

Management della diversità: una sfida possibile per la formazione

di Giuditta Alessandrini¹

Abstract

Il fenomeno della diversità etnica e culturale ha crescenti dimensioni ed acquista caratteri di emergenza formativa. Questo saggio, dopo aver dedicato alcune argomentazioni alla descrizione del concetto di “diversità”, nell’accezione promossa dall’Unesco ed in riferimento ad alcuni aspetti critici elaborati dalla ricerca in materia, presenta un’ipotesi lavoro facendo riferimento all’approccio “comunità di pratica”. Tale ipotesi è che in ambito formativo si possa operare *sensibilizzando* i soggetti alle possibili aperture verso la convivenza con la diversità, attraverso un’operazione di “mappatura delle competenze per il dialogo interculturale” da sviluppare attraverso attività di ricerca “in situazione”. Il saggio propone una griglia essenziale di *aree di competenza* su cui lavorare, attraverso strumenti di ricerca partecipata secondo l’approccio delle comunità di pratica. L’obiettivo è di sviluppare azioni di autoriflessione dei soggetti sul tema dell’armonizzazione delle diversità presenti nell’habitat sociale ed urbano di riferimento.

La capacità di integrare e valorizzare la diversità è la vera sfida delle generazioni future: chi si occupa di formazione è chiamato a giocare un ruolo-chiave nella partita di quella che è destinata a diventare sempre più la palestra di una piena educazione alla cittadinanza.

¹ Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro e Presidente del Corso di Laurea Magistrale Interclasse di “*Scienze Pedagogiche e Scienze dell’Educazione degli Adulti e Formazione Continua*” presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma TRE. Direttore del Centro di Ricerca CEFORC “*Formazione Continua & Comunicazione*” (<http://www.ceforc.eu>) e del Master universitario di I livello “*HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane*”. Per contattare l’autore: g.alessandrini@uniroma3.it.

How built at the student's level a new capability to live "with" diversity: the challenge for the teachers?

The cultural and ethnic diversity's impact on the contemporary society is a growing dimension of today's educational problems. This paper aims at understanding and to investigate some aspects of the meaning of diversity's concept (also versus scientific and critical debate in the field), and propose an hypothesis of educational work for adult in the firms. The output for the educators is to develop in the people a real awareness of key competences to meet an intercultural dialogue and the research "in situation" on the urban, social and work's landscape. The paper propose a competence's framework as outline of educational work, and the community of practice model as environment in which realize a learning place to building the awareness of the people's new value about the diversity. This capability is the real challenge for the people in the future.

Parole chiave: *diversità, formazione continua, comunità di pratica, dialogo multiculturale*

Key Words: *diversity, teacher's education, community of practice, multicultural dialogue*

1. I driver della diversità

La diversità è fonte di valori e di nuove significazioni: tra queste, l'affermazione della rilevanza dei processi di inclusione, ovvero la possibilità per tutti gli individui, prescindendo dalla diversità di cui sono portatori, di esprimersi e di partecipare ai contesti sociali in cui inscrivono le loro esistenze.

Bisogna riconoscere come fondamentale il ruolo dell'Unesco nella nascita di un nuovo interesse intorno al tema della "diversità" (ricordiamo a tal proposito che il 2008 è stato l'anno Europeo del Dialogo Culturale)². Il termine "diversità" è diventato negli ultimi

² La "Convenzione per la protezione della diversità nei valori culturali" – entrata in vigore il 18 marzo 2007 – promuove la consapevolezza del valore della diversità culturale nella sua capacità di veicolare le identità, i valori e il senso delle

anni di uso comune nell'ambito dei documenti europei, sostituendo altri termini. Come definire, dunque, il concetto? Occorre osservare, in primis, che si tratta di un termine *polisemico* ed a “geometria variabile”: nel senso che può includere più accezioni di significato, riferite a sei tipologie: la diversità di genere, i “diversamente abili”, la diversità di etnia, la diversità di cultura, di orientamento sessuale, e di religione³. Sono state individuate, inoltre, tre dimensioni *secondarie* – istruzione, professione, stato familiare⁴ –. Occorre considerare, inoltre, che i fattori di tipo primario interagiscono con quelli di tipo secondario generando un rafforzamento della possibilità che le diversità generino esclusione. Correlato al concetto di *diversità* è anche il tema dell'identità e dell'alterità: temi di vasta portata ed analizzati da una letteratura elaborata nell'ambito di diverse prospettive disciplinari (dalla sociologia all'antropologia ed etnografia). Basti qui ricordare che, secondo le ricerche elaborate ad esempio da Remotti, alla base dello sviluppo di una forte identità risiede il rifiuto dell'alterità⁵. La “scrittura” in quanto testimonianza di memoria inconfutabile in questo processo diventa per il soggetto elaborazione ed affermazione dell'identità come tradizione.

Anche il concetto di “etnia” ha alcuni elementi controversi e radicati in diverse linee di ricerca⁶. È invalso nelle scienze sociali l'uso del termine multiculturalismo per intendere l'istanza del diritto alla pluralità di espressione di soggetti diversi. “Multiculturalismo è un termine piuttosto vago che può assumere le valenze più diverse. Può

espressioni della cultura, riaffermando al contempo e a tutti i livelli il legame tra cultura, sviluppo e dialogo. A livello dei singoli Stati, questa Convenzione sottolinea il diritto sovrano di determinare le politiche e le strategie interne di valorizzazione e protezione delle espressioni culturali, così come a livello internazionale si ribadisce la necessità di rafforzare la cooperazione e la solidarietà internazionale nei confronti dei Paesi in Via di Sviluppo. Cfr: *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale: Vivere Insieme in Pari Dignità*, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

³ M. Wiewiorka, *La diversité*, éd. Robert Laffont, Paris 2008.

⁴ Per una trattazione più ampia della visione elaborata dall'Unesco cfr. il mio volume *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini e Associati, Milano 2010a. Si rimanda in calce al contributo una bibliografia minima sulle tematiche affrontate.

⁵ Cfr. F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁶ Cfr: U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 1998.

essere di tipo conservatore o radicale, e le politiche sociali che su di esso si fondano possono avere implicazioni e risultati differenti in relazione al contesto in cui le differenze culturali vengono mediate e negoziate. Questa enfasi sul prefisso «multi» del termine multiculturalismo è, almeno parzialmente, una conseguenza della geografia accidentata della globalizzazione”⁷.

Anche l’uso del termine “diversità” è alquanto controverso ma condivisibile in quanto utilizzato a partire dall’ultimo decennio come elemento connotativo di una realtà che ha i suoi elementi genetici nei dati biologici: la natura pullula di diversità nei “diversi” mondi che contempla. La stessa diversità è elemento di sopravvivenza dell’ecosistema naturale.

Inteso in senso sociale, il concetto di diversità è una parola-valigia che include gli effetti di vari ordini di fattori, accendendo le luci su uno scenario da sempre esistito nella storia dell’umanità: la multiformità della vita.

Il tema del confronto tra culture – con diverse concettualizzazioni – è stato ambito di riflessione della pedagogia interculturale che fin dagli anni novanta nel nostro paese ha cercato una sintesi epistemologica del suo ruolo e dei suoi ambiti di indagine⁸. Non è scopo di questo saggio affrontare i nodi teorici della pedagogia interculturale, anche se si intende rilevare come appaia evidente oggi un certo *disagio di identità* del settore ancorato a tematiche in molti casi settoriali (quali didattiche dell’accoglienza o della compensazione).

La discussione critica dei fondamenti del settore richiederebbe ben altri spazi e livelli di analisi che qui tralasciamo. Il merito della letteratura pedagogica in materia è stato quello di aver sottolineato la

⁷ M. Fiorucci, *Forme e variazioni del multiculturalismo*, in G. Alessandrini, *art. cit.*
⁸ C. Sirna Terranova, *Pedagogia Interculturale. Concetti, Problemi, Proposte*, Guerini Studio, Milano 1997; F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000; G. Milan (a cura di), *Abbatere i muri, costruire incontri (contributi all’educazione sociale interculturale)*, Cleup, Padova 2002.

trasversalità del tema dell'interazione con le culture come un tema intrinseco alla riflessione pedagogica in quanto tale⁹.

2. Integrare le diversità

Partendo dall'assunto che le persone sono il patrimonio centrale di un'organizzazione, l'approccio "diversity management" si pone l'obiettivo di sensibilizzare il management alle esigenze "soggettive" dei singoli lavoratori ipotizzando modalità di sviluppo dei diversi potenziali e rifiutando l'idea di una visione della popolazione organizzativa come un insieme indifferenziato.

I *driver* che generano per le organizzazioni il bisogno di acquisire politiche di *diversity* nell'ambito della strategia aziendale dipendono da tre ordini di fattori, quelli di tipo *normativo*, quelli di tipo *statistico-demografico* e quelli di tipo *economico-organizzativo*. Il primo ordine di fattori è caratterizzato dalle direttive europee per la parità di trattamento delle persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica (2004/43/CE, che in Italia sono state attuate tramite il D.L. 215 del 2003) e le norme relative alla parità di trattamento in materia di occupazione e di condizione di lavoro. Grazie a questo quadro normativo, le policy per il diversity management diventano condizione – dichiarata e promossa a livello europeo – per la lotta alla discriminazione delle persone "portatrici" di diversità nei luoghi di lavoro e per la creazione di una cultura dell'accoglienza in una società sempre più multietnica.

L'approccio che ho seguito in un recente volume (*Formare al management della diversità, nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini e Associati, Milano 2010a), si è posto l'obiettivo di individuare confini *più ampi* del *Diversity management* rispetto all'approccio in qualche modo tradizionale di taglio organizzativistico-gestionale ipotizzando, dunque, la considerazione di un *forte impatto formativo-culturale*.

⁹ A. Portera, *Ruolo della Ricerca Pedagogica (interculturale) nel tempo della globalizzazione*, in U. Margiotta, R. Cipriani, *La Ricerca pedagogica in Italia*, Collana Frontiere dell'Innovazione, Studi e Ricerche, Mazzanti, Venezia 2007.

Con questa espressione si vuole intendere l'idea di un approccio al tema dell'inclusione – nelle sue diverse forme – caratterizzato da istanze etico-deontologiche correlate alla centralità della persona nelle organizzazioni. L'obiettivo del volume è stato anche quello di raccogliere *buone pratiche* di gestione ed un approccio metodologico in ambito formativo.

L'approccio alle nuove diversità può anche essere interpretato come un aspetto del comportamento responsabile delle imprese e rientra nella cosiddetta *Corporate social responsibility* perché implica la condivisione di un codice etico e un processo continuo di *audit* della cultura interna.

Queste considerazioni rendono bene il significato complesso del tema e le numerose correlazioni con pressoché ogni aspetto della vita d'impresa (cultura, formazione, ecc).

Nel confronto con gli altri Paesi, l'Italia registra ancora il maggior divario tra il tasso di disoccupazione femminile e quello maschile. Ma è soprattutto il tasso di occupazione, oggi distante di quasi 15 punti percentuali dagli obiettivi fissati a Lisbona per il 2010, a destare allarme. Meno di una donna su due in età di lavoro ha una occupazione regolare.

La disparità rispetto agli altri Paesi si concentra prevalentemente nel Mezzogiorno, dove ben tre donne su quattro in età di lavoro sono *senza* lavoro. In queste aree del Paese ben poco potrebbe una tassazione differenziata per genere visto che qui il problema non è tanto quello della offerta di lavoro femminile quanto, semmai, la scarsa domanda di lavoro e la mancanza di reali opportunità di impiego nella economia regolare.

Lo stesso solenne principio di parità di trattamento retributivo tra uomo e donna, sancito dal Trattato istitutivo della Comunità Europea, trova invero spiegazione nel timore di forme di *dumping* sociale legate a un più basso costo del lavoro femminile.

Nel caso della occupazione femminile, le questioni da affrontare riguardano contestualmente le politiche di *sostegno alla famiglia*, le politiche di *accesso alla istruzione* e alla *formazione professionale*, le

politiche *previdenziali* e del *lavoro*, le politiche *sociali ed educative* in senso lato e anche un migliore coordinamento tra i tempi di vita e i tempi di lavoro. La loro soluzione non può che dipendere da un approccio di genere integrato e trasversale a tutte le politiche pubbliche.

Particolare rilievo può assumere l'evoluzione della contrattazione collettiva e della prassi aziendale con riferimento alla flessibile modulazione dell'orario di lavoro oggi consentita dal cambiamento dei tradizionali modelli produttivi seriali e dalla trasformazione terziaria.

Piccoli ma significativi aggiustamenti nel rigido orario di lavoro possono consentire a molti la conciliazione tra tempi di lavoro e di famiglia senza compromissione delle possibilità di carriera. La stessa contrattazione può utilmente definire il quadro di riferimento entro il quale consentire anche accordi individuali tarati sulle specifiche esigenze delle parti del rapporto di lavoro.

Il tema della diversità – nell'accezione di diversità *multietnica* – è emerso soprattutto in correlazione con la crescita del fenomeno dell'immigrazione nei paesi a sviluppo avanzato.

Secondo i dati Istat più recenti, relativi al 1° gennaio 2011, sono presenti in Italia 4.570.317 stranieri, pari al 7,5% della popolazione totale, con un incremento, rispetto all'anno precedente, del 7,9% (335.000 persone). Per la prima volta il nostro Paese ha superato la media europea (6,2%) per presenza di stranieri in rapporto ai residenti. Il Lazio, con i suoi 542.688 residenti stranieri, è la seconda regione d'Italia per numero di immigrati dopo la Lombardia. Nel 2010 inoltre il Lazio ha registrato un incremento annuale superiore a quello medio nazionale, pari a un +9,0% a fronte del +7,9% in Italia che ha visto ancora come protagonista la provincia capitolina che, con una variazione positiva di 37.161 stranieri residenti ha concentrato su di sé l'83,0% dei nuovi residenti stranieri della regione, con una crescita del 9,2% rispetto alla fine del 2009.

Anche i dati diffusi dal recente Rapporto Statistico della Caritas (2011)¹⁰ sulla questione gettano luce sulla situazione italiana. L'aumento annuo di 250 mila unità di stranieri residenti in Italia, considerato nelle previsioni dell'Istat come scenario alto, è risultato inferiore a quanto effettivamente avvenuto (risultano, infatti, +458.644 residenti nel 2008, il che significa una percentuale di +13,4% rispetto all'anno precedente).

Il 2008, inoltre, è stato il primo anno in cui l'Italia, per incidenza degli stranieri residenti sul totale della popolazione, si è posizionata al di sopra della media europea e, seppure ancora lontana dalla Germania e specialmente dalla Spagna (con incidenze rispettivamente dell'8,2% e dell'11,7%), ha superato la Gran Bretagna (6,3%).

È interessante proseguire la lettura dei dati del Rapporto della Caritas evidenziando le differenti situazioni relative alla dimensione territoriale: il Centro (25,1%) e il Meridione (12,8%) sono molto distanziati dal Nord quanto a numero di residenti stranieri (62,1%).

L'Europa si conferma come l'area di *maggior addensamento*, ospitando circa un terzo del totale dei migranti. Nell'Unione Europea, gli immigrati sono 38,1 milioni, con un'incidenza del 6,2% sui residenti: più di un terzo proviene da altri Stati membri (36,7%), ma ormai si rischia di considerare "stranieri" anche i comunitari, dei quali gli italiani costituiscono in diversi paesi una parte cospicua.

Nel mercato occupazionale italiano, dunque, i processi di internazionalizzazione sono in corso da tempo e i lavoratori nati all'estero sono il 15,5% del totale (fonte *Rapporto Statistico della Caritas*).

Di grande interesse dal punto di vista delle possibili conseguenze educative per i figli delle famiglie straniere i dati del Rapporto Istat¹¹.

Tra questi dati, ad esempio, emerge che:

¹⁰ Cfr. il *IX Rapporto Immigrazione. Rapporto Statistico*, ottobre 2011 realizzato dalla Caritas e da IDOS – Centro Studi e Ricerche, Redazione Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes, www.dossierimmigrazione.it.

¹¹ Nel 2009, l'Istat ha condotto per la prima volta l'indagine "Reddito e condizioni di vita" su un campione di 6.000 famiglie con almeno un componente straniero residenti in Italia. La rilevazione – finanziata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per l'Inclusione Sociale – si è avvalsa degli

- Rispetto alle famiglie di italiani, le famiglie con stranieri si trovano più spesso in *condizioni di grave deprivazione abitativa*.
- Le *condizioni di deprivazione materiale* riguardano circa un terzo delle famiglie con stranieri (il 34,5 per cento), contro il 13,9 per cento delle famiglie composte solamente da italiani.
- Le famiglie miste sono un quinto delle famiglie con stranieri.

Le famiglie con stranieri presentano una *struttura per età più giovane* rispetto alle famiglie composte soltanto da cittadini italiani con un'età media di 30 anni, contro i 43 e si associa a un'elevata presenza di minori in famiglia (nel 36,3 per cento è presente almeno un minore, contro il 26,1 per cento delle famiglie italiane) che risulta più o meno marcata a seconda della provenienza geografica.

3. Focus sull'approccio alla gender equality

Nell'ultimo triennio, la Commissione Europea ha dato impulso ad una serie di iniziative di elevato profilo strategico e politico con l'intento di rilanciare il principio delle pari opportunità di genere nell'azione dell'Europa a 27, anche alla luce della crisi economica e dell'avvio della nuova strategia "Europa 2020"¹².

La Strategia vuole in questo senso rappresentare la concreta prosecuzione della precedente *Roadmap* per le pari opportunità dell'Unione Europea (una tabella di marcia per la parità tra donne e uomini, adottata con la Comunicazione 2006/275 della Commissione) relativa al periodo 2006-2010 e a sua volta fondata sulla Strategia quadro in tema di parità tra donne e uomini relativa al periodo 2001-2005 (COM 2000/335).

L'obiettivo UE è quello di dare sostanza all'art. 8 del Trattato sul funzionamento dell'Unione, il quale prevede: che "nelle sue azioni l'Unione mira ad eliminare le ineguaglianze, nonché a promuovere la

stessi strumenti metodologici utilizzati per l'indagine "*Reddito e condizioni di vita – EU-SILC*".

¹² European Commission, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, 2011.

parità, tra uomini e donne” e consente di considerare la parità di genere come uno dei cinque valori fondanti (dell’Unione Europea)¹³.

Ricordiamo che la Carta presenta cinque settori fondamentali d’intervento basati su principi di uguaglianza fra donne e uomini. In particolare le finalità sono:

1. la parità sul mercato del lavoro e l’uguale indipendenza economica per donne e uomini, in particolare mediante la strategia “Europa 2020”;
2. la parità salariale per uno stesso lavoro o per un lavoro di uguale valore, favorendo la collaborazione con gli Stati membri per ridurre significativamente il c.d. *gender pay gap* nei prossimi cinque anni;
3. la parità nei processi decisionali, mediante misure di incentivazione a livello Ue;
4. la dignità e l’integrità delle donne, in particolare ponendo fine alla violenza di genere, mediante un quadro politico completo;
5. la parità tra uomini e donne all’esterno dell’Ue, affrontando la questione nelle relazioni esterne e con le organizzazioni internazionali.

In definitiva, lo scopo principale della Carta, è quello di consentire l’integrazione della prospettiva di genere – secondo il noto principio dell’“approccio duale” (azioni dirette/azioni indirette) –nell’attuazione della strategia “Europa 2020” anche in virtù dell’assenza – rispetto alla precedente Strategia di Lisbona – di un esplicito *target* dedicato all’occupazione femminile, ora ricompresa nel generale obiettivo del raggiungimento di un tasso di occupazione del 75% delle persone (uomini e donne) tra i 20 e i 64 anni.

La Strategia 2010 –2015 traduce i principi della Carta e del Patto (in maniera sincronica)in una serie di azioni specifiche relative a 5 priorità: più alto tasso di attività lavorativa, riduzione del *gender pay gap*(con istituzione del *European Equal Pay Day*), maggior presenza

¹³ Il riferimento va sicuramente alla Comunicazione 2010/491 della Commissione, pubblicata il 21 settembre 2010, che ha delineato la nuova Strategia europea per l’uguaglianza tra uomini e donne 2010-2015, alla Carta delle Donne, adottata con la Comunicazione 2010/78, e al Patto europeo per la parità di genere, adottato dal Consiglio UE il 7 nel successivo quinquennio.

in posizioni decisionali, promozione della imprenditorialità femminile, dignità e lotta alla violenza contro le donne.

È stato osservato giustamente come la Strategia, abbia la funzione fondamentale di garantire la transizione dall'uguaglianza di genere *de iure* al raggiungimento della parità *de facto* e di attivare processi virtuosi di dialogo e partenariato non soltanto tra gli Stati Membri, ma anche attraverso il coinvolgimento responsabile del partenariato economico e sociale e della società civile in genere¹⁴.

Altri documenti europei sottolineano che il permanere della crisi economica in Europa determina un maggior peso dei rischi di disuguaglianza sulle donne in particolare, sulla persone mature rendendo più difficile una ricollocazione professionale e quindi maggiore una vulnerabilità sociale correlata con il ciclo di vita¹⁵.

Un altro tema di rilevanza crescente è la considerazione della gender equality in correlazione con il fenomeno delle migrazioni con le caratteristiche che questo sta assumendo. Le popolazioni femminili provenienti da paesi in via di sviluppo per la gran parte sono state interessate nell'ambito di tali spinte migratorie dal bisogno che i paesi occidentali esprimono sempre più – anche in correlazione con i trend demografici – di figure destinate alla cura (colf e badanti). Alcuni studi valutano le specificità di situazioni a rischio di disuguaglianza per la donna in tali ambiti: le vite divise tra paesi d'origine e paesi dove si trova il lavoro, la valenza economica di persone che è destinata ai paesi di origine e non ritorna a generare benessere direttamente sulle donne che lavorano. Tali situazioni denotano caratteristiche da cui emergono nuove problematiche anche dal punto di vista delle condizioni di giustizia sociale.

La sfida del futuro per le *policies di people management* – credo – sia la capacità di integrare e valorizzare le diversità.

¹⁴ M. Palma, *L'attuale scenario europeo delle pari opportunità: criticità e nuove tendenze*, in *Bollettino Adapt*, 16 dicembre 2011 (www.adapt.it).

¹⁵ Cfr in particolare (a cura della fondazione Brodolini) *Gender equality in caring responsibilities over the lifecycle*, da Conference equality between women and men, Brussels 19-20 settembre 2011.

I numerosi casi che ho raccolto nel mio lavoro testimoniano, pur tra luci ed ombre, l'avvio di un nuovo interesse autentico alla tematica della diversità.

Una delle caratteristiche e dei maggiori punti di forza del capitale umano UniCredit – ad esempio – è rappresentato dalla “diversità” come confermato anche dalla rappresentazione ufficiale del Gruppo che al 31/12/2008 riportava il 33% del personale del Gruppo su perimetro Italia, il 26% in altri paesi CEE, il 13% in Germania, il 12% in Polonia, il 10% in Turchia ed il 6% in Austria¹⁶.

UniCredit ha deciso di impegnarsi con forza in questa direzione perché ritiene che una presenza maggiore di donne nelle posizioni di vertice aumenterà la competitività del Gruppo.

UniCredit ha elaborato una strategia di crescita fondata nella capacità di riconoscere il valore e la forza della diversità, non solo di genere.

Recentemente è stato introdotto un sistema di rilevazione (KPI) a livello di Gruppo e di singole Divisioni volto a sensibilizzare i manager al tema, favorire la diffusione di una cultura di Diversity e monitorare il trend di crescita delle donne in posizioni apicali e all'interno dei processi e programmi di sviluppo interno..

“Nel mondo UniCredit, al 31/12/2008, a fronte di una presenza femminile pari al 58% del totale dei dipendenti, troviamo il 4% di donne nel CdA della Holding¹⁷. Ad Aprile 2009, una nuova nomina ha incrementato il dato nel CdA della Holding al 9%¹⁸”.

Tra le diverse iniziative a sostegno di una politica dell'integrazione della diversità, l'istituzione di un network di donne “UWIN – UniCredit Women's International Network” (finalizzato alla formazione di una community di donne interessate a investire sul proprio sviluppo professionale) al fine di favorire lo scambio e il confronto delle competenze e modelli di leadership.

¹⁶ Fonte: *Bilancio di Sostenibilità 2008* (www.unicreditgroup.eu).

¹⁷ Dati del Bilancio al 31 dicembre 2008.

¹⁸ I dati riportati qui provengono dal capitolo scritto da Daniela Palmucci sull'esperienza Unicredit nell'ambito del mio volume miscelaneo già citato.

Un'altra iniziativa per aggregare la componente femminile a livello internazionale, è lo sviluppo di "Road show" quale acceleratore per la promozione e la creazione di un women's network.

4. L'approccio "comunità di pratica"

La sperimentazione della metodologia della *comunità di pratica* è diventato negli anni recenti un ambito di studio in cui il mio gruppo di ricerca si è impegnato in diversi ambiti, dalla formazione degli insegnanti alla formazione nel settore della sanità¹⁹. Vediamo, dunque, *alcuni aspetti* di questo approccio su cui ho avuto modo di scrivere alcuni saggi e volumi miscelanei²⁰.

Tutti i professionisti che operano nei diversi contesti lavorativi possono essere considerati una *comunità di "professionisti"* che intendono acquisire elementi di miglioramento delle attività professionali, sviluppando forme di *riflessione sistematica* da pari a pari sulle attività effettivamente realizzate.

La tavola seguente (*Tav. 1*) sintetizza gli elementi cardine del modello delle *comunità di pratica*.

Ma vediamo prima cosa è una buona pratica.

Una *buona pratica* è una costruzione empirica delle modalità di sviluppo di esperienze che per l'efficacia dei risultati, per le caratteristiche di qualità interna e per il contributo offerto alla risoluzione di problemi soddisfa le aspettative formative.

¹⁹ Il Centro di Ricerca CEFORC "*Formazione Continua & Comunicazione*" (Università degli studi di Roma Tre) svolge in diversi ambiti attività di ricerca e formazione sulle Codp. Ha realizzato negli ultimi anni tre seminari con la presenza di E. Wenger a Roma e la partecipazione di numerosi colleghi. Da tali eventi sono nati tre volumi miscelanei pubblicati dalla Pensa (cfr. in Bibliografia). Attualmente è in corso una Ricerca di Dipartimento in collaborazione con G. Moretti e M. Lipari sul tema dei processi di accoglienza dei docenti neoassunti utilizzando gli strumenti del modello della comunità di pratica.

²⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; G. Alessandrini, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce 2010b; G. Alessandrini e C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; G. Alessandrini e C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

La “conoscenza” che si viene a costruire tra membri di una comunità di pratica, in quanto prodotto di un’attività di apprendimento distribuita e condivisa, è superiore – sempre secondo la visione di Etienne Wenger – per un effetto *gestaltico* (cioè emergente direttamente dalle proprietà strutturanti dell’entità complessiva “gruppo”), alla somma delle conoscenze individuali dei membri del gruppo.

L’apprendimento da parte dei singoli soggetti nel contesto della comunità di pratica è facilitato grazie a più fattori, attinenti in sostanza al fatto che si configura un vero e proprio processo di “*apprendistato cognitivo*”²¹.

Un ulteriore elemento facilitante particolarmente significativo é il meccanismo della “*partecipazione periferica legittima*” (denominato in sigla LPP). In base a tale meccanismo – evidenziato e codificato nel lavoro del Wenger – anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall’appartenenza alla comunità, a *condividerne le risorse e le esperienze*, a partecipare alle discussioni, ad interagire su un piano di parità con i più esperti. Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo. Questo processo di “costruzione” delle competenze implica inoltre un parallelo processo di *rafforzamento dell’identità* che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all’interno della comunità, fino ad essere riconosciuto egli stesso come “*membro esperto*”.

²¹ Su questi temi cfr E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; J. Lave e E. Wenger, *Situated Learning: Legittimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; E. Wenger, R. McDermott e W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano, 2007.

La "comunità di pratica" come contesto formativo

- Analisi e studio delle modalità con le quali le persone apprendono anche in modo non consapevole
- Sovrapposizione tra apprendere, conoscere e lavorare
- Repertorio condiviso
- Apprendimento come processo sociale
- Autoriconoscimento
- Interazioni locali e globali

G.ALESSANDRINI,
CONGRESSO SIRD 2002

22

Tav. 1 – La "comunità di pratica" come contesto formativo

Quali sono, dunque, i fattori che *facilitano* l'apprendimento e che attengono alla strutturarsi della comunità di pratica? A nostro modo di vedere, nella modellizzazione elaborata da E. Wenger, emergono *tre* elementi significativi:

1. La facilitazione e l'incremento della conoscenza individuale attraverso l'elemento veicolante del gruppo;
2. La condivisione delle risorse e delle esperienze, ovvero di una partecipazione legittimata anche se periferica al gruppo;
3. Il rafforzamento dell'identità individuale e collettiva.

I punti di forza del concetto di *comunità di pratica* attengono sostanzialmente a tre dimensioni:

- al fatto che si delinei una prospettiva di grande interesse rispetto al tema dell'apprendimento nell'ambito delle comunità professionali tra i formatori;
- relativamente ai processi di *cooperative learning* resi possibili dalle opportunità della rete e fondate su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo;
- in riferimento alla possibilità di sviluppare attraverso le comunità di pratica forme di cooperazione da pari a pari che possono contribuire a

migliorare il clima e gli effetti delle relazioni di lavoro tra i formatori e, di conseguenza l'efficacia dei processi apprenditivi dei soggetti.

In primo luogo, occorre potenziare tra i formatori la dimensione dello *scambio* da pari a pari ed orizzontale di comportamenti virtuosi, di esperienze modellizzate, di ipotesi di lavoro e di ricerca.

Nel modello formativo basato sul “corso” la *riproduzione della conoscenza* si incentra in maniera statica sulla relazione tra il sapiente ed il neofita, ovvero tra il maestro e l'allievo.

La conoscenza – viceversa – per essere trasmessa ed interiorizzata necessita di una “mobilitazione cognitiva”, cioè di un investimento affettivo da parte della persona nel vivo del suo contesto relazionale.

Un altro elemento-cardine su cui vorrei soffermarmi è l'esigenza di sostegno allo sviluppo di *una cultura diffusa della condivisione*. In questa prospettiva è importante superare la visione meramente disciplinare di ogni singolo formatore per giungere ad un approccio più ampio che veda fondamentale lo sviluppo di una comunità di professionisti coesa e consapevole.

“Una pratica è un universo e se non ne fai parte non capisci di che si tratta” ed ancora “educare un professionista significa entrare in un panorama di pratiche, come dire in un paesaggio” (Etienne Wenger, 2010). È indubbio che la prospettiva che qui viene proposta sia nuova e certamente “sfidante” rispetto ad una visione – ancora imperante nel nostro paese – di una formazione vista come “corsificio”²².

5. Competenze per la diversità

La contemporaneità ha – mai come oggi – moltiplicato la *percezione soggettiva* della diversità, generando amplificatori di opportunità nel contatto con la diversità. La sfida più grande non solo per la nostra generazione ma per le generazioni future sarà la capacità di integrare e

²² V. Alastra, M. Presutti, *Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie. Nuove prospettive per la Formazione Continua in Sanità*, Atti del Convegno, Regione Piemonte, marzo 2010.

valorizzare la diversità. Questo orizzonte riguarda non solo gli habitat urbani, ma anche gli habitat “professionali” e “lavorativi”.

Accanto a questa *sfida* se ne delinea un'altra per il soggetto, più complessa e problematica, quella della “coltivazione” della propria identità (in quanto individuo e in quanto gruppo). L'accesso a una cultura è infatti un bene primario, un bene di cui le persone hanno bisogno perché costituisce il contesto nell'ambito del quale mettono in atto le loro scelte. Il diritto a tutelare i propri codici identitari si determina nello stesso momento in cui viene aperta la porta all'ascolto del sistema di valori offerto dall'*alterità*.

L'identità diventa quindi un *campo attivo* di confronto e scambio tra elementi endogeni ed esogeni, tra sistemi di valori ereditati dagli archetipi collettivi culturali e familiari, verso un “meticciamento” che diventa “nuova” identità.

Un progetto per l'accompagnamento dei processi di consapevolezza della diversità e della focalizzazione in merito alla propria identità, deve partire da un'analisi approfondita del *set di competenze* considerate come “possedute” o “mancanti”. La riflessione guidata nel rapporto con il formatore può diventare per il soggetto la “scoperta” di comportamenti o attitudini radicati ma ormai vissuti pigramente ma dietro cui si cela la negazione del dialogo con l'altro.

Il modello che utilizziamo contempla diverse aree di competenza e si ispira alla metodologia consolidata delle “mappe di competenza” già elaborata in letteratura²³. Nell'ambito della pedagogia interculturale “classica”, un riferimento significativo in questa direzione è stato il lavoro dei Bennet sulle aree di sensibilità al tema della diversità elaborato nei primi anni novanta²⁴.

²³ Gli approcci metodologici di mapping di competenze si rifanno alla letteratura sulle competenze e sono utilizzati anche in ambito di recruiting e selezione del personale. Il Ceforc ha elaborato numerosi progetti di ricerca su questo tema anche partecipando a progetti europei Leonardo (si veda ad esempio il progetto *Bussola Transfer*). Sul tema delle competenze trasversali cfr. in particolare G. Di Francesco *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 1994 e G. Auteri, G. Di Francesco, *La certificazione delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2000.

²⁴ Questo modello, sviluppato nell'ambito dell'educazione degli adulti per l'esercito Americano descriveva i possibili processi adattivi dei soggetti alla diversità. Dal punto di vista metodologico prevede una scala composta da sei stadi di adattamento alla diversità culturale, nell'ambito del quale l'individuo può transitare verso diversi

Ma il punto di partenza del lavoro di riflessione che descriviamo nelle pagine seguenti su quelle che denominiamo competenze per la convivenza nella diversità non si correla al lavoro degli studiosi nordamericani ma è emerso da una ricerca sul tema in ambito di pedagogia del lavoro con particolare riguardo al management della diversità²⁵.

Abbiamo, dunque, enucleato *sei aree di competenze trasversali* che identifichiamo nella tabella seguente (Tav. 2) ed analizziamo con maggior dettaglio di seguito.

Queste sono definite come competenze della persona, trasversali alle conoscenze specifiche ed alle competenze comportamentali.

La valenza formativa di un modello centrato sulle competenze si identifica nella capacità considerata “della” persona di *investire nei processi di apprendimento* e sviluppo nel senso più pieno²⁶.

Secondo il dibattito scientifico in materia, la competenza è un “sapere combinatorio” in cui entrano conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative ma anche relazionali che permettono alle persone di agire in contesti sempre diversi.

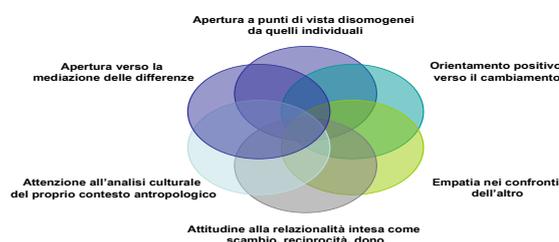
Lo schema seguente racchiude *sei categorie macro di competenze di tipo trasversale*, ovvero “della persona” rispetto al tema della diversità. Tali competenze sono di carattere trasversale e possono essere colte come *ambiti di sviluppo* per le persone fino dagli anni giovanili, laddove emergono e si consolidano atteggiamenti valoriali per il futuro.

stadi in funzione delle esperienze. In un modello elaborato successivamente, gli autori hanno correlato gli stili didattici e di interazione sociale utilizzati nell'esercizio della funzione insegnante con le aree di sensibilità alla diversità. Cfr.: M.J. Bennet, *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in R. Michael Paige, *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth ME 1993; D. Landis, J. Bennet, M. Bennet, *Handbook of Intercultural Training*, 3rd.Edition, Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.

²⁵ Alessandrini G. (2010a), *art. cit.*

²⁶ Sul concetto di competenza esiste una bibliografia vastissima cfr: tra l'altro: F. Civelli e D. Manara, *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano 1997; R. Boam, P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano 1996, ed anche il classico R. Boyatzis, *The Competent Manager: a model of Effective Managers*, J. Wiley Sons, New York 1982; A.M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, Ediesse, Roma 1992; A. Vitteritti, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in M. Colombo, G. Giovannini, P. Landri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini & Associati, Milano 2006.

La *tavola 2* presenta – dunque – *sei aree di competenze trasversali* sulle quali sviluppare un processo di autoanalisi e riflessione²⁷.



Tav. 2 – Sintesi delle aree di competenza significative per la convivenza con la diversità

Per ogni area è possibile redigere un rapporto qualitativo da parte del singolo o del gruppo partecipante all'attività di analisi. Ogni area infatti contiene una serie di questioni chiave che possono funzionare da “puntatore” delle domande che i soggetti possono sviluppare in forma interrogativa in merito alla condivisione/padronanza della competenza.

Ogni area potrebbe anche essere articolata in “indicatori” e tradotta in dimensioni quantitative.

L'elenco delle aree proposte è il seguente:

Aree di competenza per la diversità

- Apertura a punti di vista disomogenei da quelli individuali.
- Orientamento positivo verso il cambiamento.
- Empatia nei confronti dell'altro.
- Attitudine alla relazionalità intesa come scambio, reciprocità, dono.
- Attenzione all'analisi culturale del proprio contesto sociale.
- Apertura verso la mediazione delle differenze.

Vediamo di declinare in ambiti di maggior dettaglio ed in forma interrogativa le aree di competenza previste (*Tav. 3*), enucleando le

²⁷ Per un approfondimento alla tematica, vedasi Alessandrini G. (2010a), *art. cit.* al capitolo 3 “*Competenze e formazione per il diversity management: le comunità di pratica come approccio per l'integrazione*”, pp. 55-74.

macroquestioni ipotizzabili per ogni area. Queste ultime sono i quesiti che sottendono l'ambito competenziale indicato: possono essere dunque utilizzati come item di questionario da somministrare in forma "auto" ai soggetti²⁸.

PRIMA AREA	SECONDA AREA
<i>Competenza</i>	<i>Competenza</i>
<i>“Apertura a punti di vista disomogenei da quelli individuali”</i>	<i>“Orientamento positivo verso il cambiamento”</i>
Macroquestioni	Macroquestioni
Quali sono le <i>pratiche quotidiane</i> che possono evidenziare differenze comportamentali correlate alla diversità culturale in particolare nello scambio comunicativo tra i soggetti? Ad esempio rispetto all'uso del tempo, e degli spazi, delle abitudini alimentari, delle abitudini connesse agli abiti ed ai modi di comunicare?	Quali tipologie di scelta acquistano più rilevanza negli orientamenti individuali: verso l' <i>allineamento</i> a moduli comportamentali sperimentati in passato o, viceversa, verso forme decisionali <i>divergenti</i> ? In che misura questi orientamenti sono espressione delle variabili della diversità (di genere, di etnia, di età, ecc.)?
Quali sono le <i>credenze/conoscenze tacite</i> rispetto alle <i>relazioni affettive e familiari</i> ?	Quali fattori <i>ostacolano</i> l'orientamento verso il cambiamento? E quali di questi sono connessi alle dimensioni culturali,
Quali sono le percezioni correlate alle storie personali ed alle diverse culture di provenienza in riferimento ai <i>rapporti di potere/autorità</i> nel campo della famiglia, lavoro e delle relazioni che in questo contesto sussistono?	

²⁸ La mappa è stata costruita anche nell'ambito dell'attività di docenza universitaria (*Corso di Pedagogia del lavoro* in Università degli Studi di Roma Tre) ed è stata soggetta a revisione. Sono in corso (anno accademico 2011-2012) con studenti di livello universitario attività di ricerca sul tema che svilupperanno una reportistica.

<p>Qual é la percezione complessiva dei significati attribuiti <i>al lavoro</i> nella cultura di origine?</p>	<p>etniche, ecc.?</p>
<p style="text-align: center;">TERZA AREA</p> <p style="text-align: center;"><i>Competenza</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Empatia nei confronti dell’altro”</i></p> <p style="text-align: center;">Macroquestioni</p> <p>Siamo capaci di porre noi stessi nell’ottica del <i>come se</i> fossimo l’altro, cioè di generare rapporti empatici realistici e personali con le persone, al di là dei valori (e della diversità di questi ultimi) di cui questi sono portatori?</p> <p>I gruppi amicali o associativi riescono a generare al loro interno meccanismi stabili di <i>relazione fiduciaria</i> dai quali emergono flussi comunicativi virtuosi o, viceversa, emergono meccanismi di difesa, chiusure, ed antagonismi in rapporto con la presenza di diversità nel gruppo stesso? Ci sono fenomeni di emarginazione consapevole di soggetti portatori di diversità attraverso gesti, dinieghi, comportamenti taciti o espliciti?</p>	<p style="text-align: center;">QUARTA AREA</p> <p style="text-align: center;"><i>Competenza</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Attitudine alla relazionalità intesa come scambio, reciprocità, dono”</i></p> <p style="text-align: center;">Macroquestioni</p> <p>Quanta attenzione viene attribuita alla <i>relazionalità positiva</i> nello scambio con individui facenti parte delle diverse aree culturali, etniche, o ad altre categorie di diversità?</p> <p>Quale assiduità di interazioni, collaborazioni concrete e fattive si realizzano effettivamente tra soggetti portatori di diversità?</p>
<p style="text-align: center;">QUINTA AREA</p> <p style="text-align: center;"><i>Competenza</i></p>	<p style="text-align: center;">SESTA AREA</p> <p style="text-align: center;"><i>Competenza</i></p>

<p><i>“Attenzione all’analisi culturale del proprio contesto antropologico”</i></p> <p>Macroquestioni</p> <p>Siamo in grado di analizzare il comportamento dei gruppi sociali che costituiscono il nostro habitat rispetto alle istanze della convivenza con la diversità?</p> <p>Quale valore viene affidato alla consapevolezza di elementi culturali riconoscibili (valori, stereotipi, orientamenti, ecc.) del proprio gruppo dai soggetti a questo appartenenti?</p>	<p><i>“Apertura verso la mediazione delle differenze”</i></p> <p>Macroquestioni</p> <p>Quale valore viene affidato alla conciliazione delle antinomie pur nella diversità, alla negoziazione delle attività, nelle situazioni di conflitti?</p>
--	--

Tav. 3 – Mappatura delle competenze per la convivenza nella diversità

6. L’altro “siamo” noi: una pista operativa per lavorare sulla “diversità”

Dal punto di vista *progettuale*, è ipotizzabile un percorso che preveda diversi *step* per la realizzazione di un’opera di sensibilizzazione e di consapevolizzazione dei soggetti e delle loro famiglie in merito alla emergenza della convivenza con la diversità.

Quali sono dunque i passi da fare per implementare un percorso *conoscitivo* ma anche *partecipativo* alla convivenza con la diversità che possa coinvolgere anche le famiglie e gli ambiti micro-sociali?

Ipotizziamo i seguenti punti come ipotesi di *percorso sostenibile* nell’attività dei formatori anche considerando l’opportunità di progetti specifici in grado di coinvolgere le persone in un’ottica che deve tener conto delle singole specificità.

1. Analisi delle *criticità* degli ambienti in cui vivono le persone nei contesti di lavoro con particolare riguardo alle caratteristiche di diversità (tramite interviste focalizzate, questionari, ecc.).
2. *Mapping* dei percorsi da sviluppare (priorità, emergenze, ecc.).
3. Analisi del *clima comunicativo e/o conflittuale presente nei gruppi* attraverso la narrazione di microstorie.
4. Generazione di *responsabilità specifiche* per attivare proposte progettuali ai fini della sensibilizzazione e del cambiamento in itinere (collaborazioni e partenariati con enti locali, attività istituzionali con Comune o Regione).
5. *Pianificazione* degli interventi (in forma strutturata).
6. Predisposizione di *forme di supporto comunicativo* ai fini dello sviluppo di una cultura della convivenza con la diversità (newsletter, rubriche, bacheche reali e virtuali).
7. Gestione delle *reti* tra territorio e istituzioni.
8. Promozione delle *community in rete*.
9. Monitoraggio in itinere dei processi e valutazione dell'impatto delle strategie elaborate e degli obiettivi raggiunti.

La mappa delle competenze individuata nel paragrafo precedente può costituire – con opportune personalizzazioni ed interpretazioni – un ambito articolato per l'autoriflessione dei giovani sul proprio agire da soli ed in famiglia, nella comunità di pari e nei gruppi amicali.

La riflessione può essere sviluppata in forma euristica come stimolo a ricerche personali ma anche essere allargata alle famiglie ed al tessuto sociale locale.

Il tema dell'integrazione della diversità ha dunque un *forte impatto etico-sociale e culturale*. L'approccio alla diversità – intesa nel senso sopra ricordato – implica per i formatori, la condivisione di un codice etico e un processo di *formazione continua*. In questo contesto, l'emergere quotidiano di situazioni di “incontro con la diversità” potrebbe essere vissuto come condizione di crescita della responsabilità formativa di coloro che operano nell'ambito

dell'istituzione verso obiettivi formativi di sensibilizzazione dei soggetti ai mutati scenari culturali.

Il problema è, dunque, avviare azioni di “ascolto” della diversità, di formazione e sostegno all'integrazione ed all'armonizzazione culturale fino a far sì che la diversità diventi parte integrante dei valori delle community professionali.

La soluzione proposta – dal punto di vista metodologico – è la costruzione per i formatori di *comunità di pratica* centrate su repertori condivisi ed obiettivi negoziati in comune.

All'interno di tali comunità può emergere – ci auspichiamo – una “nuova” etica centrata su una responsabilità *comunitaria* orientata allo sviluppo futuro. La capacità di integrare e valorizzare la diversità è – infatti – la vera sfida delle generazioni future, ma occorre che si sviluppi un'esperienza educativa di sensibilizzazione, consapevolezza ed analisi dei significati della diversità che formi le giovani coscienze imprimendo in esse una sensibilità nuova ed incisiva.

Scuola, famiglia, mondo del lavoro, comunità civile sono portatori di un patrimonio culturale ma tale patrimonio deve essere innervato dei valori della convivenza nella diversità.

Bibliografia minima

AA.VV., *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale: Vivere Insieme in Pari Dignità*,

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White_Paper_ID_ItalianVersion.pdf.

AA.VV. (2010), *Migrazioni, sviluppo umano ed enti locali, vincoli ed opportunità*, Dossier umanamente.

Ajello, A.M., Cevoli, M. e Meghnagi, S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma.

Alastra, V. e Presutti, M. (2010), *Promuovere e sviluppare comunità di pratica e di apprendimento nelle organizzazioni sanitarie. Nuove prospettive per la Formazione Continua in Sanità*, Atti del Convegno, Regione Piemonte.

- Alessandrini, G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci-Le Bussole, Roma.
- Alessandrini, G. (2010a), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini & Associati, Milano.
- Alessandrini, G. (2010b), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Alessandrini, G. e Pignalberi, C. (2011), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. e Pignalberi, C. (2012), *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ambrosini, M. (2001), *La fatica di integrarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Arendt, H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Auteri, G. e Di Francesco, G. (2000), *La certificazione delle competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Bauman, Z. (2006), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck, U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Einaudi, Torino.
- Bennet, M.J. (1993), *Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in Michael Paige, R. (1993), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth ME.
- Bianchi, E. (2006), *Ero straniero e mi avete ospitato*, BUR Rizzoli, Milano.
- Boam, R. e Sparrow, P. (1996), *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano.
- Boyatzis, R. (1982), *The Competent Manager: a model of Effective Managers*, J. Wiley Sons, New York.
- Cambi, F. (2001), *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.

Caritas (2011), *IX Rapporto Immigrazione. Rapporto Statistico*, Redazione Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes (www.dossierimmigrazione.it).

Civelli, F. e Manara, D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano.

Di Francesco, G. (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano.

EPSCO (2009), *Council Conclusions on Gender equality: strengthening growth and employment*, 2980th EPSCO Council meeting, 30/11/2009.

European Commission (2010), *Strategy for equality between women and men 2010-2015*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, SEC(2010)1079-1080.

European Commission (2011), *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.

Fabietti, U. (1998), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma.

Fiorucci, M. (2010), *Forme e variazioni del multiculturalismo*, in Alessandrini, G. (2010a), *Formare al management della diversità. nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini e Associati, Milano.

Fondazione Brodolini (2011, a cura di), *Gender equality in caring responsibilities over the lifecycle, Conference equality between women and men*, Brussels 19-20 settembre 2011.

Gobbo, F. (2000), *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.

Istat (2009), *Reddito e condizioni di vita*, Roma.

Laeng, M. e Ballanti, G. (2000), *Pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia.

Landis, D., Bennet, J. e Bennet, M. (2004), *Handbook of Intercultural Training*, 3rd.Edition, Thousand Oaks, Sage Publications.

Latouche, R. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino.

- Lave, J. e Wenger, E. (1991), *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Levinas, E. (1998), *Tra noi*, Jaca Book, Milano.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Milan, G. (2002, a cura di), *Abbatere i muri, costruire incontri (contributi all'educazione sociale interculturale)*, Cleup, Padova.
- Nussbaum, M. (2001), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M. (2010), *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Orefice, P. (1970), *Educazione permanente e alfabetizzazione funzionale*, MPI, Roma.
- Palma, M. (2011), *L'attuale scenario europeo delle pari opportunità: criticità e nuove tendenze*, in *Bollettino Adapt*, 16 dicembre 2011 (www.adapt.it).
- Portera, A. (2007), *Ruolo della Ricerca Pedagogica (interculturale) nel tempo della globalizzazione*, in Margiotta, U. e Cipriani, R. (2007), *La Ricerca pedagogica in Italia*, Collana Frontiere dell'Innovazione, Studi e Ricerche, Mazzanti, Venezia.
- Remotti, F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Riftkin, J. (2000), *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano.
- Sen, A.K. (2002), *Etica ed Economia*, Laterza, Roma-Bari.
- Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Guerini e Associati, Milano, 2006.
- Stiglitz, J.E. (2006), *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Torino.
- Sirna Terranova, C. (1997), *Pedagogia Interculturale. Concetti, Problemi, Proposte*, Guerini Studio.

- Striano, M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli.
- Susi, F. (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma.
- Susi, F. (2002), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.
- Todorov, T. (1984), *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino.
- Tomlinson, J. (2001), *Sentirsi a casa nel mondo*, Feltrinelli, Milano.
- Touraine, A. (2009), *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano.
- Vitteritti, A. (2006), *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in Colombo, M., Giovannini, G. e Landri, P. (2006, a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini & Associati, Milano.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano.
- Wieviorka, M. (2008), *La diversité*, éd. Robert Laffont, Paris.