, attuando contemporaneamente una progressiva riduzione dell'intervento sulle politiche sociali (Harvey, 2005). Il neoliberalismo ha, in pratica, neutralizzato i progressi delle conquiste sociali e politiche, intaccando i valori del vivere civile e provocando disorientamento nel senso di comunità (Portera, 2016). In parallelo, la globalizzazione sembra aver generato e amplificato una struttura di società frammentata in cui la fluidità, la discontinuità e il cambiamento caotico rappresentano il vivere quotidiano degli esseri umani (Harvey, 2005). La fraternità, la libertà e l'uguaglianza, invece che aumentare, sembrano essere diminuite e indebolite (Wallerstein, 1985).

Dal punto di vista *sociale e culturale* gli esiti prodotti dalla globalizzazione sono stati plurimi. Uno dei più importanti riguarda le reazioni conservatrici delle identità culturali nazionali (Santerini, 2003) come affermazione di quell'identità locale che, nei decenni, la globalizzazione ha contribuito a indebolire. I sistemi di cultura locale tendono a rafforzarsi dal punto di vista identitario con una chiusura caratterizzata da essenzialismo culturale e rivendicazione del locale che genera conflitti e riduce la possibilità di interazione e dialogo tra le differenti culture (Santerini, 2003). Per comprendere come si sia arrivati a un esito simile, e tendenzialmente opposto a ciò che ci si poteva attendere, bisogna focalizzare l'attenzione sulla frattura causata dalla globalizzazione tra cultura globale dominante e cultura locale. Il ruolo passivo della dimensione locale come elemento "globalizzato" ha creato un'esclusione dai processi di integrazione dettata dalla visione prevaricante in cui «l'essere locale in un mondo globalizzato è segno di inferiorità» (Bauman, 2007, p. 11). La perdita di riferimenti identitari situati localmente ha quindi provocato una progressiva rivendicazione di spazi e attenzione, fino ad arrivare a forme estreme in cui i fondamentalismi divengono i principali profili

di rivendicazione (Sassen, 2008). Più l'idea di nazione si disgrega, più appare complesso accogliere e gestire la diversità. Gli atteggiamenti intolleranti nei confronti del diverso che si concretizzano nell'espulsione, nella paura dell'immigrazione e dell'ibridazione culturale, divengono particolarmente accentuati perché, come spiega l'antropologo *Arjun Appadurai* (2012), mediante tale approccio si rivendicano i legami con l'idea di patria, ed è così che quest'ultima appare più territoriale che mai.

1.3. Il lavoro nell'epoca della globalizzazione

Nei paragrafi precedenti sono state analizzate non solo le principali caratteristiche della globalizzazione ma soprattutto i mutamenti che ha generato nella sfera sociale, economica e politica; mutamenti che hanno contribuito a sviluppare una nuova epoca storica tuttora in corso e in continua evoluzione. Il tema del lavoro sarà attentamente affrontato nel capitolo successivo ma in questo paragrafo si vuole comprendere come la globalizzazione e le sue ricadute abbiano influenzato in modo diretto l'ambito del lavoro, considerando inoltre le principali trasformazioni provocate nella vita dei lavoratori e del contesto in cui operano.

Il primo importante cambiamento generato dalla globalizzazione nel sistema lavorativo riguarda la divisione internazionale del lavoro e i conseguenti processi di *delocalizzazione* della produzione. Lo spostamento della produzione è dettato unicamente dalla riduzione dei costi del lavoro, e ciò accade prevalentemente mediante un flusso monodirezionale dai Paesi più sviluppati ai Paesi meno sviluppati (Mezzadra e Neilson, 2013). Le condizioni di lavoro non sono migliorate, anzi i lavoratori devono produrre a ritmi sempre più intensi, e la tendenza del lavoro ad occupare gran parte della vita della persona è sempre più accentuata (Mezzadra e Neilson, 2013). La *delocalizzazione* non è però l'unico mezzo per ottenere una manodopera a basso costo, perché il sistema economico e produttivo ha dato origine a ciò che Saskia Sassen (2008) definisce "localizzazione del globale", ovvero rappresenta la ricerca e l'utilizzo di manodopera a basso costo a livello locale anche nei Paesi maggiormente sviluppati. Ciò ha comportato la diffusione di condizioni di lavoro scarsamente tutelanti per i lavoratori, in cui le posizioni estremamente svantaggiate spesso vengono occupate dagli immigrati o dalle fasce più deboli (Sassen, 2008). Inoltre, il lavoro nell'epoca della globalizzazione è divenuto più flessibile ma ciò difficilmente è considerato un punto di forza poiché, nella pratica, il lavoro flessibile comporta per i lavoratori salari inferiori e scarse tutele (Stiglitz, 2006). Il lavoro, così, tende a perdere

la sua identità collettiva, le condizioni di sopravvivenza del lavoro locale vengono meno e si acutizza la povertà (Beck, 2002).

Il complesso tema dei diritti e delle tutele è un ulteriore aspetto che riguarda il contesto storico della globalizzazione, che ha – come sottolineato nei paragrafi precedenti – enfatizzato e aumentato le derive del neoliberalismo. È proprio con l'avvento del neoliberalismo che lo Stato si è progressivamente ritirato dal ruolo di garante e protettore dei diritti e dal sistema di welfare sociale, determinando un peggioramento generale delle condizioni dei lavoratori. La flessibilità, quindi, ha creato un sistema economico florido e dinamico a discapito del lavoratore, che «si trova privo di potere nell'affrontare un mercato del lavoro in cui per consuetudine vengono offerti solo contratti a breve termine e la sicurezza della permanenza sul lavoro diviene un fenomeno del passato» (Harvey, 2005, p. 192). Parallelamente, anche il ruolo dei sindacati si è indebolito, divenendo sempre meno incisivo per la tutela e riconquista dei diritti progressivamente perduti.

La *tecnologia* è un altro elemento direttamente connesso ai mutamenti della condizione del lavoro odierno. Lo sviluppo tecnologico ha provocato una frattura nel rapporto lineare tra produttività, crescita economica e occupazione, perché l'aumento incessante della tecnologia ha di fatto portato alla diminuzione del fabbisogno di lavoro umano (Beck, 2000).

Infine è importante affrontare il tema della *migrazione lavorativa*, che in questa nuova epoca storica ha visto aumentare il numero di persone che, per necessità lavorative, precarietà di vita, povertà e guerre, si spostano da una parte all'altra del pianeta. La migrazione può riguardare anche quei profili lavorativi che si muovono da un paese all'altro per la gestione del business, si pensi ad esempio ai dipendenti delle multinazionali. Tali lavoratori, in genere, vivono nei paesi maggiormente sviluppati e godono di condizioni lavorative agiate. A tale categoria di lavoratori si accosta invece la migrazione di manodopera a basso costo. Si è già visto come la richiesta di manodopera a basso costo provochi nei paesi più ricchi un flusso in ingresso di lavoratori provenienti da paesi più poveri e maggiormente disposti a sopportare peggiori condizioni salariali.

Nell'epoca della globalizzazione il lavoro sembra quindi caratterizzarsi per la sua dimensione di precarietà, scarsa tutela, salari a basso costo e condizioni generali che favoriscono la produzione economica intensiva a discapito delle condizioni di vita della classe dei lavoratori.

2. Il lavoro nell'era della globalizzazione e gestione della diversità

Nel capitolo precedente la dimensione del lavoro è stata affrontata all'interno del contesto della globalizzazione per comprendere come quest'ultima abbia influenzato e mutato il concetto di lavoro e le condizioni di vita dei lavoratori. L'obiettivo del presente capitolo è comprendere le ragioni storiche che nell'era della globalizzazione hanno portato il tema della diversità ad essere uno degli aspetti principali e maggiormente attuali nei sistemi lavorativi. La dimensione storica si accosterà alla dimensione normativa e giuridica, che rappresenta uno dei più importanti riferimenti per la gestione della diversità nel lavoro a partire dal secondo dopoguerra ad oggi.

2.1. Lo sviluppo storico del concetto di lavoro

Nel primo capitolo si è visto come la globalizzazione abbia provocato ingenti mutamenti nel contesto lavorativo e nelle condizioni dei lavoratori. Il concetto di lavoro attuale è connesso al concetto di libertà e questo perché, storicamente, il lavoro è ciò che permetteva o non permetteva di essere liberi. Nella Grecia antica e nell'impero romano, il lavoro era a carico della schiavitù poiché l'idea fondante di quell'epoca storica era che la libertà fosse connessa alla possibilità di non lavorare:

l'individuo costretto a lavorare non solo non era libero, ma donna o uomo che fosse, non era considerato come membro della società. [...] L'idea stessa di società si caratterizzava come mondo contrapposto al lavoro, dominato dall'arte dello scambio pubblico, dell'ozio e dell'attività politica (Beck, 2000, p. 18).

Per arrivare al concetto di lavoro come requisito fondante della libertà, bisogna approdare al VI secolo d.C., quando si riscontrano i primi approcci

al lavoro come «idea positiva in quanto azione e strumento di indipendenza dell'uomo» (Alessandrini, 2004, p. 19). Dal seicento in poi il lavoro, con l'avanzare della borghesia, acquisisce il potere di affermazione dei valori dell'umanità (Alessandrini, 2004), e tale prospettiva resterà poi come base fondante nei secoli seguenti fino ai nostri giorni. Il lavoro diventa quindi uno dei valori di riferimento delle società moderne. Il ruolo del lavoratore da schiavo si trasforma fino ad arrivare a denigrare l'idea di persona libera dedicata all'ozio (Beck, 2000). Nel secolo successivo la teoria della divisione del lavoro, promossa in modo particolare da *Adam Smith*, definisce che «il grandissimo progresso della capacità produttiva del lavoro e la maggiore abilità, destrezza e adeguatezza con le quali esso è ovunque diretto o impiegato siano stati effetti della divisione del lavoro» (Bagiotti, 1975, p. 79). Nel settecento, quindi, il lavoro inizia a diventare una connessione imprescindibile tra struttura economica e politica (Alessandrini, 2004). Un successivo momento storico importante che si avvicina all'epoca odierna è il periodo fordista che caratterizza l'inizio del ventesimo secolo. In tale periodo l'applicazione del concetto di produttività basata sulla catena di montaggio rivoluziona la produzione su larga scala. Secondo *Taylor* (1975), principale autore di riferimento, al lavoratore viene attribuito un ruolo passivo in «cui non viene richiesta alcuna iniziativa. Gli viene affidato un compito e diventa uno strumento» (p. 12).

Dopo la seconda metà del novecento inizia una nuova era che, come visto nel capitolo precedente, è contrassegnata dall'avvento del neoliberalismo e della globalizzazione. La loro progressiva affermazione ha comportato il declino delle lotte di classe connesse all'identità lavorativa professionale, che avevano caratterizzato in modo particolare il decennio dal 1966 al 1976 (Van Voss e Van Der Linden, 2012). Tramonta, quindi, la cultura di quella classe lavoratrice che si identificava in modo particolare con la classe operaia di genere maschile (Van Voss e Van Der Linden, 2012). Negli anni successivi l'identità lavorativa passa dall'essere strettamente connessa a quella di classe a un concetto più ampio che include anche elementi relativi all'appartenenza etnica, religiosa e di genere (Van Voss e Van Der Linden, 2012). Già alla fine degli anni sessanta, con i movimenti femministi si impone una nuova corrente connessa alla classe sociale e non più professionale. Negli stessi anni si sviluppa l'interesse e l'attenzione anche per l'identità etnica dei lavoratori (Van Der Linden, 2012). Tali movimenti miravano a superare lo stigma affinché «l'identità fino ad allora nascosta, rimossa, più o meno fonte di vergogna o ridotta all'immagine di una natura, si trasforma in affermazione culturale e si assume» (Wieviorka, 2002, p. 25). Entrambi i fenomeni ebbero origine negli Stati Uniti (Padua, 2007), per poi diffondersi più tardi

anche in Europa. A partire dagli anni sessanta inizia quindi la lotta contro le disuguaglianze che con i decenni viene superata in favore dell'affermazione delle identità personali e di gruppo connesse al tema della differenza e di cui si possono identificare tre fasi di sviluppo (De Vita, 2011):

- la *resistenza* in cui le differenze rappresentano la garanzia dell'inclusione della partecipazione delle minoranze;
- l'*autonomia* in cui le differenze non vengono rivendicate a favore dell'inclusione bensì per ottenere degli spazi di autonomia e riconoscere le proprie specificità;
- la *performance* in cui si pone l'attenzione alla costruzione delle differenze che danno origine alle forme di discriminazione e dominio.

Negli Stati Uniti il *Civil Rights Act*, promulgato nel 1964, vieta ogni forma di discriminazione compresa quella sul luogo di lavoro¹. Dal punto di vista dell'epoca storica postmoderna rappresenta uno dei testi normativi più importanti, che negli Stati Uniti ha prodotto nel tempo diverse misure concrete per porre fine alle discriminazioni di ogni genere. Il periodo storico appena descritto pose così le basi per la nascita del Diversity Management nelle organizzazioni lavorative.

2.2. Il Diversity Management: la nascita e lo sviluppo

Il Diversity Management (DM) nasce all'inizio degli anni novanta negli Stati Uniti (De Vita, 2011), dove in prima istanza è riconosciuto come *Affirmative Action* riguardante la non discriminazione (Blackmore, 2006) e viene utilizzato e valorizzato per la difesa delle posizioni legali connesse alla discriminazione (Shen *et al.* 2009). Dal punto di vista storico, il Diversity Management trae le sue origini dalle evoluzioni storiche descritte nel precedente paragrafo in cui dalle lotte per l'inclusione dei gruppi minoritari si passa a una richiesta di affermazione identitaria e alla conquista di spazi di autonomia in virtù di tale identità. Nel contesto lavorativo il Diversity Management nasce quindi in conseguenza

alla forte richiesta di alcuni attori sociali per la valorizzazione della loro identità, in qualche modo negata dai contesti sociali [...] in funzione della loro appartenenza a gruppi particolari (gruppi che sono stati ad esempio vittima di ingiustizia nel

¹ Cfr. Equal Employment Opportunity Commission, testo disponibile al sito: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf>. Ultima consultazione 5 aprile 2020.

processo di riconoscimento dell'identità). [...] Premono sui corpi sociali per acquisire un impegno specifico da parte di istituzioni o gruppi di opinione per il riconoscimento dei propri diritti (Alessandrini, 2010, p. 24).

Nell'epoca della globalizzazione la produzione industriale su scala mondiale ha creato un mercato del lavoro globale in cui la migrazione ha condotto alla creazione di gruppi di lavoro plurali (Padua, 2007) e indipendenti dai confini dello Stato-Nazione. Oltre alla differenza di cittadinanza, la diversità in senso lato è la dimensione che più di tutte «rappresenta l'essenza della contemporaneità» (De Vita, 2011, p. 9), anche nei luoghi di lavoro. Il DM è uno strumento utilizzato, in origine, per favorire le politiche di inclusione, per poi integrare anche un approccio connesso al miglioramento delle performance economiche (Padua, 2007; De Vita, 2011).

Il DM si sviluppa in un contesto storico mondiale caratterizzato dalla globalizzazione e dal neoliberalismo che, come sottolineato, hanno ulteriormente mutato lo scenario del contesto lavorativo. L'affermazione identitaria, alla base della nascita anche del DM, si è però dovuta confrontare con i rapidi mutamenti portati dal neoliberalismo globale, che hanno condotto il mercato del lavoro a divenire, in prima istanza, flessibile e instabile; e questo

non connota dunque la natura del singolo contratto atipico, bensì la condizione sociale e umana che deriva da una sequenza di essi nonché la probabilità, progressivamente più elevata a mano a mano che la sequenza si allunga, di non arrivare mai a uscirne. [...]. Nessun settore dell'economia e del mercato del lavoro sfugge a tale regola. [...]. Di conseguenza, precarietà implica primariamente insicurezza oggettiva e soggettiva. Un'insicurezza che muovendo dalle condizioni di lavoro diventa insicurezza delle condizioni di vita, generata dal fatto che il lavoro, e con esso il reddito, è revocabile a discrezione del soggetto – l'impresa, il datore di lavoro – che lo ha concesso (Gallino, 2011, p. 79).

Tale condizione «ha trasformato lo sguardo rivolto sulle differenze culturali, ma ha anche compromesso il loro stesso processo di formazione. La crescita delle disuguaglianze, la precarizzazione, la destrutturazione del rapporto salariale, la disoccupazione [...] hanno profondamente indebolito la spinta delle identità culturali» (Wieviorka, 2002, p. 33). La gestione della diversità continua così a evolversi, e nelle organizzazioni lavorative il Diversity Management diviene una politica di azione concreta in grado di supportare le organizzazioni nella gestione della complessità del sistema economico attuale, promuovendo sia l'inclusione sia la valorizzazione della diversità (Bombelli e Lazazzara, 2014).

2.3. Diversity Management nella letteratura: definizioni e oggetti di studio

Trovare una sintesi tra le numerose proposte di definizione del DM risulta complesso (Harrison e Klein, 2016), poiché risente delle plurime influenze dettate da discipline scientifiche differenti e dai numerosi studi e ricerche che si sono succeduti al riguardo. La multidisciplinarietà rende altrettanto complesso individuare gli oggetti di analisi e ricerca peculiari del DM. A partire da tali presupposti è stata elaborata una *Systematic Literature Review* (SLR) per realizzare un'analisi puntuale in grado di definire le caratteristiche salienti del DM in letteratura. Prima di procedere con i risultati delle SLR si ritiene importante descrivere il metodo utilizzato per tale elaborazione.

2.3.1 La metodologia della *Systematic Literature Review*

La metodologia della SLR ha previsto le seguenti fasi di lavoro: a) definizione delle domande di ricerca; b) definizione delle parole chiave da utilizzare per la raccolta del materiale; c) individuazione dei criteri di inclusione e di esclusione del materiale; d) individuazione dei motori di ricerca e dei criteri di ricerca; e) individuazione della modalità più opportuna per la tracciabilità di ogni fase; f) analisi critica del materiale selezionato.

La definizione delle domande di ricerca connessa alla finalità generale della SLR consente di «determinare come i dati vengono identificati, raccolti e presentati» (Booth, Sutton e Papaioannou, 2012, pp. 5-6). Le domande individuate per la SLR sono state: a) come viene definito il DM e come si caratterizza nei suoi aspetti principali e generali? b) gli studi e le ricerche quali aspetti di diversità includono e come vengono definiti? c) quali sono gli aspetti maggiormente studiati? d) quali settori scientifici si occupano maggiormente di DM? e) qual è la situazione della ricerca sul DM in ambito pedagogico? f) come si caratterizza il contesto di ricerca italiano?

Per la raccolta del materiale, manuale e sui motori di ricerca, sono state individuate le seguenti parole chiave o aggregati di parole: *diversity management, diversity in companies, diversity in organization(s), work group diversity, management diversity, diversity in workplace, multicultural diversity management, diversity management competence(s), intercultural diversity management, diversity management Italy, diversity management research, diversità in azienda, diversity management Italia, multiculturalità azienda*.

I criteri di inclusione ed esclusione sono stati stabiliti per selezionare il materiale ed analizzarlo coerentemente con la finalità e con le domande di

ricerca della SLR. La necessità di elaborare una SLR che evidenzi le caratteristiche generali del DM ha portato a focalizzarsi, in prima istanza, sui criteri di inclusione, che sono risultati essere maggiori dei criteri di esclusione, poiché la scelta di affrontare il DM nei suoi aspetti di peculiarità generali ha comportato l'inclusione di un materiale piuttosto ampio.

La tabella riportata di seguito riassume i criteri di inclusione ed esclusione che sono stati scelti.

Tab. 1 - Criteri di inclusione ed esclusione del materiale selezionato.

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
<ul style="list-style-type: none"> • Studi e ricerche con oggetto il DM nei contesti aziendali sia pubblici sia privati. • Studi e ricerche che hanno come target e/o campione di ricerca i manager e/o i dipendenti. • Ricerche di carattere qualitativo e/o quantitativo nei settori scientifici relativi a: pedagogia, psicologia, sociologia, organizzazione aziendale, <i>management studies</i>, economia. • <i>Literature review</i> di tipo narrativo e sistematico. • Meta-analisi. • Studi e ricerche che hanno come oggetto anche solo uno dei differenti oggetti di diversità trattati in letteratura (es. <i>age</i>, <i>genere</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Studi e ricerche che hanno come oggetto il DM nei contesti scolastici e delle università. • Studi e ricerche che coinvolgono gli studenti. • Studi e ricerche che si focalizzano in modo prevalente sulla leadership e in cui il DM è uno degli aspetti che riguardano le ricerche o gli studi sulla leadership stessa.

La ricerca del materiale è stata effettuata utilizzando in prevalenza i database *Scopus*, *Web of Science*, *Eric* per gli articoli scientifici. Nella ricerca si è privilegiato l'inserimento delle parole chiave con la scelta della funzione “*and*”. I campi scelti per l'applicazione delle parole chiave sono stati il *titolo*, l'*abstract*, le *keywords* e il *topic*. Per la selezione dei risultati trovati attraverso i database, si è privilegiato il criterio “dal più citato al meno citato”, “articoli con *peer review*”, “dal più nuovo al più vecchio”.

Il materiale è stato raccolto, inoltre, mediante la consultazione di libri e monografie attraverso una ricerca manuale su internet e *Google Scholar*, utilizzando come criterio di ricerca le parole chiave o la ricerca specifica degli autori maggiormente citati negli articoli raccolti.

Tutti gli articoli raccolti sono stati analizzati a partire dalla lettura dell'*abstract* per comprendere se il contributo rispettasse i criteri di inclusione

prescelti. Laddove la sola lettura dell'*abstract* non consentisse un'adeguata valutazione, si è proceduto a leggere l'intero articolo. Gli articoli selezionati sono stati letti, analizzati e archiviati con il software *Mendeley* che consente di conservare il materiale con tutti i riferimenti di tracciabilità e il riconoscimento del singolo articolo.

Il materiale di ricerca selezionato è stato registrato in una tabella riassuntiva in cui l'approccio metodologico del protocollo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*)², che sostiene la modalità di raccolta del materiale per la *Systematic Literature Review* e per la Meta-analisi (Booth, Sutton e Papaioannou, 2012), ha supportato la costruzione della tabella relativamente alla scelta delle macroaree in cui sono indicati i titoli dei contributi selezionati, gli autori, l'anno, la rivista o casa editrice, il database utilizzato per la raccolta, la tipologia di ricerca laddove individuabile (quantitativa, qualitativa, *literature review*, meta-analisi). In totale sono stati raccolti 110 contributi tra articoli scientifici e libri. L'analisi che si presenta dai paragrafi 2.3.2. a 2.3.5. si riferisce al materiale oggetto della SLR.

2.3.2. Il Diversity Management: definizioni

In letteratura uno degli autori più importanti e maggiormente citato risulta essere *Taylor Cox*. Lo studioso statunitense ha iniziato ad analizzare il DM fin dagli anni '90 e lo definisce come «la comprensione degli effetti della diversità per l'implementazione dei comportamenti, delle pratiche e delle politiche che rispondono ad essa in modo efficace» (Cox, 2001, p. 4), ma in letteratura le definizioni di DM sono molteplici. Tra gli autori di rilievo ad esempio, *Roosevelt Thomas Jr* (1990), afferma che il DM permette che anche una forza lavoro eterogenea possa raggiungere gli stessi risultati di una forza lavoro omogenea senza che la diversità venga contenuta, anzi essa viene valorizzata affinché ogni persona raggiunga la soglia massima del proprio potenziale. Inoltre, *Yang Yang* e *Alison Konrad* (2011), definiscono il DM come la gestione efficace della diversità attraverso lo sviluppo di pratiche formalizzate da parte delle organizzazioni. Secondo *Glastra, Meerman e Schedler* (2000), invece, il DM si occupa di promuovere le differenze a sostegno delle performance organizzative ed economiche. Per *Jonsen, Maznevski e Schneider* (2011), il DM promuove l'incremento della diversità

² Cfr. Prisma Protocol, testo disponibile al sito: <http://www.prisma-statement.org/>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

e delle relazioni di lavoro produttive attraverso una serie di azioni manageriali.

Nella sua analisi generale, la letteratura tende a focalizzare l'attenzione «sull'enfasi del valore delle differenze fra le persone nelle organizzazioni» (Kamp e Hagedorn-Rasmussen, 2004 p. 525), tanto che l'elemento caratterizzante non diviene la descrizione del DM, quanto piuttosto l'interpretazione dettagliata della diversità e di tutti i suoi elementi di peculiarità. L'analisi della letteratura evidenzia quindi la prevalenza di un approccio orientato a definire tale elemento per comprendere quali conseguenze esso possa avere per i singoli, i gruppi e il contesto aziendale. Pertanto, per analizzare il DM bisogna rilevare il significato che la letteratura scientifica di riferimento attribuisce al concetto di diversità.

La SLR evidenzia che il dato prevalente è definire la diversità attraverso elementi specifici e determinati che risultano essere l'esito di un processo di categorizzazione. La *diversità* quindi è studiata e interpretata in modo prevalente a partire dalle sue categorizzazioni. Tale dato risulta particolarmente significativo poiché le categorie risultano piuttosto omogenee tra ambiti disciplinari e tipologie di studi e ricerche differenti. La categorizzazione principale è quella che descrive la diversità secondo aree che vengono classificate come *immutabili* o *osservabili* e che si riferiscono all'età, il genere, l'etnia e le aree classificate come *mutabili* e *non osservabili* che attengono invece alla formazione professionale (titoli di studio), alla religione, alle opportunità lavorative e di crescita all'interno dell'azienda, alla retribuzione (Van Knippenberg e Schippers, 2007; Milliken e Martins, 1996; Joshi e Roh, 2009; Richard *et al.*, 2004; Simons, Hope Pelled e Smith 1999; Shen *et al.* 2009; Shen, D'Netto e Tang, 2010; Klein e Harrison, 2016). Le categorie classificate come immutabili vengono anche definite *narrow category* o *relations-oriented*, mentre quelle mutabili sono definite *broad category* o *tasked-oriented* (Mor Barak, 2017; Joshi e Roh 2009; Black e Wiliam, 1998; Jonsen, Maznevski e Schneider, 2011). Le due categorie non sono considerate del tutto indipendenti, infatti la letteratura evidenzia come le dimensioni che le caratterizzano possano spesso essere connesse e, insieme, creare un ulteriore criterio di attribuzione della dimensione di diversità. In quest'ultimo caso si utilizza il termine *group faultline* per spiegare come la diretta connessione di due macrocategorie di diversità possa portare alla formazione di sottogruppi, la cui accezione di diversità è caratterizzata dalla presenza di aspetti di più categorie. Il termine è stato coniato dagli studiosi *Dora Lau e Murnighan Ketih* (1998), che definiscono il *group faultline* come «ipotetiche linee di divisione che separano un gruppo in sottogruppi basandosi su più caratteristiche» (p. 328). È difficile tradurre tale termine in italiano se non

utilizzando l'espressione letterale che attribuisce al termine *faultline* il significato di *faglia*³, in un'accezione riconducibile alla geologia. In effetti gli autori hanno dichiarato che nel coniare il termine si sono espressamente riferiti al significato attribuito dalla geologia: «le faglie sono fratture nella crosta terrestre. Senza forze esterne, possono rimanere dormienti e senza poter essere osservate dalla superficie» (Lau e Murnighan, 1998, p. 328). *Group faultline* diviene così non solo un esito ma anche un criterio attraverso cui i gruppi possono dividersi in relazione agli elementi di diversità (Van Knippenberg e Schippers, 2007; Homan *et al.*, 2008; Van Knippenberg *et al.*, 2010).

Uno degli aspetti di maggiore interesse che si evidenziano dall'analisi della SLR è che la diversità è interpretata con criteri di categorizzazione molto simili sia tra discipline scientifiche, sia tra contesti nazionali differenti ove le ricerche sono state svolte. Seppur in misura minore si rileva la presenza di un approccio differente all'interpretazione della diversità rispetto alla descrizione mediante l'uso delle categorie. Alcuni autori propongono infatti di prendere in analisi un approccio basato non esclusivamente su una categorizzazione precisa e dettagliata, quanto piuttosto su uno o più criteri che consentano di includere le variabili considerate valide e pertinenti in tutti i contesti lavorativi. Secondo alcuni autori la dimensione culturale di carattere nazionale che influenza i luoghi di lavoro, le normative, la storia economica, non può non intervenire sulla conseguente rielaborazione del concetto di diversità. Il significato quindi di diversità non può essere applicato senza una ridefinizione che tenga conto anche del contesto specifico a cui si riferisce (Jonsen, Maznevski e Schneider, 2011). *Michàlle Mor Barak* (2015) afferma, infatti, che «la difficoltà di trovare una definizione universale per la diversità che può essere pertinente in diversi contesti culturali, è definire la diversità non nominando le categorie specifiche ma identificando il processo e le conseguenze che porta la diversità» (p. 84). In tale prospettiva quindi il focus si sposta dal processo di categorizzazione a priori al processo di declinazione della diversità secondo il contesto in cui si opera. Se – come suggerisce Mor Barak – si pone l'attenzione sull'analisi del processo, alcuni autori si riferiscono alla diversità come «ogni differenza tra individui su ogni attributo che può condurre alla percezione che una persona è differente da sé stessa» (Van Knippenberg e Schippers 2007, p. 517), o come «la varietà di individui e gruppi con cui le organizzazioni lavorative si confrontano nel mercato del lavoro» (Glastra, Meerman e Schedler, 2000, p. 699). La stessa

³ WordReference Dizionario Italiano – Inglese, testo disponibile al sito: <http://www.wordreference.com/enit/faultline>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

Mor Barak (2015) la definisce come ciò che porta alla costituzione dei gruppi sulla base di ciò che diverge da quello che il gruppo stesso valuta come principale o più importante. Inoltre, rispetto a tale approccio, la letteratura offre alcune prospettive più specifiche che si originano dalle teorie della *Social Categorization Perspective* e dell'*Information/Decision Making Perspective*. La prima afferma che «le differenze tra i componenti di un gruppo di lavoro possono generare la classificazione tra *ingroup* e *outgroup*» (Van Knippenberg e Schippers 2007, p. 517), e questo tende a provocare esiti negativi nelle dinamiche dei gruppi e nei processi, poiché si generano pregiudizi e stereotipi (Aparna e Hyuntak 2009; Joshi e Roh 2009; Bogaert e Vloeberghs, 2005). La diversità è un criterio che può provocare, inoltre, nei gruppi di lavoro la costituzione di “gruppi maggioritari” e “gruppi minoritari”. Taylor Cox (1993) definisce il gruppo minoritario quello che, oltre a essere numericamente meno rappresentato, ha o ha avuto meno vantaggi in termini di potere e risorse economiche. L'*Information/Decision Making Perspective*, invece, sottolinea l’accezione positiva della diversità, poiché può essere in grado di «introdurre differenze nei saperi, nelle pratiche e nelle prospettive che possono aiutare i gruppi a raggiungere degli obiettivi di alta qualità» (Van Knippenberg e Schippers 2007, p. 517).

L’analisi della letteratura evidenzia quindi che, se si assume l’approccio basato sulla categorizzazione, i criteri di distribuzione delle differenze possono essere dati da una delle categorie specifiche sopra esposte. Se invece si analizza la diversità che non contempla esclusivamente un processo di categorizzazione, dalla letteratura emerge che essa tende a creare un processo di distribuzione delle differenze tra le persone rispetto a un attributo comune (Harrison e Klein, 2007). Nel materiale selezionato per la SLR l’approccio alla diversità basato sulle categorizzazioni risulta comunque essere predominante e sostenuto da un numero maggiore di studi empirici rispetto all’approccio che si focalizza sull’attenzione al macrosignificato di diversità.

2.3.3. Campi disciplinari, metodologie e risultati ricorrenti nelle ricerche

Come anticipato in apertura del presente capitolo, il DM è oggetto di analisi e ricerche all’interno di molti ambiti disciplinari. Tra i più importanti si rilevano la psicologia e la sociologia delle organizzazioni, i *management studies* e gli studi che riguardano l’organizzazione aziendale. Nella letteratura internazionale le ricerche in ambito pedagogico ed educativo risultano invece essere scarse.

Riguardo gli oggetti di ricerca, uno dei più frequenti nelle analisi e nelle ricerche sul DM è la *performance*, come esito correlato alla diversità che riguarda i singoli ma soprattutto i gruppi (Richard *et al.*, 2004; Homan *et al.*, 2008; Pieterse, Van Knippenberg e Van Dierendonck, 2013; Foster Curtis e Dreachslin, 2008; Kunze, Boehm e Bruch, 2011; Joshi e Roh, 2009; Shen *et al.*, 2009). Elaborare una sintesi in merito ai maggiori esiti di ricerca riguardo tale aspetto risulta complesso, poiché spesso si evidenziano effetti contraddittori seppur tutti sostenuti da rigorosi studi empirici (Harrison e Klein, 2007). Secondo una metanalisi svolta da Foster Curtis e Dreachslin (2008), che ha avuto come oggetto la letteratura sul DM negli anni 2000-2005, la disomogeneità dei risultati è dovuta alla scarsa rigorosità nella metodologia di ricerca. Un'altra metanalisi molto dettagliata, svolta da Joshi e Roh (2009), evidenzia dei risultati che nella loro generalità appaiono ancora scarsamente lineari sia rispetto alla dimensione degli esiti delle performance, sia riguardo l'incidenza positiva o negativa della diversità sulle stesse. Negli stessi anni anche Van Knippenberg e Schippers (2007) hanno condotto una revisione della letteratura scientifica tra il 1997 e il 2005. In accordo con le metanalisi sopra citate, anche questi autori rilevano che non risulta chiaro come la diversità, intesa nelle sue maggiori categorizzazioni, influenzi le performance dei gruppi di lavoro. Tutti gli autori di questi studi sembrano concordi nel suggerire che le future piste di ricerca debbano concentrarsi in misura maggiore sulla metodologia, e in modo particolare Van Knippenberg e Schippers suggeriscono di concettualizzare la diversità come «la combinazione di differenti dimensioni di differenziazione [...] con effetti non lineari» (p. 534) allo scopo di interpretare la diversità con un approccio maggiormente sistemico.

Oltre alla dimensione della performance, la letteratura evidenzia come la relazione tra diversità ed esiti generali nei luoghi di lavoro risulti complessa e influenzata da numerose variabili (Yang e Konrad, 2011). In generale le ricerche sul DM tendono in modo prevalente a focalizzarsi sulle cause dell'ineguaglianza sui posti di lavoro (Kalev, Dobbin e Kelly, 2006) e sugli effetti che la diversità provoca sui gruppi e sulle organizzazioni. Le ricerche sugli effetti delle pratiche e delle politiche sul DM sono invece meno frequenti producendo così scarsa chiarezza sull'implicazione dei rimedi (Kalev, Dobbin e Kelly, 2006). Si rileva, quindi, un gap di studi e ricerche sulle pratiche del DM (Kulik, 2014) che se colmato consentirebbe di agire con maggiore efficacia sulle soluzioni rispetto alle criticità (Kalev, Dobbin e Kelly, 2006).

2.3.4. La predominanza della letteratura scientifica statunitense

Lo svolgimento della SLR ha evidenziato la predominanza della letteratura scientifica statunitense. Per esemplificare tale dato è importante segnalare uno studio condotto da *Jonsen, Maznevski e Schneider* del 2011 intitolato “*Diversity and its not so diverse literature: An international perspective*”, che ha come oggetto una literature review finalizzata, in parte, a comprendere l’influenza della predominanza della letteratura statunitense negli studi sulla diversità. Tale studio ha fatto emergere l’incongruenza di una letteratura che sembra essere caratterizzata da un livello piuttosto basso di ricerche effettuate all’esterno degli Stati Uniti sia in termini di contesti di ricerca, sia in termini di provenienza accademica degli studiosi. Secondo gli autori, quindi, la letteratura e le teorie di riferimento sulla diversità che ne sono derivate «sono state assunte come universali anche se sono caratterizzate dal modo di vivere del nord America in termini di significati e pratiche culturali» (p. 1200). Il contesto però, sia in termini di luogo di lavoro sia in termini sociali, influisce sulla declinazione e interpretazione pratica del DM (Kamp, Hagedorn e Rasmussen, 2004). Questo rende evidente un altro gap nelle ricerche che richiede la necessità di non interpretare i contesti lavorativi esclusivamente in chiave transculturale. La letteratura necessita quindi di maggiori esperienze locali e nazionali per comprendere quali elementi possano ritenersi universali e quali invece debbano essere valutati secondo i contesti in cui si opera, e di conseguenza come essi influiscano sulle differenti forme del DM (Bogaert e Vloeberghs, 2005).

2.3.5. Il Diversity Management in Italia

In Italia, specialmente in ambito aziendale, il dibattito rispetto alla gestione delle diversità sta iniziando a prendere in considerazione l’approccio del DM (De Vita, 2010), anche se si evidenzia ancora un gap negli studi e nelle ricerche (Ravazzani, 2016), soprattutto in relazione alla produzione scientifica. Ciò che caratterizza la realtà italiana è che il DM ha storicamente come tema di studio principale la differenza di genere (Cuomo e Mapelli, 2007). Infatti il materiale raccolto per la SLR che ha come oggetto di studio la realtà del DM italiano risulta caratterizzarsi in prevalenza per la presenza di ricerche specifiche sulla differenza di genere e gli aspetti di criticità che si generano da essa nell’ambiente lavorativo (Bombelli, 2000; Mapelli e Cuomo 2009; Gherardi, Murgia e Poggio, 2011; De Vita, 2010; Poggio,

2014; Cuomo e Raffaglio, 2017; Gordini e Rancati, 2017). Nell'analisi generale si rilevano, inoltre, diversi studi di caso e analisi maggiormente teoretiche (Alessandrini, 2010; Padua, 2007; Cuomo e Mapelli, 2007).

La peculiarità delle ricerche che hanno come oggetto il contesto aziendale italiano è che la maggior parte di esse utilizzano un approccio qualitativo o *mixed-method* (Cuomo e Mapelli, 2007; Lazazzara e Bombelli, 2011; De Vita, 2010; Ravazzani, 2016; Gherardi e Murgia, 2014), con un'incidenza nettamente superiore rispetto alla tipologia di metodi che caratterizzano la letteratura internazionale in cui invece prevalgono gli approcci di ricerca di tipo quantitativo.

2.3.6. Diversity Management e pedagogia interculturale

La letteratura mette in evidenza che il Diversity Management è strettamente correlato agli studi e ricerche sulla diversità nel luogo di lavoro. Il focus è posto sul comprendere come l'elemento di diversità influisca prevalentemente sulla performance con una particolare attenzione allo studio delle cause e dei relativi esiti.

Il DM assume come origine della sua pratica un approccio in cui sembra prevalere, secondo la prospettiva della pedagogia interculturale, il modello multiculturale inteso come «lo studio sulle differenze [...] in cui tutte le informazioni raccolte contribuiscono a individuare le disuguaglianze tra i vari gruppi» (Portera, 2013, p. 25); la diversità in tal senso viene riconosciuta con pari dignità di esistere (Santerini, 2003). Il modello multiculturale è uno degli approcci maggiormente noti e applicati nella pratica (Portera, 2013), e questo sembra emergere anche quando si analizza il DM. Un ulteriore elemento che porta a rilevare le connessioni tra il DM e l'approccio multiculturale è la modalità attraverso la quale la diversità viene interpretata. L'analisi della letteratura evidenzia infatti che nel DM l'interpretazione della diversità avviene in senso rigido e fisso e, seppur con ampie e numerose declinazioni, viene elaborata in modo tendenzialmente statico. La presenza di stati fissi e immutabili è una caratteristica propria del modello multiculturale (Fiorucci, 2010). Il DM mette in evidenza un modello multiculturale di tipo strutturale che, come definito da *Martyn Barrett* (2013), tende a concentrarsi sull'uguaglianza e la riduzione degli svantaggi di tipo sociale. Come emerso nelle valutazioni all'inizio del presente paragrafo, se si valutano le cause e il periodo storico in cui gli studi sulla diversità e il DM si sono originati, il modello multiculturale appare come la naturale conseguenza di attuazione anche nei contesti lavorativi. Pur considerando che il

modello multiculturale abbia rappresentato una meta importante per il rispetto delle diversità, è possibile affermare che esso porta con sé diversi aspetti di criticità. Tale modello, infatti, rischia di far interpretare in modo prevalente la persona per i suoi elementi di distinzione e diversità, invece che per il suo essere prima di tutto individuo (Barrett, 2013). La diversità può essere invece interpretata in senso dinamico e mutevole in una dimensione di continua evoluzione, con un approccio che consenta di superare le connotazioni statiche (Santerini, 2017), trascendendo la limitazione data da questa unica visione (Fantini, 1995).

Nell'analisi degli approcci al DM e alla diversità si è affrontato in modo particolare quello proposto da Michàlle Mor Barak, che propone di oltrepassare il processo di categorizzazione delle diversità applicabili in ogni contesto e per ciascuna persona, promuovendo invece una prospettiva che si avvicini maggiormente alle caratteristiche e alle specificità del singolo lavoratore e dell'ambiente in cui opera. Il paradigma pedagogico interculturale si avvicina a tale prospettiva, e nella pratica del DM può trovare un nuovo e ulteriore campo di analisi. L'approccio interculturale consente di «superare la staticità e può essere inteso come possibilità di dialogo e confronto, senza la costrizione per le persone di rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale» (Portera, 2006, p.75). Il modello interculturale tende, così, a oltrepassare la semplice convivenza e il rispetto promuovendo anche la dimensione del confronto (Catarci, 2016). Tale prospettiva consentirebbe, inoltre, di accogliere le sollecitazioni poste da alcuni autori, come Shen *et al.*, Van Knippenberg, Schippers, Yang e Konrad (2009), secondo cui la diversità necessita di essere analizzata in una prospettiva maggiormente multidimensionale. In tal senso, le ricerche che studiano la diversità all'interno del paradigma interculturale risultano scarse e questo rappresenta un ulteriore gap nella letteratura.

Il DM, per sua natura, promuove una ricaduta pratica che mira ad aumentare la capacità delle organizzazioni nella gestione della diversità della forza lavoro, affinché tutti possano raggiungere il loro massimo potenziale (Cox, 1993). Dalla SLR si rileva che le ricerche si concentrano in modo particolare sulle cause e gli esiti che la diversità ha nei luoghi di lavoro, ponendo meno attenzione sull'analisi degli aspetti pratici di gestione. In accordo quindi con Kaley, Dobbin, Kelly (2006), la letteratura evidenzia come l'attenzione si focalizzi sulle cause ma poco sugli aspetti pratici e di cura.

La letteratura inoltre pone scarsa attenzione alla dimensione delle competenze necessarie a rendere efficace la pratica del DM. Questo rileva un gap che si connette alla necessità di «costruire un set di competenze orientate ai

nuovi problemi posti in essere dagli scenari della diversità nei contesti organizzativi» (Alessandrini, 2010, p. 36).

2.4. L'influenza degli aspetti normativi sul Diversity Management

Il tema della diversità nei luoghi di lavoro ha generato delle ricadute importanti, soprattutto in termini normativi, sia nazionali sia internazionali, che inevitabilmente influenzano la pratica del Diversity Management e in cui si rende evidente come questa necessiti di un supporto di tipo giuridico (Cox, 1993).

Ricostruire il quadro normativo a partire dagli Stati Uniti, in cui il Diversity Management si è nato, consente di rilevare come esso si sia evoluto in termini globali soprattutto nella normativa internazionale ed europea.

2.4.1. Gli Stati Uniti e il contributo normativo sulla gestione della diversità

La discriminazione, soprattutto relativa al genere, all'origine etnica, all'età e alla disabilità, è la condizione che negli Stati Uniti ha prodotto la maggior parte dei documenti normativi a favore della riduzione dell'esclusione e della discriminazione (Mor Barak, 2017). Dal punto di vista storico, uno dei principali documenti legislativi è il *Civil Rights Act*, che rappresenta uno dei più importanti riferimenti normativi della storia americana e che all'atto della sua emanazione segnò una rivoluzione a favore della lotta contro qualunque forma di discriminazione. Tale documento normativo non fu l'unico a segnare un cambiamento epocale, ma anche altre leggi contribuirono negli stessi anni a ridurre la discriminazione e favorire il rispetto e l'inclusione delle diversità nel lavoro. L'*Equal Pay Act* (1963) si occupò della discriminazione di genere legata alla retribuzione (Cox, 1993), l'*Age Discrimination in Employment Act* nel 1967 fu emanato per tutelare i lavoratori senior da possibili licenziamenti o esclusioni in virtù dell'età anagrafica (Mor Barak, 2017). Qualche decennio più tardi fu inoltre promulgata il *Pregnancy Discrimination Act* (1978) e nel 1990 l'*Americans with Disabilities Act* (Cox 1993; Mor Barak, 2017). L'efficacia di queste importanti normative, soprattutto del *Civil Rights Act*, ha dimostrato come esse incidano sull'incremento dell'inclusione della diversità nel luogo di lavoro, intesa in termini di

possibilità di accesso, perché hanno influenzato i programmi elaborati dalle aziende stesse al riguardo (Kalev, Dobbin e Kelly, 2006).

2.4.2. La prospettiva normativa dell'Unione Europea

La prospettiva normativa dell'Unione Europea offre dei riferimenti importanti per tutti gli Stati membri e le declinazioni in ambito nazionale.

Fra i testi normativi di riferimento vi è la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea emanata nel 2000 (Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 2000)⁴. L'intero documento è applicabile a ogni contesto della vita del cittadino dell'Unione Europea. Rispetto al tema della diversità ci sono degli articoli che sottolineano alcuni elementi fondamentali che possono riguardare ciascun lavoratore. In particolare gli articoli 21, 22 e 23 pongono la loro attenzione al divieto di qualsiasi forma di discriminazione relativamente all'origine etnica, al genere, alla religione, all'età, all'orientamento sessuale, alla disabilità, alle opinioni personali (articolo 21), al rispetto della diversità culturale (articolo 22) e al pieno rispetto della parità di genere in cui viene incluso esplicitamente anche il contesto lavorativo e retributivo (articolo 23).

Il Consiglio dell'Unione Europea ha inoltre emanato la Direttiva n. 78 del 2000⁵ (Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 2000) che stabilisce un quadro di riferimento per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro. Il testo ha l'obiettivo di «stabilire un quadro generale per la lotta alle discriminazioni fondate sulla religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali, per quanto concerne l'occupazione e le condizioni di lavoro al fine di rendere effettivo negli Stati membri il principio della parità di trattamento» (Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 2000, p. 18). In particolare la Direttiva specifica quando sussiste una discriminazione e in che cosa consiste, ponendo una specifica attenzione alla religione, all'orientamento sessuale, all'età e alla disabilità. All'interno del quadro normativo europeo è altresì importante segnalare la Direttiva N. 95 del 2014 del Parlamento e Consiglio Europeo che ha introdotto un vincolo importante rispetto a tutte le organizzazioni che hanno più

⁴ Cfr. Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee (18/12/2000), *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* (2000/C 364/01), testo disponibile al sito: https://www.euro-parl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf Ultima consultazione 6 aprile 2020.

⁵ Cfr. Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee (2/12/2000), *Direttiva 2000/78/CE del Consiglio del 27 novembre 2000*, testo disponibile al sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078&from=en>. Ultima consultazione 6 Aprile 2020.

di 500 dipendenti. La Direttiva richiede di esplicitare nella relazione di gestione allegata al bilancio le azioni svolte a favore della diversità, descrivendo le modalità di attuazione e i risultati raggiunti. Qualora non si attuino politiche specifiche in merito, essa richiede che nella relazione di gestione vi debba essere un'opportuna spiegazione circa la mancata attuazione. Seppure la Direttiva risalga al 2014, in Italia le aziende sono soggette all'applicazione solamente a partire da gennaio 2017.

2.4.3. La Carta della Diversità

L'istituzione dell'Unione Europea ha sviluppato l'esperienza delle Carte della Diversità che non rappresentano di per sé un quadro normativo di applicazione ma rispetto alla pratica del Diversity Management si possono considerare, dal punto di vista europeo, uno dei principali riferimenti di buone pratiche. Le Carte della Diversità definiscono «una serie di misure implementate per promuovere la non-discriminazione, la diversità e le pari opportunità nei posti di lavoro» (European Commission, 2015, p. 9) e vengono elaborate dalle singole organizzazioni lavorative come documento di policy di riferimento per la gestione della diversità in azienda. Le Carte della Diversità promuovono un approccio che cerca di trovare una sintesi tra diversi aspetti: il rispetto delle leggi europee contro la discriminazione, lo sviluppo di policy sulla diversità che influiscano sulla selezione e sul reclutamento delle risorse umane, la dimensione delle performance economiche in cui la diversità diviene una leva di influenza e potenziamento per il raggiungimento dei risultati (European Commission, 2015). Per le organizzazioni lavorative di qualunque tipo possono quindi rappresentare un riferimento a cui ispirarsi per la pratica interna del Diversity Management. Allo stesso tempo, le Carte della Diversità sono in grado di generare delle ricadute nelle pratiche di inclusione anche nel sistema sociale e comunitario di riferimento (De Vita, 2011). L'esperienza della Carta della Diversità è nata in Francia nel 2004 e a inizio 2020 conta attualmente 3.200 firmatari⁶. Le Carte della Diversità si sono poi diffuse in tutta Europa e attualmente aderiscono all'iniziativa 18 stati membri. L'Italia ha aderito all'esperienza delle Carte della Diversità a partire dal 2009 attraverso la Fondazione Sodalitas. In Italia la Carta è stata chiamata “Carta per le Pari Opportunità e Uguaglianza”, evidenziando la

⁶ European Commission, *French Diversity Charter*, testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/french-diversity-charter-en>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

quasi totale ed esclusiva attenzione posta principalmente alle pari opportunità di genere tra uomo e donna (De Vita, 2011). L'Italia a inizio 2020 conta circa 895 organizzazioni firmatarie⁷; un numero piuttosto esiguo in confronto alla Francia o alla Germania, che ne possiede circa 2.900⁸, o alla Danimarca, che ha introdotto la Carta nel 2011 e ha già raggiunto 640 firmatari⁹.

Gli studi sulla loro efficacia e soprattutto sulle maggiori ricadute pratiche nel contesto lavorativo sono attualmente ancora scarsi. Per alcuni Stati Europei l'avvio piuttosto recente e l'obbligatorietà di attuazione della Direttiva 95/2004 potrebbero rappresentare una variabile importante per comprendere l'evoluzione e le ricadute delle Carte della Diversità.

2.5. La prospettiva giuridica globale: la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

La gestione delle diversità nel luogo di lavoro, l'inclusione, la valorizzazione e la riduzione delle discriminazioni necessitano di una prospettiva globale capace di creare orizzonti comuni che possano trovare un riferimento anche nella normativa internazionale. Michàlle Mor Barak (2011) propone che la prospettiva globale dell'inclusione nei luoghi di lavoro si origini, dal punto di vista normativo, dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. La Dichiarazione non nasce come testo normativo internazionale prettamente dedicato alla dimensione del lavoro ma ha una finalità etica più elevata, che è quella di riconoscere l'essere umano come detentore di diritti inalienabili. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948, «è stata proclamata come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni»¹⁰.

⁷ European Commission, *Italian Diversity Charter*, testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/italian-diversity-charter-en>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

⁸ European Commission, *German Diversity Charter*, testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/german-diversity-charter-en>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

⁹ European Commission, *Danish Diversity Charter*, testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/danish-diversity-charter-en>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

¹⁰ Cfr. *Dichiarazione Universale Diritti Umani* (1948) versione in lingua italiana, testo disponibile al sito: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf. Ultima consultazione 28 settembre 2018.

Rispetto alla dimensione del lavoro, la Dichiarazione vi pone comunque particolare attenzione nell'articolo 23, in cui viene dichiarato che:

Ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro ed alla protezione contro la disoccupazione. 2. Ogni individuo, senza discriminazione, ha diritto ad eguale retribuzione per eguale lavoro. 3. Ogni individuo che lavora ha diritto ad una remunerazione equa e soddisfacente che assicuri a lui stesso e alla sua famiglia un'esistenza conforme alla dignità umana ed integrata, se necessario, da altri mezzi di protezione sociale. 4. Ogni individuo ha diritto di fondare dei sindacati e di aderirvi per la difesa dei propri interessi.

La prospettiva normativa globale offerta dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani significa riconoscere, come affermato da Amartya Sen (2001), che l'identità professionale debba poter essere tutelata a prescindere dalle frontiere e dai confini nazionali. Secondo lo studioso infatti, l'istanza globale deve riconoscere le relazioni tra le persone, comprese quelle professionali, come relazioni che non possono essere sempre «mediate dai governi degli Stati nazionali» (p. 64), alla cui base viene riconosciuto che l'identità professionale è parte identitaria della persona in quanto tale e i diritti «non derivano dalla cittadinanza o dall'appartenenza a una nazione ma sono prepotiva di ogni essere umano» (Sen, 2002, p. 69).

2.5.1. Il ruolo dell'International Labour Organization (ILO)

All'interno delle Nazioni Unite l'agenzia che si occupa dei temi connessi al lavoro è l'International Labour Organization (ILO), che coinvolge 187 paesi membri. L'ILO è stata fondata nel 1919 ed è diventata la prima agenzia organizzata delle Nazioni Unite nel 1946.

La finalità dell'ILO è «promuovere i diritti nel lavoro, incoraggiare opportunità di lavoro dignitose, migliorare la protezione sociale e potenziare il dialogo connesso al problema del lavoro»¹¹. La sua attività consente di monitorare il cambiamento dal punto di vista normativo per ogni singolo Stato membro, poiché l'Agenzia supervisiona l'attuazione delle varie convenzioni ratificate. Il monitoraggio prevede, inoltre, l'emissione di un dettagliato report annuale sull'applicazione delle Convenzioni e Raccomandazioni

¹¹ ILO International Labour Organization, *History of the ILO*, testo disponibile al sito: <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/lang--en/index.htm>. Ultima consultazione 2 aprile 2020.

dell'ONU. Il ruolo che assume tale agenzia diviene così di fondamentale importanza perché svolge la funzione di garante e supervisore internazionale per la tutela del lavoro e dei lavoratori.

L'ILO nella sua evoluzione ha introdotto l'importante concetto del *Decent Work*. Nel 1999 Juan Somavía, Direttore dell'ILO, introdusse tale concetto come dimensione che racchiude quattro obiettivi strategici: «promuovere e realizzare i principi e diritti fondamentali sul lavoro; creare più opportunità per uomini e donne per assicurare lavoro e guadagno decente; aumentare la copertura e l'efficacia della protezione sociale per tutti; rafforzare il dialogo sociale» (Reynaud, 2018, p. 11).

Il *Decent Work* entra così a far parte della cultura valoriale dell'ILO come perno strategico mediante il quale divulgare l'importanza del raggiungimento degli obiettivi a favore dei lavoratori di tutto il mondo.

Si può affermare che l'ILO rappresenta un riferimento istituzionale per la tutela e la valorizzazione dei lavoratori a livello internazionale in ogni contesto e organizzazione. Può inoltre rappresentare un'importante risposta alle conseguenze più ingenti portate dalla globalizzazione nei contesti lavorativi che, come affrontato nel precedente capitolo, insieme al neoliberalismo ha generato sistemi lavorativi precari, aumentando le disuguaglianze e i contesti di lavoro a rischio in ogni parte del mondo. In questo senso, l'ILO è un'istituzione che fin dalle origini promuove valori e azioni concrete di *Social Justice* in quanto, attraverso misure specifiche, cerca di promuovere e garantire la protezione dalle disuguaglianze, dalla vulnerabilità e dalla povertà prodotte dalle spinte capitalistiche, senza però contrastare il capitalismo stesso (Maul, 2019).

L'attualità delle questioni connesse alla gestione della diversità nei luoghi di lavoro viene inoltre sottolineata dall'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Tale agenda formula 17 goal e 169 target da raggiungere entro il 2030 (International Labour Organization, 2018). Gli obiettivi riguardano molti aspetti della vita dell'essere umano; tra essi si evidenzia un particolare focus al raggiungimento della parità di genere, all'attuazione di condizioni di lavoro dignitoso per tutti, all'attenzione alle persone con disabilità e affette da malattie infettive e alle persone migranti e rifugiati politici.

Per concludere l'analisi del presente capitolo si vuole porre l'attenzione in modo particolare sull'importanza dell'*approccio fondato sui diritti*, sul concetto di *Decent Work* e *Social Justice* come prospettiva di riferimento da assumere per l'attuazione pratica dei diritti di ciascun lavoratore e ciascuna lavoratrice e per il rispetto e l'inclusione della diversità nel contesto lavorativo. L'attuazione di tale prospettiva richiama l'urgenza di definire un orizzonte valoriale comune e globale capace di permeare non solo il contesto

privato della persona, ma anche e soprattutto quelli in cui essa esprime la propria identità e dignità professionale. Tentare di ridurre gli effetti negativi che la globalizzazione economica e il neoliberalismo hanno generato significa riaprire il dibattito sull'importanza di diffondere e applicare valori, norme e pratiche finalizzate a creare condizioni di lavoro sostenibili e dignitose in ogni parte del mondo.

3. La Competenza Interculturale

Nel precedente capitolo si è visto come la diversità nei luoghi di lavoro sia un tema piuttosto attuale, la cui complessità richiede azioni pratiche in grado di sostenere i manager, i responsabili e le loro organizzazioni nella gestione dei lavoratori. Nel presente capitolo si vuole quindi elaborare una revisione della letteratura che mira a comprendere come la/e Competenza/e/ Interculturale/i sono state studiate ed elaborate. Prima di analizzare la dimensione della Competenza Interculturale, si ritiene indispensabile approfondire il contesto disciplinare precipuo che in tale ricerca è rappresentato dalla pedagogia interculturale. La Competenza Interculturale, così come il Diversity Management, è infatti studiata e analizzata da numerose e differenti discipline scientifiche. Diviene quindi importante inquadrare la dimensione scientifica della pedagogia interculturale che rappresenta il contesto epistemologico primario del presente volume, in modo particolare della ricerca che viene presentata nel capitolo successivo.

3.1. La pedagogia interculturale

La pedagogia interculturale è divenuta con il tempo una necessità e una risposta educativa dettata in modo particolare dal contesto storico attuale che, come si è visto nel primo capitolo, è caratterizzato dalla globalizzazione e dalle conseguenze che essa ha portato nella vita delle persone, come il pluralismo culturale, la perdita di valori e la frammentazione. Lo stato di crisi e l'instabilità che caratterizzano la società richiedono così di «investire sull'

¹ Nel prosieguo del capitolo si renderà evidente la differenza dell'utilizzo al singolare o al plurale secondo gli approcci degli studiosi. Visto che in letteratura il termine è prevalentemente utilizzato al singolare, anche in tale capitolo, nei riferimenti generali alla letteratura si prediligerà l'utilizzo del termine al singolare.

educazione e sulla pedagogia, coniugandole in maniera interculturale [...] per trovare il massimo supporto in tutti gli ambiti della società civile e democratica, divenendo principi basilari della cittadinanza attiva» (Portera, 2013, pp. 3-4). In una società complessa la pedagogia interculturale deve così assumere una prospettiva che possa evolversi oltre il focus che storicamente la caratterizza, che è rappresentato principalmente dai cittadini stranieri, affinché possa «assumere il compito storico di impedire una fissazione rigida di identità contrapposte, restituire densità e complessità all'interpretazione degli eventi e collaborare alla costruzione della coabitazione a livello globale e della convivenza all'interno della società» (Santerini, 2003, p. 6).

Per comprendere lo statuto epistemologico della pedagogia interculturale bisogna, come afferma *Agostino Portera*, partire dal fornire una «chiarificazione semantica del concetto [...] differenziandolo dalla transcultura e dalla multiculturalità» (Portera, 2015, p. 89).

3.1.1. Il concetto di multiculturalità

Nella letteratura il concetto pedagogico di multiculturalità si riferisce all'«effettiva esistenza di [...] culture differenti, ed include anche il concetto di irripetibilità e di non componibilità di ciascuna cultura, nonché il diritto ad una propria autonomia culturale» (Portera, 2015, p. 91). Il modello multicultural è attualmente «sempre più diffuso [...] e delinea una situazione statica del fenomeno [...] che non comporta necessariamente confronto, incontro, scambio» (Pinto Minerva, 2002, p. 13). Nell'approccio multicultural i concetti di identità e cultura vengono interpretati «come raccolte di tratti collettivi, fissi e immutabili» (Fiorucci, 2010, p. 130). Il modello multicultural si è sviluppato storicamente in modo particolare in ambito anglosassone, in cui si è evoluto dal punto di vista politico e sociale per consentire a differenti gruppi di coesistere in un medesimo territorio (Catarci, 2015). Come visto nel capitolo precedente, i mutamenti storici del *Civil Rights Act*, portati negli Stati Uniti dalla seconda metà del novecento, hanno contribuito allo sviluppo sociale del modello multicultural in cui l'accento è posto sostanzialmente sulla dimensione del rispetto della diversità. Un'ulteriore caratteristica del modello multicultural è che la diversità viene interpretata in termini di gruppo più che di singolo individuo. Come ben definisce *Martine Abdallah Preteille* (1999), «ogni gruppo è omogeneo e la diversità interna è rifiutata a favore di un'identità di gruppo all'interno della quale gli individui sostengono gli stessi valori e gli stessi comportamenti. [...] I gruppi sono ufficializzati, identificati, categorizzati [...] in maniera implicita o esplicita» (p. 27).

3.1.2. Il concetto di transcultura e l'approccio universalistico

Oltre all'approccio multiculturale, vi è quello transculturale e universalistico. Tale prospettiva rappresenta «un approccio che trascende la specificità e particolarità delle singole culture [...] mirando a l'individualizzazione degli elementi universali comuni agli esseri umani a prescindere dal colore della pelle, dalla lingua, dalle modalità di pensiero o dalla religione. [...] concentrando l'attenzione non su ciò che divide, ma su ciò che unisce» (Portera, 2013, p. 13). L'approccio universalistico trova le sue radici nell'idea di universalità che ha caratterizzato la cultura greco-classica, cristiana e illuminista, e che oggi fonda il suo discorso in modo prevalente sui diritti umani come elemento di riferimento universalistico (Santerini, 2003). La transculturalità si fonda sull'idea che la persona appartenga alla comune specie umana in una visione di cittadinanza planetaria (Pinto Minerva, 2002). Anche l'approccio universalistico, in realtà, ha evidenziato i suoi limiti, poiché «è stato denunciato come lo sforzo di annullare le differenze in nome di una supposta unità del genere umano. È chiaro il rischio di rivelare dietro questa pretesa l'etnocentrismo europeo e occidentale che tende ad assumere come valori assoluti quelli della propria cultura» (Santerini, 2003, p. 57). Il limite, quindi, è che l'applicazione di un modello transculturale si trasformi in un discorso etnocentrico lesivo della dimensione della diversità (Premoli, 2012).

3.1.3. L'approccio della pedagogia interculturale

La pedagogia interculturale propone un approccio capace di superare i limiti proposti dal modello transculturale e multiculturale riconoscendo comunque i valori e i punti di forza di entrambi. Ciò che la pedagogia interculturale aggiunge è la possibilità di «dialogo, confronto e interazione [...] rifiutando così la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo e di confronto paritetico» (Portera, 2013, p. 15). Il prefisso *inter* si riferisce al porre in relazione le persone, i gruppi e le identità (Abdallah Preteceille, 1999). Ciò che in questo modo si genera è quello che Franco Cambi (2006) definisce “spazio dell'incontro”, che «è regolato dall'intercultura che, procedendo oltre la multiculturalità, vuole venire a costruire un *habitus* e un *habitat* di dialogo, confronto e reciproca intesa» (p. 13). Al centro della relazione viene posta la persona e non la cultura, perché l'approccio interculturale «non presta attenzione alle

culture in quanto tali, [...] quanto alle persone che ne sono portatrici» (Fiorucci, 2008, p. 29). Il significato dell'identità prende forma da un continuo dialogo con la dimensione dell'alterità attraverso un processo aperto verso l'altro (Pinto Minerva, 2002), in una prospettiva che può essere considerata interazionista (Bleszynska, 2011). Con la prospettiva interculturale le dimensioni dell'identità e della differenza non sono contrapposte o gerarchicamente interpretate, quanto piuttosto vengono ridefinite in una dialettica di integrazione in cui vengono ripensate dando vita a una cultura del pluralismo e a un "io" inteso in senso multiplo (Cambi, 2006).

La pedagogia interculturale può così divenire una risposta di evoluzione e cambiamento che «non può rivolgersi solamente a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva» (Fiorucci, 2008, p. 28).

3.2. La necessità di Competenza Interculturale

La dimensione della convivenza multiculturale, intesa in tutte le possibili accezioni di diversità, risulta uno dei tratti peculiari dell'attuale epoca storica e richiede che la pedagogia interculturale, oltre a essere un punto di riferimento imprescindibile, sia resa pratica soprattutto nei contesti professionali (Portera, 2013). Affinché ciò avvenga, i professionisti devono sviluppare delle competenze adeguate a sostenere i contesti multiculturali (Pusch, 2009) per saper costruire relazioni e ambienti che siano efficaci dal punto di vista interculturale (Portera, 2013). È da ciò che si origina il bisogno di sviluppare competenze specifiche da apprendere e rendere effettive nella pratica professionale. Negli ultimi decenni si sono così susseguiti gli studi e le ricerche mirate a comprendere la specificità della Competenza Interculturale (CI).

Storicamente l'inizio dello studio sulla CI risale al periodo tra il secondo dopoguerra e l'inizio della guerra fredda. In quegli anni si sviluppa l'esigenza di formare in modo particolare i diplomatici e gli ambasciatori affinché siano in grado di costruire alleanze stabili e strategiche e di sostenere relazioni proficue nell'interazione con contesti culturali molto differenti (Spitzberg e Changnon, 2009). Negli stessi anni compaiono i primi studi precursori della CI in riferimento a una ricerca condotta da *Smith* sulle caratteristiche delle competenze di un gruppo di giovani impegnati in Ghana per *Peace Corps* (Spitzberg e Changnon, 2009). L'utilizzo del termine Competenza Interculturale inizia a diffondersi tra gli anni settanta e ottanta, quando si consolida la necessità di sviluppare delle competenze professionali anche

oltre l'ambito diplomatico, soprattutto nell'ambito del business per via del crescente sviluppo delle multinazionali. A seguito di ciò, si sviluppano anche gli studi e le ricerche sugli strumenti di valutazione e misurazione (Spitzberg e Changnon, 2009).

3.3. La Competenza Interculturale: definizioni

Definire la Competenza Interculturale (CI) richiede un'analisi della letteratura per comprendere come essa venga definita dai principali autori di riferimento in ambito italiano e internazionale. Nella letteratura non si rileva un consenso univoco sulla definizione di Competenza Interculturale (Deardorff, 2011). *Darla Deardorff* (2009) definisce la Competenza Interculturale come «il comportamento e la comunicazione efficace e appropriati nelle situazioni interculturali [...]. Comportamento appropriato che è valutato dall'altro coinvolto nell'interazione» (p. 479). La CI viene applicata quando «si interagisce con qualcuno che ha un background differente indipendentemente dal luogo» (Deardorff, 2011, p. 66). *Gert Jan Hofstede* (2009) afferma che la CI si riferisce all'«abilità di partecipare alla vita sociale che le persone vivono secondo regole non scritte e differenti» (p. 85). *Agostino Portera* (2013) declina la nozione al plurale usando, quindi, il termine di *Competenze Interculturali* e le definisce come «l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini, e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti» (p. 144). Per *Janet Milton Bennett* (2008) la CI è «un set di abilità cognitive, emotive e comportamentali che sostengono un'effettiva e appropriata interazione in una varietà di contesti culturali» (p. 97). *Brian H. Spitzberg* e *Gabrielle Changnon* (2009) definiscono la CI come «l'appropriata ed effettiva gestione di un'interazione tra persone che rappresentano differenti o divergenti orientamenti rispetto al mondo dal punto di vista affettivo, cognitivo e comportamentale» (p. 7). Secondo *Michael Byram* (1997) la CI è «l'abilità di comportarsi in modo appropriato nelle situazioni interculturali, la capacità affettiva e cognitiva di stabilire e mantenere relazioni interculturali e l'abilità di stabilizzare la propria identità mentre si media tra culture» (p. 340). *Alviro Fantini* (2000) nei suoi studi e nelle sue elaborazioni si riferisce principalmente alla competenza comunicativa interculturale, che definisce mediante tre aspetti principali: «l'abilità di sviluppare e mantenere relazioni, l'abilità di comunicare efficacemente e adeguatamente con una minima perdita o distorsione e l'abilità di raggiungere il rispetto e ottenere cooperazione con gli altri» (p. 27). Per *Milena Santerini* (2010) la Competenza Interculturale è «un mix dinamico di

conoscenze e abilità che indicano il raggiungimento della padronanza in un dato ambiente professionale» (p. 190), aggiungendo inoltre che il concetto di competenza può anche essere inteso come *proficiency*, ovvero «una conoscenza interiorizzata di alto livello connessa all'abilità di leggere, analizzare specifiche situazioni complesse» (p. 190).

Martyn Barrett insieme a *Michael Byram*, *Ildikò Lázár*, *Pascale Mompoin-Gaillard* e *Stavroula Philippou* (2013), che hanno curato il volume *Developing Intercultural Competence through Education* per il Consiglio d'Europa nel 2013, definiscono la CI come:

una combinazione di attitudini, conoscenze, comprensioni e abilità applicate mediante azioni che consentono, singolarmente o con altri di:

- comprendere e rispettare effettivamente le persone che hanno differenti affiliazioni culturali da sé stessi;
- rispondere in modo appropriato, efficace e rispettoso quando si interagisce e si comunica con persone culturalmente differenti;
- stabilire relazioni positive e costruttive con persone culturalmente differenti;
- comprendere sé stessi e le proprie multiple affiliazioni culturali mediante gli incontri con culture differenti (p. 7).

Dalle definizioni analizzate emerge che il tratto maggiormente ricorrente nella CI riguarda la costruzione di relazioni appropriate ed efficaci. Per la maggior parte degli autori gli elementi della competenza che consentono di raggiungere tale obiettivo sono costituiti in modo prevalente da attitudini, capacità e abilità. Solo alcuni studiosi definiscono e declinano meglio la tipologia di tali elementi all'interno della definizione stessa. Il dettaglio degli elementi che compongono la competenza è invece presente nei modelli o nell'approfondimento del costrutto della competenza. Per comprendere al meglio come il costrutto di competenza viene declinato dai vari studiosi, nei paragrafi seguenti si elabora un'analisi approfondita di una rassegna dei modelli utilizzati come riferimento per la ricerca esposta nel prossimo capitolo.

3.4. La Competenza Interculturale: studi ricerche e modelli

La letteratura scientifica offre numerosi studi riguardo la Competenza Interculturale e la sua elaborazione. Il dato prevalente è che la CI è studiata ed elaborata mediante l'utilizzo di modelli atti a spiegarne le parti che la compongono. Si ritiene pertanto indispensabile analizzare la letteratura a partire dallo studio dei modelli più importanti ponendo una particolare attenzione a quelli che risultano essere l'esito di ricerche e studi che ampliano la visione

alla pluralità dei differenti contesti lavorativi o che dedicano un focus alla leadership interculturale. Come base primaria per la scelta dei modelli e la loro analisi si è deciso di utilizzare come punto di riferimento lo studio di *Brian H. Spitzberg* e *Gabrielle Changnon*, che nel 2009 hanno prodotto un'attenta revisione della letteratura volta a classificare con rigore i più importanti modelli di CI. Gli autori, a seguito della revisione della letteratura, hanno elaborato una classificazione dei modelli individuando i maggiori punti in comune. Sono così pervenuti a 5 classificazioni:

- 1) *Compositional Models*. A tale categoria appartengono i modelli di CI che identificano le componenti della competenza stessa senza però indicarne le specifiche relazioni. I modelli si caratterizzano per essere composti da un elenco di tratti, caratteristiche e abilità;
- 2) *Co-orientational Models*. La caratteristica di tale categoria è di raggruppare i modelli orientati a concettualizzare il raggiungimento della comprensione interculturale;
- 3) *Developmental Models*. Indicano i modelli che mirano a esplicitare l'evoluzione in senso temporale dell'acquisizione della competenza specificando gli stadi di progressione e maturità della competenza;
- 4) *Adaptational Models*. Tale categoria rappresenta i modelli che interpretano la competenza come la manifestazione di azioni, conoscenze e atteggiamenti basati sull'interazione con persone di culture differenti. Sono inoltre caratterizzati dal prefigurare interazioni multiple di tipo interdipendente;
- 5) *Causal Process Models*. All'interno di questa categoria vengono indicati i modelli caratterizzati da un processo causale tra le differenti componenti della competenza.

Per ciascuna categoria proposta gli autori hanno approfondito e analizzato differenti modelli presenti in letteratura. Il valore della categorizzazione prodotto da *Brian H. Spitzberg* e *Gabrielle Changnon* risiede nel fatto che tale studio permette di rendere evidenti le strutture ricorrenti nei diversi modelli (Dusi e Vecchio, 2013).

Come anticipato verranno analizzati i modelli più importanti che rappresentano la base di riferimento utilizzata per la parte empirica della ricerca che si presenta nel capitolo successivo. Si specifica che in alcuni modelli che verranno presentati non compare il termine di Competenza Interculturale. In letteratura si utilizzano infatti termini differenti a seconda degli ambiti disciplinari; sono quindi presenti numerosi termini che possono essere considerati simili nei contenuti e nelle caratteristiche, come *global competence*, *cultural competence*, *multicultural competence* (Deardorff, 2015). Nel settore

delle risorse umane, degli studi organizzativi e sulla leadership, uno dei termini più ricorrenti è la *global leadership* (Deardorff, 2015).

3.4.1. I modelli di CI di Darla Deardorff

La studiosa statunitense Darla Deardorff rappresenta uno dei maggiori riferimenti in materia di CI, poiché i modelli che ha elaborato sono il risultato di una ricerca basata sull'utilizzo della combinazione di un questionario somministrato a 73 istituti scolastici statunitensi e degli esiti dell'applicazione della tecnica *Delphi*. Quest'ultima consente di costruire un panel di esperti che mira a sviluppare il consenso attraverso una comunicazione anonima rispetto all'oggetto di ricerca (Deardorff, 2006). Il *Delphi* elaborato da *Darla Deardorff* ha avuto come obiettivo primario quello di creare un consenso riguardo la definizione di Competenza Interculturale e degli elementi che la compongono (Deardorff, 2006). Dall'esito di tale studio l'autrice ha sviluppato due modelli: il *Pyramid Model of Intercultural Competence* e il *Process Model of Intercultural Competence* (Deardorff, 2006). Di seguito si riportano le rispettive rappresentazioni grafiche.

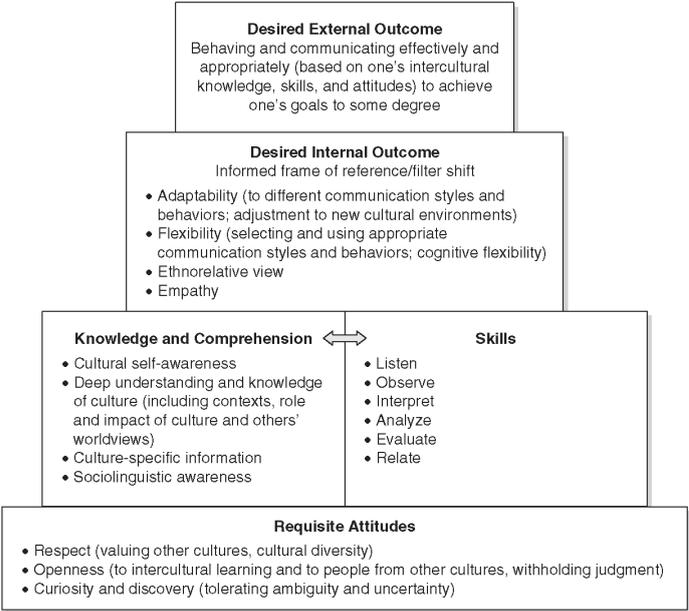


Fig. 1 - Pyramid Model of Intercultural Competence di Darla Deardorff, 2006

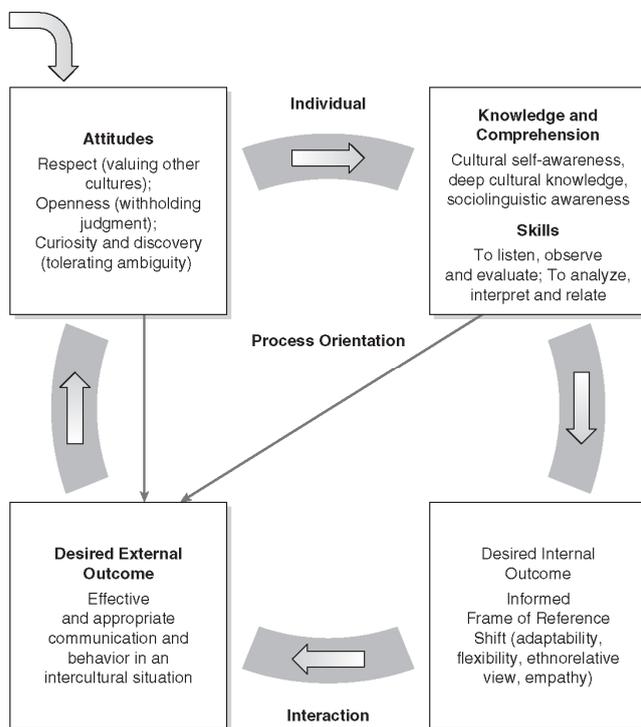


Fig. 2 - Process Model of Intercultural Competence di Darla Deardorff, 2006

I due modelli sono composti dagli stessi elementi, ovvero (Deardorff, 2009):

1. *requisite attitudes* rappresentati dal rispetto, dall'apertura e dalla curiosità. Tali requisiti rappresentano la base per entrambi i modelli e influiscono sulle altre componenti della competenza;
2. *knowledge & comprehension*, composti a loro volta dall'autoconsapevolezza culturale, dalla profonda conoscenza e comprensione della cultura, dalla conoscenza culturale specifica e dalla conoscenza sociolinguistica. La conoscenza profonda della cultura è interpretata in senso olistico e comprende gli aspetti storici, politici e sociali che si collocano oltre gli elementi superficiali come i costumi, il cibo o altri aspetti simili (Deardorff, 2009). A questa componente sono direttamente connesse le *skills*, come osservare, interpretare, analizzare, valutare e comprendere;

3. *desired internal outcome* composti da elementi che promuovono l'abilità di cambiare prospettiva rispetto ai propri riferimenti. Tale elemento contribuisce a incrementare gli esiti del *desired external outcome*;
4. *desired external outcome* rappresentano la comunicazione e i comportamenti efficaci e appropriati nei contesti interculturali.

Il *Pyramid Model of Intercultural Competence* pone l'accento sul fatto che la competenza si acquisisce per gradi a partire dalla base che è costituita dalle *attitudes* (Deardorff, 2006). Il *Process Model of Intercultural Competence* invece enfatizza la dinamicità del processo tra i vari elementi che la costituiscono (Deardorff, 2006). Rispetto a tali modelli e alla ricerca che li ha generati, si ritiene importante sottolineare alcuni ulteriori aspetti utili a comprendere le caratteristiche dello studio:

- gli esperti coinvolti nel panel sono, come la stessa studiosa li definisce, rappresentanti della visione statunitense e occidentale della CI che è particolarmente focalizzata sulla dimensione individuale, a differenza invece dell'approccio orientale che tende a riconoscere la CI nel contesto del gruppo e delle relazioni interpersonali (Deardorff, 2006). Ciò rappresenta uno dei maggiori aspetti di criticità e di limite dell'esito dello studio (Spitzberg e Changnon, 2009);
- nel *Delphi* si è rilevato un unico aspetto su cui tutti gli esperti del panel si sono trovati unanimemente d'accordo ed è rappresentato "dall'abilità di vedere e comprendere da altre prospettive". Pertanto la prospettiva di comprendere altre visioni del mondo appare un dato da tenere in forte considerazione in qualunque declinazione pratica del modello (Deardorff, 2009);
- la competenza per essere acquisita deve essere composta da tutte le sue componenti (Deardorff, 2006);
- i modelli devono essere intesi come processi in corso, in continuo apprendimento e miglioramento senza che la CI venga mai raggiunta in senso definitivo (Deardorff, 2006).

3.4.2. Il modello *Intercultural Communicative Competence* di Alvino Fantini

Il modello *Intercultural Communicative Competence* è l'esito di uno studio elaborato da *Alvino Fantini* (2009), strutturato a partire da una revisione della letteratura volta a comprendere e identificare le caratteristiche comuni utilizzate per elaborare la CI. Gli elementi emersi sono stati ulteriormente

indagati mediante una successiva ricerca che ha coinvolto diversi partecipanti provenienti da nazioni differenti (Ecuador, Gran Bretagna e Svizzera). La ricerca ha confermato gli elementi individuati attraverso la revisione della letteratura (Fantini, 2009). Il modello emerso interpreta la competenza secondo una visione olistica ed è composto dai seguenti elementi (Fantini, 2009):

- *attributes*, che l'autore declina in flessibilità, umorismo, pazienza, apertura, interesse, curiosità, empatia, tolleranza dell'ambiguità e sospensione del giudizio (Fantini, 2009);
- *tre aree di abilità interconnesse*, che sono lo stabilire e mantenere le relazioni, l'abilità di comunicare con una minima perdita o distorsione, e il cooperare per svolgere compiti o soddisfare reciproci interessi o bisogni (Fantini, 2009);
- quattro dimensioni che sono rappresentate da *knowledge*, *positive attitudes*, *skill* e *awareness*. L'autore spiega come queste quattro dimensioni siano di difficile valutazione, soprattutto per quanto riguarda *attitudes* e *awareness*. Queste quattro componenti sono ritenute molto importanti per la CI e dovrebbero essere quindi sviluppate e valutate;
- *target language proficiency*, che rappresenta la conoscenza di una seconda lingua. Nel modello tale elemento è considerato centrale e, secondo l'autore, la conoscenza di una seconda lingua a qualsiasi livello consente di aumentare gli altri elementi della CI sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. La seconda lingua aumenta infatti le capacità di comunicazione ed espande e trasforma la propria visione del mondo (Fantini, 2009);
- *developmental levels*. Questo elemento rappresenta il processo di sviluppo della CI che viene definito come un processo continuamente in corso e mai statico in cui possono esistere delle fasi di stagnazione o regressione (Fantini, 2009).

3.4.3. Il modello di DMIS-Developmental Model of Intercultural Sensitivity di Milton Bennett

Il DMIS rappresenta, insieme al modello di *Darla Deardorff*, uno dei maggiori riferimenti in materia, poiché storicamente è stato uno dei primi modelli ideati per la misurazione della CI (Dusi e Vecchio, 2013). Nella classificazione di *Spitzberg e Changnon* (2009) il DMIS rappresenta un esempio di *Developmental Models*, perché ciò che lo caratterizza è la descrizione

delle fasi di sviluppo della competenza. Mediante l'applicazione della teoria costruttivista-cibernetica nell'osservazione dell'adattamento interculturale *Bennett* ha rilevato sei orientamenti mediante i quali le persone progrediscono nell'acquisizione della CI (Hammer, Bennett e Wiseman, 2003). Il modello è così rappresentato:

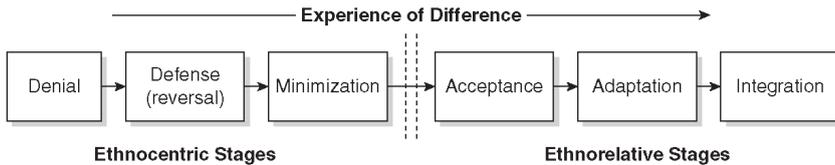


Fig. 3 - Il modello di DMIS-Developmental Model of Intercultural Sensitivity di Milton Bennett, 1986

Il modello presuppone l'assunto che, «nel mentre che l'esperienza della differenza culturale diviene più complessa e sofisticata, allo stesso tempo, la potenziale competenza aumenta nelle relazioni interculturali» (Hammer, Bennett e Wiseman, 2003, p. 423). Inoltre, la nozione di esperienza è interpretata secondo l'approccio costruttivista, e per essere tale non deve necessariamente essere vissuta in termini di vicinanza all'evento, quanto piuttosto essa acquisisce senso e significato in funzione di come si interpreta l'evento stesso (Hammer *et al.*, 2003).

Come mostra il modello si parte da una dimensione etnocentrica e ci si sposta verso una dimensione etnorelativa attraverso 6 fasi progressive. In ordine cronologico, nella fase *etnocentrica* si trovano i seguenti stadi di evoluzione:

1. *denial*, che rappresenta il rifiuto della differenza culturale perché è uno stato in cui si percepisce la propria cultura come l'unica realmente esistente (Hammer *et al.*, 2003). In tale stadio la visione del mondo in generale risulta disinteressata alla diversità culturale. Quando invece la differenza culturale intercetta l'attenzione, provoca rifiuto e allontanamento (Hammer *et al.*, 2003). Tale stadio rappresenta la condizione di base di una socializzazione primaria di tipo monoculturale (Hammer *et al.*, 2003);
2. *defense-Reversal*. Lo stadio *defense* rappresenta la condizione in cui la propria cultura è vissuta come l'unica possibile. A differenza dello stadio *denial*, le persone sembrano maggiormente capaci di distinguere le differenze e hanno un'esperienza di esse più reale (Hammer *et al.*, 2003). L'approccio di riconoscimento delle diversità è organiz-

zato mediante un “noi” e un “voi” (Spitzberg e Changnon, 2009). La fase *reversal* accade quando «una cultura di adozione subentra alla propria cultura, come si evince dalla conversione a cui si assiste quando una persona assimila un’altra cultura» (Hammer *et al.*, 2003, p. 424);

3. *minimization*. In tale stadio si iniziano a integrare le differenze di un’altra cultura riconoscendo le dimensioni universalistiche (Hammer *et al.*, 2003). Si è inoltre maggiormente capaci di vedere la propria cultura attraverso la prospettiva di altre culture (Spitzberg e Changnon, 2009).

Nella fase *etnorelativa* l’esperienza della propria cultura viene vissuta in un contesto in cui sono presenti altre culture. In tale fase sono presenti i seguenti stadi (Hammer *et al.*, 2003):

1. *acceptance*. La propria cultura è vissuta e interpretata alla pari delle altre. Tale visione, però, non deve essere confusa con il fatto di essere in accordo con la differenza culturale (Hammer *et al.*, 2003). In tale stadio si è in grado di comprendere come operano le differenze culturali dal punto di vista generale. Si raggiunge la consapevolezza della relatività dei valori riconoscendo il fatto che il mondo può essere composto e organizzato secondo valori differenti (Hammer *et al.*, 2003);
2. *adaptation*. In tale stadio la propria visione del mondo si espande per includere degli elementi importanti di altre culture. È presente il coinvolgimento mediante l’empatia. Il passaggio a questo stadio non è solo cognitivo ma coinvolge necessariamente i comportamenti e la dimensione affettiva (Hammer *et al.*, 2003);
3. *integration*. È l’ultimo stadio del modello e si raggiunge quando si ha la capacità di integrare gli elementi dell’altra cultura e di interagire con essi. In tale stadio le persone interpretano la propria identità come al margine tra due o più culture (Hammer *et al.*, 2003).

3.4.4. Modello di Competenze Interculturali di Agostino Portera

Il modello di CI di *Agostino Portera* (2013, 2016) è stato elaborato a seguito di due differenti ricerche PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale). La prima ricerca ha utilizzato l’approccio metodologico qualitativo della Ricerca-Azione e ha coinvolto diversi testimoni privilegiati di differenti contesti lavorativi (scolastico, giuridico-economico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale), per comprendere come si sviluppano le CI (Portera, 2013).

Il modello emerso è il seguente:

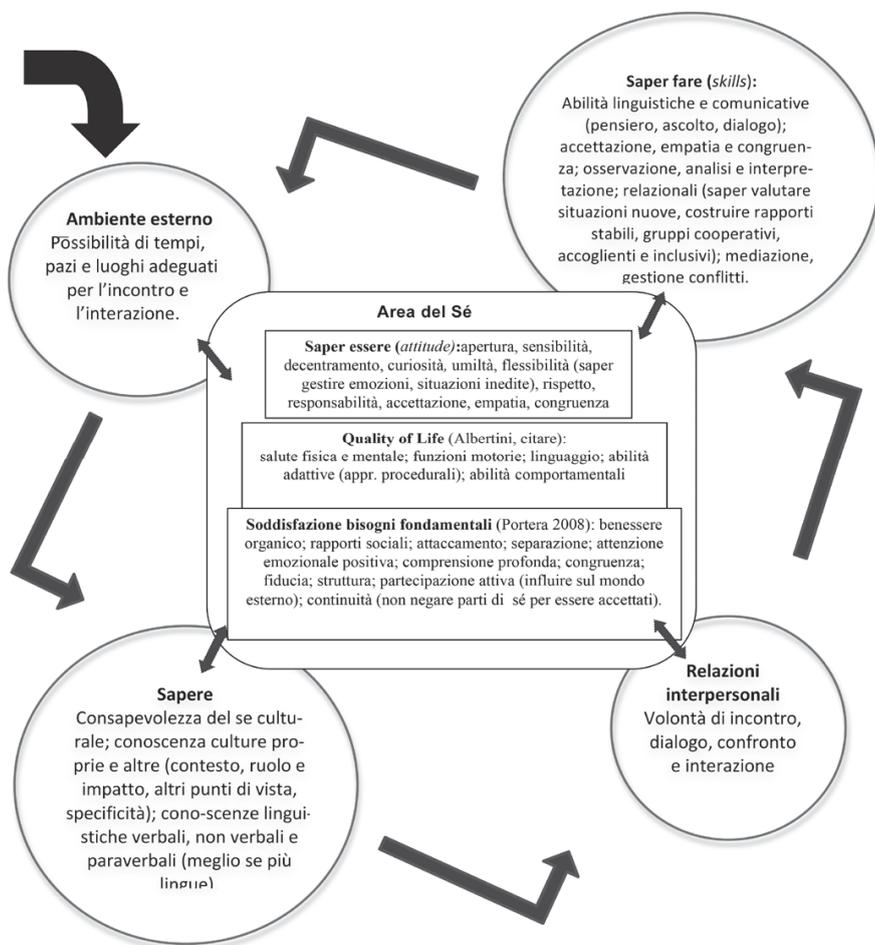


Fig. 4 - Modello interattivo di Competenze Interculturali di Agostino Portera, 2015

Esso è composto dagli elementi del *sapere*, del *saper essere* e del *saper fare*. Il *sapere* è la dimensione delle competenze in cui si trovano le conoscenze e le nozioni di tipo generale e specialistico, che si possono acquisire mediante lo studio, e le conoscenze di tipo esperienziale; tali conoscenze non sono necessariamente connesse a un ambito professionale. Come si evince dal modello, esse sono rappresentate, ad esempio, dalla consapevolezza del sé culturale, dalle conoscenze linguistiche verbali, non verbali e paraverbali,

o dalle conoscenze disciplinari specifiche (Portera, 2013). Il *saper essere* è l'area che comprende le caratteristiche personali, psicologiche e socio-culturali che facilitano le relazioni interpersonali e la comprensione del contesto in cui si opera, come ad esempio la curiosità, l'umiltà, l'empatia, il decentramento. Il *saper fare* è composto dalle competenze di gestione e applicazione pratica apprese precedentemente, come le abilità linguistiche, la gestione degli stereotipi, dei pregiudizi e dei conflitti (Portera, 2013). In entrambi i modelli è presente l'area delle teorie fondanti della persona, che a sua volta è composta da (Portera, 2013, 2015):

- Tetragramma di Pascal, la cui interpretazione della teoria presuppone che le competenze siano opposizione e complementarità tra dubbio, ragione e religione;
- la teoria delle intelligenze multiple di *Gardner*;
- la teoria della *Quality of Life* di Albertini, che rappresenta la dimensione del benessere alla cui base si rileva, ad esempio, la salute mentale e fisica, le capacità adattative e le abilità comportamentali;
- la teoria dei bisogni fondamentali di Portera (2008), che risulta determinante per lo sviluppo sano della personalità e per stabilire dei rapporti interpersonali positivi.

Nel modello l'autore ha evidenziato la centralità e l'importanza dell'area del sé in cui le teorie fondanti si uniscono al saper essere. Tale modello, definito interattivo, interpreta le competenze interculturali in senso dinamico. La dinamicità e l'interattività connotano anche il processo di acquisizione rispetto alle aree che compongono la competenza (Portera, 2013, 2015). Infatti, il processo di acquisizione è continuo a partire dall'infanzia, fase in cui vi è l'apprendimento più importante, e continua per tutto l'arco della vita, sia in contesti formali sia informali (Portera, 2013). Il modello è costituito da due ulteriori elementi: l'*ambiente esterno* e le *relazioni interpersonali*; il primo riguarda la possibilità di avere a disposizione tempi, spazi e luoghi adeguati per l'interazione, mentre le relazioni interpersonali rappresentano la volontà dell'incontro, l'interazione e il dialogo (Portera, 2013).

3.4.5. Competenze Interculturali secondo Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou: la proposta per il Consiglio d'Europa

Come affrontato in uno dei paragrafi precedenti, gli studiosi hanno curato il volume *Developing Intercultural Competence through Education* per il Consiglio d'Europa nel 2013, in cui viene dedicata particolare attenzione alla

dimensione della CI. Gli autori, in questo caso, non propongono un modello quanto, piuttosto, una lista delle sue componenti, le quali vengono definite secondo un approccio più indicativo che esaustivo. Inoltre, quando le si analizza, è importante connetterle al concetto di cultura elaborato dagli stessi studiosi: «il gruppo, di qualunque dimensione, ha le sue culture distintive. Tali culture includono ad esempio le nazioni, i gruppi etnici, il quartiere, le organizzazioni lavorative, l'orientamento sessuale, la disabilità, la famiglia. Per tale ragione tutte le persone si sentono contemporaneamente parte e si identificano in differenti culture» (Barrett *et al.*, 2013, p. 5). Gli studiosi individuano cinque componenti principali della CI: *attitudes, knowledge, understanding, skills, actions* (Barrett *et al.*, 2013). Le prime quattro componenti sono necessarie per sviluppare la CI, la quale non può avere luogo se si possiede una sola delle sue parti (Barrett *et al.*, 2013). Inoltre tali elementi, oltre alla necessità che siano contemporaneamente presenti, devono anche essere messi in pratica all'interno di incontri o contesti interculturali (Barrett *et al.*, 2013). La specificità di tale teoria risiede quindi nella dimensione della messa in pratica degli elementi costitutivi che compongono la competenza.

3.4.6. Global Competence Model di Hunter, White e Godbey

La ricerca che ha portato alla definizione del *Global Competence Model* è molto simile a quella svolta da *Darla Deardorff*. Gli autori hanno infatti utilizzato un sondaggio e la tecnica *Delphi*. Il sondaggio è composto da un mix di domande che hanno consentito un'analisi di tipo sia qualitativo sia quantitativo. Nel *Delphi*, per determinare la definizione di *Global Competence*, è stato utilizzato un panel di 17 esperti di diversi settori tra cui una rappresentanza di HR manager di importanti aziende transnazionali (Hunter, White e Godbey, 2006). La *Global Competence* prodotta da questa ricerca è definita come «l'avere una mentalità aperta mentre si cerca di comprendere in modo attivo le norme culturali e le prospettive dell'altro utilizzando questo sapere [...] per interagire, comunicare e lavorare efficacemente al di fuori del proprio contesto» (Hunter *et al.*, 2006, p. 277). Il modello emerso dalla ricerca è il seguente ed è stato elaborato sulla base del modello di *Hunter* del 2004.

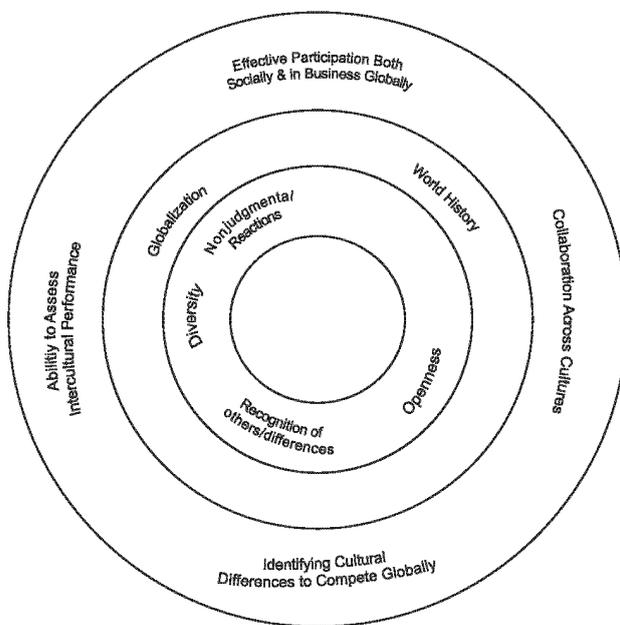


Fig. 5 - *Global Competence Model di Hunter, White e Godbey, 2004*

La caratteristica peculiare del modello è rappresentata dal fatto che per acquisire la *Global Competence* è necessario partire dallo sviluppo della comprensione personale delle proprie norme e aspettative prima di accedere a quelle di un'altra persona (Hunter *et al.*, 2006). Tale step può essere raggiunto, ad esempio, mediante una serie di attività autoriflessive sulle barriere culturali per chiarire il contesto culturale personale (Hunter *et al.*, 2006). La consapevolezza personale deve essere accompagnata dall'esplorazione della diversità per sviluppare un atteggiamento aperto e non giudicante rispetto alla diversità stessa (Hunter *et al.*, 2006). Le componenti del modello che costituiscono il secondo cerchio – *globalization* e *world history* – sono importanti per questo studio perché i due concetti sono intesi in termini di conoscenza dell'economia, della società, della politica e della storia del contesto di riferimento (Hunter *et al.*, 2006). Un risultato interessante emerso da tale ricerca riguarda la scarsa importanza attribuita dagli autori ai periodi di permanenza all'estero e al conseguimento della laurea come azioni che favoriscono l'acquisizione della *Global Competence* (Hunter *et al.*, 2006).

3.4.7. La Competenza Interculturale per il Global Leader

Allan Bird, Mark Mendenhall, Michael J. Stevens e Gary Oddou (2010) hanno condotto una revisione estensiva della letteratura riguardante la *global leadership* e l'*expatriation research* per elaborare i domini che caratterizzano la CI. L'esito di tale ricerca è piuttosto interessante, perché definisce la competenza all'interno del contesto della *global leadership*, e risulta di conseguenza un importante riferimento per la ricerca esposta nel prossimo capitolo. La revisione effettuata dagli autori ha rilevato 17 dimensioni prevalenti che costituiscono la CI. Tali dimensioni emergono in modo preminente in termini di (Bird *et al.*, 2010):

- consistenza degli aspetti negli studi empirici;
- influenza sull'importanza del processo interpersonale nella *global leadership*;
- impatto generativo, sviluppo e acquisizione di competenze dinamiche.

Gli autori hanno suddiviso le 17 dimensioni in 3 aree: *Perception Management*, *Relationship Management* e *Self Management factors*.

Il *Perception Management* rappresenta l'approccio cognitivo alle differenze culturali. Consente di sviluppare la flessibilità nei confronti della diversità, l'abilità di gestire le percezioni quando si confrontano con situazioni diverse e lo sviluppo di interesse e curiosità per le altre culture (Bird *et al.*, 2010). Tale area comprende 5 dimensioni (Bird *et al.*, 2010):

- *nonjudgmentalness*, ovvero la capacità di sospendere il giudizio su persone, comportamenti o situazioni nuovi o scarsamente familiari;
- *inquisitiveness*, che può essere definita come l'apertura e la ricerca attiva per comprendere valori, norme, situazioni e comportamenti nuovi o differenti;
- *tolerance of ambiguity*, che è la capacità di sostenere e gestire l'incertezza nelle situazioni complesse;
- *cosmopolitanism*, che riguarda il naturale interesse e la curiosità verso culture e paesi diversi dai propri;
- *category inclusiveness*, che rappresenta la capacità cognitiva di utilizzare le categorie per includere invece che escludere.

Relationship Management è l'area che indirizza la persona verso il riconoscimento dell'importanza delle relazioni, soprattutto per quanto riguarda le relazioni interpersonali di carattere interculturale. All'interno di tale area si trovano 5 dimensioni (Bird *et al.*, 2010):

- *relationship interest*, che riguarda il mostrare interesse per le relazioni interpersonali all'interno del proprio contesto;

- *interpersonal engagement*, che rappresenta l'inclinazione e il desiderio di avviare e mantenere relazioni con persone di culture differenti;
- *emotional sensitivity*, che attiene alla capacità di essere consapevoli e sensibili rispetto alle emozioni e ai sentimenti del diverso da sé;
- *self-awareness*, che si riferisce al grado di consapevolezza rispetto ai punti di debolezza, alle abilità interpersonali, alla propria filosofia e ai propri valori. Si riferisce, inoltre, a quanto le esperienze passate abbiano rimodulato il proprio essere attuale e l'impatto dei propri valori e comportamenti nelle relazioni interpersonali;
- *social flexibility*, ovvero la capacità di costruire le relazioni interpersonali sapendo modificare comportamenti e idee per essere ricettivi nell'accettare differenti modi di fare.

Il *Self-management* riguarda l'abilità di gestire in modo efficace emozioni e stress nei contesti interculturali mediante una chiara conoscenza di sé stessi e dei propri valori. Tale area è composta da 7 dimensioni di cui 3 (le prime in elenco) sono correlate al senso di sé, e le ultime 4 alla gestione delle emozioni e dello stress (Bird *et al.*, 2010):

- *optimism* è l'atteggiamento positivo verso le persone, gli eventi e il contesto;
- *self-confidence* rappresenta la dimensione della stima per sé stessi e la propensione a superare gli ostacoli e raccogliere le sfide;
- *self-identity* si riferisce alla capacità di avere un forte senso della propria identità mantenendo i propri valori personali. Ciò consente di integrare nei propri modelli mentali diversità e nuove conoscenze culturali;
- *emotional resilience* è la capacità che consente di superare le sfide critiche. È una dimensione che richiede inoltre la capacità di gestire e controllare le proprie emozioni;
- *non-stress tendency*, la propensione a resistere allo stress derivante dalle situazioni lavorative, sociali e interculturali;
- *stress management* si riferisce all'utilizzo di tecniche e strumenti per ridurre lo stress. Ciò consente di aumentare l'*emotional tendency* e la *non-stress tendency*;
- *interest flexibility* è la propensione a sostituire importanti interessi personali con interessi simili o diversi di una cultura differente dalla propria.

3.4.8. Le Competenze Interculturali secondo Milena Santerini

Nel volume dell'*OECD-Educating teachers for Diversity Milena Santerini* (2010) propone un modello di competenze per la formazione di insegnanti e professionisti impiegati nel sociale e coinvolti nella diversità etnica.

Il *training model* è costituito da 3 livelli di competenza (Santerini, 2010):

- *intercultural knowledge*, che riguarda l'acquisizione del principale framework teorico rispetto all'interculturalità, come ad esempio i concetti di universalismo e relativismo e il sapere derivante dalle Scienze della Vita (ad esempio pedagogia, sociologia, antropologia), dal sapere socio-politico (ad esempio differenze etniche, migrazione, globalizzazione) e linguistico (comunicazione verbale e non verbale, sociolinguistica);
- *intercultural understanding*, che è rappresentato dallo sviluppo della sensibilità culturale generata dall'empatia, dalla fiducia, dal decentramento, dall'accettazione e dalla flessibilità. Un altro aspetto di tale elemento è rappresentato dall'incentivo all'autoriflessione che porta al riconoscimento e alla riduzione di pregiudizi e stereotipi, e promuove lo sviluppo del pensiero critico;
- *intercultural skills*, che riguardano in modo particolare lo sviluppo di competenze comunicative e l'elaborazione di strumenti metodologici in grado di ampliare la prospettiva interculturale del professionista.

Il modello è interpretato in prospettiva dinamica e rappresenta una base per la formazione ai professionisti del sociale e della scuola. La CI per Milena Santerini deve essere intesa non solo nel suo aspetto di conoscenza, ma anche per ciò che attiene il *fare* e il *saper essere*. La competenza deve essere interpretata e analizzata nella sua acquisizione piuttosto che nella sua descrizione (Santerini, 2010).

Milena Santerini (2013) ha inoltre condotto uno studio all'interno di una ricerca PRIN in cui il gruppo di ricerca ha rilevato le Competenze Interculturali nel lavoro educativo. La ricerca è stata condotta mediante un approccio qualitativo con l'utilizzo del metodo del racconto delle pratiche e argomentazione della competenza (Reggio, 2013). L'esito della ricerca ha delineato 3 differenti Competenze Interculturali:

- *ridurre i pregiudizi*, definito come «la competenza che consente di saper “depurare” il proprio punto di vista [...] dal dispositivo che genera automaticamente stereotipi o pregiudizi. È possibile controllare tale dispositivo senza annullarlo definitivamente [...] costruendo uno sguardo non pregiudicato» (Premoli, 2013, p. 82);

- *trovare orizzonti condivisi* è la competenza che «rende possibile e riconosciuto il carattere soggettivo e dinamico delle culture [...] in cui persone e gruppi, nei loro tratti differenti, possono costruire uno spazio possibile in cui riconoscersi e identificarsi nel tempo» (Dodi, 2013, p. 98);
- *interpretare le culture* è «la capacità di saper leggere gesti, parole e comportamenti all'interno di una cornice di senso, identificabile in una o più culture intrecciate tra loro. [...] Non significa attribuire qualsiasi comportamento all'origine etnica, sociale e culturale della persona, ma piuttosto diventare capaci di riconoscere i significati dei comportamenti altrui uscendo dal proprio etnocentrismo» (Granata, 2013, p. 69).

3.4.9. La prospettiva dell'OECD: la Global Competence

L'OECD propone la prospettiva della *Global Competence* che afferisce all'approccio della *Global Education*. La *Global Education*, nata in risposta alla globalizzazione partendo dall'assunto che «tutti i membri della specie umana, in quanto abitanti dello stesso pianeta, condividono lo stesso destino» (Premoli, 2008, p. 102). Secondo tale approccio, l'educazione «mira a sviluppare nelle persone la capacità di beneficiare della diversità, di comunicare con chi non condivide i propri valori, di riconoscere chiunque come essere umano, di gestire i conflitti e di tollerare l'incertezza» (Premoli, 2008).

L'OECD (2018) nel programma PISA ha elaborato il modello della *Global Competence* focalizzando l'attenzione in modo particolare sull'educazione dei giovani, affinché riescano a vivere in un mondo più inclusivo e sostenibile (OECD, 2018). Secondo l'ultimo rapporto OECD, la *Global Competence* viene definita come «la capacità di esaminare le questioni locali, globali e interculturali per comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo altrui, interagire in modo appropriato, aperto ed efficace con persone di culture differenti e agire per un benessere collettivo e uno sviluppo sostenibile» (OECD, 2018, p. 7). Il modello che il programma PISA propone è il seguente:

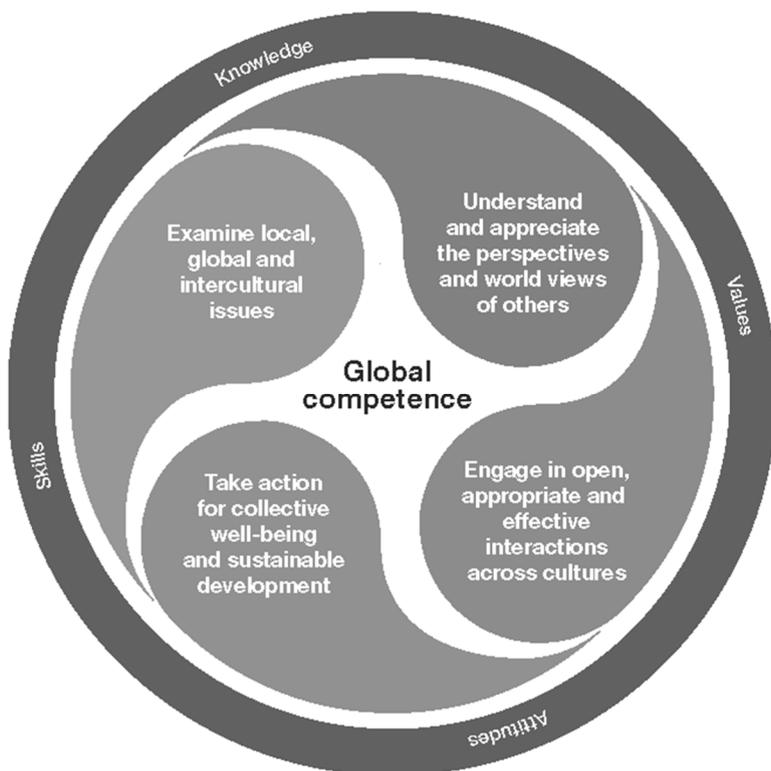


Fig. 6 – OECD - The dimensions of global competence, 2018

Il modello, nella sua articolazione, è composto da 4 dimensioni (OECD, 2018):

- *examine issues of local, global and cultural significance.* Rappresenta la pratica effettiva del sapere per analizzare le questioni locali, globali e culturali, combinandolo con il pensiero critico;
- *understand and appreciate the perspectives and world views of others.* Riguarda la capacità di integrare la propria prospettiva considerando le questioni di carattere globale e il pensiero altrui;
- *engage in open, appropriate and effective interactions across cultures.* È la capacità di interagire con culture differenti comprendendo le norme culturali e adattando la comunicazione e il comportamento;
- *take action for collective well-being and sustainable development.* Evidenzia il ruolo attivo di responsabilità che i giovani hanno in

quanto membri della società, riferendosi inoltre alla rapidità di risposta che i giovani devono possedere di fronte alle questioni o situazioni globali e interculturali.

La parte esterna del modello è costituita da ulteriori 4 elementi (OECD, 2018):

- *knowledge*, che riguarda la conoscenza delle questioni globali come la povertà, i diritti umani, la geopolitica e l'ambiente che influiscono sulla vita locale. Tra i saperi trova posto inoltre l'approccio interculturale;
- *skills*, che possono essere di tipo cognitivo, comunicativo e socio-emozionale. Sono definite come la capacità di eseguire uno schema di pensiero e comportamento ben organizzato e complesso per raggiungere l'obiettivo;
- *attitudes* è rappresentato dal *mindset* che l'individuo utilizza verso l'altro, un gruppo o un'istituzione come l'apertura e il rispetto;
- *values*. Tale elemento si riferisce ai valori riguardo la dignità umana e la diversità che trascendono l'oggetto o la situazione specifica. Possono essere utilizzati come standard e criteri che le persone usano sia in modo consapevole che inconsapevole per le loro valutazioni e i loro giudizi. Un riferimento proposto rispetto a tale elemento è la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

Il modello elaborato dall'OECD è nato come proposta specifica per i ragazzi adolescenti e potrebbe sembrare improprio applicarlo all'ambito lavorativo. È importante sottolineare, al contrario, quanto risulti invece pertinente e appropriato in qualsiasi contesto, e soprattutto appaia in linea con l'approccio alla gestione della diversità basato sui diritti, che è stato esposto nel precedente capitolo e sarà poi ripreso nell'ultimo, in cui verrà elaborato un modello euristico di Competenza Interculturale per il Diversity Management.

3.4.10. La visione orientale della Competenza Interculturale: il Chinese Model of Intercultural Leadership Competence di Chen e Ran

Il *Chinese Model of Intercultural Leadership Competence* (Chen e Ran, 2009) viene analizzato per proporre una visione culturale differente degli studi sulla CI rispetto a quella occidentale. Come si è visto nel presente capitolo, tale aspetto di criticità è stato evidenziato da diversi autori, soprattutto nello studio di *Darla Deardorff* (2009) e nella ricerca condotta da Agostino Portera (2016), che ha elaborato un modello capace di integrare entrambe le visioni.

Il modello di Chen e Ran (2009) focalizza l'attenzione sulla dimensione della leadership nei contesti lavorativi, a partire dall'assunto che – come evidenziato nel primo capitolo – la globalizzazione ha aumentato l'interdipendenza economica, per cui nel mercato prevalgono le multinazionali o quelle aziende che operano in un contesto transnazionale. In una dimensione quindi di convivenza multiculturale globale, è necessario promuovere una leadership globale (Chen e Ran, 2009). Il modello non è l'esito di una ricerca empirica, bensì è basato sugli assunti teorici dell'approccio filosofico cinese che promuove il paradigma della *Leadership Competence*, i cui tratti caratterizzanti sono: l'approccio olistico; l'approccio alla persona di tipo collettivista; l'approccio metodologico di tipo soggettivo, intuitivo e non lineare (Chen e Ran, 2009). Dal punto di vista grafico viene così rappresentato

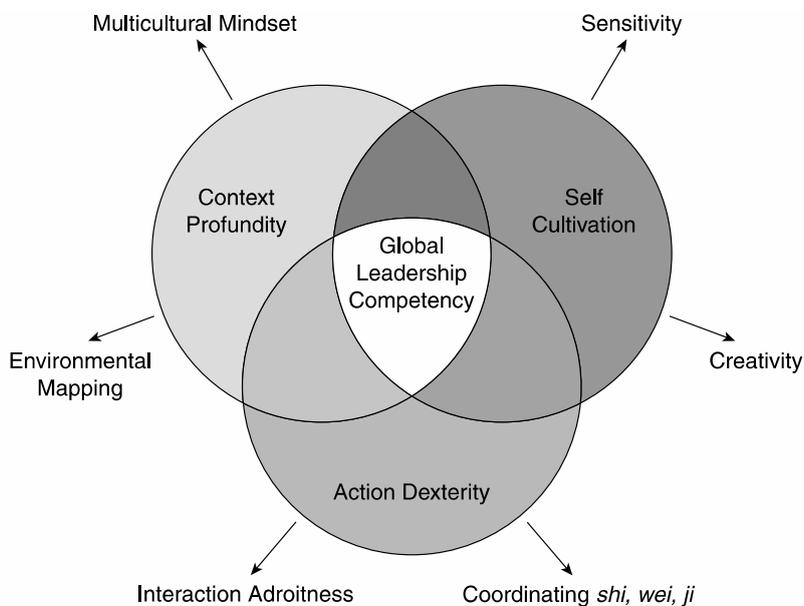


Fig. 7 - Chinese Model of Intercultural Leadership Competence di Chen e Ran, 2009

Le componenti del modello sono (Chen e Ran, 2009):

- *self-cultivation* rappresenta il «processo incessante di educare, liberare e purificare le caratteristiche proprie della personalità» (Chen e Ran, 200, pp. 200-201). Tali caratteristiche vengono individuate principalmente nell'empatia che, secondo gli autori, consente di integrare l'unità con le diversità mentre le particolarità vengono identificate con

- l'universalità; questo consente che un leader sia capace di condividere i simboli della comunicazione e proiettare sé stesso nel *mindset* di un'altra persona utilizzando le stesse emozioni e sentimenti. Questa componente è a sua volta composta dalla sensibilità e dalla creatività. La prima è la fusione della diversità nell'unità, la seconda invece è l'espansione dall'unità verso la diversità (Chen e Ran, 2009);
- *context profundity*. È la dimensione che richiede ai leader di ampliare la loro prospettiva e ridurre i pregiudizi e gli stereotipi. A sua volta questa parte è composta dal *multicultural mindset*, che è l'approccio alla riduzione dell'etnocentrismo, e dall'*enviromental mapping*, che è l'abilità di essere consapevoli dell'esistenza di differenti contesti in cui ridurre le situazioni di ambiguità (Chen e Ran, 2009);
 - *action dexterity*. È la capacità di avviare e terminare in modo efficace l'interazione verbale e non verbale. Quest'area è composta da *coordinating shi, wei, ji* e *interaction adroitness*. *Shi* rappresenta la capacità dei leader di gestire la contingenza temporale nelle relazioni e nei vari stadi della comunicazione. *Wei* è la contingenza temporale richiesta ai leader per determinare lo spazio appropriato della comunicazione. *Ji* promuove l'abilità di far comprendere nelle comunicazioni gli aspetti espliciti e quelli nascosti. *Interaction adroitness* è la capacità di allinearsi con le altre persone (Chen e Ran, 2009).

Dall'analisi della letteratura e dai modelli sopra esposti risulta evidente come alcune parti della CI siano comuni alla maggior parte dei modelli e degli approcci proposti dagli autori. Tali elementi sono identificabili in *attitudes, knowledge* e *skills*. Le *attitudes* rappresentano la macro-categoria del *saper essere*. Tale specifico elemento in alcuni modelli assume un'importanza rilevante in termini di acquisizione delle altre componenti o dell'interessa stessa della competenza. Le *attitudes* sono, ad esempio, alla base dei modelli di *Deardorff* e *Portera*. Risulta invece più complesso individuare quali elementi costituiscano le *attitudes*, poiché da questo punto di vista l'accordo appare meno univoco e chiaro. In tale situazione, più che rilevare gli elementi di accordo, può essere utile rintracciare quelli maggiormente ricorrenti, ovvero l'empatia, l'apertura, la sospensione del giudizio e la tolleranza dell'ambiguità. Rispetto al *knowledge*, le dimensioni specifiche e ricorrenti sono in prima istanza relative alla conoscenza linguistica intesa non solo nella sua dimensione verbale ma anche non verbale e paraverbale, la consapevolezza del sé culturale e la capacità di conoscere e comprendere le altre culture. Un'ulteriore dimensione ricorrente è la conoscenza degli aspetti sociali, politici ed economici del contesto di riferimento. Infine l'elemento

delle *skills* è probabilmente quello che risulta maggiormente eterogeneo nella sua composizione. Rilevare pertanto gli elementi ricorrenti nelle *skills* risulta un'operazione complessa e scarsamente esaustiva rispetto a tale obiettivo.

Riguardo gli altri elementi è importante sottolineare che nei modelli sembra ricorrente la dimensione e l'importanza del contesto di riferimento che interviene nello sviluppo e nell'acquisizione della competenza. Inoltre il dato dell'interconnessione tra le parti che compongono la competenza appare prevalente all'interno dei vari modelli analizzati. Si rende evidente quindi, come affermano ad esempio Portera (2013), Deardorff (2006), Barrett *et al.* (2013) che, affinché si possa acquisire la Competenza Interculturale, è necessario possedere la completa padronanza di tutti gli elementi che la compongono (Barrett *et al.*, 2013).

3.5. Valutazione della CI: le criticità relative alla metodologia e strumenti di assessment

La valutazione e la rilevazione dell'acquisizione della CI appaiono tra i nodi maggiormente critici. In letteratura sono presenti numerosi strumenti per la rilevazione della competenza o, più specificatamente, di alcune sue parti. *Alvino Fantini* (2009) ha condotto una revisione della letteratura individuando in modo particolare 44 strumenti di rilevazione. Come lo stesso studioso dichiara, essi sono di tipo predittivo, formativo, normativo o rielaborativo, e misurano, o valutano, la competenza nella sua interezza o solo in alcune parti che la compongono riferendosi spesso a concetti generali della CI anche molto differenti tra loro (Fantini, 2009). La metodologia da seguire per la valutazione della CI non rileva un consenso unanime, e la complessità insita nella rilevazione della struttura della CI richiede un approccio che sia di carattere multidimensionale (Deardorff, 2011). Inoltre, come formulato da differenti studiosi nelle loro ricerche, la CI è un processo in continua evoluzione che non consente di valutare in modo definitivo la competenza (Fantini, 2009). Più che sugli strumenti specifici, sembra quindi utile focalizzare l'attenzione sulla metodologia di rilevazione che, in relazione agli obiettivi e al contesto, consente poi di scegliere gli strumenti più opportuni (Deardorff, 2011). A conferma di ciò, *Darla Deardorff* (2009) ha interrogato un panel di esperti per comprendere gli approcci metodologici e gli eventuali strumenti idonei per valutare la competenza. Anche in tal caso, non si è rilevato un giudizio unanime su una metodologia prevalente. Ciò che emerge da tale studio è che i metodi qualitativi e i relativi strumenti, come lo studio di

caso, le interviste, le misurazioni qualitative, l'autovalutazione, così come i metodi misti tra rilevazione di tipo qualitativo e quantitativo, vengono riconosciuti come maggiormente idonei (Deardorff, 2009) senza che vi sia una prevalenza specifica di un determinato approccio. Un ulteriore strumento per la misurazione e la valutazione di recente diffusione è rappresentato dal *portfolio delle competenze*: un insieme di diversi aspetti che rendono evidenti gli elementi della Competenza Interculturale (Perry e Southwell, 2011) a partire da una rielaborazione riflessiva della propria biografia personale e professionale (Claris e Lamberti, 2019). In sostanza il portfolio competenze è costituito da una «raccolta di elementi a carattere biografico-narrativo che permettono di descrivere e comprendere l'ampiezza e la profondità delle Competenze Interculturali, fungendo da stimolo all'autovalutazione e alla conoscenza di sé» (Milani, 2017, p. 91).

Dal punto di vista metodologico *Darla Deardorff* (2009) afferma che sia fondamentale nel primo step di analisi procedere all'elaborazione della definizione di CI. La definizione, intesa come l'esito della revisione della letteratura, dovrebbe poi essere utilizzata come guida nel processo di rilevazione per declinare la metodologia e gli strumenti adeguati (Deardorff, 2009). Sia *Deardorff* (2009) sia *Fantini* (2009) sottolineano l'importanza di avere una guida di domande che rappresentino una *checklist* di controllo in grado di sostenere e aiutare i ricercatori e gli studiosi a elaborare una metodologia rigorosa mediante la quale costruire la rilevazione. Le domande di controllo elaborate sono molteplici. Di seguito si propone una rielaborazione delle domande e dei riferimenti più importanti proposti da entrambi gli autori (Deardorff 2006, 2009; Fantini, 2009):

1. è stato ben definito il termine di CI utilizzando le definizioni presenti in letteratura?
2. gli obiettivi e gli strumenti scelti sono stati allineati?
3. quali sono i *biases* culturali del valutatore? E degli strumenti e dei metodi?
4. qual è il contesto di rilevazione?
5. qual è l'obiettivo della valutazione?
6. come verrà utilizzata la valutazione? Chi beneficerà della valutazione?
7. viene utilizzato più di un metodo per la valutazione?
8. viene utilizzato più di un valutatore che promuove più di una prospettiva?
9. è stato analizzato l'impatto del contesto sociale e storico di riferimento della valutazione?
10. i risultati della valutazione sono stati comunicati alle persone coinvolte?

11. quali aspetti logistici devono essere tenuti in considerazione per la valutazione degli strumenti, inclusi costi e tempi?

Date le valutazioni sopra esposte rispetto alle criticità nella procedura di *assessment* della CI, considerando inoltre la caratteristica peculiare sottolineata da diversi autori secondo cui la CI non si può mai considerare raggiunta in modo definitivo (Barrett *et al.*, 2013), si ritiene che le domande-guida possano rappresentare una base rilevante per incrementare la rigorosità della rilevazione della competenza e per identificare metodi e strumenti più adeguati a ogni singolo contesto di riferimento oggetto della rilevazione.

4. Diversity Management e Competenza Interculturale nella pratica

Il presente e il prossimo capitolo sono dedicati a esporre gli esiti di una ricerca empirica biennale. I risultati principali si focalizzano sulla pratica del Diversity Management e sull'elaborazione di un modello euristico di Competenza Interculturale di riferimento per la gestione efficace della diversità nei luoghi di lavoro da parte dei manager. A partire dai risultati emersi si esporranno riflessioni, proposte e strategie in chiave educativa e formativa per implementare la qualità e l'efficacia della pratica del Diversity Management all'interno dei luoghi di lavoro.

Prima di analizzare i risultati della ricerca si dedica la prima parte del presente capitolo a esporre il disegno di ricerca e la metodologia utilizzata.

4.1. Premesse di contesto, finalità e domande della ricerca

La ricerca è stata elaborata al fine di analizzare la Competenza Interculturale dei manager nella pratica del Diversity Management aziendale utilizzando come riferimento la cornice epistemologica della pedagogia interculturale. L'obiettivo principale della ricerca non è stato la valutazione o misurazione della Competenza Interculturale del singolo manager, quanto piuttosto la rilevazione ed elaborazione di un modello euristico di Competenza Interculturale di riferimento a partire dalla pratica dei manager. Un ulteriore obiettivo è stato comprendere come tale modello possa essere utilizzato per contribuire a una pratica efficace del DM.

Come affrontato nel secondo capitolo, il DM è oggetto di studio di numerose discipline ma è scarsamente studiato all'interno della pedagogia, in particolare, della pedagogia interculturale. Quest'ultima si occupa infatti in modo prioritario dell'ambito scolastico, dei servizi educativi e dell'ampio contesto dei cittadini stranieri o della migrazione. Gli altri settori, in particolare

quello aziendale, rappresentano un ambito di studio piuttosto marginale, soprattutto per le ricerche sulla CI. Inoltre, come confermano gli esiti della *Systematic Literature Review* esposta nel secondo capitolo, le ricerche e gli studi sulle competenze necessarie per una gestione efficace del DM risultano scarsi (Kulik, 2014). I gap di ricerca che emergono nella letteratura sul DM e sulla Competenza Interculturale hanno rappresentato il punto di partenza per elaborare le seguenti domande di ricerca:

- quali sono le caratteristiche dell'agire pratico del Diversity Management all'interno del contesto aziendale?
- quali sono i maggiori aspetti di potenzialità e criticità nella pratica del Diversity Management?
- nella pratica del Diversity Management che tipo di Competenza Interculturale sviluppano i manager?
- quale tipo di modello di Competenza Interculturale risulta idoneo per la pratica del Diversity Management?
- quale ruolo può assumere la Competenza Interculturale nell'azione pratica del Diversity Management?

4.2. La scelta dell'approccio e del paradigma metodologico

Il contesto del DM richiede uno studio in profondità riguardo la complessità delle azioni di gestione. La rilevazione delle istanze della CI all'interno del DM richiede un paradigma capace di analizzare la pratica con un approccio profondo e al contempo sistemico. Si è visto infatti come la CI non possa essere analizzata e studiata unicamente nei suoi elementi di staticità, poiché tutti i maggiori studiosi ritengono che essa sia in continua evoluzione e sia inoltre influenzata dal contesto personale, oltre che professionale, degli individui. In tale progetto la finalità è la rilevazione delle peculiarità che la CI assume all'interno del contesto nel quale si origina. Pertanto il paradigma di ricerca più appropriato risulta essere di tipo qualitativo, che si fonda su un set di pratiche interpretative che consentono di rendere la realtà indagata visibile (Denzin e Lincoln, 2000). In modo particolare, il paradigma che si reputa più consono per tale ricerca è quello di tipo naturalistico-interpretativo.

4.2.1. Il paradigma di ricerca naturalistico-interpretativo

Il paradigma di ricerca qualitativo naturalistico-interpretativo nasce in contrapposizione a quello positivista, storicamente predominante all'interno delle scienze naturali, che interpreta la ricerca unicamente come azione volta a osservare e sperimentare, interrogando un numero ampio di soggetti in cui la realtà è interpretata come oggettiva, controllabile e misurabile e in cui le teorie che ne derivano assumono un carattere di generalizzazione (Basit, 2010). Il paradigma di ricerca naturalistico-interpretativo invece trae origine dall'assunto che la realtà può essere compresa e analizzata a partire dalle persone che sono implicate nell'azione che si va ad investigare (Cohen *et al.*, 2011). L'obiettivo quindi non è cercare una generalizzazione della teoria che emerge, quanto piuttosto «conoscere come si agisce in un certo contesto e quali significati le persone attribuiscono alla loro esperienza e agli eventi di cui sono partecipi nell'ambiente in cui vivono» (Mortari, 2012, p. 64). Il contesto e la persona sono analizzati nel loro livello di unicità (Mortari, 2012), mentre la realtà è analizzata nella sua fluidità e dinamicità senza alcun tipo di manipolazioni, mantenendo così il suo stato naturale (Cohen *et al.*, 2011). La specificità del paradigma è che l'elemento del contesto è quindi interconnesso alla persona che vi agisce all'interno, ed entrambi divengono così il focus dell'analisi.

Il paradigma trae le sue origini dall'interazionismo simbolico (Mortari, 2012), secondo cui la dimensione dell'interazione sociale è centrale poiché le persone, nella loro interazione, tengono conto di quanto ognuno di loro fa o sta per fare. In questo modo le azioni degli altri influenzano le proprie.

La società umana o un gruppo consistono di persone in un rapporto reciproco. [...] L'interazione si determina [...] a livello simbolico [...] in un processo duale nel quale si indica agli altri come agire e si interpretano le indicazioni provenienti dagli altri. L'attività comune e la condotta individuale si formano all'interno di questo processo. [...] In virtù dell'interazione simbolica la vita del gruppo umano è necessariamente un processo costituente e non solo l'arena dove esprimere fattori preesistenti (Blumer, 1969, pp. 50-51).

Le persone quindi, come i gruppi e la società, sono riconosciute nella dimensione dell'interazione poiché, nella maggior parte delle situazioni, sono consapevoli di come agiranno gli altri, perché condividono significati comuni prestabiliti (Blumer, 1969). Ognuno, di conseguenza, è in grado di modulare il proprio comportamento in base a ciò che si aspetta dall'altro e alla condivisione di significati comuni.

4.3. Il target di ricerca

Per rispondere in modo congruo alle domande di ricerca, il target dei partecipanti doveva essere necessariamente composto da persone che ricoprono ruoli di responsabilità all'interno di un'organizzazione e che attuano direttamente la pratica del Diversity Management in quanto responsabili di gruppi di lavoro. Il target della ricerca si è quindi composto da 34 manager e HR manager di 3 aziende con sedi nel nord-ovest italiano.

Nella tabella seguente si riepilogano i dati identificativi del target.

Tab. 1 - Target di ricerca

Tipologia Azienda	Settore	N. totale persone che compongono il target	N. HR manager all'interno del target	N. totale donne sul target	N. totale uomini sul target
Multinazionale	Farmaceutico	13	1	8	5
Multinazionale	Brokeraggio Assicurativo	7	1	3	4
Medio-Grande	Help Desk IT	14	2	9	5
Totali		34	4	20	14

Rispetto all'età il target è così composto

Tab. 2 - Target di ricerca - fascia d'età

Fascia Età	N. totale persone
25-30	2
31-35	6
36-40	3
41-45	9
46-50	6
51-55	7
>55	1

All'interno del target, su 34 manager, 25 sono in possesso di una laurea e 9 di un diploma.

Per ciascuna azienda ha partecipato almeno un/a referente o responsabile HR che, inoltre, per tutto il processo di ricerca è stato/a l'interfaccia per gli aspetti organizzativi o di approfondimento della ricerca.

4.4. Gli strumenti di raccolta dati

Nel processo di ricerca «è l'oggetto a dettare al ricercatore le condizioni alle quali è possibile osservarlo» (Cardano, 2003, p. 19), pertanto è a partire dalle questioni-problema che deve essere individuato lo strumento di raccolta dati più idoneo, e non viceversa. Nella presente ricerca lo strumento di raccolta dati principale è rappresentato dall'intervista semistrutturata in profondità seguito dall'utilizzo dei focus come strumento di member checking.

4.4.1. L'intervista semistrutturata

In letteratura sono presenti numerosi riferimenti rispetto all'intervista che rappresenta uno degli strumenti più utilizzati nella ricerca qualitativa. Si è quindi scelto di utilizzare l'intervista semistrutturata perché è apparso lo strumento più idoneo a raccogliere i dati rispetto alle aree di indagine individuate, senza però precludere l'emersione di ulteriori aree di dati utili a definire il fenomeno e gli oggetti di ricerca. Si tratta di uno strumento che prevede la formulazione di un set di quesiti da sottoporre all'intervistato che rappresentano un riferimento per l'intervistatore (Basit, 2010). Le domande ipotizzate non devono essere poste necessariamente nella sequenza progettata, in quanto, durante l'intervista, l'intervistatore può decidere di variare la struttura sia in termini di sequenza sia di contenuti, secondo le specificità di ciascun intervistato (Basit, 2010).

L'intervista semistrutturata ha come obiettivo principale quello di «ottenere delle descrizioni della realtà di vita dell'intervistato nell'ordine di interpretare il significato del fenomeno descritto» (Brinkmann e Kvale, 2015 citato in Denzin e Lincoln, 2018, p. 1002). In tal senso l'intervista può essere interpretata, come definito da Kvale (1996), come *inter-view*, ovvero un interscambio di visioni tra due o più persone il cui *topic* è di mutuo interesse e rilegge la centralità dell'interazione umana nella produzione del sapere (Kvale, 1996). Nell'intervista è inoltre importante includere anche un approccio basato sul problema che viene definito come: «la base di partenza di una indagine in cui vengono collocati uno o più interrogativi posti dal ricercatore

[...] con l'obiettivo di esplorare il problema nel modo più autentico possibile» (Portera, 1997, pp. 74-75).

La necessità di rilevare nel modo più approfondito possibile la dimensione della narrazione pratica dell'esperienza del manager risulta fondamentale per valutare la CI. Questo ha portato a inserire nelle interviste due strategie specifiche di conduzione: *l'istruzione al sosia* e *l'incidente critico*.

L'istruzione al sosia è una strategia mutuata dallo strumento dell'intervista al sosia che rappresenta

una tecnica utilizzata in particolare nello studio delle pratiche lavorative, che consiste nella richiesta all'intervistato di fornire all'intervistatore tutte le informazioni e istruzioni che darebbe a un suo ipotetico doppio affinché questi possa sostituirsi a lui per un giorno. Consente di accedere agli orientamenti della pratica, esplorandone anche la dimensione morale, normativa e di significato (Sità, 2012, p. 53).

Nella presente ricerca si è scelto di adottare la medesima indicazione specificando però che la sostituzione sarebbe avvenuta per un lungo periodo in modo da rendere più agevole la formulazione delle istruzioni. Il DM e i suoi oggetti di lavoro, infatti, presentano un carattere di astrazione maggiore rispetto ai compiti concreti, per cui fornire un orizzonte di lungo periodo consente di ampliare lo spettro della narrazione e, di conseguenza, di rintracciare più agevolmente i significati dietro le pratiche messe in atto.

La tecnica dell'*incidente critico*, invece, dal punto di vista interculturale può essere definita come la produzione di

brevi descrizioni di situazioni in cui si verifica un malinteso comunicativo derivante dall'incontro di due diversi sistemi culturali. Ogni descrizione dell'"incidente" contiene informazioni sufficienti per identificare la situazione, descrivere che cosa è successo e, auspicabilmente, far riflettere sui sentimenti e le reazioni delle parti coinvolte [...]. Possono essere visti come un insieme di procedure per la raccolta di osservazioni dirette del comportamento umano (Damini e Surian, 2012, pp. 292-293).

4.4.2. La postura e le tecniche di conduzione del ricercatore nell'intervista

La postura adottata durante la conduzione dell'intervista è stata curata nel dettaglio affinché si potesse creare un clima di coinvolgimento e fiducia in cui ciascun manager potesse sentirsi a proprio agio nel raccontare la propria esperienza e la propria visione.

La prima parte dell'intervista è stata dedicata alla presentazione personale del ricercatore e a un'attenta spiegazione della ricerca chiedendo se vi fossero dubbi, domande o curiosità. Si è poi proceduto con la richiesta della firma del modulo di garanzia sulla privacy e del trattamento dei dati, nonché del permesso ad audioregistrare. Prima di iniziare l'intervista vera e propria sono stati raccolti i dati anagrafici, unitamente a una breve presentazione inerente il ruolo ricoperto in azienda. L'attenzione e la cura delle procedure preliminari hanno l'obiettivo di trasmettere trasparenza e chiarezza, consentire al testimone privilegiato di comprendere il contesto in cui si inserisce la sua intervista e soprattutto far comprendere l'importanza che il suo contributo ha per l'intera ricerca.

Durante l'intervista si è cercato di mantenere costantemente un ascolto attivo, empatico e di vicinanza per sottolineare l'interesse del ricercatore e l'importanza attribuita al contributo di ciascuno. Tale approccio ha consentito di avviare una comprensione profonda dei significati delle esperienze portate da ciascun manager. In generale, durante le interviste la finalità preposta è stata quella di favorire «un dialogo cogenerativo fra ricercatore e pratici, in cui le rispettive competenze entrano in gioco in modo dialettico» (Mortari, 2012, p. 141). Mediante questa pratica si può così promuovere «una condivisione del potere connesso al processo di costruzione del significato dell'esperienza» (Mortari, 2012, p. 137).

Rispetto alla gestione dell'intervista intesa nella sua attività mirata a far emergere la pratica, i significati e le competenze, si è cercato di mantenere il complesso equilibrio che richiede la conduzione di un'intervista semistrutturata: consentire un giusto grado di apertura al testimone privilegiato per esprimere la sua posizione e il proprio vissuto, ma allo stesso tempo promuovere l'emersione delle aree di esperienza utili all'oggetto di ricerca (Sorazio, 2005). Tale aspetto è risultato essere uno dei più complessi da gestire soprattutto nelle interviste in cui il manager è apparso desideroso di esporre nel dettaglio i suoi vissuti o la sua esperienza. Questo ha richiesto degli interventi atti a riportare il discorso sugli oggetti di indagine cercando di ridurre il rischio che il singolo manager percepisse l'idea di sentirsi interrotto o non ascoltato su qualcosa che considera importante.

Rispetto alla modulazione degli interventi sono state utilizzate tre tecniche prevalenti:

- *interventi non direttivi*, volti a chiedere mediante ulteriori domande l'approfondimento di alcuni aspetti (Sorazio, 2005);
- *parafrasi scarsamente inferenziali*, ovvero riformulazioni delle informazioni fornite con nuove parole senza cercare di aggiungere dettagli

- o modificare il significato al fine di verificare la comprensione dei significati e/o trasmettere tale comprensione all'intervistato (Sorzio, 2005);
- *parafrasi mediamente inferenziali*, per formulare in modo esplicito l'interpretazione del ricercatore al fine di verificare alcune connessioni emergenti utili in fase di analisi (Sorzio, 2005). Tale tecnica è risultata particolarmente idonea per formulare un primo accenno di co-validazione con i testimoni privilegiati rispetto ad alcuni aspetti-chiave che emergevano durante la ricerca.

4.5. Analisi dei dati: le scelte metodologiche

L'analisi dei dati nella ricerca qualitativa rappresenta la fase in cui si spiegano i dati esplicitandone il senso in termini di significati resi dai partecipanti, fornendo rilevanza ed evidenza rispetto a schemi, modelli, temi e categorie presenti (Cohen *et al.*, 2011). Per raggiungere tale obiettivo e per arrivare a dare risposta alle domande di ricerca, bisogna quindi impostare tale momento definendo le prassi e i riferimenti metodologici. Per la presente ricerca si è valutato fosse necessario un metodo capace di sistematizzare il contenuto delle interviste, a partire dalla loro trascrizione, in temi e categorie per analizzarne le caratteristiche e connessioni con un approccio in grado di rendere evidenti le relazioni simboliche e le caratteristiche dell'agire pratico. Si è così deciso di utilizzare il metodo della *Qualitative Content Analysis* per analizzare i dati della ricerca.

4.5.1. La Qualitative Content Analysis

La *Content Analysis* è una delle più importanti tecniche di analisi nelle Scienze Sociali (Krippendorff, 2004). Essa analizza i dati nella loro forma scritta per essere letti e interpretati, e far emergere i suoi significati (Krippendorff, 2004). L'idea centrale della *Content Analysis* è classificare il materiale testuale riducendolo secondo la rilevanza e renderlo così più maneggiabile (Weber, 1990). La riduzione del testo avviene mediante la creazione di categorie di contenuto. La *Content Analysis* nasce nell'ambito della ricerca comunicativa e pone particolare enfasi sull'analisi di testi voluminosi privilegiando l'utilizzo di un approccio quantitativo. Con il tempo l'uso dell'approccio qualitativo si è poi ampiamente diffuso soprattutto nelle scienze sociali (Weber, 1990; Krippendorff, 2004; Drisko e Maschi, 2016), tanto da divenire uno dei metodi più utilizzati anche nella ricerca qualitativa

di tipo naturalistico-interpretativo (Meares, 2012). Le origini di tipo quantitativo hanno storicamente promosso un metodo con una forte centratura nella replicabilità e validità soprattutto nell'elaborazione delle unità di analisi di testo (Weber, 1990; Krippendorff, 2004; Drisko e Maschi, 2016). Ciò richiede quindi che «differenti persone codifichino il testo nello stesso modo, [...] così da considerare la teoria valida» (Weber, 1990, p. 12). Come anticipato, in letteratura sono però presenti degli approcci di utilizzo della *Content Analysis* in ambiti puramente qualitativi. Nella presente ricerca si fa infatti riferimento alla *Qualitative Content Analysis* che può essere definita come «un set di tecniche per l'analisi sistematica dei testi [...] con l'obiettivo non solo di rendere evidente il contenuto ma anche i temi centrali» (Drisko e Maschi, 2016, p. 85). L'obiettivo è quello di identificare categorie tematiche che possano descrivere le caratteristiche del contenuto (Drisko e Maschi, 2016). Inoltre la *Qualitative Content Analysis* presenta le seguenti ulteriori specificità:

- la codifica del testo è prevalentemente di tipo induttivo, ma prevede che, a discrezione del ricercatore, si possa utilizzare anche quella deduttiva. Questo significa che la *Qualitative Content Analysis* richiede comunque, anche nella codifica con approccio induttivo, uno step iniziale in cui si riflette e si descrive il processo di codifica nelle sue linee principali, fornendo dei dettagli sulle unità di analisi che si andranno a delineare (Drisko e Maschi, 2016). Tale caratteristica appare congrua alle premesse epistemologiche evidenziate per la presente ricerca, soprattutto riguardo l'elaborazione del costrutto di Competenza Interculturale che, seppur rilevato con un approccio induttivo, necessita di predeterminare le linee generali delle macroaree che la compongono in accordo con l'approccio metodologico proposto nell'ambito della ricerca interculturale da Deardorff (2009) e Fantini (2009);
- i termini di validità e replicabilità molto rigidi che derivano dalle sue origini quantitative, nella *Qualitative Content Analysis* richiedono standard differenti e maggiormente afferenti all'epistemologia qualitativa. Un aspetto che comunque caratterizza la *Qualitative Content Analysis* è che il processo di codifica venga sempre svolto da almeno un secondo ricercatore per raggiungere un accordo sull'esito finale, piuttosto che un identico processo di codifica (Drisko e Maschi, 2016; Tacconi, 2017).

4.5.2. L'utilizzo del software NVivo in supporto all'analisi dei dati

Per eseguire l'analisi si è utilizzato il software *NVivo* come strumento di supporto e facilitazione nella creazione delle unità di analisi. Si tratta di un software «finalizzato all'analisi di testi, immagini e documentazione multimediale che si inserisce nei cosiddetti CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*)» (Coppola, 2011, p. 9). È un programma pensato per aiutare il ricercatore nell'intero processo di ricerca e, in modo particolare, nell'analisi dei dati, adattandosi ai differenti approcci di tipo qualitativo (Coppola, 2011). Le funzioni che offre sono molteplici, ma nello specifico consente di selezionare parti di documenti per organizzare il materiale e l'analisi in modo sistematico, creando i cosiddetti “nodi” che nella presente ricerca sono costituiti dalle unità di analisi. Crea inoltre delle connessioni tra i contenuti dei nodi e permette di inserire *memos* e annotazioni utili a inserire delle note durante l'analisi. In sostanza il supporto di *NVivo* consente di usufruire di uno strumento appositamente creato per le necessità della ricerca qualitativa e per garantire l'ordine, la trasparenza e la sistematicità necessari al processo di analisi. Infatti una delle peculiarità del software è che consente di favorire il grado di rigorosità in virtù del fatto che «rende accessibile il materiale di ricerca, a garanzia dell'ispezionabilità e delle procedure attivate» (Coppola, 2011, p. 10). Consente, inoltre, di differenziare l'attività svolta dai diversi ricercatori sullo stesso set di materiali permettendo di calcolare l'indice di accordo tra i differenti ricercatori.

4.6. La fase di *members checking*: la co-validazione con i partecipanti

Il *members checking* è stato progettato come fase di condivisione e co-validazione dei dati con i seguenti obiettivi:

- condividere e rendere nota l'analisi della prima parte della ricerca;
- raccogliere il punto di vista dei manager in termini di co-validazione dei dati per incrementare il grado di validità dei risultati;
- arricchire l'analisi di ulteriori nuovi elementi;
- promuovere istanze riflessive e formative a partire dai contenuti dei risultati.

La progettazione delle fasi della ricerca in cui i partecipanti ricoprono un ruolo attivo nella co-validazione dei dati è prevista all'interno del paradigma naturalistico-interpretativo, che ha lo scopo di riportare i risultati all'interno

del contesto nel quale sono emersi per sottoporli a una verifica di tipo interno (Lincoln e Guba, 1985).

La fase di co-validazione è stata costituita da due momenti distinti: un incontro di restituzione dei risultati a tutti i partecipanti coinvolti; un focus group in cui i testimoni privilegiati hanno svolto la fase vera e propria di co-validazione. Il focus group è stato quindi lo strumento principale di raccolta dati per tale fase, poiché la peculiarità dello strumento è l'interattività tra il conduttore e i partecipanti e il valore attribuito al gruppo come generatore di un'ampia gamma di dati (Hennink, 2014; Cardano, 2003) che dà origine a un approccio metariflessivo intorno agli esiti della ricerca producendo ulteriori dati di analisi.

4.7. Gli step di analisi dei dati

In linea con i riferimenti teorici finora esposti sull'intero impianto metodologico si è così proceduto a svolgere l'analisi effettuando i seguenti step:

1. trascrizione in formato integrale delle interviste. Durante la trascrizione le pause sono state indicate con tre puntini di sospensione e laddove una parola è risultata incomprensibile, si è indicato tra parentesi la dicitura “*inc*”. I testi sono stati rimaneggiati solo per la punteggiatura in modo da renderla il più attinente possibile al registro utilizzato dai testimoni privilegiati, lasciando invece intatto il citato anche laddove avrebbe richiesto una correzione di sintassi e grammatica in modo da restituire la fedeltà del dato. Ogni intervista è stata codificata in tutte le sue parti in modo da rendere la fonte univoca e rintracciabile. I criteri di codifica hanno previsto di attribuire un numero all'intervista di ciascun manager e, a partire da tale numero, è stato aggiunto il numero identificativo di ciascuna riga di citato.
2. definizione delle macroaree per l'analisi della pratica del DM a partire da quelle individuate negli step di revisione della letteratura. La definizione delle macroaree ha rappresentato una guida e non uno schema rigido al fine di evitare la perdita di dati importanti. Le macroaree ipotizzate sono state: comprendere la definizione del DM nella rielaborazione dell'esperienza pratica del manager; identificare le caratteristiche di aree precise degli aspetti di diversità emersi come ad esempio l'età, il genere, la cittadinanza; rilevare le potenziali *best practice* e gli aspetti di criticità.
3. definire le macroaree di riferimento per la rilevazione della com-

petenza interculturale. In questo caso si è seguita l'indicazione metodologica suggerita da *Deardorff* e *Fantini*, ovvero elaborare la definizione di CI prima di procedere all'analisi dei dati. In tal caso si è tenuta come base la nozione di CI che prevede una composizione degli elementi fondanti più comuni in letteratura e che corrispondono alle *attitudes*, *skills*, *knowledge* e il ruolo del contesto. Tali 4 elementi hanno così rappresentato i riferimenti per l'analisi dei dati rispetto al costrutto di competenza. Anche per la CI le aree hanno rappresentato una guida e non una ricerca di validazione teorica e non hanno precluso la possibilità di emersione delle sfumature o di ulteriori elementi che non sono stati predeterminati a priori;

4. prima lettura generale per immergersi nei dati e prendere confidenza;
5. prima analisi e inizio del processo di categorizzazione con l'utilizzo del software *NVivo*. Si sono create le unità di analisi secondo le caratteristiche che emergevano dal testo. In questo caso le macroaree di indagine hanno quindi rappresentato una guida durante la lettura e i contenuti sono emersi in modo essenzialmente induttivo a partire dalle parole dei manager;
6. seconda analisi per rifinire la categorizzazione delle unità di analisi selezionate procedendo anche alla costruzione di sottocategorie laddove emergevano delle peculiarità rispetto all'unità principale. Da tale processo sono emerse in totale 26 categorie di unità di analisi contenute in prevalenza paragrafi di citati tali da rendere evidenza dell'unità rilevata;
7. terza analisi per rilevare gli elementi della CI a partire dalle 26 categorie rilevate da cui sono state elaborate ulteriori 59 unità di analisi relative alle componenti della CI. Queste ultime unità sono composte da una densità di citazioni di testo decisamente inferiore. Rispetto alle 59 unità di analisi si è attribuito un nome specifico a ciascuna di esse identificandole come categorie che compongono la competenza. La scelta del termine da attribuire è stato in prima istanza fatto emergere dai significati attribuiti dai testimoni privilegiati; successivamente si è proceduto a verificare se nella letteratura sui modelli di CI la categoria fosse presente e se eventualmente vi fosse una spiegazione specifica del termine. Una criticità emersa fin da subito è che di molti elementi che compongono i vari modelli non vi è una descrizione precisa del significato attribuito al singolo termine. I modelli in letteratura tendono infatti a spiegare nel dettaglio il significato delle macroaree di composizione della competenza, mentre i

singoli elementi che le compongono vengono in genere solamente citati. In questo passaggio la verifica e la validazione del secondo ricercatore avvenuta negli step successivi hanno avuto un ruolo significativo nella riduzione del rischio di eccessiva soggettività nell'attribuzione dei nomi alle categorie emerse. Inoltre il presupposto metodologico di avere elaborato a una definizione di CI come guida ha aiutato a comprendere se la categoria emersa fosse coerente con una dimensione interculturale.

8. quarta analisi per rivedere l'intero materiale e valutare se inserire parti di testo precedentemente scartate o effettuare delle modifiche alle precedenti categorizzazioni;
9. analisi delle interviste da parte del secondo codificatore per tutta la parte attinente alla CI. Rispetto alla *review* del secondo codificatore il limite del tempo rimanente per concludere la ricerca ha indotto la scelta di dedicare la risorsa disponibile all'analisi dei dati riguardo la rilevazione della CI in modo da garantire lo sguardo intersoggettivo dei dati per la parte centrale della ricerca;
10. il secondo codificatore ha aggiunto 3 unità di analisi alle 59 presenti per la CI;
11. si è svolta una fase di debriefing per trovare l'accordo finale sulle unità deputate a comporre la CI. Ci sono stati dei mancanti accordi in modo particolare su 9 unità di analisi che sono state rianalizzate e in due casi si è proceduto ad accorpate in un'unica categoria due unità. Riguardo il resto delle categorie si è valutato non fossero prettamente attinenti o connesse alla dimensione della CI. Si è così arrivati all'accordo finale di 50 unità e la conseguente suddivisione nelle macroaree che compongono la CI secondo le aree-guida stabilite inizialmente. Un'area è stata ampliata e modificata secondo quanto emerso dai dati ricostruendola in una macroarea comprensiva di due sotto-aree.
12. La versione finale del modello euristico di CI è il risultato degli step finora descritti ed è stata revisionata e lievemente integrata alla luce degli esiti della revisione della letteratura sulla CI e sul DM.

4.8. Il Diversity Management nella pratica. I risultati della ricerca empirica sul campo

In questa parte si analizzano i risultati della ricerca empirica relativi alla pratica del DM.

4.8.1. La definizione di DM: le categorie individuate dai manager

La prima domanda dell'intervista prevista per tutti i testimoni privilegiati è stata la seguente: “*in base alla tua esperienza come definiresti il DM?*”.

Tale domanda ha fornito gli elementi fondamentali per comprendere come il DM viene interpretato nelle sue caratteristiche generali. I dati fanno emergere una prevalenza di risposte in cui il DM viene interpretato come un'azione di gestione della diversità e in cui tali diversità vengono nominate in modo predominante mediante l'uso di categorie. Nelle aziende prevalgono le seguenti definizioni:

Avere un livello manageriale diversificato in termini di età, razze, culture, provenienze, sesso (INT01/4).

Diversity Management, [...] come posso definirlo io, è la capacità e la necessità di saper gestire dei Team, composti da persone giustamente con diverse diversità, quindi non solo relativamente al discorso di sesso, di età, di provenienza, di estrazione anche sociale, insomma ci sono tutte una serie diversità che entrano in gioco. Nel Management, quindi nella capacità di gestire questi team, chiaramente, l'elemento basilare è il riconoscimento dell'unicità di ogni persona, che poi è un insieme. Si può clusterizzare per diversità, ma poi è un insieme di diversità (INT07/4).

È l'analisi delle... se vogliamo delle differenze che ci possono essere all'interno di un'azienda, quali l'età, le differenze di genere, o diversamente abili e quant'altro, che possono essere in un contesto aziendale rivalutate e magari essere un punto [...] di forza per l'azienda (INT22/10).

Gli HR manager esprimono con maggiori dettagli la loro definizione di DM.

HR manager: Un Diversity Management fatto bene è appunto una pratica che cerca di andare a mantenere viva la consapevolezza di tutti gli aspetti di diversità, quanti più possibile aspetti di diversità che sono presenti nel fatto stesso di avere una forza lavoro [...] e nel gestirli. In pratica il diversity manager si pone l'obiettivo di dare quanto più possibile alle persone diverse un'esperienza di vita nell'organizzazione positiva. Quindi andando a migliorare le competenze, su questa materia, dunque migliorare la consapevolezza di tutti e anche introducendo in alcuni casi azioni “positive” per rendere più gradevole e più costruttiva l'esperienza di chi essendo una minoranza potrebbe altrimenti avere un'esperienza meno positiva (INT06/6).

HR manager: Il Diversity Management per me è riuscire a valorizzare tutti quei gruppi di dipendenti, di persone, la cui diversità, quindi il cui valore aggiunto, non

riesce ad emergere all'interno dell'azienda. Potrebbero essere persone che hanno un *know how* o delle esperienze, un credo, un background differente rispetto alla cultura media aziendale, che rischiano di rimanere in secondo piano e l'obiettivo, invece, è valorizzare quel qualcosa di differente per permettere loro di emergere e per capire se possiamo fare le cose in maniera diversa, meglio, rispetto a come la stiamo facendo adesso (INT20/2).

Nell'analisi dei dati generali le categorie che vengono maggiormente utilizzate sono il *genere*, la *cittadinanza*, che spesso viene nominata con la parola "razza", e l'*età*. Nel definire il DM, l'attenzione è posta su una gestione che mira a valorizzare la diversità. Oltre al focus sull'interpretazione della diversità, come si evince dalle parole dei testimoni privilegiati, la gestione è interpretata in termini di "valorizzazione". Nelle caratteristiche generali le definizioni proposte dai manager appaiono in linea con le peculiarità generali emerse dagli esiti della *Systematic Literature Review*, che è stata analizzata nel secondo capitolo, in cui il DM è definito prevalentemente come gestione efficace delle diversità e in cui quest'ultima è prevalentemente interpretata mediante un processo di categorizzazione.

4.9. L'età e i gap generazionali

Il tema dell'età, inteso sia in termini anagrafici sia in riferimento ai gap generazionali, è l'aspetto di diversità maggiormente citato e affrontato soprattutto in termini critici. La sua rilevanza nella pratica dei manager e delle aziende sembra essere in linea con quello che in letteratura viene definito come uno degli aspetti maggiormente critici nel DM, soprattutto in relazione all'invecchiamento (Parry e McCarty, 2017).

Nell'analisi del racconto dell'esperienza dei manager si rilevano tre macro-categorie tematiche che rappresentano il fulcro, espresso in termini prevalentemente critici, della loro attività di gestione della diversità. Le macro-categorie sono: *i profili junior, la motivazione al prosieguo lavorativo per i profili senior, la carenza di strumenti e competenze per gestire l'area di diversità relativa all'age*.

4.9.1. I profili Junior

Delle varie macro-categorie emerse sull'età questa appare come l'elemento di gestione maggiormente critico. I manager tendono a descrivere le

giovani lavoratrici e i giovani lavoratori, spesso neolaureati, considerando soprattutto le loro criticità e in misura inferiore i punti di forza che portano all'interno dei team in cui operano. Gli aspetti critici più evidenti sono due: *la necessità di maternage e la scarsa umiltà o capacità di fare sacrifici*.

La *necessità di maternage* è descritta da diversi manager come il bisogno di assistere i lavoratori più giovani del proprio team per accompagnarli nella comprensione delle regole aziendali di base, e ad adattare o modificare il loro atteggiamento e comportamento in relazione al contesto in cui operano o ai valori e all'identità aziendale. Di seguito si riporta come i manager esprimono tali aspetti:

Io sono ancora quella che deve dire: basta il cellulare lo mettete nel cassetto, perché se no ci distraiamo. Non possiamo stare, mentre lavoriamo e rispondiamo al telefono o facciamo delle e-mail importanti, intanto fare whatsapp. [...]. Dopo cinque-sei anni di lavoro una persona dovrebbe aver capito (INT14/54). Questi ragazzi che non sanno come è fatto il mondo o non hanno idea che in un'azienda si deve timbrare, non si può andare vestiti in un certo modo, si devono avere delle regole (INT14/138). I junior secondo me... per la mia modesta impressione, non sono particolarmente iperadattabili" (INT04/48), [...] bisogna fare capire a queste persone, guidarle però, perché giustamente entrano in azienda con grandissime aspirazioni e grandissima voglia di fare ed è un bene, però poi vanno un po' ridimensionati o, quanto meno, bisogna fargli capire, proprio nella pratica, che cosa vuol dire entrare in un'organizzazione, che cosa vuol dire inserirsi in un team, che cosa vuol dire lavorare con le persone e che cosa vuol dire il fatto di essere collaborativi e disposti a fare un po' di tutto (INT13/50).

La scarsa umiltà e capacità di fare sacrifici, connessa soprattutto agli sviluppi di carriera rapidi, è descritta dai manager riferendosi in modo particolare all'atteggiamento delle lavoratrici e dei lavoratori junior che valutano come poco propenso a fare sforzi e sacrifici e, in alcuni situazioni, eccessivamente pretenzioso rispetto all'età e al livello di esperienza che possiedono.

Questi ragazzi invece, hanno questa sorta di... sfacciataggine? di venire da te a dire: Ok, ma qual è il mio ruolo? Perché sto facendo questo? Come si svilupperà, fammi capire... Che è lecito. Ok? Però vedo proprio una sorta di sicurezza [...]. All'inizio pensavo che gli derivasse dal fatto che [...] vengono dall'università, si aspettano tutti quanti, vogliono fare gli amministratori delegati. [...] Benché, col fatto che anch'io venissi dall'università, quindi, non era neanche quello, però. Poi ho capito che non era così. Io ho persone anche diplomate, che hanno questo atteggiamento. Quindi, questa autoconsapevolezza, a volte anche esasperata, [...] risulta anche sfacciataggine, in alcuni frangenti, e, barra, arroganza (INT16/28). In molti casi non c'è l'umiltà (INT18/26), [...] specialmente se sono neo laureati [...] perché

questi sono persone che pensano che escono e nel giro di due anni nelle aziende sono già dirigenti con la Porsche aziendale (INT18/28).

Nei manager si rilevano dei vissuti emotivi riconducibili alla rabbia e all'incomprensione, che nel contesto generale delineano un approccio emotivo di tipo negativo. Rispetto alla gestione, i manager, anche se stimolati, non descrivono le loro strategie per ridurre gli aspetti di criticità rilevati. La tendenza è quella di accettare l'atteggiamento piuttosto che gestirlo o modificarlo, per poi valutarlo in senso negativo.

In generale il quadro che emerge rispetto ai profili junior appare critico poiché sembra descrivere una generazione di giovani lavoratori scarsamente preparata a sostenere le sfide e le richieste del mondo lavorativo attuale. Le ricerche e gli studi sulla cosiddetta "generazione dei *millennials*", che comprende i nati tra il 1980 e il 1995 (Strauss e Howe, 1991), forniscono una conferma di tali aspetti, promuovendo però una prospettiva di lettura del fenomeno secondo cui i cambiamenti sociali, politici e soprattutto economici hanno influito dal punto di vista culturale sulla dimensione identitaria di tale generazione. Si registra, infatti, una frattura rispetto alla generazione precedente; in modo particolare, risulta che i *millennials*:

- hanno bisogno di feedback più rapidi rispetto agli sviluppi di carriera e al bilanciamento vita-lavoro (Johnson e Johnson, 2010; Lancaster e Stillman 2002);
- hanno un senso di pretesa e aspettativa di ascesa di carriera piuttosto rapida che potrebbe spiegare perché avvertano un gap rispetto a ciò che poi in realtà il mercato possa offrire (Krahn e Galambos, 2014);
- rappresentano una generazione che rispetto alla precedente è molto più formata in senso di titoli di studi, perché ha avuto più possibilità di accesso allo studio. Questo ha generato aspettative più elevate rispetto alle posizioni lavorative a cui hanno accesso; aspettative che sono state ridimensionate solo in parte dalle forti crisi economiche (Ng, Lyons e Schweitzer, 2017);
- in generale hanno un desiderio di aspettativa alta rispetto al bisogno di tempo libero, ricompense materiali e riconoscimento (Ng, Lyons e Schweitzer, 2017).

La prospettiva di analisi appena descritta può essere inoltre connessa a una dimensione identitaria generazionale e di differenza d'età tra i manager e i lavoratori più giovani, che influisce sulle interpretazioni e sulle visioni personali limitando la comprensione reciproca.

4.9.2. I profili senior e le criticità connesse alla decrescita della demotivazione

I profili senior sono intesi come i lavoratori che hanno un'età anagrafica elevata ma che non sono ancora prossimi al pensionamento. Dal punto di vista generale, nella letteratura il profilo senior è connesso all'età cronologica, anche se non vi è un accordo rispetto alle fasce principali d'età la cui interpretazione muta in relazione al contesto, alle politiche sociali nazionali e agli aspetti culturali (Cleveland e Hanscome, 2017).

L'aspetto peculiare emerso nelle interviste riguardo tali profili è l'elemento critico che i manager evidenziano rispetto alla *gestione della motivazione al lavoro* e al conseguente mantenimento di performance elevate.

La motivazione a volte, nelle figure che hanno un'età un po' più avanzata, può essere che vada in crisi, cioè che debbano essere intraprese delle iniziative per sostenere la motivazione al lavoro di queste persone (INT11/30). Credo che effettivamente la motivazione potrebbe scemare con gli anni. [...]. Se l'azienda non ti viene incontro, magari non hai gratificazioni o se negli anni non riconosce molto (INT17/36). Ci sono invece degli over cinquantenni che non sono in posizioni apicali e lì, secondo me, sarà un attendere una criticità per mantenerli motivati e performanti in base a quello che serve a noi, perché magari vedranno persone più junior salire, persone più giovani diventare loro responsabili e loro rimangono sempre là (INT20/52).

La criticità sugli aspetti motivazionali sembra particolarmente connessa ai profili di dipendenti che ricoprono ruoli gerarchici bassi o che svolgono la medesima mansione da molti anni senza ipotesi di progressione di carriera. Come per le criticità emerse nella gestione dei profili junior, anche rispetto alla motivazione dei profili senior prevale un approccio che individua il problema e le difficoltà correlate piuttosto che occuparsene direttamente. In tale aspetto, però, la peculiarità è rappresentata dall'atteggiamento dei manager volto ad attribuire una co-responsabilità di gestione all'azienda individuando la necessità di azioni specifiche. In sostanza il manager riconosce che la portata del problema richiede un intervento che non dipende esclusivamente dalla propria gestione.

Le peculiarità critiche che emergono sulla motivazione dei lavoratori più anziani appaiono essere l'esemplificazione pratica di ciò che afferma la teoria sociologica della *Disengagement Theory* secondo la quale, con l'avanzare dell'età, vi è un progressivo ritiro delle persone in termini di ingaggio e coinvolgimento nei propri contesti di riferimento, a partire da quello lavorativo.

Tale teoria risulta interessante perché sottolinea che vi è un mutuo ritiro, ovvero anche il contesto di riferimento riduce il coinvolgimento nei confronti della persona in età avanzata (Cumming e Henry, 1961). La teoria inoltre sottolinea come la riduzione del coinvolgimento con l'aumento dell'età sia un aspetto inevitabile per ciascun individuo. In complementarità l'*Activity Theory* propone delle soluzioni in risposta a quanto elaborato dalla *Disengagement Theory*, poiché afferma che quando vi è un coinvolgimento maggiore nei contesti di riferimento si incrementa l'ingaggio della singola persona che produrrà in misura maggiore poiché aumenta di conseguenza il grado di soddisfazione (Cleveland e Hanscome, 2017).

4.9.3. La carenza di strumenti e competenze per gestire l'age diversity. Quali proposte per supportare i manager e le aziende?

Come anticipato, di tutti gli aspetti di diversità trattati durante le interviste, l'età è risultato il tema maggiormente problematico. La problematicità non è relativa alla presenza di elementi, episodi o situazioni complesse, quanto piuttosto al management che appare impreparato nella gestione del tema e delle conseguenze che ciò provoca nei gruppi di lavoro. I dati pongono in evidenza che la tendenza dei manager è quella di individuare il problema, le cause e le conseguenze che comporta senza affiancare a tale processo un reale tentativo di gestione. Inoltre, le criticità connesse all'età vengono interpretate soprattutto in termini di co-responsabilità con HR e l'azienda.

Se l'*age diversity* si evidenzia come una delle aree maggiormente problematiche è anche perché, probabilmente, è una dimensione ancora poco conosciuta che richiede degli strumenti connessi a una maggiore conoscenza del fenomeno nella pratica (Riach, 2009). La complessità della gestione richiede quindi di progettare azioni capaci di sostenere i manager con interventi che partano *in primis* dal macro sistema, quindi dalla direzione aziendale e HR, per poi declinarsi all'interno dei singoli gruppi di lavoro. Le ricerche si focalizzano in modo particolare sugli effetti negativi dell'avanzare dell'età sulle performance (Ng e Feldman, 2008; Riach, 2009), ma appare importante porre l'attenzione anche sulle caratteristiche dei profili junior che sembrano tracciare un nuovo profilo identitario di giovani lavoratori molto competenti sul piano delle *skills* tecniche e specialistiche ma particolarmente carenti sulla dimensione delle *soft skills*. Se si rilegge il fenomeno all'interno della prospettiva pedagogica si evidenzia l'urgenza di andare oltre una lettura

del fenomeno in termini di causa-effetto per costruire proposte, soprattutto di carattere formativo, in grado di incidere nella pratica aziendale.

Nonostante i manager coinvolti nella ricerca evidenzino molti aspetti di fragilità, nel rileggere il contesto di azione, identificano con chiarezza alcune possibili soluzioni per una gestione maggiormente efficace. Si sono elaborate delle proposte formative e pedagogiche a partire dalle loro riflessioni sui contesti e sull'esperienza pratica.

Tab. 3 - *Proposte per l'age diversity*

<i>Target</i>	<i>Aree critiche</i>	<i>Proposte</i>	<i>Motivazioni (dalle parole dei manager)</i>
Profili Junior	Necessità di <i>maternage</i> e scarsa umiltà o capacità di fare sacrifici	<i>Soft skills: academy aziendale</i> per i lavoratori junior	«Bisogna far capire a queste persone, guidarle però, perché giustamente entrano in azienda con grandissime aspirazioni e grandissima voglia di fare ed è un bene, però poi vanno un po' ridimensionati o, quanto meno, bisogna fargli capire, proprio nella pratica, che cosa vuol dire entrare in un'organizzazione, che cosa vuol dire inserirsi in un team, che cosa vuol dire lavorare con le persone e che cosa vuol dire il fatto che essere collaborativi e disposti a fare un po' di tutto è un bene e non un male» (INT13/50).
Profili Senior	Declino della motivazione	<i>Mentoring</i>	« <i>Mentoring Trainer</i> , cioè degli anziani che possano fare training sulle persone più giovani» (INT04/32). «Un <i>mentor</i> interno, che aiuta il <i>team</i> , che aiuta le persone specifiche a poter crescere. È un travaso di esperienza senz'altro fondamentale» (INT05/28).

Profili Senior	Disinvesti-mento inconsapevole dell'azienda	Expertise Job Rotation	«Incominciamo un programma di <i>job rotation</i> [...], ti devo dare le possibilità e ti spiego anche perché, qual è il valore aggiunto che avrebbe la tua professionalità» (INT20/64). «L' <i>excellent workshop, excellence in action</i> , una roba del genere, conoscendo le loro caratteristiche top venivano coinvolti in progetti dove altri erano coinvolti e le loro capacità, diciamo, le loro <i>skills</i> più importanti venivano messe a disposizione dei team» (INT05/18).
----------------	---	------------------------	---

4.9.3.1. *Soft skills: academy aziendale per i lavoratori junior*

La capacità di lettura e interpretazione del contesto, il rispetto delle regole, l'utilizzo adeguato di un linguaggio comunicativo e comportamentale, l'umiltà nel rendersi disponibili "a fare la gavetta" mettono in luce la mancanza di aree di competenza particolarmente connesse alle *soft skills*. I giovani lavoratori sembrano arrivare nel mondo del lavoro senza le competenze adeguate a superare le sfide che questo richiede. La richiesta di *maternage* che individuano i manager riporta alla necessità educativa di supportare i giovani nella delicata sfida di accogliere una nuova dimensione identitaria nella loro persona. Ecco perché nasce la proposta di pensare a progetti di *academy aziendale* che si occupino di far sviluppare competenze specifiche prima che la loro mancanza incida sulle performance o sul clima dei gruppi di lavoro. Per quanto possa apparire improprio, si rileva un bisogno di "educazione in azienda" che colmi i gap non sanati dal sistema dell'istruzione molto focalizzato sullo sviluppo di set di competenze di tipo specialistico. Pensare a dei percorsi di *induction* che prevedano anche un training specifico sulla base delle *soft skills* aziendali assolve un investimento di tipo educativo fondamentale per "saper stare" con efficacia nei luoghi di lavoro. La prospettiva delle organizzazioni lavorative sembra quindi dover migrare dai training specialistici e tecnici al training orientato al *coaching per le life skills*, senza che questo venga interpretato come un fallimento, quanto piuttosto come una sfida per richiamare l'urgenza di presa in carico delle istituzioni scolastiche che dovrebbero rappresentare il contesto cardine di apprendimento di tale competenze.

4.9.3.2. *Mentoring*

Tra le varie soluzioni suggerite, la proposta dell'introduzione di attività di *mentoring* è citata da diversi manager. La figura del *mentor* è in genere ricoperta da un lavoratore senior che supporta i lavoratori più giovani divenendo consulente e supervisore (Cox, 1993). L'efficacia di tale figura è stata dimostrata da numerose ricerche, soprattutto in ambito americano, in cui si è rilevato che l'inserimento del *mentoring* consente di aumentare le performance e anche la qualità e quantità di nozioni a disposizione dei lavoratori più giovani (Cox, 1993). La prospettiva di trasferibilità delle competenze dei lavoratori senior può quindi diventare un significativo strumento educativo capace di intervenire soprattutto sulla decrescita motivazionale delle persone anagraficamente più anziane.

4.9.3.3. *Expertise Job Rotation*

Alcuni HR manager del target di ricerca riconoscono nella *Job Rotation* delle potenzialità da utilizzare per ridurre la decrescita motivazionale. Da questo si origina la proposta dell'*Expertise Job Rotation*, ma secondo una prospettiva differente che ha come focus primario la riduzione del rischio che l'azienda *in primis* attui un disinvestimento inconsapevole nei confronti dei lavoratori senior. Si è visto infatti come, secondo la *Disengagement Theory* (Cumming, Henry, 1961), non è solo il lavoratore a disinvestire ma lo stesso processo è alimentato dall'azienda, con il forte rischio che tale reciprocità acuisca esponenzialmente gli esiti negativi delle performance dei singoli e dei gruppi, inficiando il benessere generale. Risulta quindi essenziale intervenire con delle azioni mirate a sostegno del management affinché comprenda questo genere di rischi e sia in grado di organizzare delle *best practice* volte all'investimento piuttosto che al disinvestimento. L'*Expertise Job Rotation* si fonda sulla ricerca dei punti di forza dati dall'esperienza e su cui basare la rotazione in differenti ruoli, aree e dipartimenti che consentono, da una parte, di attuare una trasferibilità interna di competenze in modo strutturale e, dall'altra, di far leva sul riconoscimento dei punti di forza per mantenere alti i livelli di motivazione (Sica, 2018).

4.9.4. I potenziali punti di forza dell'age diversity

Seppur l'analisi dell'esperienza dei manager abbia fatto emergere numerosi aspetti di criticità relativi alla gestione, si ritiene importante individuare e analizzare i punti di forza che emergono dal vissuto dei testimoni privilegiati. L'individuazione dei punti di forza consente di spostare l'attenzione su aree e ambiti di competenza che in una lettura generale di criticità rischia di non far emergere le potenzialità di investimento e di utilizzo. Inoltre si intravede il rischio di etichettare l'età come aspetto principalmente critico in cui possono aumentare gli episodi di conflitto, esclusione e discriminazione. Di seguito si sintetizzano alcuni degli aspetti più importanti emersi.

Tab. 4 - Punti di forza dell'age diversity

Area tematica	Aspetti peculiari dei punti di forza	Narrazioni dei manager
Profili junior	<ol style="list-style-type: none"> 1. Portatori di idee nuove e <i>know how</i> capaci di promuovere sguardi divergenti. 2. Entusiasmo e forte motivazione. 3. Voglia di imparare e fare nuove esperienze. 4. Skills tecnologiche. 	«Ci sono dei colleghi belli freschi, come dico io, con la mente bella fresca, che sono un altro bene preziosissimo perché hanno questa visione senza filtri, pulita, o magari completamente diversa da chi lavora da tanto nell'azienda piuttosto che ha già un'esperienza lavorativa lunga, per cui sono spesso dirompenti di consigli nel far cose nuove, quindi un altro bene preziosissimo. E poi sono molto avvezzi alla tecnologia» (INT12/34).
Profili senior	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esperienza da mettere a disposizione. 2. Maturità nella gestione degli obiettivi e delle relazioni. 	«È vero, non ha magari...non è più aggiornato sugli ultimi sistemi operativi o come utilizzare programmi e software recenti; ma nulla toglie che sa gestire delle cose che un giovane non sarebbe in grado di fare» (INT21/92). «Una maturazione su sé stessa, una maturazione anche nel rapporto con gli altri, una capacità di rispettare gli impegni, una capacità di capire l'importanza di un lavoro assegnato, di assegnarsi delle priorità, quindi questo è il valore principale» (INT28/66).
Interscambio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competenze complementari. 	«Importate per creare un giusto mix, per non correre il rischio, non è un rischio però secondo me si perde

generazio- nale	<ol style="list-style-type: none"> 2. Trasferimento di competenze ed esperienze. 3. Riattivazione e generazione della motivazione. 	<p>qualche opportunità, di avere giovani capaci molto bravi, ma dall'altra parte persone con tanta conoscenza e know-how che magari si sentono non dico emarginate, ma a fine carriera e che non è così) (INT12/26).</p> <p>«Ho visto delle persone senior che si rinnovano nel momento in cui sono avvicinate dal giovane e il giovane che può imparare dal senior, se c'è questa volontà e se il manager fa sì che ci sia apertura fra le persone» (INT08/58).</p>
--------------------	--	--

4.9.5. Il genere

Come emerso dalla letteratura, il tema del genere è interpretato dai manager sia in termini di differenza tra uomo e donna sia rispetto all'orientamento sessuale (Van Knippenberg e Schippers, 2007; Milliken e Martins, 1996; Joshi e Roh, 2009; Richard *et al.*, 2004; Simons *et al.*, 1999; Shen *et al.*, 2009; Shen, D'Netto e Tang, 2010; Klein e Harrison, 2016). Nell'analisi dei dati l'elemento della differenza di genere prevale in misura rilevante rispetto all'orientamento sessuale.

La differenza di genere è interpretata dai manager in modo prioritario come raggiungimento delle *pari opportunità*, soprattutto in relazione ai ruoli apicali; un processo che i manager intervistati considerano da sostenere, raggiungere e mantenere. In relazione a questo vi sono due macro-temi che i manager identificano come peculiari: *la gestione della maternità* e *le quote rosa*.

4.9.5.1. Le pari opportunità

Il tema delle pari opportunità è complesso, multifattoriale e molto attuale nella società italiana, soprattutto nei contesti lavorativi. «Sono ormai innumerevoli gli studi che hanno messo in luce la persistenza di una sostanziale asimmetria nell'accesso e nei percorsi di sviluppo professionale di uomini e donne all'interno delle organizzazioni, nonostante i profondi cambiamenti che hanno caratterizzato le scelte formative, gli orientamenti professionali e le abitudini delle donne (e in parte anche degli uomini)» (Poggio, Murgia e Del Bom, 2010, p.7). Seppur a differenti livelli, la disuguaglianza di genere

a sfavore delle donne è diffusa globalmente tanto che uno dei goal identificati dall'agenda 2030 dell'ONU è specificatamente dedicato al raggiungimento della parità di genere. In particolare l'obiettivo 5.5 definisce di «garantire piena ed effettiva partecipazione femminile e pari opportunità di leadership ad ogni livello decisionale in ambito politico, economico e della vita pubblica»¹. Esso, inoltre, chiarisce che tale obiettivo riguarda anche le società più avanzate in cui le donne non hanno ancora raggiunto in modo sostanziale la parità di genere, anche laddove sul piano dei diritti vi sia pieno riconoscimento. Il raggiungimento della parità di genere si pone quindi sempre di più come una delle sfide prioritarie della nostra epoca, divenendo di conseguenza un tema centrale del Diversity Management.

La disuguaglianza di genere assume forme e sfumature differenti, ma alla base vi è l'assunto che l'uomo goda di maggiore potere e possibilità rispetto alla donna (Durius e Firebaugh, 2016) e rispetto ai ruoli in differenti contesti sociali, come l'educazione, l'economia, la politica, ecc. (Durius e Firebaugh, 2016; Poggio, Murgia e Del Bom, 2010). I sistemi lavorativi non sono immuni da tali dinamiche e, anzi, è possibile osservare come si replicano al loro interno. Nel DM tale tematica diviene quindi centrale, soprattutto in alcune aziende in cui la priorità è posta quasi esclusivamente su di essa.

Nel senso che, l'unica cosa che quando traduci la parola, *inclusion diversity*, dicono: ah, sì, i temi delle donne. Si parte dal *balance*, fare la conciliazione lavoro, ruolo della donna all'interno dell'azienda, con tutte le problematiche, presenza nel CDA a livelli esecutivi (INT15/16).

La disuguaglianza di genere dà origine, tra le numerose conseguenze, a un ingente impatto sulla crescita economica della società. Ci sono infatti numerose ricerche che dimostrano come la disuguaglianza nel lavoro e nell'istruzione incida negativamente sulla crescita economica (Klasen e Lamanna, 2009; Cuomo e Mapelli, 2009), e questo rappresenta la misura più eloquente sulla profondità che la disuguaglianza può generare anche a discapito dell'intera società e del suo sviluppo evolutivo, evidenziando inoltre l'urgenza di attivare e stimolare azioni capaci di modificare il costruito culturale all'interno della società per raggiungere una reale e sostanziale parità di genere.

¹ Cfr. Nazioni Unite (2015), *Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*, testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/obiettivo-5-raggiungere-luguaglianza-di-genere-ed-emancipare-tutte-le-donne-e-le-ragazze/>. Ultima consultazione marzo 2020.

4.9.5.2. *Le quote rosa*

Un tema di riflessione emerso nella ricerca è l'aspetto delle *quote rosa*, ovvero la garanzia che soprattutto nei livelli apicali vi sia un'equità, in termini numerici, della presenza femminile rispetto a quella maschile (Cuomo e Mapelli, 2012). Tale tema è sempre stato molto dibattuto, soprattutto dopo l'emanazione della legge n. 120 del 2011 a firma Golfo-Mosca che ha introdotto l'obbligo delle quote di genere nei consigli di amministrazione e nei collegi sindacali delle società quotate e a controllo pubblico (Cuomo e Mapelli, 2012). La legge ha infatti introdotto l'obbligo affinché «il riparto degli amministratori da eleggere sia effettuato in base a un criterio che assicuri l'equilibrio tra i generi. Il genere meno rappresentato deve ottenere almeno un terzo degli amministratori eletti. Tale criterio di riparto si applica per tre mandati consecutivi. Qualora la composizione del consiglio di amministrazione risultante dall'elezione non rispetti il criterio di riparto previsto dal presente comma, la Consob diffida la società interessata affinché si adegui a tale criterio entro il termine massimo di quattro mesi dalla diffida» (L. n. 120/2011).

Nella ricerca condotta, i manager risultano piuttosto concordi nel delineare una delle questioni principali legate al tema: incidere con misure forti per ridurre la disuguaglianza o incentivare la possibilità che una donna acceda per merito e non perché rappresentante di una quota o categoria.

Il pensiero delle donne manager si può riassumere come segue:

Ha dato degli esiti positivi sicuramente, nel senso il numero di donne è aumentato, ma io non so se è aumentato, perché comunque sono arrivate le donne giuste per poter avere quel ruolo, o se perché c'era stata la pressione sulla percentuale delle quote rosa (INT04/56). Mi dispiace che sia necessario arrivare al concetto delle quote, sinceramente, però, se è necessario per arrivare al consolidamento che il fatto che la *diversity* o l'*inclusion* è un valore aggiunto, [...]. Devo assumere dieci donne perché ho dieci uomini, non mi piace concettualmente. Dovrei... cioè, dovrebbe essere normale. Assumo delle persone in base alle loro capacità, indipendentemente uomo o donna o quant'altro (INT08/36). Anche solo il retropensiero di essere scelta non perché ho le capacità [...], ma perché sono donna piuttosto che uomo, è qualcosa che mi dà fastidio, va contro quello che – in realtà – dovrebbe stimolarmi a dire: l'ambiente è un ambiente che riconosce i punti di forza, indipendentemente (INT12/48).

I manager uomini non differiscono molto da tale giudizio, pur esprimendosi con sfumature diverse al riguardo:

Ha funzionato molto il discorso del *diversity* di *gender*, e quindi le aziende si sono date un obiettivo, dicendo “dobbiamo assolutamente arrivare a minimo 50%” e nella nostra organizzazione ci siamo. Cioè, anzi, io forse ho più donne che uomini. Quindi di fatto senza dubbio questo ha aiutato molto, cioè il fatto di parlare di quote. Nella parte del *gender*, dell’*age*, non si parla di quote (INT05/20). È una forzatura. Però se osservo quello che è stato in questi anni grazie alle quote, meno male che ci sono state le quote, perché è comunque una accelerazione. Quindi il principio di per sé è stupido. Cioè, non sta in sé dire di fare le quote uomini donne, perché che [...] discorso è? Cioè una persona è una persona, non è né un uomo né una donna (INT05/50).

Personalmente non sono molto d’accordo sulle quote minime. [...]. Io penso che non ci debba... cioè, se deve esserci una quota minima femminile, ci deve essere anche una quota minima maschile. Non penso che ci debba essere una differenziazione o tanto meno il dover sottolineare il fatto che ci debba essere una quota minima femminile. A mio avviso devono esserci delle quote minime di persone che sanno fare il lavoro in quel ruolo (INT09/20).

In sostanza chi vive nei contesti lavorativi aziendali riscontra la necessità di agire in qualche modo per “correggere” le distorsioni culturali e identitarie del sistema, anche oltre quello aziendale, ma si trova in disaccordo con l’idea di fondo che parte inevitabilmente da una disuguaglianza che rischia di non premiare le competenze. Il dilemma è di difficile risoluzione e sostenere le aziende su tale aspetto risulta complesso. Se si inquadra il problema all’interno della cornice epistemologica della pedagogia interculturale, si possono trovare delle risposte che *in primis* siano capaci di incidere sui processi affinché possano portare nel lungo periodo a cambiare radicalmente la cultura di interpretazione e gestione senza che vi sia la necessità di azioni forti. Si possono ad esempio attuare:

- un bilanciamento di genere nei profili di selezione in modo da costruire a monte una parità e non a posteriori;
- un investimento nelle azioni di *work life balance* necessarie soprattutto alle donne e alle famiglie che non devono così rinunciare alle progressioni di carriera o allo svolgimento della propria mansione perché l’azienda non fornisce un’adeguata flessibilità nella gestione del lavoro con strumenti come lo *smart working* o la flessibilità degli orari;
- la formazione specifica dedicata sia ai lavoratori uomini sia alle donne, in modo particolare nelle posizioni manageriali per sviluppare le competenze adeguate a gestire tale dimensione. Non si tratta solo di competenze tecniche e gestionali, ma devono essere presenti percorsi

formativi capaci di incidere sui pregiudizi e sugli stereotipi inconsci che nella pratica di gestione rischiano, più di tutti, di creare situazioni di discriminazione, a volte anche silenti e poco evidenti.

In un momento storico come quello attuale probabilmente le quote rosa, come spiegano i manager, non sono ancora da abbandonare ma devono rappresentare un passaggio transitorio necessario al raggiungimento di un livello superiore capace di mutare e trasformare la cultura di riferimento. Le quote rosa non devono diventare un'azione cristallizzata ma un passaggio per ambire a un'uguaglianza sostanziale. Bisogna, inoltre, considerare che il loro utilizzo rischia di generare "discriminazione positiva", ovvero di creare delle disuguaglianze sul lungo periodo seppur in origine lo scopo preposto risulta essere esattamente il contrario. La discriminazione positiva rischia infatti di far predominare l'aspetto del riscatto da parte di specifiche categorie a discapito del merito e della competenza (Angelillo, 2014).

4.9.5.3. La maternità

La maternità, e la relativa gestione, rappresenta un ulteriore tema-chiave che la ricerca evidenzia come ambito di fragilità a discapito delle donne, sia per chi decide di vivere l'esperienza della genitorialità, sia per chi, per svariate ragioni, non vive o ha vissuto tale esperienza. Come afferma Simona Cuomo, «la maternità è ancora vista come un momento esclusivamente personale della vita di una donna, un costo economico e un momento di difficoltà organizzativa per l'azienda. E questa convinzione porta ad escludere le donne dai luoghi del core business, dallo sviluppo di carriera o addirittura dal mercato del lavoro» (2009, p. 11).

La maternità sembra quindi rappresentare uno spartiacque nel percorso professionale di una donna, un momento che, invece che essere l'occasione per costruire un nuovo equilibrio identitario della propria vita lavorativa e personale, può divenire una scelta non voluta e ricercata, perché causa di rinuncia alla carriera per l'impossibilità di conciliare la famiglia con il lavoro:

perché poi alla fine noi differenziamo tra uomo e donna perché differenziamo, per lo meno nella nostra cultura lo facciamo ancora, differenziamo il carico familiare. Cioè l'ipotesi implicita che c'è dietro è perché se sei uomo continui a lavorare sempre uguale sia che hai messo su famiglia sia che non l'hai messa su, se sei una donna probabilmente i primi dieci anni circa della tua vita lavorativa dalla laurea o

comunque dalla fine degli studi, sei come un uomo ma quando avrai i figli, vorrai o dovrai lavorare di meno (INT06/36).

La mancanza di policy, azioni e formazioni manageriali specifiche per sostenere il rientro può causare difficoltà su svariati fronti: le lavoratrici in rientro dalla maternità su cui ricadono le conseguenze maggiori; i manager che senza strumenti e competenze si possono dover ritrovare a gestire tale dimensione; gli interi gruppi di lavoro che indirettamente subiscono le conseguenze di una mancanza di efficacia nella gestione. È eloquente la testimonianza di uno dei manager che spiega con molta sincerità posizioni personali che spesso, per tabù o dilemmi morali, non vengono dichiarate apertamente.

Io ho una cosa che sarà vecchia come mentalità, retrograda, brutta, però molto spesso la maternità, che invece è la cosa più bella che possa esistere, non la guardo come tanti che dicono: “Eh vabbè, nove mesi in maternità, allora prendo anche la paternità”. No, è una stupidata, la vedo come, magari, un periodo di problema nell’ambiente di lavoro dove sei, perché è un’assenza che ha una conseguenza temporale anche dopo il rientro, “e il bambino così, e le visite”, quindi va a toccare l’operatività, va a toccare i possibili risultati. Ho il 54% delle mie risorse in part time, sono ben contento quando tutte ogni mese portano qui i nanerottoli a farmeli vedere, il problema però è che io queste sostituzioni le devo far fare ad altri, ecco (INT19/18).

La gestione della maternità non può più prescindere dall’elaborazione e strutturazione di quelle che Barbara Poggio, Annalisa Murgia e Maura De Bon definiscono *azioni di buon rientro*, ovvero «quell’insieme di garanzie e di sostegni attuabili dalle organizzazioni per contenere i problemi connessi al rientro al lavoro dopo un lungo periodo di assenza» (2010, p. 63).

Rispetto alla maternità un altro tema, spesso marginale, riguarda le lavoratrici donne cui si richiede una prestazione differente in quanto “non mamme”, oppure si riconoscono differenti meriti in virtù del fatto che “con meno carichi familiari è più facile raggiungere performance migliori”.

quindi magari a volte... anche qua, non che sia un bene o un male però a volte chi non sta vivendo questa esperienza... e parlo anche in prima persona perché io non ho figli, a volte c’è la sensazione... beh, siccome tu non hai figli allora puoi fare... siccome lei ha figli allora lei si dedica un po’ di più alla sua famiglia e tu lavori un po’ di più... Magari c’è un *task*, c’è un lavoro da fare, c’è una cena mettiamo, c’è una trasferta... vabbè, magari vai tu che non hai figli (INT13/32).

Lo status della maternità in tutte le sue forme, anche laddove non si viva tale esperienza, rappresenta una delle dimensioni pratiche maggiormente critiche e che richiedono una prospettiva culturale di tipo inclusivo per rispondere capillarmente alle conseguenze negative che può generare.

In generale il tema del genere sembra quindi essere rappresentato da un quadro culturale e storico ancora scarsamente evoluto. Le radici storiche delle aziende possono rappresentare una chiave di lettura importante per comprendere le ragioni per le quali, attualmente, nei sistemi organizzativi si vive in modo marcato la disparità di genere. Una storia aziendale con forte presenza maschile può infatti avere inevitabilmente dettato i riferimenti identitari durante il progredire degli anni. La marcata divisione di genere è stata storicamente presente creando così un sistema di riferimento culturale e identitario in cui i significati si basano su tale divisione (Alvesson e Due Billing, 2009). È indispensabile quindi l'attuazione di politiche governative e ministeriali per attuare un cambiamento culturale che deve rappresentare una priorità della società e non solo della singola azienda. Ciò a cui mirare è quindi rappresentato da azioni di micro e macro sistema capaci di incidere nei singoli contesti aziendali per promuovere un cambio culturale generale. Un intervento strutturale sulle politiche aziendali, attenzione alla comunicazione nell'uso del linguaggio possono inoltre operare dei cambiamenti sull'identità aziendale interna anche di lungo periodo (Alvesson e Due Billing, 2009).

4.9.6. La diversità di cittadinanza

La diversità di cittadinanza nelle aziende target della ricerca è un tema in prevalenza connesso alla differenza tra nord e sud Italia. Seppure tale aspetto possa apparire anacronistico, in realtà, vista la tipologia di contesti aziendali analizzati più legati alla produzione di servizi e/o prodotti specializzati, la composizione della forza lavoro risulta essere ancora piuttosto omogenea in termini di cittadinanza.

Alcuni manager interpretano tale aspetto di diversità in relazione alla differenza nell'approccio al lavoro. La questione degli orari è, ad esempio, uno di questi:

tema dell'orario è legato anche banalmente a... al tempo, nel senso proprio, alla situazione atmosferica che si trova, che magari nel sud troviamo... al centro sud magari è più facile che si trovino delle temperature più alte, ovviamente, quindi il tempo di lavoro magari può anche allungarsi, o può spostarsi diversamente magari

rispetto a zone più al nord, dove comunque le temperature sono molto più rigide e quindi i tempi di lavoro sono più concentrati piuttosto. Però proprio fa parte della cultura, della persona e delle caratteristiche geofisiche del posto in cui si lavora (INT09/28).

L'utilizzo di questa categoria non rileva particolari criticità nella gestione; risulta piuttosto un riferimento per identificare alcuni elementi di differenza tra le persone. La dimensione invece della pluralità di cittadinanze fa emergere numerosi e differenti aspetti che possono caratterizzare una convivenza tra persone provenienti da diversi paesi o che comunque sono in possesso di un'altra cittadinanza oltre a quella italiana. Riguardo a quest'ultimo aspetto i temi chiave emersi riguardano in modo particolare la gestione della diversità nei momenti informali in azienda e l'identificazione di modalità di lavoro differenti connesse alla provenienza geografica. Per comprendere al meglio come si sviluppa l'esperienza si riportano all'interno della tabella seguente le aree tematiche principali affrontate dai manager.

Tab. 5 - La diversità di cittadinanza

Esperienza di diversità nei momenti informali in azienda	«La differenza più eclatante che ho visto qui dentro è quando gestivamo un gruppo di coreani, perché noi andavamo alla sala <i>break</i> a prendere la colazione, magari il caffè o cappuccino, quello che tu prendi al mattino e loro si prendevano alle otto del mattino, ed è vero perché io entravo a quell'ora, una ciotolina con della zuppa e un uovo crudo. Quindi era una cosa terribile avere questa scena. Dicevi: Oddio [...] No, io volevo sentire il caffè» (INT34/42).
Aspetti critici legati alla diversità nei momenti informali	«Quando c'è stato il problema di <i>Charlie</i> (INT24/58). Quindi noi che siamo nel gruppo francese siamo molto coinvolti da questa cosa, perché io ho amici in Francia, molta gente ha parenti in Francia, quindi quando c'è stato quell'avvenimento lì, anche il nostro gruppo ne ha subito un po' le conseguenze. In più c'erano... ci sono tuttora delle persone musulmane. Quindi è stato un momento di stress, in qualche modo, all'interno del gruppo, che poi si è risolto abbastanza da solo, senza nessun grosso intervento. Però si parlava e sono venute fuori degli scontri in qualche modo su questa cosa, che poi si sono... insomma, si sono risolti come tra persone civili e coinvolte in modo appena di striscio, dall'avvenimento» (INT24/60).

L'approccio al lavoro differente

«C'è stato un breve dibattito tra un mio amico musulmano, che adesso non lavora più qui, è andato in un'altra azienda, e un'altra signora francese, che hanno discusso su questa cosa, si sono detti: "Eh, però queste vignette sono un insulto". "Eh, però questo è un omicidio". Quindi... cioè, è stato il dibattito che c'è stato in Francia, in piccolo lo abbiamo avuto anche qua da noi» (INT24/62).

«Abbiamo avuto problemi sul cibo (INT34/42). Avevamo la sala *break*, era aperta (INT34/44) e quindi mi ricordo che tipo dalle dodici alle due, tutti gli odori da questo mondo. E quindi magari c'era qualcuno che... cipolle, che schifo! Sai, la cipolla... (INT34/48). E poi mi ricordo che una volta una ragazza si era offesa» (INT34/50).

«Perché ci sono alcuni, alcune nazionalità rispetto ad altre, che hanno un altro approccio al lavoro. Per esempio, io che sono svizzera ero una di quelle precisissime! Cioè, non mi sfuggiva niente, lavoravo tanto, sapevo tutto e facevo più di quello che dovevo fare. Poi invece ci sono quelli del sud che hanno un approccio un po' più tranquillo. Poi l'Africa è ancora più a sud; quindi questi proprio...ma sì dai, mo' lo faccio. Così, no? E questo si sente. Si sente. Si sente molto» (INT26/116).

«Poi ci sono i latini, hanno tutti la lingua portoghese, però alcuni sono sudamericani e alcuni sono europei e anche lì vedo un po' la differenza. Non bisogna fare di tuttata l'erba un fascio, ma c'è sicuramente il brasiliano che si prende tutte le tempistiche che vuole, il lavoro lo fa, però con molta calma, invece il portoghese è più veloce» (INT33/76).

Gli aspetti descritti fanno emergere con chiarezza come la pluralità di cittadinanza porti con sé una convivenza identitaria che rende inevitabile anche la condivisione degli elementi di appartenenza connessi ai sistemi culturali di riferimento (Maalouf, 1998) e si concretizzano anche mediante, riti, rituali, tradizioni, riferimenti storici di cui ciascuno è portatore e che inevitabilmente si condividono anche negli ambienti lavorativi (Gobbo, 2000). Il cibo rappresenta, nelle situazioni descritte nella ricerca, un elemento involontario di unione, scambio e condivisione ma che può anche dare origine a divisioni o incomprensioni reciproche. La categorizzazione di comportamenti e azioni sulla base della provenienza geografica, che si è rilevato anche per la provenienza da differenti parti dell'Italia, è una dimensione che anche nei luoghi di lavoro si concretizza per motivare e interpretare i comporta-

menti altrui. Al di là della dimensione critica, relativa alle conseguenze che può generare, risulta importante soffermarsi su tale approccio che nei dati della ricerca appare diffuso e trasversale. Le radici di tale atteggiamento si possono infatti ricondurre alla naturale attitudine dell'essere umano a categorizzare come un «processo cognitivo che serve a creare dei punti di riferimento» (Cohen Emerique, 2017, p. 41). Inoltre in temi come quelli sopra esposti vi è una specifica propensione ad attivare un processo di «conoscenza sociale e in particolare la conoscenza di senso comune [che] ci fornisce gli schemi [...] necessari per affrontare le varie routine quotidiane. [...]». Ogni singola esperienza della vita quotidiana richiede incessantemente un confronto con altre esperienze «tipiche» (De Biasi, 2002, p. 34). Nella pratica, quindi, la gestione da parte dei manager non può mirare ad annullare dei processi cognitivi automatici, quanto piuttosto si deve sostenere la consapevolezza delle conseguenze che questo crea nelle relazioni in termini di fraintendimenti, stereotipi e conflitti fino ad arrivare a vere e proprie discriminazioni. I manager devono quindi essere pronti anche a gestire le conseguenze relazionali di incontri tra persone che condividono sistemi culturali di riferimento anche molto differenti tra loro e che spesso emergono nella relazione all'interno della quotidianità del contesto lavorativo, ma che emergono anche in una dimensione maggiormente informale come le sale break, le pause, i momenti di convivialità.

4.9.7. La diversità religiosa

La diversità religiosa nei dati della ricerca è strettamente connessa alla convivenza di lavoratori con origini o provenienza da paesi diversi. Il tema è affrontato dai manager prevalentemente in relazione alla religione musulmana e alla presenza di lavoratori che richiedono degli spazi e dei luoghi per la preghiera o alla gestione degli orari nei periodi di ramadan.

Abbiamo avuto un ragazzo musulmano, che ha fatto uno stage, quindi è stato con noi sei mesi ed erano i sei mesi del ramadan e questo è stato gestito perché, ovviamente, in quel periodo di giorno non mangiava, non beveva, è ovvio che si sentiva più debole e le sue performance ne hanno risentito (INT20/30).

I colleghi di fede musulmana non hanno bisogno di fare la pausa pranzo, quindi gli si accorcia l'orario di lavoro, in modo che possano andare a casa prima, essendo in un periodo anche di stanchezza (INT24/22).

Mi è capitato, ci è capitato di avere un ingegnere turco, musulmano praticante, che, fatto e firmato tutto, dopo una settimana che lavorava qua è venuto da me e ha detto: Mah, guarda, io sono praticante, per cui ogni volta che ho la pausa dal video-terminale, io vado a pregare. È possibile avere uno spazio per la preghiera? Ho detto: guarda, per me puoi utilizzare la sala colloqui se non ci sono colloqui, altrimenti la sala riunioni, se non ci sono riunioni, la sala demo, quindi in scala, se... Ha detto: “no, no, ma io non mi aspettavo così tanta disponibilità”. Per me... abbiamo detto: se questi spazi son disponibili... guarda, se questi spazi son disponibili lo chiedi al desk, ti danno le chiavi, vai dentro, fai la tua preghiera e poi vai fuori e restituisci le chiavi. E lui ha detto: Okay. Altrimenti non c'è nessun problema, vado fuori e vado in cortile (INT27/180).

La gestione dei tempi e degli spazi di lavoro in favore dell'accoglimento di un bisogno personale derivante dalla pratica religiosa non appare una scelta esclusiva e individuale del singolo manager. Per modificare infatti i turni di lavoro e utilizzare gli spazi in modo differente è necessario che le politiche e le azioni aziendali consentano ai manager di declinare delle buone pratiche nella gestione per rendere i luoghi di lavoro pronti ad accogliere le necessità derivanti dalla pluralità religiosa.

4.9.8. La pluralità di cittadinanza e religiosa: questioni aperte nello scenario italiano

La pluralità di cittadinanza e religiosa è emersa come questione marginale rispetto agli altri aspetti finora affrontati, perché molto connessa alle caratteristiche del target della ricerca che è composto perlopiù da aziende in prevalenza, a parte una, costituite da una forza lavoro piuttosto omogenea per ciò che attiene la cittadinanza. Seppure quindi i dati raccolti non evidenzino particolari rilevanti su questi due aspetti, appare importante soffermarsi su una riflessione più ampia a partire da un approfondimento dello scenario attuale e futuro delle aziende italiane. Il tessuto produttivo italiano utilizza sempre di più una forza lavoro straniera che sta mutando il panorama della composizione di alcuni contesti produttivi. Per chiarire questo punto è utile richiamare i dati statistici più recenti. Il *dossier statistico immigrazione 2020* del Centro Studi e Ricerche Idos rileva che alla fine del 2019 i lavoratori stranieri impiegati erano 2.505.000, ovvero il 10,7% sul totale della forza lavoro nazionale. «In generale, si assiste a un'incidenza degli stranieri per gruppi professionali progressivamente più alta al diminuire del livello di specializzazione: dal 2,3% nelle professioni qualificate, al 10,3% in quelle commerciali e impiegatizie, al 14,5% nelle professioni operaie, fino al 32,7% nei

lavori non qualificati. In particolare, gli stranieri sono circa i due terzi dei collaboratori domestici e badanti, più di un terzo tra venditori ambulanti, facchini, braccianti agricoli, manovali e personale non qualificato della ristorazione. E così, oltre il 50% degli occupati stranieri si concentra in 13 professioni (per gli italiani ne occorrono 44)» (p. 264). Si definisce così, sempre di più, un contesto lavorativo caratterizzato da un elevato grado di pluralità soprattutto su alcuni settori produttivi specifici. La composizione plurale delle cittadinanze della forza lavoro richiede quindi lo sviluppo di competenze e politiche aziendali per gestire una convivenza caratterizzata dalla molteplicità di lingue, religioni e i relativi riferimenti culturali connessi alle singole storie biografiche. I contesti lavorativi possono così diventare dei veri e propri sistemi multiculturali, spesso inconsapevoli, in cui la diversità se non efficacemente gestita può trasformarsi in una criticità piuttosto che un valore. I ruoli manageriali e di responsabilità sono quindi chiamati nella quotidianità a gestire le relazioni interpersonali con e tra lavoratori che possono avere delle barriere linguistiche, dei riferimenti sull'approccio al lavoro o alla burocrazia piuttosto differenti, e in cui si deve cercare di trovare continui orizzonti comuni finalizzati a raggiungere gli obiettivi di performance che richiede un contesto lavorativo. Per le persone immigrate, inoltre, i luoghi di lavoro rappresentano i contesti primari di socializzazione e di connessione con la società e il territorio urbano, sia in termini di relazioni sia di conoscenza dei nuovi riferimenti culturali del paese di accoglienza. Appare urgente e importante, quindi, porre l'attenzione anche sul come sostenere le aziende nel riconoscere e riconoscersi come sistemi primari in grado di favorire l'inclusione dei cittadini stranieri nei territori di riferimento, assecondando una finalità sociale ed educativa che, seppur non propria del sistema aziendale, può comunque generare nuove sfide e prospettive inedite di inclusione.

Rispetto alla pluralità della cittadinanza nella composizione della forza lavoro non si può inoltre eludere una riflessione sulla proiezione futura della composizione della forza lavoro del sistema italiano. Anche in questo caso per elaborare un'analisi puntale occorre fare riferimento ai dati statistici. Il Dossier sull'immigrazione di Idos ha elaborato i dati per inquadrare la composizione degli studenti nel sistema scolastico italiano, ed emerge come la percentuale di studenti stranieri raggiunga quote considerevoli. I dati sono elaborati su base regionale e per l'a.s. 2018/2019, ad esempio, la percentuale degli studenti stranieri sul totale degli studenti in Lombardia è il 15,5%, in Veneto il 13,6%, in Emilia Romagna il 16,6%, nel Lazio il 9,8%, in Puglia il 3%, in Sicilia il 3,6%. Se si proiettano questi dati fra qualche decennio, soprattutto quelli relativi al nord Italia, significa che le percentuali di

composizione della forza lavoro rispecchieranno questa tendenza con un inevitabile aumento della presenza di questi giovani cittadini anche nelle posizioni professionali più qualificate ed elevate. Il valore che si innesterà quindi nel sistema lavorativo sarà dettato anche dalle competenze che questi lavoratori porteranno grazie alle loro storie biografiche plurali e che contribuiranno a mutare inevitabilmente anche il tessuto socio-economico. Da questo punto di vista il sistema economico e lavorativo italiano attraverserà nel futuro prossimo una nuova e considerevole mutazione che richiederà supporti formativi ed educativi adeguati alle nuove caratteristiche ed esigenze, a partire dal sistema formativo delle scuole superiori e soprattutto dell'università che formerà la futura forza lavoro in una composizione complessa e inedita, mai vista nella recente storia italiana.

In conseguenza alle riflessioni appena esposte, è importante soffermarsi anche su un ulteriore tema, direttamente connesso alla cittadinanza: la diversità religiosa. L'aumento del numero dei paesi di provenienza della forza lavoro determina anche un incremento della pluralità religiosa, incidendo sul «panorama delle fedi praticate in Italia [che] appare profondamente trasformato, dando vita a quel fenomeno ormai definito, non solo dalla letteratura sociologica, ma anche dalle istituzioni, come “nuovo pluralismo religioso”» (Callia e Salvarani, 2019, p. 208). I luoghi di lavoro non sono quindi esenti da tale pluralismo e questo apre alla necessità di definire come garantirne il riconoscimento, anche in termini di diritti – come affrontato nel secondo capitolo –, e alla conseguente gestione da parte delle aziende. La religione infatti detiene una funzione centrale per lo sviluppo sociale (Nussbaum, 2000). Dai dati della ricerca tale elemento è strettamente connesso alla pratica della religione musulmana da parte di alcuni lavoratori e a come questo abbia di conseguenza aperto degli interrogativi di gestione senza un pensiero e una politica in merito a priori. I manager spiegano le modalità con cui hanno cercato di far fronte a queste esigenze, individuando spazi e luoghi per la preghiera, o organizzando turni flessibili, in prevalenza come risposta a un bisogno specifico generato dalla richiesta dei lavoratori. Gestire la diversità nei luoghi di lavoro richiede, però, politiche e azioni strutturali predeterminate in grado di promuovere e sostenere la pluralità, ma anche il rispetto dei diritti, ed evitare che questo diventi oggetto di conflitti e discriminazioni. «La libertà religiosa abbisogna [...] di una forma di tutela “forte”, soprattutto nell'ambito del rapporto di lavoro, ove i lavoratori si trovano in una posizione di subordinazione» (Saporito, Sorvillo e Decimo, 2017, p. 10); da questo, quindi, bisogna far discendere le azioni aziendali di gestione, che richiedono inoltre un training e delle competenze specifici. Il primo rischio cui possono incorrere le aziende è che vi sia una disparità di trattamento a

partire dall'elemento della religione. Tale disparità è spesso inconsapevole ed è connessa alla condivisione di una matrice valoriale differente (Ghumman *et al.*, 2013), che può generare delle esclusioni già in fase di selezione e, poi, di progressione della carriera, o di attribuzione di nuove mansioni, proprio a partire da tale dato alla cui base si pone uno scontro e una divergenza identitaria di tipo valoriale (Ghumman *et al.*, 2013; Gebert *et al.* 2014). La gestione, poi, del culto religioso richiede la capacità di organizzare tempi e spazi (feste, preghiere, ecc.) nel delicato equilibrio del riconoscimento del diritto, ma anche in una relazione di reciprocità capace di unire le persone e non dividerle (Santerini, 2017). Il rischio, infatti, è che si possa creare un *relativismo strutturale* volto a rispettare tutto e tutti senza mai cercare punti di incontro e dialogo, fondamentali invece per attuare una pratica interculturale della pluralità religiosa nei luoghi di lavoro. Il conseguente ulteriore rischio è creare, come si è visto per la dimensione del genere, anche episodi di discriminazione positiva o la costituzione di gruppi minoritari che si originano anche attraverso la professione religiosa. La gestione della pluralità religiosa richiede che vi sia anche una divulgazione dei significati di tradizioni, celebrazioni e feste tra i lavoratori, in modo da agevolare la conoscenza reciproca e ridurre di conseguenza le interpretazioni negative, etnocentriche o stereotipate (Cohen Emerique, 2017). Le iniziative come incontri tematici, materiale scritto, eventi informali nei periodi delle feste religiose principali consentono di creare uno spazio simbolico di condivisione che apre al dialogo e alla conoscenza accedendo anche all'attribuzione dei significati valoriali (Cambi, 2006; Cohen Emerique, 2017; Santerini 2003). Rispetto ai manager e alle figure responsabili della gestione, è importante dedicare training specifici volti soprattutto a lavorare sul riconoscimento del pregiudizio e sull'impatto delle visioni etnocentriche nella gestione manageriale quotidiana di tempi e spazi di convivenza religiosa. I manager devono quindi essere formati a saper riconoscere i segnali e campanelli d'allarme che rischiano di costruire contesti altamente relativisti o, al contrario, assimilazionisti, che soprattutto nella diversità religiosa rischiano di avere un alto impatto nella qualità delle relazioni, nel benessere del gruppo e di conseguenza sulle performance.

4.10. Le altre dimensioni della diversità

Seppur i tre macro aspetti di diversità finora affrontati siano stati preponderanti, ne sono emersi degli altri tra cui la disabilità. La disabilità è emersa nei racconti in forma minoritaria e ciò che la caratterizza sono i meccanismi

di gestione trasversali alle tre aziende che sembrano molto standardizzati, non solo per le normative, ma soprattutto per le pratiche di inclusione. Dagli episodi raccontati dai manager si rende evidente che la gestione delle persone con disabilità è influenzata in misura maggiore dalle regole, i valori e la cultura aziendale.

Abbiamo gestito un caso, purtroppo, di un collega [...], che aveva un problema di salute serio, con una gestione che abbiamo ritenuto poi essere alla fine la più giusta per lui, che è stata quella poi di dargli la possibilità di lavorare da casa, per esempio. Persona con un problema di immunodeficienza e che quindi aveva difficoltà a condividere ambienti come sono purtroppo ormai i nostri, che è l'open space, dove d'inverno, oggettivamente, ti arriva quello con il raffreddore e... (INT14/24). Concordevolmente con l'ufficio del personale, ovviamente, perché da sola non potevo, anche perché dentro qui ancora non è in voga il telelavoro, per cui è stato proprio un caso anche pilota [...] con un contratto fatto *ad hoc* solo per lui. Con l'ufficio del personale abbiamo tentato di trovare una soluzione a questa cosa e questa, nel tempo... comunque lui si è trovato bene, era l'unica soluzione che potevamo percorrere. L'altra soluzione era dire: mettiti in malattia. Lui però voleva lavorare e non era giusto negargli la voglia, comunque, di dedicarsi ancora, in un momento in cui era ancora attivo e poteva farlo, ad un lavoro. Poi ogni tanto veniva in ufficio, perché magari facevamo delle riunioni, per cui qualche volta, quando se la sentiva riusciva anche a venire in ufficio (INT14/30).

Ha avuto dei problemi di trombosi, quindi, difficoltà a rimanere in auto per lungo tempo. L'abbiamo aiutato in un percorso proprio di diagnosi, [...] quindi facilitandogli il contatto con determinati clinici e centri, eccetera; abbiamo scoperto che lui aveva una sorta di malattia latente, che quindi con l'età, diciamo, si è manifestato in modo più accentuato... non c'è, di fatto una specifica cura, c'è una stabilizzazione della malattia, quindi l'abbiamo aiutato anche nel percorso per ottenere [...] la certificazione della disabilità. La persona è stata riconosciuta disabile, mi pare al 60%, anche in questo caso abbiamo cercato inizialmente di trovare una sorta di sistemazione alternativa che ci aveva chiesto la persona, in un sito, proprio produttivo vicino alla sua residenza – cosa che poi non siamo riusciti a fare – allora abbiamo ridotto la sua area di lavoro ad una zona che gli consentisse di prendere l'auto, per un [...] cortissimo tragitto giornaliero, per poi muoversi all'interno dei centri ospedalieri che sono comunque limitrofi con i mezzi di trasporto messi a disposizione dai centri stessi, che hanno delle navette che poi vengono che li collegano... Quindi, anche questo secondo me, è segno di attenzione molto elevata nei confronti della persona (INT02/12).

La *diversity* per disabilità, se gestita correttamente, nella norma fa bene [...] in qualche caso è educativo, perché io ad esempio avevo prima delle persone con delle disabilità... sclerosi multipla, altre cose, per cui perdono pian piano... però vedere l'energia con cui combattono, no? [...] sono esempi che fanno comunque bene all'interno di un'organizzazione (INT23/162).

Dalle narrazioni riportate, dei manager delle tre aziende, risulta evidente come in tutte le situazioni, seppur differenti fra loro, la disabilità sia stata gestita in modo da consentire al lavoratore di proseguire la sua attività professionale, riadattando le mansioni lavorative per superare le difficoltà causate dalla disabilità stessa. Inoltre nei vari casi si è agito sul gruppo per ridistribuire i carichi di lavoro connessi alla necessità di riadattamento della funzione lavorativa.

4.11. Best practices e dimensioni di efficacia del DM

Rispetto alle pratiche è importante individuare le azioni, le politiche o le strategie rilevate nella ricerca che possono rappresentare degli elementi di efficacia e connotare le *best practice* importanti per il DM. Le *best practice* si possono definire come «le pratiche che sono più appropriate secondo le circostanze [...]; tecniche o metodologie che attraverso l'esperienza e la ricerca sono considerate capaci di raggiungere ottimi risultati. Le *best practice* in qualunque settore derivano da una sistematica e accurata riflessione sulle conquiste dell'esperienza pratica» (Kreitz, 2008, p. 103). Nell'analisi delle interviste si sono rilevate le azioni e le strategie messe in atto dal singolo manager, ma soprattutto dall'azienda, per gestire la dimensione della diversità, sia in senso di valorizzazione sia in senso di pari opportunità e inclusione:

1. *le pari opportunità nella selezione delle risorse umane* focalizzate a riconoscere pari opportunità di accesso alle fasce maggiormente discriminate (Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, 2000, art.23; Direttiva UE N.78/2000).

Cerchiamo di avere, per esempio, nel Panel delle selezioni delle interviste la metà degli intervistati che siano donne. Quindi, poi non diciamo nulla magari su quello che deve essere l'esito; non devi prendere per forza una donna. No, assolutamente no. Perché hai [...] quel tipo di quota... No. Però ti metto nelle condizioni, di, valutare un Panel che sia equo, anche da quel punto di vista (INT02/34).

2. *valutazioni sistematiche per comprendere l'impatto di alcuni aspetti di diversità* per monitorare come tali aspetti vengono percepiti e come possono essere valorizzati.

Un lavoro che è stato fatto [...] proprio sulla differenza generazionale. Noi abbiamo fatto un lavoro con interviste, con analisi per capire se effettivamente il mix generazionale era recepito come positivo (INT03/10).

3. *formazione sui pregiudizi* per fornire strumenti per ridurre i pregiudizi mediante una formazione tecnica specifica.

Il fatto che l'azienda abbia una struttura, quindi qualcuno che produca anche materiale di training che poi tu lo puoi usare lo traduci [...] e fai un evento su quello, per esempio è stato utile nell'area nostra [...], perché si è inglobata con un'altra azienda e quindi il problema del *bias* dell'azienda che sta entrando è stato molto utile (INT03/54).

4. *attenzione alla persona con consulenze tecniche specifiche* finalizzate a garantire un supporto tecnico per i manager nella gestione dei lavoratori con disabilità.

Abbiamo da alcuni anni un servizio di assistenza sociale che ci aiuta nella gestione del rientro al lavoro e del mantenimento del lavoro di persone con disabilità (INT04/8).

5. *valorizzazione delle risorse e della persona* per generare valore, promuovere interazione e scambio generazionale, e stimolare la motivazione nei profili senior.

Excellent workshop, excellence in action, [...] dove avevamo preso le persone che avevano sopra i cinquant'anni e conoscendo le loro caratteristiche top venivano coinvolti in progetti dove altri erano coinvolti e le loro capacità, diciamo, le loro *skills* più importanti, venivano messe a disposizione dei team (INT05/70).

6. *Pratiche di sensibilizzazione sul tema della disuguaglianza di genere* con utilizzo di tecniche strategiche per incidere sulla sensibilità al fine di promuovere un cambiamento culturale all'interno dell'azienda.

Sul genere abbiamo deciso di farlo anche fisicamente, andando noi fisicamente, o nei momenti, [...] però di non fare le web conference, conference call, tutte queste cose qui – che ormai noi facciamo comunemente per problemi di tempo e anche di risparmio perché se lo faccio con una call... il tema è talmente poco sentito, secondo

me, che per educazione stanno lì e li vedo, e però sono sicura che si mettono a rispondere alle mail (INT15/34).

7. *Rispetto della pratica religiosa mediante la strutturazione* di pratiche di gestione in grado di accogliere bisogni specifici.

Cioè, nel senso, non mettiamo la pausa pranzo obbligatoria a una persona che sta facendo ramadan, perché tanto non può mangiare. Quindi preferiamo farlo uscire magari un'ora prima da lavoro, in modo che questo possa andare a casa e mangiare (INT25/8).

8. *Identità comune aziendale e spazi di condivisione* per ricercare orizzonti condivisi mediante i valori aziendali per il superamento della mera convivenza multiculturale in favore di un contesto di condivisione interculturale.

Devono sentirsi un po' una loro identità, perché altrimenti si perdono nel nulla, no? Cioè, non hanno questa identità, quindi il creare all'interno del team lo spazio [...] è fondamentale (INT05/74).

9. *La ricerca e la valutazione sistematica e costante di profili di leadership inclusiva* per garantire il mantenimento dei valori inclusivi dell'azienda.

Nel nostro schema di valutazione del potenziale che andiamo ad applicare fin dalla selezione [...] include tutte le caratteristiche [...], l'empatia l'ascolto attivo eccetera. Abbiamo aggiunto anche l'autoconsapevolezza, quindi non solo esserlo ma sapere di esserlo (INT06/46).

4.12. Sintesi dei risultati inerenti la pratica del DM

In generale l'analisi della pratica del DM ha fatto emergere come i manager interpretino la diversità a partire da un processo di categorizzazione. Nella loro esperienza questo termine ha un significato specifico e viene attribuito al genere, all'età, all'etnia, alla religione, alla disabilità ed è espresso quindi in prevalenza con le categorie che in letteratura sono definite *osservabili*. Come si approfondirà nel prossimo capitolo, questo evidenzia come la focalizzazione sulla diversità può portare con sé il rischio di perdere di vista la persona e la sua unicità identificandola solamente con gli aspetti culturali di cui è portatrice (Portera 2015; Santerini 2003; Pretceille, 1999). È per tale

motivo che l'approccio prevalente dovrebbe portare a mettere sempre al centro la persona e non la diversità, e quest'ultima dovrebbe essere interpretata non nella sua categorizzazione ma, come afferma *Mor Barak* (2015), identificando il processo e le conseguenze che si generano. Il focus deve quindi essere posto sulle persone e gli aspetti di diversità devono essere interpretati come una delle componenti della pluralità identitaria di ciascuno. Assumere una prospettiva in cui la diversità diviene il termine principale di scambio e relazione conduce a perdere di vista l'interezza della persona comprensiva delle sue risorse e dei suoi punti di forza, e rischia di far ricondurre ogni comportamento o azione come unicamente derivante dall'aspetto di diversità identificato.

Le dimensioni di criticità sembrano particolarmente ingenti riguardo alcuni ambiti, come ad esempio l'età e fanno emergere la necessità di supportare i manager dal punto di vista formativo per implementare le competenze che consentono una gestione efficace finalizzata soprattutto a ridurre il rischio che un aspetto di differenza o diversità possa generare disuguaglianza o discriminazione.

L'analisi sulle pratiche del DM ha fatto inoltre emergere come il ruolo dell'azienda, della cultura, dei valori e delle politiche messe in campo per la gestione della diversità abbiano una funzione centrale per il DM. Vi è infatti una diretta connessione tra il livello organizzativo e la pratica dei manager (Kulik, 2014), in quanto i paradigmi organizzativi e le sue politiche fissano gli obiettivi e i potenziali risultati e vengono declinati nei programmi aziendali. Le pratiche di *Diversity* riflettono inevitabilmente tali programmi e influenzano anche l'operato dei manager (Kulik, 2014). Nell'analisi sulla Competenza Interculturale si vedrà, inoltre, come il ruolo dell'azienda in termini di cultura, identità e valori è centrale per declinare il costrutto stesso di competenza.

5. Il modello euristico di Competenza Interculturale nel Diversity Management aziendale

Alla luce di quanto emerso dalla ricerca empirica si è elaborato il modello euristico di Competenza Interculturale di riferimento per il Diversity Management aziendale. Tale modello si compone di 5 aree:

- area del sé, costituita a sua volta dall'area del saper essere/*attitudes e self awareness*;
- area del saper agire/*skills*;
- area del sapere/*knowledge*;
- area dei valori, cultura e identità aziendali;
- area dell'orizzonte dei diritti internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro.

In accordo con quanto evidenziato nella revisione della letteratura del terzo capitolo, la presente proposta di modello euristico di CI è un costrutto composto da più elementi che assieme promuovono la costruzione e la gestione di relazioni efficaci in contesti di pluralità (Hofstede 2009; Spitzberg e Changnon, 2009; Byram, 1995; Fantini, 2000; Portera 2015, 2017; Barrett *et al.*, 2013; Santerini, 2010; Bennett, 2008). La competenza è quindi riconosciuta nella sua composizione complessa, che

comporta l'attivazione di conoscenze, abilità, e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socioemotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni e non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate (Castoldi, 2009, p. 16).

La competenza è da interpretare inoltre nella sua caratteristica di causalità, e questo significa «che la competenza causa o predice comportamento o risultati ottenuti» (Spencer e Spencer, 1993, p. 32). Tali principi teorici portano quindi a interpretare il modello di Competenza Interculturale emerso

dalla ricerca come una composizione di dimensioni interconnesse e necessarie per far sì che il costrutto stesso possa esistere (Portera, 2013; Deardorff, 2009; Barrett, *et al.*, 2013).

Nel presente modello di CI la *dimensione del sé* è considerata l'elemento base per accedere alle altre dimensioni che compongono la competenza, in accordo soprattutto con i modelli di Portera (2013; 2015) e Deardorff (2009) che sottolineano l'importanza della componente relativa alle *attitudes* come propedeutica all'acquisizione delle altre dimensioni.

Nel suo complesso, il modello di CI per il Diversity Management è da interpretare in senso dinamico, in quanto ogni sua dimensione è in continua progressione ed evoluzione poiché tutte le dimensioni sono interconnesse e si influenzano vicendevolmente. Inoltre le dimensioni relative all'area del sé, del saper agire e del saper essere, per potersi ritenere acquisite, devono essere messe in pratica nel proprio ruolo professionale. Si integra quindi il modello con la prospettiva portata da Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikò Lázár, Pascale Mompoin-Gaillard e Stavroula Philippou (2013) relativa al modello di CI per il Consiglio d'Europa. La specificità della loro teoria risiede nel fatto che le singole componenti della competenza devono essere messe in pratica in contesti e relazioni interculturali. Nel modello di CI della presente ricerca si vuole quindi mutuare più che altro l'approccio della *praticabilità* e *sperimentazione* delle aree della competenza affinché siano, come affermato da Spencer e Spencer (1993), realmente predittive di un risultato o comportamento.

Per rendere maggiormente evidenti le principali caratteristiche esposte si propone la seguente definizione grafica del modello euristico di Competenza Interculturale.

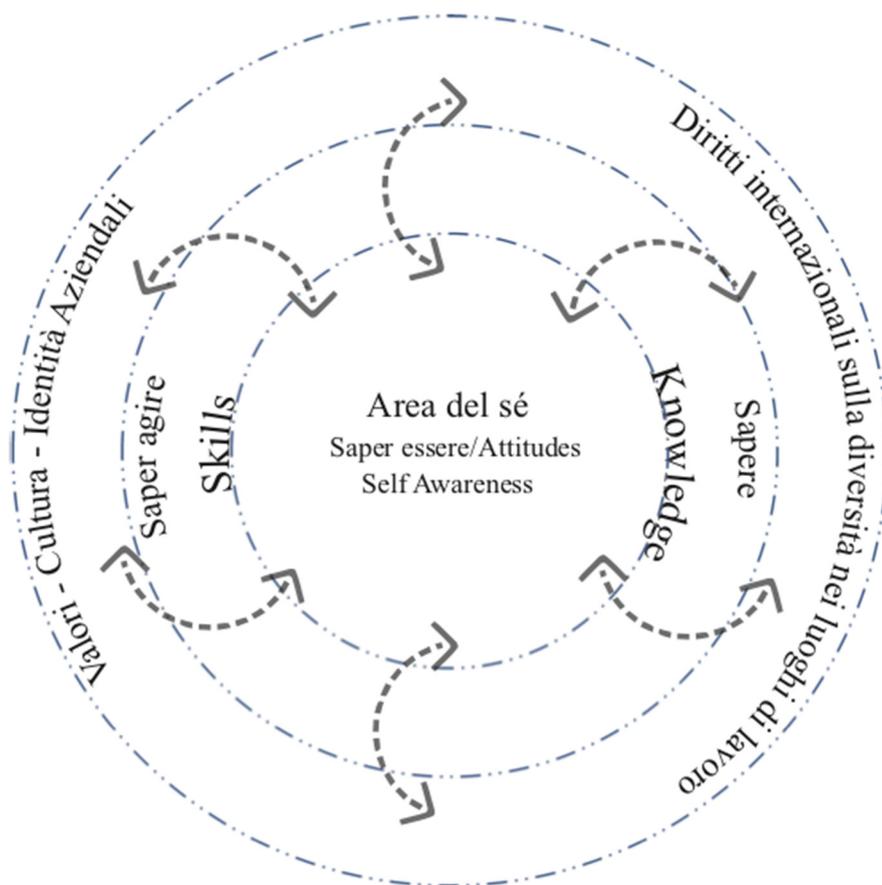


Fig. 1 - Modello euristico di Competenza Interculturale per il Diversity Management

Di seguito si analizzano in dettaglio le caratteristiche delle singole dimensioni per evidenziare inoltre i singoli elementi che le compongono.

5.1. L'area del sé

In tale dimensione si trovano gli elementi che in letteratura gli autori generalmente riconducono in prevalenza alle *attitudes* (Portera, 2013;2017; Deardorff 2009; Fantini 2009; Barrett *et al.*, 2013; Bennett, 2003) o alle dimensioni afferenti alla sfera personale o del sé (Hunter, White e Godbey, 2006; Mendenhall, Stevens e Oddou, 2010; Santerini, 2010; Chen e Ran,

2009). Rispetto alle caratteristiche dei dati di ricerca si è deciso di costituire una dimensione denominata *area del sé* composta a sua volta da due aree che verranno esposte nei paragrafi seguenti. Il nome della dimensione è stato mutuato dal modello interattivo di CI di *Agostino Portera* (2013; 2017) in relazione al fatto che nella logica del modello questo rappresenta un'area composita di elementi differenti connessi al sé di ciascuna persona.

5.1.1. *L'area delle attitudes e del saper essere*

Le categorie emerse dall'analisi dei dati rappresentano un'area specifica, che può essere definita come la dimensione delle disposizioni interne stabili, che secondo Michele Pellerey (2004) sono quelle «caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sollecitano la persona ad agire in una certa maniera» (p. 69). Dal punto di vista psicologico, sono considerate aree profonde e maggiormente nascoste (Gallo e Boerchi, 2011). Nella Competenza Interculturale la maggior parte degli studi recenti considerano le *attitudes e/o il saper essere* fondamentali per l'acquisizione delle altre componenti della CI (Deardorff, 2006). Si è visto infatti, nel capitolo dedicato alla revisione della letteratura sulle CI, come la categoria delle *attitudes* sia presente in tutti i modelli e in alcuni di questi sia posta come requisito di base fondamentale per accedere alle altre componenti (Portera, 2013; Deardorff, 2009; Hunter, 2004; Hunter, White e Godbey, 2006). Nella seguente griglia si riportano gli elementi che compongono l'area.

Tab. 1 - Area delle attitudes e del saper essere

Dimensione del sé - saper essere	<i>Comprendere la persona; ascolto; rispetto; empatia; apertura; ironia; sensibilità; decentramento; sospensione del giudizio; pazienza; umiltà; flessibilità; accoglienza; curiosità.</i>
-------------------------------------	--

Le prime cinque categorie presentate nella griglia (comprensione della persona, ascolto, rispetto, empatia, apertura) sono risultate preponderanti rispetto alle altre. La categoria della *comprensione della persona* è particolarmente interessante perché nelle tre aziende emerge un atteggiamento dei manager volto a porre l'attenzione sulla persona, piuttosto che sulle dimensioni culturali di diversità che porta. Tale elemento assume così un'importanza fondamentale perché denota un approccio che può originare delle pratiche interculturali a partire dal fatto che il focus è posto sulla persona e non sugli

elementi statici della cultura che essa porta (Fiorucci, 2008; Pinto Minerva, 2002; Portera 2013; 2015; Santerini; 2003).

Tra le categorie emerse si segnala l'enfasi posta sull'*ironia* che nelle testimonianze dei manager rappresenta una leva importante per la gestione della diversità. L'*ironia* non è una categoria presente con frequenza nei modelli di CI. Tra gli autori più importanti per gli studi sulla CI si segnala che Alvino Fantini la inserisce nel suo modello tra gli *attributes* (2009, p. 459), mentre secondo Bennett (2011) si tratta di un aspetto da monitorare per verificarne l'eventuale appropriatezza. In letteratura sono comunque presenti degli studi che indagano la connessione tra l'*ironia* e la CI. Intesa positivamente, l'*ironia* può rappresentare una modalità di costruzione delle relazioni interculturali e può contribuire a facilitare la coesione tra culture differenti (Miczo e Welter, 2006). Come segnala Bennett, però, l'*ironia* se gestita in modo inadeguato può generare conflitti e una deriva degli approcci etnocentrici (Bennett, 2011). In tale modello l'*ironia* rappresenta quindi una leva positiva da utilizzare con accuratezza ed equilibrio, per evitare di incorrere nei rischi appena descritti.

5.1.2. L'area del *self awareness*

La creazione dell'area denominata *self awareness* è stata elaborata in conseguenza alla rilevazione di alcune categorie non prettamente riconducibili alle *attitudes* e al *saper essere* che, allo stesso tempo, non sono rappresentative dell'area del sapere, del saper fare o delle altre aree emerse dall'analisi dei dati. Il nome dell'area è stato mutuato dal modello di CI del Global Leader di Allan Bird, Mark Mendenhall, Michael J. Stevens e Gary Oddou (2010) e si riferisce al grado di consapevolezza rispetto ai punti di debolezza, alle abilità interpersonali, alla propria filosofia e ai propri valori. Si riferisce inoltre a quanto le esperienze passate influiscano sulla personalità dell'individuo, soprattutto nella formazione dei propri valori e dei comportamenti che si hanno nelle relazioni interpersonali. La dimensione della consapevolezza e dell'autoriflessione personale è presente anche nel modello di Bill Hunter, George P. White e Galen C. Godbey (2006), che definiscono come uno step fondamentale per acquisire la competenza nel suo insieme. La *self awareness* si inserisce così nella macroarea del sé, ma si discosta dalle *attitudes* in virtù della pratica richiesta in termini di autoriflessione, consapevolezza e rielaborazione necessari per evidenziare delle parti peculiari del sé fondamentali per la gestione interculturale (Santerini, 2010). Il senso di tale categoria può

connettersi a quello che Franco Cambi (2006) individua come dispositivo di decostruzione:

Decostruire significa riconoscere i presupposti, smascherare i pregiudizi, porre in luce gli impensati, e pertanto aprire l'identità alla differenza, affermare la possibilità della differenza e dell'incontro con essa. [...] È costitutiva dello spazio dell'incontro dell'intercultura [...] fondata non solo sulla tolleranza, bensì soprattutto sullo scambio, ma soprattutto uno scambio che può divenire confronto e dialogo. La decostruzione è una pratica che tocca il profondo, rimuove certezze, dispone all'inquietudine verso sé stessi [...], ma è una pratica necessaria per entrare e stare nello spazio dell'incontro (p. 24).

La dimensione è composta dalle seguenti categorie.

Tab. 2 - Area del *self awareness*

Dimensione del sé - <i>self awareness</i>	Consapevolezza dei propri pregiudizi; consapevolezza dei propri punti critici; mettersi in gioco e in discussione; rielaborare l'esperienza per mettere in atto le competenze; consapevolezza del sé culturale.
--	---

5.2. L'area del saper agire

L'area del saper agire in genere è denominata in letteratura come area delle *skills*. Con il termine *skills*, in ambito lavorativo, si intende «la capacità di eseguire un determinato compito intellettuale o fisico» (Spencer e Spencer, 1993, p.32). Nella CI si utilizzano anche espressioni come *saper fare* o *abilità* che, mutate principalmente dall'ambito scolastico-didattico, si riferiscono alla «capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici» (Pellerey, 2004. p. 69). Rispetto alla CI, si ritiene più congruo il significato attribuito al *saper agire* che, come spiega *Guy Le Boterf* (cit. in Pellerey, 2004), definisce il passaggio oltre il saper fare, in quanto quest'ultimo è riferito principalmente a compiti statici e ripetitivi, mentre il *saper agire* implica anche il saper affrontare l'incertezza, l'innovazione e la complessità. Pertanto tale prospettiva appare maggiormente idonea per la Competenza Interculturale poiché identifica e riconosce in profondità la complessità dei contesti plurali in termini di diversità.

All'interno di tale dimensione si sono rilevate le seguenti categorie

Tab. 3 - Area del saper agire

Saper agire	Dare valore e attenzione alla persona; includere le persone; gestire i conflitti; dare valore alla diversità; riconoscere i punti di forza dei lavoratori; riconoscere e gestire i punti critici del contesto e della persona; promuovere nei lavoratori la riflessione; integrare il punto di vista altrui; osservazione; mediazione; confronto e dialogo; gestire la diversità superando l'aspetto problematico; coinvolgere le persone; dare l'esempio positivo; cercare orizzonti e significati condivisi; trasparenza e chiarezza; stimolare nei lavoratori il mettersi nei panni dell'altro; gestire la discriminazione; incrementare la motivazione altrui; riduzione e gestione del pregiudizio o dello stereotipo; modificare la propria visione; gestire la dimensione emotiva propria e altrui; dare valore al gruppo nella gestione della diversità e nelle pratiche di inclusione.
-------------	---

5.3. L'area del sapere

Nel contesto lavorativo il sapere si riferisce in genere alle conoscenze che derivano dallo studio, dalla ricerca, dall'esperienza o dall'osservazione e al comprendere come le cose funzionano (Pellerey, 2004). Tale area dovrebbe includere la capacità di agire sulla base delle nozioni apprese (Spencer e Spencer, 1993), e non si può quindi far riferimento unicamente al concetto di sapere di matrice scolastica collegato alla dimensione quasi esclusivamente nozionistica (Pellerey, 2004). Alcune categorie emerse sono rintracciabili in diversi studi sulla CI, in modo particolare la comunicazione, la conoscenza di almeno una lingua straniera o la comprensione dei riferimenti culturali dell'altro. Quest'ultima categoria sembra far riferimento alla conoscenza profonda della cultura, oltre i suoi aspetti di superficie (Deardorff, 2009). Si tratta di un aspetto particolarmente interessante poiché, ad esempio, nel modello di Bennett (2003) esso consente di avanzare negli stadi di progressione e sviluppo della competenza a partire dal fatto che permette di uscire dal proprio etnocentrismo (Granata, 2013).

La categoria della *comunicazione* deve essere interpretata in un'ottica sistemica e in grado di sostenere la complessità che richiede nei contesti di interculturalità, soprattutto per la centralità che essa riveste per il manager. In termini di sapere, il manager deve quindi fare riferimento alle teorie della comunicazione interculturale che nell'epistemologia generale si configura come una

interazione dialogica, un processo di negoziazione tra *frames*, dove per negoziazione si intende un processo bidirezionale, che vede il fronteggiarsi di interessi diversi, che subisce aggiustamenti man mano che la reciproca comprensione (auspicabile) avanza, che comporta patteggiamenti e parziali rinunce all'integrità dei singoli punti di vista, a favore di una singola valorizzazione di tutte le istanze in gioco e del raggiungimento dei punti di equilibrio che siano riconosciuti da tutte le parti coinvolte (Giaccardi, 2005, p.46)

I riferimenti al sapere relativo alla comunicazione interculturale non si riferiscono, quindi, solamente alla comunicazione verbale ma anche alla comunicazione non verbale e paraverbale (Giaccardi, 2005).

Tab. 4 - Area del sapere

Sapere	Comunicazione; conoscenza dei riferimenti culturali dell'altro; conoscenza di una o più lingue straniere; conoscenza delle dinamiche di relazione; conoscenza dei riferimenti del sé culturale.
--------	---

È importante chiarire che la categoria della *conoscenza dei riferimenti del sé culturale* si differenzia dalla categoria della *consapevolezza del sé culturale* inserita nell'area del sé, in quanto rappresenta un sapere in termini di conoscenza dei riferimenti sociali, politici e storici che strutturano gli elementi culturali di ciascuno (Hunter, White e Godbey, 2006) e che consentono di approfondire il contesto culturale proprio e degli altri.

5.4. I valori, la cultura e l'identità aziendale

Una dimensione importante che è emersa nell'analisi dei dati è il ruolo dei valori, della cultura e dell'identità aziendale che ha portato a inserire tale categoria nella CI. I valori che derivano dall'identità dell'azienda risultano dei riferimenti essenziali che guidano l'azione pratica dei manager e sembrano influenzare la loro dinamica valoriale nella gestione della diversità.

Quest' [...] apertura a quello che viene da fuori, i contatti con i global, con altri modelli, una certa apertura mentale nella gestione che abbiamo sempre avuto come stile di leadership. [...] Secondo me questo *mindset* ha creato, sedimentandolo, una situazione favorevole all'accoglimento della diversità [...]. Credo che tutte queste modalità aperte di gestione delle risorse che abbiamo, dicano di un grande orientamento inclusivo (INT11/56). Però se l'impostazione aziendale è così anche la singola posizione del capo non illuminato o non inclusivo finisce (INT11/62).

Credo che sia una cosa intrinseca al nostro ambiente di lavoro, perché avendo a che fare con intanto clienti a livello mondiale, e poi anche all'interno dell'azienda comunque ci sono persone di molte nazionalità diverse e con un background culturale molto variegato. Quindi penso che... appunto, non so bene quale possa essere la definizione all'interno dell'azienda, però penso che sia una cosa che avviene naturalmente, [...], proprio per questioni di struttura (INT31/14).

Sia i valori sia l'identità aziendale emergono come dimensioni che evidenziano conoscenza, consapevolezza e applicazione pratica nel management. Ciò implica che siano presenti sia nell'area del sapere, in termini di conoscenza, sia nell'area del saper agire, per la capacità di saperli utilizzare nella pratica quotidiana. Si è però valutato di indicarli separatamente poiché si tratta di una dimensione che nella pratica dei manager assume una particolare rilevanza e connota il contesto in cui operano. In termini di interazioni simboliche la relazione tra i manager, i valori e l'identità aziendale è molto forte e influenza la conseguente relazione tra loro e le persone di cui sono responsabili. In rapporto a tale importanza, la presenza della suddetta area appare vitale nell'elaborazione del costrutto di competenza. I valori fanno infatti parte della propria identità individuale, così come dei gruppi e delle organizzazioni (Gundara, 2000). Nel caso specifico della CI si pone l'attenzione su come tale elemento di contesto sia imprescindibile anche per rimodulare un eventuale approccio divergente da parte dei manager nella gestione della diversità.

Rispetto a tale area si è scelto di non individuare le categorie che la compongono poiché ogni contesto organizzativo di riferimento ha la propria identità, la propria cultura e i propri valori specifici (Hofstede, Hofstede e Minkov, 2010). L'area vuole essere un riferimento che, poi, nella declinazione pratica di ciascuna realtà organizzativa prende forma secondo le singole caratteristiche.

5.5. Orizzonte dei diritti nazionali e internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro

Una prospettiva che comprenda in modo sistemico l'approccio interculturale deve tendere a integrare i valori aziendali con ciò che emerge dal panorama dei dispositivi dei diritti riconosciuti a livello nazionale e internazionale sulla diversità nei luoghi di lavoro, e di cui si è ampiamente discusso nei capitoli precedenti. Storicamente nella società si è infatti visto che il ruolo che essi assumono è fondamentale per promuovere uguaglianza, parità e

inclusione anche nei luoghi di lavoro. Si pensi, ad esempio, al ruolo svolto dal *Civil Rights Act* negli Stati Uniti o la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, o a tutti i dispositivi normativi emanati dall'Unione Europea, alle raccomandazioni dell'ONU e, in particolare, dell'ILO sulla gestione della diversità nei luoghi di lavoro. L'inserimento quindi, nel modello, di un riferimento ai dispositivi valoriali derivanti dal riconoscimento dei diritti internazionali richiama alla consapevolezza che una base comune valoriale in merito alla diversità risulta necessaria in una società caratterizzata da pluralismo e multiculturalismo (Gundara, 2000), a cui i sistemi lavorativi non possono sottrarsi.

Tab. 5 - Orizzonte dei diritti nazionali e internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro

Orizzonte dei diritti nazionali e internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro.	Costituzione Italiana (1948); Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948); Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000); Direttiva UE n. 78 (2000); Direttiva N. 95 del Parlamento e Consiglio Europeo (2014); Agenda 2030 ONU per lo Sviluppo Sostenibile.
--	---

5.6. Il ruolo della Competenza Interculturale nel Diversity Management: proposte pedagogiche

Il modello euristico esposto in dettaglio nei paragrafi precedenti ha la necessità di trovare un ruolo all'interno della pratica del Diversity Management. Non si può infatti eludere uno dei ruoli primari della ricerca pedagogica: far sì che le elaborazioni della ricerca possano diventare un contributo per i pratici (Mantovani, 1998). A partire quindi dal modello di CI è necessario delineare le proposte pedagogiche capaci di identificare differenti ipotesi di utilizzo in supporto ai manager e ai ruoli di responsabilità nelle organizzazioni. Si è visto infatti come una delle priorità dettate dai gap in letteratura riguardi proprio il porre l'attenzione su supporti, rimedi e soluzioni atti a sostenere l'efficacia della gestione della diversità nei luoghi di lavoro. In questo la pedagogia può contribuire con un ruolo chiave anche all'interno dei sistemi lavorativi, e la pedagogia interculturale può apportare un nuovo e differente approccio capace di generare proposte e interventi innovativi sul tema della gestione delle diversità.

Le proposte pedagogiche si originano dalle istanze suggerite dalla prospettiva pratica dei manager nella ricerca in connessione con quanto emerso nell'intera analisi dei dati empirici e dalle revisioni della letteratura. Si sono quindi identificate due aree di applicazione del modello euristico di Competenza Interculturale:

- la formazione;
- la valutazione della leadership interculturale.

5.6.1. La formazione

Una formazione specifica sulla Competenza Interculturale dovrebbe infatti rappresentare il punto di partenza per sviluppare un approccio efficace alla gestione della diversità nei luoghi di lavoro. A partire dalle dimensioni che compongono il modello, si possono infatti identificare e sviluppare percorsi di formazione su temi specifici.

L'area del sé dà origine alla necessità di proporre percorsi di formazione focalizzati in modo particolare sulla consapevolezza rispetto al ruolo chiave che assumono le categorie del saper essere e del *self awareness* come base di accesso alla competenza. Come precedentemente esposto, gli elementi che compongono le *attitudes* sono costrutti stabili e profondi della personalità e la loro modifica e/o implementazione non si ottiene con dei meri percorsi di formazione di base, ma richiede un forte lavoro su sé stessi. Ecco perché risulta fondamentale la dimensione della consapevolezza come via di accesso alla conoscenza e alla valutazione di tali aspetti anche in prospettiva autoriflessiva. Saper riflettere sulle proprie posture professionali e sulle conseguenze che questo comporta in termini di gestione della diversità rappresenta la base per accedere alla dimensione primaria dell'area del sé. Un altro tema fondamentale che si origina da tale area è la formazione sul riconoscimento e sulla gestione del pregiudizio. Nelle relazioni interculturali il pregiudizio è uno dei temi primari su cui lavorare e richiede strategie e competenze specifiche per poterlo riconoscere e gestire (Cohen Emerique, 2017). Una formazione proficua dovrebbe quindi tendere a oltrepassare l'esclusiva dimensione teorica volta a spiegare cosa è il pregiudizio, quanto piuttosto dovrebbe concentrarsi sul sostenere la comprensione di come esso funziona in relazione alle rappresentazioni molto potenti di cui non sempre si è consapevoli e di come esse si interconnettono con le radici culturali della nostra personalità, soprattutto quelle di cui abbiamo meno coscienza (Cohen Emerique, 2017). Di conseguenza il secondo livello di formazione sul pregiudizio

dovrebbe tendere a fornire strategie per gestirlo efficacemente nella relazione lavorativa.

Dal punto di vista della dimensione del sapere, risulta appropriato integrare la formazione anche con aspetti più nozionistici, volti a creare dei punti di riferimento saldi. Tra tutti è importante formare le aziende e i manager sui concetti e le differenze tra modelli multiculturali, transculturali e interculturali, le differenze che intercorrono tra integrazione e inclusione e sull'approccio *Human Rights* per le organizzazioni. Da tali nozioni si possono quindi costruire le competenze per declinare una corretta pratica di gestione interculturale implementando le capacità di costruire punti di riferimento univoci e rigorosi per declinare la pratica.

Rispetto alla dimensione del saper agire, è importante invece elaborare proposte e percorsi formativi focalizzati a implementare tecniche, strumenti e metodologie di gestione pratica utili ad esempio per la gestione dei conflitti, per la comunicazione efficace, per l'implementazione della cooperazione all'interno dei gruppi, per il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse delle lavoratrici e dei lavoratori.

Dal punto di vista metodologico, un approccio formativo congruo nel contesto aziendale è rappresentato dall'apprendimento trasformativo che è stato dimostrato essere efficace nei processi di apprendimento inerenti la CI (Taylor, 2015). Secondo *Mezirow* (2003), uno dei principali esponenti della teoria, l'apprendimento nell'adulto può diventare trasformativo quando non si limita ad apprendere delle nozioni di base, ma riesce a rielaborarle e trasformarle in senso critico. Inoltre il ruolo del contesto per l'apprendimento trasformativo può assumere una funzione di incentivo all'apprendimento nel momento in cui è il contesto stesso a promuovere una richiesta di trasformazione. Dal punto di vista metodologico appare inoltre importante utilizzare approcci specifici come il *learnig by doing*, gli *incedenti critici*, il *role playing* e la *gamification* per sostenere in profondità la comprensione delle proprie pratiche professionali e la loro conseguente rimodulazione.

5.6.2. L'uso del modello di Competenza Interculturale per la valutazione del manager

Il modello può diventare uno strumento di valutazione e autovalutazione della leadership interculturale. In linea con i principi che interpretano la CI come dinamica, mutevole e in continua evoluzione (Deardorff, 2009; Fantini, 2009; Bennett, 2003; Portera, 2017), tale strumento dovrebbe rappresentare un riferimento per un costante processo di autovalutazione ed

eterovalutazione. Il modello non deve diventare una misurazione della Competenza Interculturale in senso statico, quanto piuttosto uno strumento che all'interno di un impianto di valutazione rigoroso, consenta di creare dei momenti di riflessione e valutazione sulla CI nella pratica e, di conseguenza, sull'impatto della gestione della diversità all'interno dei gruppi di cui si è responsabili. La presente proposta nasce dalla sperimentazione effettuata durante la ricerca con il coinvolgimento di 14 manager. La sperimentazione ha consentito di definire i dettagli e le caratteristiche di un processo di valutazione di carattere qualitativo in grado di porre l'attenzione su uno spazio riflessivo dedicato allo sviluppo della Competenza Interculturale.

L'utilizzo del modello come valutazione della leadership interculturale è costituito da tre prospettive di valutazione:

- l'*autovalutazione* volta a porre un focus riflessivo sulle proprie pratiche e sulle proprie posture professionali;
- l'*eterovalutazione* da parte dei ruoli superiori per riflettere sulla pratica in relazione agli obiettivi e alle finalità dell'azienda riguardo il DM, alla connessione con la declinazione dei valori e degli aspetti identitari dell'organizzazione e alla declinazione di codici etici, policy;
- l'*eterovalutazione* da parte delle persone di cui si è responsabili per porre l'attenzione su come la dimensione del DM viene percepita e vissuta dai singoli lavoratori.

La triplice prospettiva di valutazione consente di far emergere le sfumature di una gestione professionale che la sola autovalutazione non consentirebbe di delineare. I rischi insiti nell'autovalutazione, come la desiderabilità sociale, una scarsa propensione o criticità a riflettere su sé stessi, una scarsa abilità a metariflettere sulle proprie pratiche, potrebbe infatti condurre a valutarsi in modo parziale alterando così alcuni aspetti cardine. Inoltre, come ampiamente esposto nel terzo capitolo, la Competenza Interculturale si delinea nel rapporto interpersonale con l'altro, e un processo di valutazione non può quindi prescindere dall'includere anche la prospettiva di chi è implicato in tale relazione. L'eterovalutazione può richiedere una delicata gestione del processo, soprattutto nell'eterovalutazione da parte delle persone di cui si è responsabili, ed elaborare un processo chiaro e rigoroso consente di attenersi a punti di riferimento saldi e oggettivi. Il processo sperimentato si delinea secondo le seguenti fasi:

1. il modello euristico è il riferimento principale per le valutazioni. Le singole aree vengono valutate a partire dalle categorie che le compongono. Per rendere univoche le descrizioni delle categorie si utilizza il

vocabolario di significato delle categorie che con brevi spiegazioni ne esplicita le singole caratteristiche;

2. per la valutazione si utilizza una griglia di riferimento così costituita:

Tab. 6 - Griglia di valutazione Competenza Interculturale

<i>Dimensione</i>	<i>Valutazione (con riferimenti numerici da 1 a 4, dove 1 indica il valore più basso e 4 il più alto)</i>			
Area del sé, sapere e saper agire	1. Sento di non essere competente in questa categoria.	2. Sento che questa categoria è ancora un'area critica che necessita di un sostegno.	3. Mi sento pienamente competente	4. È il mio punto di forza
Valori, cultura e identità aziendali	1. Sento di non essere a conoscenza dei principali riferimenti	2. Li conosco in parte. Non so indicare in quali documenti trovo tutti i riferimenti	3. Li conosco bene, li so trasmettere ma non so indicare in quali documenti trovo tutti i riferimenti	4. Li conosco bene, li so trasmettere e so indicare in quali documenti trovo tutti i riferimenti
Diritti nazionali e internazionali sulla diversità nei luoghi di lavoro	1. Non conosco alcun tipo di riferimento normativo.	2. Sento che è un aspetto critico e di cui avrei bisogno di un aiuto o sostegno	3. Li conosco ma non so declinarli nella mia mansione	4. Li conosco e so declinarli nella mia mansione

Per facilitare l'attribuzione della valutazione risulta utile produrre degli esempi per sostenere la valutazione attribuita al fine di stimolare una riflessione profonda, soprattutto nell'autovalutazione, e individuare elementi della pratica e non ipotetici a cui riferirsi;

3. la fase finale prevede una condivisione delle differenti valutazioni volta a creare uno spazio di confronto, dialogo e metariflessione per acquisire consapevolezza sui punti di forza e di efficacia, ma anche su possibili aspetti di miglioramento da trasformare in obiettivi di sviluppo, individuando inoltre le opportune strategie per raggiungerli.

La *metariflessione sulle pratiche* e l'*acquisizione di consapevolezza* sulla propria postura professionale sono aspetti cardine e imprescindibili sull'evoluzione della CI, e un processo di valutazione di questo tipo richiede necessariamente un tempo lungo per lo svolgimento ed è per tale motivo che appare adatto come step di valutazione annuale specifico sul DM. La complessità e specificità del costrutto di CI non possono infatti essere ridotte a una mera attribuzione di punteggi.

6. Quali riferimenti per costruire luoghi di lavoro inclusivi?

L'analisi della letteratura sul DM e i risultati della ricerca aprono numerosi aspetti di riflessione sulla necessità di elaborare dei riferimenti per generare sistemi di lavoro inclusivi e capaci di ridurre le disuguaglianze e le discriminazioni. Alla luce delle analisi finora esposte si propone quindi una selezione di elementi di tipo teorico che possano rappresentare un punto di riferimento per declinare *best practice* e azioni efficaci di DM.

6.1. Perché creare un riferimento?

Prima di analizzare in dettaglio le componenti è importante soffermarsi sulle principali ragioni che portano a proporli. Dal punto di vista pedagogico si vuole creare un riferimento per tutte le organizzazioni lavorative, soprattutto di piccole-medie dimensioni, che necessitano di punti fermi per costruire *ex novo* delle azioni o pratiche di DM o che hanno necessità di rivisitarle e rimodularle. Le componenti costitutive rappresentano dei riferimenti la cui applicazione pratica risiede nella capacità delle singole organizzazioni di declinarle secondo le proprie caratteristiche culturali e identitarie. I sistemi lavorativi sono infatti costituiti da riferimenti culturali specifici derivanti dalla propria struttura identitaria (Pettigrew, 1979), ed è per tale motivo che definire in modo aprioristico soluzioni e/o pratiche specifiche e dettagliate risulterebbe improprio e poco adatto alle caratteristiche di ciascuna organizzazione. Seppure oggi si tenda a elaborare “soluzioni e ricette formative” valide per tutti e per ogni contesto, bisogna riportare l'attenzione sull'importanza di connotare anche in ambito organizzativo gli interventi di formazione come *situati*, affinché mediante una logica ecologica le attività possano essere «svolte nel rispetto dei requisiti del sistema» (Mariani, p. 49). Come esposto nel secondo capitolo, vi è inoltre il rischio di applicare modelli e

soluzioni di intervento distanti dalle caratteristiche specifiche del contesto culturale nazionale ed europeo. La ricchezza della letteratura statunitense sul DM espone al rischio di non considerare nell'applicazione pratica le sfumature e connotazioni peculiari del micro contesto (Jonsen *et. al.*, 2011), come quello italiano che possiede una storia e uno stadio di evoluzione molto differenti da quello statunitense o da altri paesi europei.

6.2. Dal Diversity Management al *Diversity and Inclusion Management*. Perché comprendere l'inclusione nel DM?

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, il Diversity Management corre il rischio di connottarsi come una pratica focalizzata prettamente sull'elemento di diversità nei contesti aziendali senza porre la dovuta attenzione alla reciprocità e all'interazione tra i lavoratori. Tale aspetto può generare, come ricaduta primaria, la costituzione di sistemi multiculturali particolarmente orientati a rispettare la diversità, enfatizzandola in tutti i suoi aspetti, senza soffermarsi sulla costruzione di orizzonti comuni identitari, valoriali e culturali. Ecco perché il DM dovrebbe comprendere la prospettiva dell'inclusione ed essere identificato come *Diversity and Inclusion Management*. Comprendere l'inclusione nei luoghi di lavoro consente di ridurre il rischio di creare contesti che provocano:

- la costituzione di gruppi minoritari, in modo particolare relativamente alla cittadinanza, all'età, alla religione e al genere in virtù del rispetto dell'elemento di diversità;
- la creazione di subculture aziendali in relazione alla costituzione di gruppi maggioritari e minoritari;
- la discriminazione di alcuni gruppi nell'accesso alle opportunità di sviluppo di carriera. Tale aspetto è maggiormente riconducibile, ad esempio, alla differenza di genere;
- la richiesta di assimilazione ad aspetti culturali del macro-sistema di riferimento, come ad esempio la mancata gestione della diversità religiosa (fesività differenti, rituali, gestione della dimensione del cibo), o la relativizzazione strutturale che tende a enfatizzare e valorizzare l'elemento di diversità senza generare scambio e condivisione.

6.3. Inclusione fondata sull'appartenenza

Sviluppare l'inclusione dal punto di vista pratico all'interno dei contesti di lavoro può rivelarsi un progetto complesso e di difficile attuazione. Appare evidente quanto sia necessario individuare delle leve concrete dalle quali partire per sostenere le aziende nello sviluppo e nel raggiungimento di tale obiettivo. È per questo motivo che si propone di interpretare l'inclusione alla luce dell'*appartenenza* (Santerini, 2017), intesa come «il risultato della creazione di spazi e aree attraverso l'intenzione e l'azione» (Ozkazanc-Pan, 2019, p. 483). In sostanza l'appartenenza richiede la creazione di spazi simbolici di significato (Cohen-Emerique, 2017) che non vengano imposti ma co-costruiti coinvolgendo il più possibile tutti i lavoratori, affinché essi possano riconoscersi e sentirsi parte attiva. Dal punto di vista pratico, si tratta quindi di costruire micro iniziative e attività in grado di sviluppare il coinvolgimento e la partecipazione come prerogativa per una condivisione valoriale e identitaria comune. La fattibilità e l'applicabilità di tale elemento può apparentemente risultare complessa anche in aziende di piccole o, soprattutto, medie dimensioni. L'applicabilità deve quindi essere veicolata mediante micro azioni e iniziative in grado di facilitare l'accessibilità e la partecipazione di tutti lavoratori e le lavoratrici, oltre ai vertici e ai ruoli apicali dell'azienda. Gruppi di lavoro sul DM con una rappresentanza di lavoratori, iniziative ed eventi specifici sul tema della diversità ideati in modalità *bottom up*, piattaforme interattive dedicate, eventi informali di convivialità periodici sono solo alcuni esempi di azioni concrete capaci di generare spazi simbolici in cui attivare l'appartenenza attraverso la reciprocità e l'interazione. Alla base delle iniziative si deve garantire *accessibilità, scambio e possibilità di contributo individuale* per facilitare una riconoscibilità reciproca (tra azienda e lavoratori) in termini soprattutto valoriali, per poi co-costruire l'adesione a un sistema valoriale comune.

6.4. CI del manager

Si sono ampiamente analizzate le caratteristiche della Competenza Interculturale all'interno della pratica del DM. Dal punto di vista dei riferimenti è importante sottolineare che la CI del manager assume un ruolo-chiave per implementare e gestire l'inclusione nei luoghi di lavoro. Ai ruoli manageriali spetta infatti il delicato compito di interpretare l'inclusione e contribuire al suo mantenimento e sviluppo. Ogni organizzazione dovrebbe pertanto garantire che i propri manager vengano formati per lo sviluppo della CI. La

mera formazione però non è sufficiente se l'azienda non garantisce anche un'adeguata supervisione e una valutazione continua della stessa. Come approfondito nel terzo capitolo, la CI è infatti dinamica e mutevole e non può mai essere considerata come raggiunta in senso stabile e univoco (Deardorff, 2009). I sistemi di valutazione dovrebbero quindi tendere a creare dei momenti privilegiati atti a garantire che la CI del manager non regredisca, soprattutto a seguito di eventi o esperienze negative nella gestione della diversità (Bennett, 2009).

6.5. Carta della diversità

La presenza della Carta della Diversità all'interno di ciascun ambiente lavorativo rappresenta un documento oggettivo capace di promuovere il rispetto dei diritti sulla diversità, la riduzione della discriminazione e delle disuguaglianze. L'Unione Europea la riconosce come documento cardine da diffondere nei luoghi di lavoro. Rispetto alla Carta della Diversità è importante sottolineare che tale documento non deve rappresentare un marchio da esporre in termini di visibilità e comunicazione come uno dei tanti documenti che l'azienda può produrre su questo tema (codici etici, ecc.). La Carta della Diversità deve piuttosto rappresentare uno strumento di comunicazione e conoscenza di ciò che la singola azienda decide di garantire in termini di diritti e riferimenti valoriali, e i contenuti devono necessariamente essere divulgati e resi noti alle lavoratrici e ai lavoratori. In questi termini, un documento simile può ad esempio trasformarsi in uno strumento formativo per sviluppare quelle pratiche di appartenenza di cui si è parlato nel precedente paragrafo. Se, ad esempio, si elaborano i contenuti della Carta della Diversità in modalità *bottom up* con il coinvolgimento di una rappresentanza di lavoratori o si costruisce un processo di disseminazione che preveda un reale e diffuso coinvolgimento, essa diviene uno strumento formativo multifunzionale capace di promuovere appartenenza, ma anche implementazione delle competenze e divulgazione di conoscenze specifiche in materia di diversità. Se ben utilizzata la Carta della Diversità diviene quindi uno strumento di consapevolezza per l'intera azienda e può rappresentare il documento di riferimento primario indispensabile per evitare che i sistemi culturali e valoriali della gestione della diversità vengano invece interpretati liberamente senza un punto fermo di riferimento. La sfida quindi è utilizzare la Carta della Diversità come documento di *agency* ed *empowerment* e non come bollino di mera visibilità sul tema.

6.6. La prospettiva interculturale

L'approccio interculturale risulta il paradigma fondante di riferimento. Senza soffermarsi ulteriormente sui riferimenti teorici già ampiamente approfonditi, nella gestione della diversità nei contesti lavorativi la prospettiva interculturale diviene fondamentale per non incorrere nel rischio di creare alcuni degli errori maggiormente comuni in questo ambito, spesso inconsapevoli, perché non si hanno competenze e riferimenti rigorosi. Risulta quindi importante elencare i rischi più importanti:

- *confondere l'elemento di diversità con la persona* (Santerini, 2017), ovvero rischiare di vedere in alcuni lavoratrici e lavoratori solo un aspetto di diversità che spesso, individuata in termini problematici, non consente di andare oltre l'etichetta. Il rischio quindi è non riuscire a oltrepassare "la categoria attribuita" dando valore alla persona nella sua unicità, piuttosto che alla sua appartenenza a un determinato gruppo;
- *interpretare il DM con l'uso deterministico e generalizzato di categorie specifiche di diversità* (genere, età, cittadinanza). Se assunta in modo assoluto, la categorizzazione può generare la creazione di gruppi minoritari mediante i quali si identificano e classificano i lavoratori, a volte partendo anche da presupposti valoriali positivi, come la riduzione della disuguaglianza. La prospettiva deve piuttosto essere quella di analizzare ogni singolo processo e comprendere se un elemento di diversità sta generando esiti negativi nelle performance e nelle relazioni (Mor Barak, 2015). La vera sfida è quindi rappresentata dall'andare oltre le categorie per analizzare contesti e processi (Bombelli e Lazazzara, 2014);
- *generare sistemi multiculturali invece che interculturali*. Tale ipotesi è uno degli errori pratici maggiormente comuni. Porre eccessiva enfasi solo sulla valorizzazione degli aspetti della diversità senza preoccuparsi di mettere in connessione, scambio e dialogo i lavoratori e le lavoratrici nei loro aspetti di unicità rischia di produrre sistemi di lavoro altamente rispettosi della diversità, ma scarsamente inclusivi e generatori di valori identitari comuni;
- *creare discriminazione positiva*. Un altro aspetto scarsamente preso in considerazione è l'effetto che può produrre l'eccessiva protezione di una categoria specifica che nel lungo periodo può generare delle discriminazioni in virtù dei privilegi e dei benefici di cui gode. Tale aspetto è quindi da curare con particolare competenza e attenzione per trovare il giusto equilibrio ed evitare che nella pratica il

- raggiungimento di uno stato di uguaglianza provochi possibili processi di discriminazione a favore dello stesso gruppo che si intende tutelare, a discapito degli altri lavoratori;
- *confondere il concetto di integrazione con quello di inclusione*. I termini sono spesso, nella pratica, confusi e questo non consente di elaborare la via più efficace che è rappresentata dall'inclusione. L'integrazione infatti crea sistemi in cui si richiede ai gruppi minoritari di assimilarsi in modalità univoca al macro-sistema di riferimento, creando spesso un contesto di carattere assimilazionistico (Catarci, 2014);
 - *creare strutture, protocolli, policy senza valutarne gli effetti*, perché scarsamente capaci di rispondere alla mutevolezza e dinamicità che la diversità crea nei contesti lavorativi sia in termini positivi sia negativi. Bisogna infatti valutare un costante monitoraggio per comprendere se le politiche e le azioni progettate rispondano realmente al contesto di riferimento. Un caso emblematico è infatti rappresentato dalle politiche determinate dalla casa madre nelle multinazionali che richiedono alle sedi nazionali di applicare azioni, formazioni ed eventi senza la possibilità di modificarli o declinarli in relazione alle specificità del contesto locale, sortendo così esiti spesso inefficaci o comunque scarsamente incisivi.

6.7. L'approccio *Human Rights*

Se la prospettiva della pedagogia interculturale risulta il paradigma fondante dei punti imprescindibili finora esposti, l'approccio *Human Rights* rappresenta l'elemento di riferimento di matrice giuridica per costituire un fondamento univoco dal punto di vista globale, poiché «una consapevolezza di base comune valoriale è necessaria in una società caratterizzata da interdipendenza e pluralismo» (Gundara, 2000, p. 147). Il DM deve quindi essere «rinforzato attraverso leggi nazionali e internazionali» (Mor Barak, 2017, p. 39). Il primo fondamento normativo è sicuramente rappresentato dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Gundara, 2000; Mor Barak, 2017), in particolare gli articoli 2 e 23 (Mor Barak, 2017). In ambito europeo si fa inoltre riferimento alla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea. Tali testi normativi diventano quindi imprescindibili nella declinazione pratica di qualunque attività, *policy* o *best practice* da divulgare all'interno del singolo contesto lavorativo, e rappresentano le linee guida valoriali che devono orientare gli stessi riferimenti identitari e culturali della singola organizzazione in materia di gestione della diversità.

6.8. Formazione, monitoraggio e valutazione

Tra gli elementi imprescindibili non si può non comprendere un set di azioni di formazione e monitoraggio. La *formazione* rappresenta lo strumento cardine per sviluppare e implementare le competenze, a partire dalla Competenza Interculturale. La creazione e la relativa gestione efficace dell'inclusione e della diversità nei luoghi di lavoro non possono essere improvvisate, ma richiedono conoscenze teoriche specialistiche per declinare le azioni più efficaci e ridurre i rischi finora esposti.

La *valutazione* e il *monitoraggio* hanno l'obiettivo di focalizzare l'attenzione soprattutto sulla gestione dei processi e questo permette di comprendere l'efficacia degli interventi e attuare dei correttivi qualora gli esiti non risultino in linea con gli obiettivi prefissati (Farnese, 2018).

Bibliografia

- Abdallah-Preteuille M. (1999), *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris.
- Alessandri G., Borgogni L., a cura di (2018), *Psicologia del lavoro: dalla teoria alla pratica* (Volume 1 *L'individuo a lavoro*), FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini G., a cura di (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.
- Alessandrini G., a cura di (2010), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini e Associati, Milano.
- Alston-Mills B. (2012), "Diversity: How to Begin the Discussion", *Journal of Diversity Management*, 7, 2: 75-79.
- Alvesson M., Due Billing Y. (2009), *Understanding Gender and Organizations* (2nd ed.), Sage, London.
- Amato V. (2005), *Scenari della globalizzazione*, Cuen, Napoli.
- Anolli L. (2006), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Aparna J., Hyuntak R. (2009), "The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic", *Academy of Management Journal*, 52, 3: 599-627.
- Appadurai A. (2012), *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ashkanasy N.M., Härtel C.E.J., Daus C.S. (2002), "Diversity and Emotion: The New Frontiers in Organizational Behavior Research", *Journal of Management*, 28, 3: 307-338.
- Athens L. (2010), "Naturalistic inquiry in theory and practice", *Journal of Contemporary Ethnography*, 39, 1: 87-125.
- Barkema H.G., Shvyrkov O. (2007), "Does Top Management Team Diversity Promote or Hamper Foreign Expansion?", *Strategic Management Journal*, 28, 7: 663-680.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. (2013), *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe.
- Basit T.N. (2010), *Conducting Research in Educational Contexts*, Continuum, London-New York.
- Bassett-Jones N. (2005), "The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation", *Creativity and Innovation Management*, 14, 2: 169-175.
- Bauman Z. (2007), *Dentro la Globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma Bari.

- Beck U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino.
- Beck U. (2002), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma.
- Bennett M.J. (2003), "Embodied Ethnocentrism and the feeling of culture: a key to training for intercultural competence", in Landis D., Bennett J.M., Bennett M.J. eds., *Handbook of Intercultural Training*, Sage, Thousand Oaks.
- Bennett M.J. (2009), "Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective", in Deardorff D.K., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Bennett M.J. (2011), *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff*, AIEA Conference, February 20-23, Association of International Education, San Francisco, CA.
- Bennett M.J. (2012), *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Benschop Y. (2001), "Pride, Prejudice and Performance: Relations Between HRM, Diversity and Performance", *International Journal of Human Resource Management*, 12, 7: 1166-1181.
- Bhadury J., Joy Mighty E., Damar H. (2000), "Maximizing Workforce Diversity in Project Teams: A Network Flow Approach", *Omega*, 28, 2: 143-153.
- Bichi R. (2017), "Da Blumer alla ricomposizione del metodo", *Sociologia Italiana*, 10, 183-191.
- Bird A., Mendenhall M., Stevens M.J., Oddou G. (2010), "Defining the Content Domain of Intercultural Competence for Global Leaders", *Journal of Managerial Psychology*, 25, 8: 810-828.
- Black, Wiliam (1998)
- Blackmore J. (2006), "Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 2: 181-199.
- Blumer H. (1969), *La metodologia dell'interazionismo simbolico*, Armando, Roma.
- Boffo A., Torlone F., a cura di (2008), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze.
- Bogaert S., Vloeberghs D. (2005), "Differentiated and Individualized Personnel Management: Diversity Management in Belgium", *European Management Journal*, 23, 4: 483-493.
- Bombelli M.C. (2000), *Soffitto di vetro e dintorni. Il management al femminile*, ETAS, Milano.
- Bombelli M.C., Lazazzara A. (2014), "Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative", *Sociologia del Lavoro*, 134, 169-189.
- Boone C., Hendriks W. (2009), "Top Management Team Diversity and Firm Performance: Moderators of Functional-Background and Locus-of-Control Diversity", *Management Science*, 55, 2: 165-180.

- Boone C., Van Olffen W., Van Witteloostuijn A., De Brabander B. (2004), "The Genesis of Top Management Team Diversity: Selective Turnover among Top Management Teams in Dutch Newspaper Publishing, 1970-94", *Academy of Management Journal*, 47, 5: 633-656.
- Booth A., Sutton A., Papaioannou D. (2012), *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*, Sage, Thousand Oaks.
- Briner R.B., Denyer D. (2012), "Systematic Review and Evidence Synthesis as a Practice and Scholarship Tool", *The Oxford Handbook of Evidence-Based Management*, January.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg.
- Bunderson J.S., Sutcliffe K.M. (2002), "Comparing Alternative Conceptualizations of Functional Diversity in Management Teams: Process and Performance Effects", *Academy of Management Journal*, 45, 5: 875-893.
- Callia R., Salvarani B., (2019) "*Le religioni degli immigrati e il panorama multireligioso dell'Italia*", in Idos, Dossier Statistico Immigrazione, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.
- Cambi F. (2006), *Incontro e Dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Castoldi M., Chicco M., a cura di (2017), *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte*, Iprase, Trento.
- Catarci M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M. (2014), "Intercultural Education in the European Context: Key Remarks from a Comparative Study", *Intercultural Education*, 25, 2: 95-104.
- Catarci M. (2015), "Introduzione Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano", in Portera A., La Marca A., Catarci M., a cura di, *Pedagogia Interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Centro Studi e Ricerche Idos (2019), *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma.
- Chen G.M., Ran A. (2009), "*A Chinese Model of Intercultural Leadership Competence*", in Deardorff D.K. ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Cho S., Kim A., Mor Barak M.E. (2017), "Does Diversity Matter? Exploring Workforce Diversity, Diversity Management, and Organizational Performance in Social Enterprises", *Asian Social Work and Policy Review*, 5, 193-204.
- Claris S., Lamberti S., (2019), "*Bilancio di competenze: analisi qualitativa e quantitativa dei risultati*", in Portera A., Milani M., a cura di, *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*. Edizione ETS, Pisa.
- Cleveland N.J., Hanscome M., (2017), "*What Is Old at Work? Moving Past Chronological Age*", in Perry M., Mc Carty J., eds., *The Palgrave Handbook of age diversity*, Palgrave Macmillan.

- Cohen Emerique M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento.
- Cohen L., Manion L., Bell R., & Morrison K. (2011), *Research Methods in Education*, Routledge, London-New York.
- Coleman M. (2012), "Leadership and Diversity", *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 5: 592-609.
- Consiglio Scientifico della Sezione AIS "Studi di Genere" (2014), *Sotto la lente del Genere. La Sociologia Italiana si racconta*, FrancoAngeli, Milano.
- Coppola C. (2011), *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Council of Europe (2010), *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Council of Europe (2010), *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Council of Europe (2011), *Living together – Combining diversity and freedom in 21st century Europe*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Council of Europe (2014), *Developing Intercultural Competences Through Education*, Council of Europe, Strasburgo.
- Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1*, Council of Europe, Strasburgo.
- Cox T. (1993), *Cultural Diversity in Organizations, Theory, Research and Practice*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Cox T. (2001), *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, Jossey Bass, San Francisco.
- Cox T.H., Blake S. (1991), "Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness", *Academy of Management Executive*, 5, 3: 45-56.
- Cumming E., Henry W. (1961), *Growing Old. The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
- Cummings J.N. (2004), "Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization", *Management Science*, 50, 3: 352-364.
- Cuomo S., Mapelli A. (2007), *Diversity Management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Guerrini e Associati, Milano.
- Cuomo S., Mapelli A. (2009), *Maternità quanto mi costi? Un'analisi estensiva sul costo di gestione della maternità nelle imprese italiane*, Guerrini e Associati, Milano.
- Cuomo S., Mapelli A. (2012), *Un posto in CDA. Costruire valore attraverso la diversità di genere*, Egea, Milano.
- Cuomo S., Raffaglio M. (2017), *Essere leader al femminile. Costruire nuovi modi di fare impresa*, Egea, Milano.
- Damini M., Surian A. (2012), "L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali", *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 291-302.
- De Biasi R. (2002), *Che cos'è la sociologia della cultura*, Carocci, Roma.
- De Vita L. (2010), "The Diversity Management Approach: New Implications for Gender Policies in Italy", *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 29, 8: 724-742.

- De Vita L. (2011), *Il Diversity Management in Europa e in Italia. L'esperienza delle Carte della Diversità*, FrancoAngeli, Milano.
- Deardorff D.K. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10, 3: 241-266.
- Deardorff D.K., ed. (2009), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Deardorff D.K. (2011), "Assessing Intercultural Competence", *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Deardorff D.K. (2015), "Definition: knowledge, skills, attitudes", in Bennett J.M., *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- N., Lincoln Y. (2018), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Fifth ed., Sage, Thousand Oaks.
- Dezsö C.L., Ross D.G. (2012), "Does Female Representation in Top Management Improve Firm Performance? A Panel Data Investigation", *Strategic Management Journal*, 33, 1072-1089.
- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1984) versione in lingua italiana, testo disponibile al sito: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf. Ultima consultazione 28 settembre 2018
- Dodi E., (2013), "La competenza trovare orizzonti condivisi", in Santerini M., Reggio P.G., a cura di, *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Domenici G., a cura di (2017), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Armando, Roma.
- Dorius S.F. & Firebaugh G. (2010), "Trends in Global Gender Inequality", *Social Forces*, 88, 5: 1941-1968.
- Drisko J.W., Maschi T. (2016), *Content Analysis*, Oxford University Press, New York.
- Dusi P., Vecchio A., (2013), "Competenze interculturali nella letteratura anglofona", in Portera A., a cura di, *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Franco Angeli, Milano.
- Duysters G., Heimeriks K.H., Lokshin B., Meijer E., Sabidussi A. (2012), "Do Firms Learn to Manage Alliance Portfolio Diversity? The Diversity-Performance Relationship and the Moderating Effects of Experience and Capability", *European Management Review*, 9, 3: 139-152.
- Erhardt N.L., Werbel J.D., Shrader C.B. (2003), "Board of Direction Diversity and Firm Financial Performance", *Corporate Governance*, 11, 2: 102-111.
- Equal Employment Opportunity Commission, testo disponibile al sito: https://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/civil_rights_act.html. Ultima consultazione 5 aprile 2020.
- European Commission (2015), *Practical Guide to Launch and Implement a Diversity Charter*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission, *French Diversity Charter*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/french-diversity-charter_en. Ultima consultazione 11 aprile 2020.

- European Commission, *Italian Diversity Charter*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/italian-diversity-charter_en. Ultima consultazione 11 aprile 2020.
- European Commission, *German Diversity Charter*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/german-diversity-charter_en. Ultima consultazione 11 aprile 2020.
- European Commission *Danish Diversity Charter*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/diversity-management/diversity-charters-eu-country/danish-diversity-charter_en. Ultima consultazione 11 aprile 2020.
- Fantini A. (2000), *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*, in *World Learning School for International Training the Experiment in International Living. SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education*, Training & Service School for International Training, Brattleboro Vermont.
- Fantini A. (2007), *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report, Development*, University of St. Louis Press, Washington.
- Fiorucci M., a cura di (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- Findler L., Wind L.H., Mor Barak M.E. (2007), "The Challenge of Workforce Management in a Global Society: Modeling the Relationship Between Diversity, Inclusion, Organizational Culture, and Employee Well-Being, Job Satisfaction and Organizational Commitment", *Administration in Social Work*, 31, 3: 63-94.
- Fink A. (2010), *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper* (3rd Ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Flood L.R., Romm N.R.A. (1996), *Diversity Management: Triple Loop*, John Wiley & Sons, Chichester.
- Foster Curtis E., Dreachslin J.L. (2008), "Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature", *Human Resource Development Review*, 7, 1: 107-134.
- Fredriksson R., Barner-Rasmussen W., Piekkari R. (2006), "The multinational corporation as a multilingual organization: The notion of a common corporate language", *Corporate Communications: An International Journal*, 11, 3: 406-423.
- Gallino L. (2011), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallo R., Boerchi D. (2011), *Bilancio di competenze e Assessment Centre. Nuovi sviluppi: il Development Centre e il Bilancio di Competenze in Azienda*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardner H., (1993), *Multiple Intelligences. The theory in practice*, Basic Book, New York.
- Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee (18/12/2000), *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* (2000/C 364/01), testo disponibile al sito: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf. Ultima consultazione 6 aprile 2020.

- Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee (2/12/2000), *Direttiva 2000/78/CE del Consiglio del 27 novembre 2000*, testo disponibile al sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078&from=en>. Ultima consultazione 6 aprile 2020
- Gebert D., Boerner S., Zhang K. & Song L.J. (2014), “Expressing Religious Identities in the Workplace: Analyzing a Neglected Diversity Dimension”, *Human Relations*, 67, 5: 543-563.
- Gherardi S., Murgia A. (2014), “What Makes a ‘Good Manager’? Positioning Gender and Management in Students’ Narratives”, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33, 8: 690-707.
- Gherardi S., Murgia A., Poggio B. (2011), “Donne, genere e lavoro”, in Gossetti G., *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*. FrancoAngeli, Milano.
- Ghumman S., Ryan A.M., Barclay L.A., Markel K.S. (2013), “Religious Discrimination in the Workplace: A Review and Examination of Current and Future Trends”, *Journal of Business and Psychology*, 28, 4: 439-454.
- Giaccardi C. (2005), *La comunicazione interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.
- Glastra F., Meerman M., Schedler P., De Vries S. (2000), “Broadening the Scope of Diversity Management. Strategic Implications in the Case of the Netherlands”, *Relations Industrielles-Industrial Relations*, 55, 4: 698-724.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Gordini N., Rancati E. (2017), “Gender Diversity in the Italian Boardroom and Firm Financial Performance”, *Management Research Review*, 40, 1: 75-94.
- Gosetti G. (2011), *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Granata A., (2013), “La competenza interpretare le culture”, in Santerini M., Reggio P.G., a cura di, *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Grant C.A., Portera A. (2011), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London-New York.
- Gröschl S. (2011), *Diversity in the Workplace. Multi-Disciplinary and International Perspectives*, Gower, Farnham.
- Gundara J.S. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London.
- Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. (2003), “Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 27,4: 42-443.
- Harrison D.A., Klein K.J. (2007), “What’s the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations”, *Academy of Management Review*, 32, 4: 1199-1228.
- Harrison, D. A., Klein K.J. (2016), “What's the Difference ? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations.” *Academy of Management* 32, 4: 1199–1228.
- Hart C. (1998), *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*, Sage, Thousand Oaks.

- Harvey D. (2002), *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano.
- Harvey D. (2005), *Breve storia del neoliberalismo*, Il Saggiatore, Milano.
- Hennink M.M. (2014), *Focus Group Discussion*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Hertel G. (2013), “Facilitating Age Diversity in Organizations - Part I: Challenging Popular Misbeliefs”, *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 729-740.
- Hoever I.J., Van Knippenberg D., Van Ginkel W.P., Barkema H.G. (2012), “Fostering Team Creativity: Perspective Taking as Key to Unlocking Diversity’s Potential”, *Journal of Applied Psychology*, 97, 5: 982-996.
- Hofstede G.J., (2009), “*The Moral Circle in Intercultural Competence: Trust Across Cultures*”, in in Deardorff D.K., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010), *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, McGraw-Hill, New York.
- Homan A.C., Hollenbeck J.R., Humphrey S.E., Van Knippenberg D., Ilgen D.R., Van Kleef G.A. (2008), “Facing Differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups”, *Academy of Management Journal*, 51, 6: 1204-1222.
- Homan A.C., Van Knippenberg D., Van Kleef G.A., De Dreu C.K.W. (2007), “Bridging Faultlines by Valuing Diversity: Diversity Beliefs, Information Elaboration, and Performance in Diverse Work Groups”, *Journal of Applied Psychology*, 92, 5: 1189-1199.
- Howarth C., Andreouli E. (2016), “‘Nobody Wants to Be an Outsider’: From Diversity Management to Diversity Engagement”, *Political Psychology*, 37, 3: 327-340.
- Hunter B., White G.P., Godbey G.C. (2006), “What Does It Mean to Be Globally Competent?”, *Journal of Studies in International Education*, 10, 3: 267-285.
- Idos, (2020), *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma.
- ILO, International Labour Organization (2018), *Decent Work and the Sustainable Development Goals: A guidebook on SDG Labour Market Indicators*, International Labour Office, Ginevra.
- ILO, International Labour Organization, *History of the ILO*, testo disponibile al sito: <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/history/lang--en/index.htm>. Ultima consultazione 2 aprile 2020.
- Ivancevich J.M., Gilbert J.A. (2000), “Diversity Management Time for A New Approach”, *Public Personnel Management*, 29, 1: 75-92.
- Jabbour C.J.C., Gordon F.S., Caldeira de Oliveira J.H., Martinez J.C., Battistelle R.A.G. (2011), “Diversity Management: Challenges, Benefits, and the Role of Human Resource Management in Brazilian Organizations”, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30, 1: 58-74.
- Jensen A.A., Jager K., Lorentsen A., eds (1995), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. II, Aalborg University Press, Aalborg.
- Johnson M., Johnson L. (2010), *Generations, Inc*, AMACOM, New York.

- Jonsen K., Maznevski M.L., Schneider S.C. (2011), "Diversity and its not so Diverse Literature: An International Perspective", *International Journal of Cross Cultural Management*, 11, 1: 35-62.
- Joshi A., Roh H. (2009), "The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review", *Academy of Management Journal*, 52, 3: 599-627.
- Kalev A., Dobbin F., Kelly E. (2006), "Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies", *American Sociological Review*, 71, 4: 589-617.
- Kamp A., Hagedorn-Rasmussen P. (2004), "Diversity Management in a Danish Context: Towards a Multicultural or Segregated Working Life?", *Economic and Industrial Democracy*, 25, 4: 525.
- Kaplan A. (1973), in Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011), *Research Methods in Education*, Routledge, London-New York.
- Katila S., Meriläinen S. (2013), "Self-Reflexivity as the Practice of Empathy", *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32, 2: 211-216.
- Kearney E., Gebert D. (2009), "Managing Diversity and Enhancing Team Outcomes: The Promise of Transformational Leadership", *Journal of Applied Psychology*, 94, 1: 77-89.
- Kearney E., Gebert D., Voelpel S.C. (2009), "When and How Diversity Benefits Teams: The Importance of Team Members' Need for Cognition", *Academy of Management Journal*, 52, 3: 581-598.
- Keil M., Amershi B., Holmes S., Jablonski H., Lüthi E., Matoba K., a cura di (2007), *Manuale di Formazione sul Diversity Management*, Commissione Europea.
- Klasen S. & Lamanna F. (2009), "The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries", *Feminist Economics*, 15, 3: 91-132.
- Knight D., Pearce C.L., Smith K.G., Olian J.D., Sims H.P., Smith K.A., Flood P. (1999), "Top Management Team Diversity, Group Process, and Strategic Consensus", *Strategic Management Journal*, 20, 2: 445-465.
- Krahn H.J., Galambos N.L. (2014), "Work Values and Beliefs of 'Generation X' and 'Generation Y'", *Journal of Youth Studies*, 17, 1: 92-112.
- Kreitz P.A. (2008), "Best Practices for Managing Organizational Diversity", *Journal of Academic Librarianship*, 34, 2: 101-120.
- Konrad A.M., Prased P., Pringle J. (2006), *Handbook of Workplace Diversity*, Sage, Thousand Oaks.
- Krippendorff K. (2004), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Sage, Thousand Oaks.
- Kulik C.T. (2014), "Working Below and Above the Line: The Research-Practice Gap in Diversity Management", *Human Resource Management Journal*, 24, 2: 129-144.
- Kunze F., Boehm S.A., Bruch H. (2011), "Age Diversity, Age Discrimination Climate and Performance Consequences: A Cross Organizational Study", *Journal of Organizational Behavior*, 32, 2: 264-290.
- Kvale S. (1996), *Interviews*, Sage, London.
- Lancaster L.C., Stillman D. (2002), *When Generations Collide*, HarperCollins, New York.

- Lau D.C., Murnighan J.K. (1998), "Demographic Diversity and Faultlines: The Compositional Dynamics of Organizational Groups", *Academy of Management Review*, 23, 2: 325-340.
- Lazazzara A., Bombelli M.C. (2011), "HRM Practices for an Ageing Italian Workforce: The Role of Training", *Journal of European Industrial Training*, 35, 8: 808-825.
- Lincoln Y., Guba E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills.
- Maalouf A. (1998), *L'identità*, Bompiani, Milano.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mariani A.M. (1997), *Educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano.
- Martell L. (2011), *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino.
- Martins L.L., Milliken F.J. (1996), "Searching for Common Threads: Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups", *Academy of Management Review*, 21, 2: 402-433.
- Meares (2012)
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezzadra S., Neilson B. (2013), *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, il Mulino, Bologna.
- Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Miczko N., Welter R.E. (2006), "Aggressive and Affiliative Humor: Relationships to Aspects of Intercultural Communication", *Journal of Intercultural Communication Research*, 35, 1: 61-77.
- Moodian M.A., ed. (2011), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build Successful Organizations*, Sage, Thousand Oaks.
- Mor Barak M.E., Cherin D., Berkman S. (1998), "Organizational and Personal Dimensions in Diversity Climate: Ethnic and Gender Differences in Employee Perceptions", *Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 1: 82-104.
- Mor Barak M.E. (2000), "The Inclusive Workplace: An Ecosystems Approach to Diversity Management", *The Social Worker*, 45, 4: 339-353.
- Mor Barak M.E. (2015), "Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?", *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance*, 39, 2: 83-88.
- Mor Barak M.E. (2017), *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Work Place* (4th ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Mortari L. (2012), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Ng E.S.W., Burke R.J. (2005), "Person-Organization Fit and the War for Talent: Does Diversity Management Make a Difference?", *International Journal of Human Resource Management*, 16(7), 1195-1210.

- Ng S.E., Lyons S.T., Schweitzer L. (2017), Millennials in Canada: Young Workers in a Challenging Labour Market, in Perry M., Mc Carty J., eds., *The Palgrave Handbook of age diversity*, Palgrave Macmillan.
- Ng T.W.H. & Feldman D.C. (2008), "The Relationship of Age to Ten Dimensions of Job Performance", *Journal of Applied Psychology*, 93, 2: 392-423.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OECD-PISA (2018), *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World*.
- Ollapally A., Bhatnagar J. (2009), "The Holistic Approach to Diversity Management: HR Implications", *Indian Journal of Industrial Relations*, 44, 3: 454-472.
- Olsen J.E., Martins L.L. (2012), "Understanding Organizational Diversity Management Programs: A Theoretical Framework and Directions for Future Research", *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1168-1187.
- Nazioni Unite (2015), *Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*, testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/obiettivo-5-raggiungere-luguaglianza-di-genere-ed-emancipare-tutte-le-donne-e-le-ragazze/>. Ultima consultazione marzo 2020.
- Ozkazanc-Pan B. (2019), "'Superdiversity': A New Paradigm for Inclusion in a Transnational World", *Equality, Diversity and Inclusion*, 38, 4: 477-490.
- Padua D. (2007), *Sociologia del Diversity Management. Il valore delle differenze culturali*, Morlacchi, Perugia.
- Parry E., McCarty J. (2017), *The Palgrave Book of Age Diversity and Work*, Palgrave Macmillan, London.
- Paolillo A., Pasini M., Silva S.A., Magnano P. (2017), "Psychometric Properties of the Italian Adaptation of the Mor Barak *et al.* Diversity Climate Scale", *Quality and Quantity*, 51, 2: 873-890.
- Pelled L.H., Eisenhardt K.M., Xin K.R. (1999), "Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict, and Performance", *Administrative Science Quarterly*, 44, 1: 1-28.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Perry L.B., Southwell L. (2011), "Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches", *Intercultural Education*, 22, 6: 453-466.
- Pettigrew A.M. (1979), "On Studying Organizational Cultures", *Administrative Science Quarterly*, 24, 4: 570-581.
- Pieterse A.N., Van Knippenberg D., Van Dierendonck D. (2013), "Cultural Diversity and Team Performance: The Role of Team Member Goal Orientation", *Academy of Management Journal*, 56, 3: 782-804.
- Pindek S., Kessler S.R., Spector P.E. (2017), "A Quantitative and Qualitative Review of What Meta-Analyses Have Contributed to Our Understanding of Human Resource Management", *Human Resource Management Review*, 27, 26-38.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari.

- Poggio B. (2014), *L'attenzione alle differenze di genere nella sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione in Sotto la lente del Genere. La Sociologia Italiana si racconta*, FrancoAngeli, Milano.
- Poggio B., Murgia A., Del Bom M., (2010), *Interventi organizzativi e politiche di genere*, Carocci, Roma.
- Portera A. (1997), *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A., a cura di (2013), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale* (2 ed.), Laterza, Bari, Roma.
- Portera A., Dusi P., a cura di (2016), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A., La Marca A., Catarci M., a cura di (2015), *Pedagogia Interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Portera A, Milani M., a cura di (2019), *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Edizione ETS, Pisa.
- Premoli S. (2008), *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Ega Editore, Torino.
- Premoli S. (2012), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*, FrancoAngeli, Milano.
- Premoli S. (2013), "La competenza ridurre i pregiudizi", in Santerini M., Reggio P.G., a cura di, *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Purnell L.D. (2002), "The Purnell Model for Cultural Competence", *Journal of Transcultural Nursing*, 13, 3: 193-196.
- Pusch M.D., (2009), "The Interculturally Competent Global Leader", in Deardorff D.K., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Quaglino G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Ravazzani S. (2016), "Understanding Approaches to Managing Diversity in the Workplace: An Empirical Investigation in Italy", *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35, 2: 154-168.
- Reggio (2013), "Competenze interculturali ed esperienza professionale", in Santerini M., Reggio P.G., a cura di, *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Reynaud (2018)
- Riach K. (2009), "Managing 'Difference': Understanding Age Diversity in Practice", *Human Resource Management Journal*, 19, 3: 319-335.
- Richard O.C., Barnett T., Dwyer S., Chadwick K. (2004), "Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions", *Academy of Management Journal*, 47, 2: 255-266.
- Roberson L., Kulik C.T. (2007), "Stereotype Threat at Work", *Academy of Management Perspectives*, 21, 2: 24-40.

- Santerini M. (2003), *Intercultura*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Santerini M. (2010), *Intercultural Competence Teacher-Training Models: The Italian Experience*, in *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*, OECD Publications.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini*, Mondadori Università, Milano.
- Santerini M., Reggio P.G., a cura di (2013), *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Saporito L., Sorvillo F. & Decimo L. (2017), "Lavoro, discriminazioni religiose e politiche d'integrazione", *Stato, Chiese e Pluralismo Confessionale*, 18, 23-28.
- Sassen S. (2007), *A Sociology of Globalization*, W.W.N. & Co., New York.
- Sassen S. (2008), *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino.
- Schneid M., Isidor R., Steinmetz H., Kabst R. (2016), "Age Diversity and Team Outcomes: A Quantitative Review", *Journal of Managerial Psychology*, 31, 1: 2-17.
- Schneider B. (1987), "The People Make the Place", *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Scott K.A., Heathcote J.M., Gruman J.A. (2011), "The Diverse Organization: Finding Gold at the End of the Rainbow", *Human Resource Management*, 50, 6: 735-755.
- Sen A. (2002), *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
- Sheldon P., Kim S., Li Y., Warner M., eds. (2011), *China's Changing Workplace. Dynamism, diversity and disparity*, Routledge, London-New-York.
- Shen J., Chanda A., D'Netto B., Monga M. (2009), "Managing Diversity Through Human Resource Management: An International Perspective and Conceptual Framework", *The International Journal of Human Resource Management*, 20, 2: 235-251.
- Shen J., D'Netto B., Tang J. (2010), "Effects of Human Resource Diversity Management on Organizational Citizen Behaviour in the Chinese Context", *International Journal of Human Resource Management*, 21, 12: 2156-2172.
- Shore L.M., Randel A.E., Chung B.G., Dean M.A., Ehrhart K.H., Singh G. (2011), "Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research", *Journal of Management*, 37, 4: 1262-1289.
- Sica R. (2018), *Employee Experience. Il lato umano delle organizzazioni nella quarta rivoluzione industriale*, FrancoAngeli, Milano.
- Simons T., Hope Pelled L., Smith K.A. (1999), "Making Use of Difference: Diversity, Debate, and Decision Comprehensiveness in Top Management Teams", *Academy of Management Journal*, 42, 6: 662-673.
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Smith A. (1975), *La ricchezza delle nazioni*, in Bagiotti A., Bagiotti T., a cura di, Utet, Torino.
- Smith N., Smith V., Verner M. (2006), "Do Women in Top Management Affect Firm Performance? A Panel Study of 2,500 Danish Firms", *International Journal of Productivity and Performance Management*, 55, 7: 569-593.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa. Problemi e metodi in educazione*, Carocci, Roma.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore* (7ª ed.), FrancoAngeli, Milano.

- Spitzberg B.H., Chanson G. (2009), “*Conceptualizing Intercultural Competence*”, in Deardorff D.K., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Stiglitz J.E. (2006), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino.
- Strauss W., Howe N. (1991), *Generations: The history of America's future*, Morrow, New York.
- Tacconi G., (2017), “*Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*”, in Castoldi M., Chiccho M. a cura di, *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*, Iprase, Rovereto.
- Tanaka K. (2014), *L'educazione nella società asiatica*, Bulzoni-Biblioteca Ambrosiana, Roma.
- Taylor F.W. (1975), *Principi di organizzazione scientifica del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Thomas D.A. (2004), “Diversity as Strategy”, *Harvard Business Review*, September, 98-108.
- Thomas R.R. (1990), “From Affirmative Action to Affirming Diversity”, *Harvard Business Review*, 68, 2: 107-117.
- Thomas R.R. (2010), *World Class Diversity Management. A Strategic Approach*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Tranfield D., Denyer D., Smart P. (2003), “Toward a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review”, *British Journal of Management*, 14, 207-222.
- Treccani vocabolario, testo disponibile al sito: <http://www.treccani.it/vocabolario/globalizzazione/>
Ultima consultazione 6 aprile, 2020.
- Tung R.L. (2008), “The Cross-Cultural Research Imperative: The Need to Balance Cross-National and Intra-National Diversity”, *Journal of International Business Studies*, 39, 1: 41-46.
- Tymowski J. (2016), *The Employment Equality Directive European Implementation Assessment*, European Parliamentary Research Service, Brussels.
- Van Der Veegt G.S., Van De Vliert E., Huang X. (2005), “Location-Level Links between Diversity and Innovative Climate Depend on National Power Distance”, *Academy of Management Journal*, 48, 6: 1171-1182.
- Van Knippenberg D., Dawson J.F., West M.A., Homan A.C. (2010), “Diversity Faultiness, Shared Objectives, and Top Management Team Performance”, *Human Relations*, 64, 3: 307-336.
- Van Knippenberg D., De Dreu C.K.W., Homan A.C. (2004), “Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda”, *Journal of Applied Psychology*, 89, 6: 1008-1022.
- Van Knippenberg D., Schippers M.C. (2007), “Work Group Diversity”, *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.
- Van Voss H.L., Van Der Linden M. (2012), in Freitag U., Van Der Linden M., Van Nederveen Meerkerk E., Von Oppen A., Van Schendel W., Van Voss H.L., *Global labour history. La storia del lavoro al tempo della globalizzazione*, Ombre Corte, Verona.
- Verkuyten M., Brug P. (2004), “Multiculturalism and Group Status: The Role of Ethnic Identification, Group Essentialism and Protestant Ethic”, *European Journal of Social Psychology*, 34, 6: 647-661.

- Wallerstein M. (1985), *Il capitalismo storico*, Einaudi, Torino.
- Weber R. (1990), *Basic Content Analysis* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Wegge J., Roth C., Neubach B., Schmidt K.-H., Kanfer R. (2008), “Age and Gender Diversity as Determinants of Performance and Health in a Public Organization: The Role of Task Complexity and Group Size”, *Journal of Applied Psychology*, 93, 6: 1301-1313.
- Wieviorka M. (2002), *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Roma-Bari.
- WordReference Dizionario Italiano – Inglese, testo disponibile al sito: <http://www.wordreference.com/enit/faultline>. Ultima consultazione 11 aprile 2020.
- Yang Y., Konrad A.M. (2011), “Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory”, *Group & Organization Management*, 36,1: 6-38.
- Zanoni P., Janssens M. (2003), “Deconstructing Difference: The Rhetoric of Human Resource Managers’ Diversity Discourses”, *Organization Studies*, 25, 1: 55-74.
- Zanoni P., Janssens M. (2007), “Minority Employees Engaging with (Diversity) Management: An Analysis of Control, Agency, and Micro-Emancipation”, *Journal of Management Studies*, 44, 8: 1371-1397.
- Zifaro M. (2011), *Economia aziendale, Diversity Management e capitale umano: peculiarità nei sistemi complessi*, Giuffrè, Milano.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835102526

LA DIVERSITÀ NEI LUOGHI DI LAVORO

L'epoca in cui viviamo è dettata da una complessità del sistema economico che ha rivoluzionato i contesti lavorativi, soprattutto per quanto riguarda le risorse umane e l'identità professionale delle lavoratrici e dei lavoratori. In questo scenario il tema della diversità è diventato centrale, tanto da far diffondere anche in Italia il Diversity Management come ambito specifico di gestione della diversità nei luoghi di lavoro. La promozione dell'inclusione, la riduzione della disuguaglianza e della discriminazione richiedono, soprattutto ai responsabili, manager e HR manager, lo sviluppo di competenze specifiche. Questo libro pone il focus sulla competenza pedagogica interculturale come riferimento primario per lo sviluppo efficace del Diversity Management nei contesti lavorativi di qualunque tipo. Lo sguardo della pedagogia interculturale, poco noto e diffuso nei contesti lavorativi, può portare nuovi, differenti e innovativi approcci per sostenere le funzioni di manager e responsabili che hanno il delicato compito di gestire la pluralità che caratterizza i sistemi lavorativi odierni. A partire da una ricerca empirica si elabora un'analisi critica per promuovere e diffondere lo sviluppo della competenza interculturale in sostegno alla pratica del Diversity Management.

Questo testo si rivolge a manager, HR manager, responsabili, formatori, consulenti aziendali, studenti per offrire teorie, modelli e strategie per lo sviluppo di una competenza interculturale che abbia un'effettiva ricaduta pratica nel Diversity Management e per creare luoghi di lavoro inclusivi.

Cristina Balloi, dottore di ricerca in Scienze Umane (curriculum pedagogia), è assegnista di ricerca presso il Centro Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Verona diretto dal professor Agostino Portera. Collabora inoltre con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi campi di interesse riguardano la pedagogia interculturale nei contesti lavorativi e lo sviluppo della competenza interculturale per promuovere l'inclusione, la riduzione della discriminazione e la valorizzazione della diversità in ogni sistema organizzativo.