

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA

XXXVIII CICLO / A.A. 2024-2025

**Competenze interculturali nei luoghi di lavoro.
Ricerca sulla gestione delle diversità in azienda per
la promozione di buone pratiche**

S.S.D. M-PED/01 - PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

Coordinatore: Prof. Lorenzo Bernini

Firma _____



Tutor: Prof. Agostino Portera

Firma _____



Dottoranda: Dott.ssa Elena Guerra

Firma _____



Sommario

Nell'epoca contemporanea segnata dalla globalizzazione, gli ambienti professionali sono sempre più descritti come spazi attraversati da sfide legate all'innovazione. Allo stesso tempo, i luoghi di lavoro devono confrontarsi con la crescente diversità che caratterizza la società italiana, in particolare a partire dall'inizio del XXI secolo. Questo periodo è stato segnato da profondi cambiamenti (Bauman, 2007; Beck, 2010; Portera, 2020), tra cui recentemente una pandemia globale che ha messo in discussione le modalità tradizionali di lavoro. I sistemi organizzativi sono diventati sempre più complessi e dinamici, evolvendo per incrementare l'efficienza e le prestazioni (Balloi, 2021a; Guidetti, 2008). La presente ricerca indaga se e in che modo le competenze interculturali (Deardorff, 2009; Portera, 2013) sono effettivamente utilizzate nei contesti lavorativi da uomini e donne impiegati in piccole e medie imprese del Nord Italia, in particolare in ruoli di coordinamento, direzione o gestione di gruppi di lavoro. L'indagine considera non solo le differenze culturali o religiose, ma anche quelle legate al genere, all'età e ad altri fattori identitari, con l'obiettivo di comprendere quali competenze possano contribuire a migliorare il clima organizzativo e a promuovere pratiche di Diversity Management proattivo (Cox, 2001; Mor Barak, 2015). Si tratta, inoltre, di una ricerca volta a offrire alle governance aziendali nuovi parametri per la selezione e la formazione del personale in un contesto globale sempre più eterogeneo. Il quadro teorico di riferimento è quello della pedagogia interculturale (Cohen-Emerique, 2017; Fiorucci, 2011; Portera, 2022; Santerini, 2003), che analizza i contesti plurali della società contemporanea per elaborare risposte educative adeguate, e quello della comunicazione interculturale (Giaccardi, 2025; Hall, 2005), integrati con l'approccio della Content e Critical Discourse Analysis (Hansen & Machin, 2013; Krippendorff, 2004; van Dijk, 1993). La presente indagine si configura come una Mixed Methods Research (MMR) di tipo sequential explanatory (Creswell & Plano Clark, 2018). Tuttavia, è stata privilegiata nel presente studio la prospettiva qualitativa, in quanto maggiormente adatta a esplorare in profondità le dinamiche oggetto di analisi. La ricerca quantitativa ha coinvolto 141 manager, mentre la parte qualitativa ha previsto 22 interviste semi-strutturate a manager di imprese del Nord Italia con un numero di dipendenti compreso tra 100 e 1000, seguite da focus group finalizzati alla validazione dei risultati. La tecnica principale utilizzata nelle interviste è stata quella degli incidenti critici (Damini & Surian, 2012), per indagare situazioni concrete di confronto interculturale. L'obiettivo finale è identificare e promuovere linee guida e pratiche di inclusione basate sull'evidenza empirica, capaci di valorizzare la formazione dei lavoratori e lavoratrici, e di garantire una maggiore coerenza con i principi della Carta europea della Diversità e dell'Inclusione anche attraverso lo sviluppo di competenze interculturali dei e delle manager.

Abstract

In contemporary contexts, professional environments are increasingly described as sites of innovation challenges. At the same time, workplaces must address the increasing diversity shaping Italian society, particularly since the early 21st century. This period has been marked by radical changes (Bauman, 2007; Beck, 2010; Portera, 2020), including a global pandemic that has questioned traditional work modalities. Working systems in organizations have become increasingly complex and dynamic, evolving to enhance performance efficiency (Balloi, 2021a; Guidetti, 2008). This research investigates whether and how intercultural competences (Deardorff, 2009; Portera, 2013) are utilized in the workplace by male and female workers in small to medium-sized companies in Northern Italy, specifically in roles such as coordinators, department managers, and team leaders. The research will consider not only cultural or religious differences, but also those related to gender, age, and other identity factors. The goal is to understand what competences might help to improve the working environment for proactive Diversity Management (Cox, 2001; Mor Barak, 2015). It will also be an investigation aimed at providing corporate governance with new parameters for searching for and training personnel in an increasingly heterogeneous global context. The theoretical framework will be intercultural education (Cohen-Emerique, 2017; Fiorucci, 2011; Portera, 2022; Santerini, 2003), which investigates the plural contexts of contemporary society to develop appropriate educational responses, intercultural communication (Giaccardi, 2025; Hall, 2005) and the Content and Critical Discourse Analysis (Hansen & Machin, 2013; Krippendorff, 2004; van Dijk, 1993). This study adopts a Sequential Explanatory Mixed Methods Research (MMR) design (Creswell & Plano Clark, 2018). Nonetheless, the qualitative component is privileged, as it is better suited to provide an in-depth understanding of the dynamics examined. The quantitative research involved 141 Managers, whereas the qualitative research involved 22 Managers who are working in companies with approximately 100 to 1000 employees in Northern Italy. Data collection was conducted through semi-structured interviews and focus groups, chosen for their ability to capture nuanced perspectives on intercultural competencies. In the semi-structured interviews, the main technique used was the critical incident technique (Damini & Surian, 2012). The ultimate goal is to identify and implement evidence-based inclusion practices, enhancing worker education and ensuring alignment with the European Union's Charter of Diversity and Inclusion policies through measurable organizational benchmarks.

Indice

Sommario	3
Abstract	4
Introduzione	9
I. Il lavoro e i mutamenti della società contemporanea	12
1.1 Globalizzazione e relativi mutamenti sociali, economici e culturali nel XXI secolo	14
1.2 Lavoro e globalizzazione: le sfide della diversità in Italia	16
1.2.1 Lavoro e background culturale	18
1.2.2 Lavoro e genere	19
1.2.3 Lavoro, età e gap generazionale	23
1.2.4 Lavoro e background religioso	25
1.3 Pedagogia in azienda	26
II. Gestione delle diversità nel luogo di lavoro	30
2.1 Diversity Management: origine e definizioni	30
2.2 Diversity, Equity & Inclusion (DEI)	32
2.2.1 La Carta della diversità	35
2.2.2 La Carta della diversità in Francia e Germania	36
2.2.3 La Carta della diversità, ossia la Carta delle Pari opportunità, in Italia	37
2.2.4 La <i>Corporate Social Responsibility</i> (CSR)	38
2.2.5 Critica al DEI	39
2.3 Discriminazioni sul luogo di lavoro	41
2.4 Teorie e modelli sulla diversità nell'ambito lavorativo	42
2.4.1 <i>Ecological Systems Theory</i> di Urie Bronfenbrenner	43
2.4.2 <i>Cultural Dimensions Theory</i> di Geert Hofstede	43
2.4.3 <i>Seven Dimensions of Culture</i> di Fons Trompenaars e Charles Hampden-Turner	45
2.4.4 <i>Four Layers of Diversity Model</i> di Lee Gardenswartz e Anita Rowe	46
2.4.5 <i>Inclusive Workplace Model</i> di Michàlle E. Mor Barak	47
2.5 Formazione in azienda sulla gestione delle diversità in Italia	49
2.5.1 Prima del lavoro: la preparazione al mondo degli adulti	40
2.5.2 Formazione nel contesto lavorativo	51

2.5.3 Educare lungo il corso della vita	52
---	----

III. Comunicazione nel contesto multiculturale 55

3.1 Problemi e ostacoli nella comunicazione	56
3.2 Stili comunicativi	57
3.3 Competenze comunicative	59
3.3.1 Modelli di Competenze comunicative	60
3.3.2 <i>Model of interaction</i> di Dell Hathaway Hymes	61
3.3.3 <i>Speaking Model</i> di John Joseph Gumperz e Dell Hathaway Hymes	62
3.3.4 Il modello di Michael Canale e Merrill Swain	63
3.4 Approccio transculturale, multiculturale e interculturale	63
3.5 Comunicazione interculturale	68
3.5.1 Competenze comunicative interculturali	70
3.5.2 Modello di Michael Byram basato sui saperi	71
3.5.3 Modello di Competenza comunicativa interculturale di Paolo E. Balboni e Fabio Caon ...	71
3.5.4 Modello di Competenza Comunicativa Interculturale di Darla K. Deardorff	72
3.5.5 <i>Intercultural Communicative Competence Model</i> di Alvino Fantini	73
3.5.6 <i>Global Communication Competence</i> di Guo-Ming Chen	74

IV. Pedagogia e competenze interculturali nel mondo del lavoro 75

4.1 Stereotipi e pregiudizi	75
4.2 Competenze interculturali	77
4.3 Modelli di competenze interculturali	79
4.3.1 <i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity e Intercultural Viability Indicator</i> di Milton J. Bennet	80
4.3.2 <i>Process Model of Intercultural Competence e Spiral-shaped model of intercultural competence learning</i> di Darla K. Deardorff	82
4.3.3 Modello <i>Intercultural Competence Tree</i> dell'UNESCO	85
4.3.4 Modelli di competenze interculturali di Agostino Portera	86
4.3.5 <i>Chinese Model of Intercultural Leadership Competence</i> di Guo-Ming Chen e Ran An	89
4.3.6 <i>Global Competencies Model</i> di OCSE-PISA	91

V. Metodologia della ricerca	93
5.1 Finalità della ricerca	94
5.2 Domande della ricerca	95
5.3 Paradigma teorico di riferimento	95
5.4 Scelte metodologiche per la raccolta dati: Mixed Method	96
5.4.1 Qualitative Content Analysis	99
5.5 Gruppo di ricerca	101
5.5.1 Partecipanti alla ricerca qualitativa	102
5.5.2 Partecipanti alla ricerca quantitativa	103
5.6 Strumenti per la raccolta dati	106
5.6.1 Intervista semi-strutturata	106
5.6.2 Questionario	108
5.7 Co-validazione con il gruppo di ricerca	111
5.8 Etica della ricerca	112
VI. Analisi dei dati e risultati della ricerca	114
6.1 Formazione pregressa dei/delle manager e responsabili dei gruppi di lavoro	115
6.1.1 Formazione dei/delle manager alla gestione delle diversità	121
6.1.2 Formazione dei/delle manager alle competenze interculturali	128
6.1.3 Bisogni formativi emersi	129
6.2 Presenza di politiche per la gestione della diversità nei luoghi di lavoro	134
6.2.1 Carta della Diversità	134
6.2.2 Conciliazione vita personale e professionale nei luoghi di lavoro	139
6.2.3 Gestione del periodo di rientro dalla maternità delle lavoratrici	142
6.2.4 Buone pratiche messe in atto dai/dalle manager	149
6.3 Genere in azienda	152
6.3.1. Stereotipi di genere nei luoghi di lavoro	156
6.4 Background culturale in azienda	161
6.5 Background religioso in azienda	165
6.5.1 Gestione del tempo della preghiera e del Ramadan	167
6.5.2 Buone pratiche nella gestione del credo religioso	169

6.6 Età e gap generazionali in azienda	171
6.6.1 Attrarre i/le giovani e valorizzare le persone al termine della carriera	172
6.6.2 Stereotipi generazionali verso gli/le junior	174
6.6.3 Stereotipi generazionali verso i/le senior	177
6.7 Effetti del Covid-19 in azienda	180
6.8 Discriminazioni nei luoghi di lavoro	183
6.8.1 Atti discriminatori legati alle diversità	184
6.8.2 Possibili contrasti agli atti discriminatori	189
6.9 Diversi approcci alla gestione delle diversità da parte dei/delle manager	191
6.9.1 Difficoltà comunicative	196
6.9.2 Approccio interculturale alla gestione delle diversità in azienda	199
6.10 Competenze interculturali dei/delle manager	202
6.10.1 L'area del sé e del saper essere	203
6.10.2 L'area del saper fare	213
6.10.3 L'area del sapere	230
6.10.4 Bisogno di pedagogia interculturale e competenze interculturali nei luoghi di lavoro	233
6.11 Proposte alla luce dei risultati	234
6.11.1 Possibili linee guida in ottica Diversity Management	235
6.11.2 Ecosistema circolare di Competenze interculturali nel Diversity Management	237
VII. Limiti della ricerca	240
VIII. Riflessioni conclusive	242
Bibliografia	244
Appendice	261

Introduzione

La globalizzazione, i processi migratori, le nuove forme di mobilità e la crescente interconnessione tra persone e organizzazioni hanno reso il tema dell'incontro fra esseri umani portatori di molteplici differenze sempre più cruciale (Bauman, 2007; Beck, 2010), anche all'interno delle imprese e delle istituzioni (Balloi, 2021a; Guidetti, 2008). In tale scenario, la pedagogia interculturale offre una chiave di lettura e di intervento: essa non si limita a gestire la diversità, ma la interpreta come opportunità di dialogo e di trasformazione (Portera, 2022).

L'obiettivo della presente ricerca è indagare come le competenze interculturali si manifestino e si traducano nella gestione delle diversità nei contesti lavorativi, in particolare tra le/i manager e le figure di coordinamento che operano nelle imprese italiane. L'intento è duplice: da un lato, comprendere le rappresentazioni e le pratiche con cui la diversità viene riconosciuta e gestita nei gruppi di lavoro; dall'altro, delineare il profilo formativo e di competenze del Diversity Manager, figura chiave nella promozione di una cultura organizzativa inclusiva (Cox, 2001; Mor Barak, 2015). Il quadro teorico di riferimento è quello della pedagogia interculturale (Fiorucci, 2011; Portera, 2022), integrata con i contributi circa comunicazione e competenze interculturali (Deardorff, 2006, 2009; Giaccardi, 2025; Hall, 2005).

Dal punto di vista metodologico, la ricerca adotta un approccio misto qualitativo-quantitativo. La prima fase ha previsto la somministrazione di questionari a 141 manager e responsabili di funzione di imprese situate nel Nord Italia; la seconda ha coinvolto 22 manager con interviste semi-strutturate e successivi focus group di validazione, finalizzati a restituire e discutere collettivamente i risultati con 13 lavoratori e lavoratrici provenienti dall'esperienza maturata nel settore Diversity, Equity & Inclusion (DEI), della consulenza e delle Risorse Umane. La metodologia della ricerca è stata elaborata all'interno del paradigma qualitativo di tipo naturalistico, la cui base epistemologica si fonda sull'interazionismo simbolico (Cohen et al., 2011; Denzin & Lincoln, 2000). L'analisi è stata condotta secondo un approccio critico e dialogico (Hansen & Machin, 2013; Mortari, 2012; Wortham, 2001), orientato a cogliere non solo le pratiche gestionali, attraverso la tecnica dell'*incidente critico* (Damini & Surian, 2012), ma anche le competenze interculturali agite dai/dalle manager (Deardorff, 2009; Fantini, 2009; Portera & Milani, 2019).

Il primo capitolo delinea il quadro generale delle trasformazioni sociali e culturali che costituiscono il contesto della ricerca. In tale scenario emergono le interconnessioni tra globalizzazione, identità e pluralismo, mettendo in luce come tali dinamiche producano, accanto a nuove opportunità, anche forme inedite di disuguaglianza e vulnerabilità nei contesti lavorativi. Il

capitolo offre, inoltre, una riflessione sul ruolo dell'educazione e della formazione quali leve per la coesione sociale.

Il secondo capitolo affronta il tema della diversità nei luoghi di lavoro, con riferimento ai principali modelli di Diversity Management (Cox, 2001; Mor Barak, 2015) e alle normative europee e italiane in materia di parità e inclusione. Sono presentati dati aggiornati su genere, generazione, background migratorio e orientamento religioso, mettendo in evidenza come tali fattori influenzino le dinamiche organizzative e le pratiche quotidiane di gestione del personale. Il capitolo si conclude con una riflessione pedagogica che interpreta il lavoro come spazio formativo e l'impresa come ambiente educativo, ponendo l'accento sul potenziale trasformativo delle organizzazioni nella promozione della cittadinanza e del riconoscimento reciproco.

Il terzo capitolo è dedicato al tema della comunicazione e delle competenze interculturali, ricostruendone l'evoluzione teorica dai modelli (Hall, 1976; Hymes, 1972) fino ai contributi in ambito interculturale (Byram, 1997; Chen, 2005; Deardorff, 2006). Il capitolo analizza come la competenza comunicativa interculturale costituisca un elemento chiave della professionalità contemporanea, poiché integra conoscenze, abilità e atteggiamenti volti alla comprensione dell'Altro, alla mediazione e al dialogo.

Il quarto capitolo approfondisce le competenze interculturali nell'ambito della pedagogia del lavoro e della formazione, esplorando la relazione tra apprendimento, innovazione e intercultura (Cambi, 2000; Zoletto, 2012). Indaga, inoltre, come le imprese possano diventare spazi di apprendimento interculturale, nei quali la formazione assume una funzione generativa e trasformativa, orientata alla crescita personale e organizzativa. In tale prospettiva, la formazione interculturale dei manager viene interpretata come percorso di riflessività, mediazione e apprendimento continuo, in coerenza con le raccomandazioni europee sul *lifelong learning* (CoE, 2018).

Il quinto capitolo illustra il disegno metodologico della ricerca, le scelte epistemologiche, gli strumenti impiegati (questionario, intervista semi-strutturata, focus group) e il processo di analisi dei dati. Particolare attenzione è dedicata alla triangolazione tra approccio pedagogico, analisi critica del discorso e prospettiva dialogica (van Dijk, 1993; Wortham, 2001). La metodologia è sviluppata come processo riflessivo e partecipativo, in cui la validazione dei risultati avviene attraverso il confronto con le persone coinvolte e che hanno familiarità con il tema della ricerca.

Il sesto capitolo è dedicato all'analisi dei risultati e alla discussione interpretativa. Sono approfonditi i principali temi emersi dai dati, tra cui genere, gap generazionale, cittadinanza, religione, discriminazioni e buone pratiche nei luoghi di lavoro, con l'obiettivo di far emergere le competenze interculturali espresse e da sviluppare nei contesti aziendali. L'analisi e la restituzione

dei risultati si concludono con una riflessione volta a delineare un modello di competenze interculturali del Diversity Manager, insieme alle linee guida per fortificare le strategie educative per promuovere una cultura diffusa della gestione delle diversità nei luoghi di lavoro.

Il settimo capitolo illustra i limiti della ricerca, offrendo spunti critici e prospettive di miglioramento per futuri approfondimenti empirici e teorici.

Infine, l'ottavo capitolo propone una riflessione conclusiva sul ruolo delle competenze interculturali e della pedagogia interculturale nei contesti lavorativi, evidenziandone la valenza educativa, formativa e sociale.

L'intento complessivo è quello di costruire un percorso che, dalla teoria alla pratica, permetta di comprendere come la pedagogia interculturale possa offrire chiavi interpretative e strumenti formativi per leggere e trasformare le dinamiche della diversità nei contesti lavorativi, contribuendo allo sviluppo di organizzazioni e imprese più consapevoli, inclusive e capaci di valorizzare le differenze come risorsa comune.

I. Il lavoro e i mutamenti della società contemporanea

Il mondo del lavoro è strettamente connesso ai cambiamenti globali legati alla politica, all'economia, alla società, al clima, all'innovazione tecnologica e all'informazione, nonché ad altri fattori interconnessi. In particolare, i processi di globalizzazione, di *new economy* e di rivoluzione informatico-digitale implicano la riduzione delle distanze geografiche, l'aumento dei legami tra le diverse aree territoriali, una maggiore mobilità e l'ampliamento e la diversificazione delle direttrici migratorie. Dopo le necessarie riforme liberali che hanno decretato la fine delle forme di governo autoritarie e oppressive, oggi nelle nazioni industrializzate si è affermata una fase definita di "neoliberismo" (Campbell et al., 2005; Portera & Dusi, 2016). I processi di globalizzazione e di interdipendenza planetaria costituiscono dinamiche irreversibili (Bauman, 2007; Morin, 2001) che «hanno generato effetti radicali nel mondo del lavoro» (Portera, 2020, p. 140), esacerbando la divisione fra Paesi, aree e cittadini ricchi e poveri. Di conseguenza, nelle società multiculturali emerge la necessità di promuovere l'inclusione sociale e di contrastare la povertà (Beck, 2000; Deardorff, 2008; Delors, 1997).

Parallelamente, la globalizzazione e l'avvento di società multiculturali hanno generato profonde trasformazioni anche sul piano culturale, educativo e pedagogico. Secondo Martha C. Nussbaum (2011), la competizione orientata esclusivamente al profitto nel mercato globale rischia di offuscare valori fondamentali per il futuro della democrazia, tra cui il ruolo delle discipline umanistiche nel coltivare il pensiero critico, stimolare l'immaginazione, favorire l'empatia verso esperienze umane diverse e sviluppare la capacità di comprendere la complessità del mondo. In questa prospettiva, Ulrich Beck (2000) distingue tre fasi storiche che attraversano l'esperienza umana. Dalla fine del conflitto agli anni Sessanta emergono la necessità e la volontà di ricostruzione; nella seconda fase, fino agli anni Ottanta, prevalgono ricchezza e abbondanza mentre gli effetti collaterali sull'esistenza umana quali inquinamento, individualismo e standardizzazione, non sembrano intaccare il senso civico; infine nella terza fase, definita da Beck come *società mondiale del rischio*, le contraddizioni del capitalismo divengono chiare, ancor di più con la globalizzazione dell'informazione, che si accompagna a quella ecologica, economica, culturale e produttiva. Inoltre, il discorso sulla globalizzazione comporta sempre anche quello sulla localizzazione, frutto di un calcolo meramente economico: «Non c'è da meravigliarsi che questo nesso globale-locale abbia un ruolo centrale nei calcoli dei grandi gruppi industriali. [...] Con la globalizzazione non si tratta di costruire fabbriche ovunque nel mondo, ma di diventare parte delle rispettive culture. Il "localismo" è il nuovo credo, la strategia d'impresa che acquista importanza via via che la globalizzazione è messa in pratica» (Beck, 2002, p.66).

Sul piano storico-sociale, dalla Rivoluzione industriale in poi si è affermata la concezione della forza lavoro come merce, con effetti sulla stratificazione sociale intesa come sistema delle disuguaglianze (Gallino, 2000). I rapporti tra mercato del lavoro e classi sociali dipendono da variabili quali sicurezza occupazionale, livelli salariali, rapporto tra lavoro, tecnologia, organizzazione e condizioni lavorative. Nell'era globale, il principale fattore che determina la gerarchia delle disuguaglianze è rappresentato dall'opportunità o meno di interagire al di là delle frontiere, con risorse di vario tipo come passaporti, attestati di istruzione, lingue, politiche dell'immigrazione specifiche di ogni Paese: tutto ciò è definito, secondo Beck (2011), come il capitale culturale, sociale ed economico. In tale contesto, la prospettiva nazionale si scontra con una prospettiva transnazionale; da una parte ampie componenti della generazione più giovane e gli immigrati vivono in modo consapevolmente transnazionale, dall'altra la maggioranza eterogenea, che definisce la propria esistenza materiale in termini territoriali, punta sul rafforzamento delle frontiere e sull'accentuazione dell'identità nazionale rivendicando la difesa dello Stato: «Se le opportunità globali non si muovono verso la gente, allora sarà inevitabilmente la gente a muoversi verso le opportunità globali» (UNDP, 1993, p.65).

Per comprendere la complessità delle tensioni tra locale e globale, tra chi si muove e chi rivendica la stanzialità, è necessario il contributo interpretativo delle Scienze Umane. Le diverse fasi della loro crisi, infatti, forniscono le categorie interpretative necessarie a comprendere i mutamenti che investono il lavoro e la società contemporanea. Senza questo apporto, le trasformazioni legate alla globalizzazione, all'individualismo o alla società del rischio correrebbero il pericolo di essere lette unicamente in chiave economica, perdendo di vista la loro portata educativa e culturale. La cosiddetta *società del rischio* non rappresenta, come osserva Beck (2002), il “malaugurato verificarsi” della globalizzazione economica, bensì la minaccia costante che essa comporta, generando diffusi sentimenti di paura e incertezza. Il passaggio dal rischio all'insicurezza può quindi evolvere in una condizione di vulnerabilità, intesa come esposizione prolungata a situazioni di pericolo o instabilità; e viverla significa sperimentare in modo costante la possibilità che fattori problematici rilevanti conducano facilmente verso forme di emarginazione sociale. Non si tratta solo di condizioni lavorative instabili: infatti, anche chi possiede un contratto a tempo pieno e indeterminato può trovarsi in una situazione precaria se l'impresa in cui lavora non investe in innovazione, non offre percorsi formativi ai dipendenti e non prospetta sviluppi futuri. In assenza di un mercato del lavoro dinamico e di un sistema di protezione sociale solido e continuativo, la/il lavoratore si trovano comunque in difficoltà nel progettare il proprio percorso professionale, senza possibilità di guardare al medio-lungo periodo con sicurezza (Gosetti, 2022).

1.1 Globalizzazione e relativi mutamenti sociali, economici e culturali nel XXI secolo

Con l'avvento del XXI secolo la complessità amplifica il suo raggio, con flussi migratori da Est a Ovest (dalla caduta del Muro di Berlino nel 1989 al conflitto nei Balcani) e da Sud a Nord (in particolare le Primavere Arabe hanno innescato diverse proteste per accrescere i diritti umani), nuove istanze giovanili si muovono in modo eterogeneo, dai movimenti no-global e anti-globalizzazione e dalle prime manifestazioni di Seattle nel 1999 contro l'OMC, l'Organizzazione Mondiale del Commercio, al movimento contro la crisi climatica nato nel 2018, fino allo sciopero individuale e poi globale di Greta Thunberg denominato "Friday for Future". Dopo l'attacco alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001, la polarizzazione tra Occidente e mondo islamico si intensifica, mentre la diffusione delle tecnologie digitali rende il mondo immediatamente accessibile attraverso smartphone e connessioni globali. Questa nuova condizione di interconnessione e mobilità contribuisce a delineare quella "modernità liquida" di cui parla Bauman (2008), in cui i confini, le identità e le relazioni diventano sempre più flessibili e incerte. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno infatti annullato le distanze spaziali, moltiplicato i canali di interazione e reso il loro utilizzo sempre più accessibile, con un aumento esponenziale dell'accesso al sapere, ampliando la partecipazione sociale (Gallino, 2000).

Tuttavia, la costante esposizione a flussi di messaggi, immagini e rappresentazioni della realtà riduce le distanze, ma non sempre favorisce un autentico dialogo con culture e pratiche differenti. La mediazione dei mass media e dei social network spesso induce a recepire solo frammenti della realtà, rafforzando visioni stereotipate, impedendo una comprensione dei contesti interpretativi, polarizzando visioni opposte. A ciò si aggiunge la reazione rapida e superficiale tipica delle piattaforme digitali – *like*, *emoji*, condivisioni basate su titoli accattivanti o immagini d'impatto – che alimenta la circolazione di fake news, difficilmente riconoscibili a causa della fruizione "mordi e fuggi" propria della vita online (Corte & Guerra, 2025).

L'economia è altrettanto altalenante se si pensa alla bolla speculativa e alla conseguente crisi economica del 2008 innescata dai mutui *subprime* negli Stati Uniti che hanno acuito crisi e precarietà del lavoro in tutto il mondo, e su cui nel 2012 il giornalista Gian Antonio Stella scriveva¹: «Nel 2009 i neo-trentenni si erano riconosciuti nella *Generazione mille euro*, così battezzata per lo standard delle loro buste paga. Oggi, a soli tre anni di distanza, a quella cifra che vale meno di ieri ci si arriva in pochi».

Nell'ultimo quinquennio non sono mancate sfide nuove a livello globale, che hanno aumentato la consapevolezza dell'interconnessione profonda tra persone ed eventi, dal micro al macrocosmo. In accordo con Anthony Giddens (1994, p. 71) «l'intensificazione di relazioni sociali

¹ Articolo apparso sul *Corriere della sera*, 26 febbraio 2012, p. 1.

mondiali che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali vengano modellati dagli eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa», si può leggere la diffusione a fine 2019 di una polmonite anomala dalla città di Wuhan, nella Cina centrale. Il virus, conosciuto come *Covid-19*, si è propagato di giorno in giorno arrivando in Italia e nel resto del mondo con un effetto dirompente, modificando le abitudini e condizionando la vita di miliardi di persone. Si potrebbe associare al cosiddetto *Effetto farfalla*² che, secondo l'enciclopedia Treccani, evidenzia quanto infinitesime variazioni nelle condizioni iniziali producono cambiamenti grandi e crescenti nel comportamento successivo dei suddetti sistemi. Un periodo di isolamento e una vera e propria *infodemia*³ hanno portato a un accrescimento del timore del diverso e di chi potrebbe portare il virus; una condizione che ha diffuso timori nei confronti di nuovi conflitti, alcuni seguiti costantemente dai media. Nel 2024 un quarto dei Paesi membri europei è guidato da coalizioni di destra ed estrema destra, quali Italia, Ungheria, Finlandia, Slovacchia, Svezia, Paesi Bassi e Croazia. Secondo ACLED⁴ (*Armed Conflict Location & Event Data*) nel mondo ci sono 56 conflitti che coinvolgono in modo diretto e indiretto oltre 92 Paesi, Italia compresa. Dalla Palestina all'Ucraina, dal Sudan al Messico, nell'arco del 2024 si contano almeno 233mila vittime (ACLED, 2025). Nonostante l'alto numero di guerre, l'interesse mediatico sembra concentrare il proprio sguardo a fasi alterne sull'Ucraina, dopo l'attacco su larga scala nel febbraio 2022 da parte dell'esercito russo, e sulla Striscia di Gaza, nel mirino dell'esercito israeliano dall'ottobre 2023, mentre il resto del destino del mondo rimane in secondo piano. Di conseguenza, l'immigrazione forzata sconta la percezione di un fenomeno “fuori controllo” e la xenofobia viene alimentata da leader politici di diverse fazioni per mascherare difficoltà interne e l'assenza di politiche sociali efficaci.

Nel 2024 i migranti internazionali sono saliti a 304 milioni, un numero che è quasi raddoppiato rispetto al 1990, ma che continua a costituire solo una piccola parte della popolazione mondiale, pari al 3,7% (IDOS, 2025). Secondo le elaborazioni IDOS (2025) su dati Unhcr, Unrwa e Idmc, i migranti forzati nel mondo hanno raggiunto il record di 123,2 milioni, con un aumento del 6,2% rispetto all'anno precedente. Si tratta di un dato che, pur significativo, coglie solo in parte la complessità delle crisi in corso: emblematico il caso della Striscia di Gaza, dove 1,4 milioni di palestinesi risultano

2 Il termine è stato introdotto dal matematico e meteorologo Edward Lorenz nel titolo di un suo articolo del 1972: *Predictability: does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?*, nel quale il battito delle ali della farfalla in Brasile è rappresentativo di un qualsivoglia piccolo cambiamento nelle condizioni iniziali del sistema che conduce a conseguenze su scale più grandi. [https://www.treccani.it/enciclopedia/effetto-farfalla_\(Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/effetto-farfalla_(Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica)/). Ultima consultazione 21/08/2025.

3 Il termine “infodemia” è apparso per la prima volta nel testo di Giancarlo Manfredi dal titolo *Infodemia. I meccanismi complessi della comunicazione delle emergenze* (2015), ma affermatosi nel 2020 da una parola modellata sull'inglese *infodemic*, formata dalla fusione di “info(rmation)” - “informazione” ed “(epi)demic” - “epidemia” ed entrato nel vocabolario Zanichelli nel 2022.

4 <https://acleddata.com/series/acled-conflict-index#1733141133347-1d2e0316-667a>. Ultima consultazione 20/08/2025

simultaneamente sfollati interni e rifugiati registrati all'Unrwa, evidenziando i limiti delle statistiche ufficiali nel rappresentare pienamente tali emergenze.

L'Unione Europea sembra sempre più ai margini di una politica internazionale che vede “colloqui di pace” tra il leader americano Donald Trump e Vladimir Putin per la risoluzione dell'offensiva russa contro il popolo ucraino, e Benjamin Netanyahu sul conflitto contro Hamas in Palestina. Nella prospettiva di Mario Draghi, ex premier intervenuto al Meeting di Rimini il 22 agosto 2025, «Il 2025 sarà ricordato come l'anno in cui è evaporata l'illusione dell'Europa di contare»⁵. Le trasformazioni globali e quotidiane obbligano a ripensare la società contemporanea, segnata da incertezza, ambiguità e nuove forme di nazionalismo che alimentano paura, xenofobia e razzismo.

Tuttavia, in un contesto di crescente mobilità, culture e individui non possono isolarsi, poiché la costruzione dell'*identità* è un processo complesso che si realizza solo nel confronto con l'Altro (Lévinas, 1980). Tale incontro richiede di riconoscere l'Altro non come portatore di un deficit o di una mancanza, ma come interlocutore pienamente legittimo, con il quale si condivide un comune statuto umano fondato su un'etica e un'ontologia che precedono e trascendono le differenze (Agostinetto, 2022). In questa prospettiva, l'*educazione* assume il compito di mantenere in equilibrio l'idea di unità della specie umana e quella della sua irriducibile pluralità. Mutuando le parole di Edgar Morin (2001, p. 57): «La cultura è costituita dall'insieme dei saperi, delle abilità, delle regole, delle norme, dei divieti, delle strategie e delle credenze, delle idee, dei valori, dei miti che si trasmettono di generazione in generazione; si riproduce in ogni individuo; controlla l'esistenza della società e mantiene la complessità psicologica e sociale. Non esistono società umane, arcaiche o moderne, che siano prive di cultura, ma ogni cultura è singolare. Così, sia sempre la cultura nelle culture, *ma la cultura esiste solo attraverso le culture*».

1.2 Lavoro e globalizzazione: le sfide della diversità in Italia

Tradizionalmente terra d'emigrazione, a partire dall'inizio degli anni Ottanta l'Italia è diventata meta e, al tempo stesso, tappa per molti immigrati che arrivano da tutto il mondo. La stessa società autoctona conosce trasformazioni profonde, che non riguardano solo i flussi e i mutamenti del mercato del lavoro, ma anche le condizioni giuridiche e sociali della *persona* e della *famiglia*.

In questo quadro, il lavoro da sempre muta con la società e tutte le variabili connesse. L'economia che agisce in maniera globale sgretola i fondamenti dell'economia nazionale e degli Stati-nazione. Le imprese internazionali esportano posti di lavoro dove costi e condizioni dell'impiego delle forze-lavoro sono più convenienti, dividono prodotti e servizi distribuendo le

⁵ https://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2025/08/22/draghi-ue-marginale-e-spettatrice-dallucraina-a-gaza_4a3cad46-9519-43db-97d2-c2bc338afec2.html. Ultima consultazione 23/08/2025.

attività in diversi posti nel mondo, scelgono posti con condizioni fiscali più convenienti, distinguono autonomamente tra luogo di investimento, luogo di produzione, sede fiscale e sede di residenza (Beck 2002). Ne consegue che la nozione di “sistema produttivo nazionale”, secondo Lafay (1996), tende a dissolversi in un unico sistema produttivo mondiale, mentre agli Stati restano soltanto strumenti di politica macroeconomica, con il compito di rendere il proprio territorio attrattivo agli occhi delle imprese, indipendentemente dalla loro origine.

Già a partire dalla fine degli anni Sessanta, con il passaggio da una struttura economica agricola a una industriale, prende forma una modernità segnata da importanti riforme normative: la legge sul divorzio (1970), la riforma del diritto di famiglia (1975), la legge sull'interruzione volontaria della gravidanza (1978), l'istituzione del Servizio sanitario nazionale (1978) e la legge Basaglia dello stesso anno, che abolì i manicomi e riformò l'assistenza psichiatrica (Tramma, 2018). Questi cambiamenti, insieme al cosiddetto “miracolo economico”, ridefiniscono i rapporti sociali e culturali, introducendo nuove forme di pluralità e di complessità che si riflettono anche nei contesti lavorativi. Contemporaneamente i giovani del *baby-boom* post-bellico sono entrati in massa nei contesti lavorativi, ma è da allora che decresce il numero di ingressi della fascia d'età 18-24 (Sarchielli, 2003). La mobilità delle persone porta al contatto con differenze dettate dalle culture di appartenenza, dal credo religioso (Gebert et al., 2011; Singh & Babbar, 2021), dal genere, ecc., con una relativa ridefinizione delle gerarchie familiari, e da nuove professionalità digitali che ampliano il divario tra generazioni.

Il tessuto produttivo italiano è caratterizzato pertanto da una forte eterogeneità per dimensioni e vocazioni. Secondo la classificazione adottata da Eurostat e ripresa dal Rapporto annuale ISTAT 2025, si distinguono le *microimprese*, con meno di dieci addetti, e le *piccole imprese*, che ne occupano da 10 a 49. A queste si aggiungono le *medie imprese*, con una forza lavoro compresa tra 50 e 249 persone. L'insieme di micro, piccole e medie imprese viene comunemente identificato con l'acronimo “PMI”, che rappresenta il cuore del sistema economico nazionale. Le *grandi imprese* sono invece quelle con almeno 250 dipendenti, e nelle indagini statistiche sull'occupazione e sulle retribuzioni rientrano in questa categoria soprattutto quelle con 500 o più addetti. In particolare, nel Nord Italia, accanto a una consolidata tradizione industriale, che include comparti a medio-alta e alta tecnologia, si sono sviluppati servizi avanzati ad alta intensità di conoscenza (ICT, Information and Communication Technologies, e R&S, Ricerca e Sviluppo), un comparto delle costruzioni in espansione e una significativa presenza di attività legate alle energie rinnovabili e ai servizi alla persona. I centri urbani, come Milano e Torino, fungono da poli di attrazione per molte di queste attività e accolgono anche famiglie straniere che contribuiscono al dinamismo economico.

1.2.1 Lavoro e background culturale

La complessità sociale si riflette anche in una ricchezza di differenze legate alle culture di appartenenza, e i luoghi di lavoro non ne sono esenti, trasformandosi di conseguenza (Balloi, 2021a). Secondo il Dossier statistico immigrazione (IDOS, 2025), al 31 dicembre 2023 gli stranieri registrati in Italia risultano essere 5.253.658, pari all'8,9% dei quasi 59 milioni di residenti, con un incremento annuo del 2,2%. I dati provvisori relativi al 2024 confermano la tendenza alla crescita, registrando un aumento di oltre 169mila persone (+3,2%). Alla fine del 2024 la popolazione straniera arriva così a 5.422.426 unità, corrispondenti al 9,2% dei residenti complessivi. Nei 14 principali Comuni italiani (oltre 200mila abitanti) l'incidenza appare particolarmente elevata nelle città del Centro-Nord, dove varia dall'11,3% di Genova fino al 19,6% di Milano, mentre risulta più contenuta nel Mezzogiorno, con valori che oscillano tra il 4,0% di Palermo e il 6,4% di Napoli. In valori assoluti le donne con background migratorio risultano leggermente più numerose degli uomini (2,651 milioni contro 2,602 milioni). Tuttavia, se si considera il peso sulla popolazione complessiva, l'incidenza femminile è leggermente inferiore a quella maschile: 8,8% per le donne a fronte del 9,0% per gli uomini.

Il Rapporto ISTAT 2025 evidenzia che nel 2024 il Nord è stato la principale area di destinazione dei flussi migratori, con 204mila nuovi ingressi, pari al 53,4% del totale. In Italia, e in particolare nelle regioni settentrionali, i lavoratori e le lavoratrici stranieri si concentrano in alcuni comparti specifici. Il settore più rilevante è quello dei servizi domestici e di cura, che assorbe una quota significativa della manodopera femminile: circa la metà delle donne straniere è impiegata in sole quattro professioni, ovvero assistenza domiciliare, lavoro domestico, pulizie e ristorazione (cameriere). Nel complesso, il lavoro domestico si conferma un ambito fortemente femminilizzato, con il 90,9% di occupazione femminile, di cui quasi due terzi costituiti da straniere. Per i non laureati, invece, le opportunità occupazionali sono maggiormente presenti nei settori operativi come industria manifatturiera, edilizia, commercio e trasporti.

I dati delineano un quadro in cui le persone con background migratorio, pur contribuendo in modo rilevante al funzionamento del sistema economico e sociale, restano spesso collocate in posizioni professionali sottostimate o a bassa qualificazione. Si conferma il consueto modello a piramide rovesciata (IDOS, 2025): gli italiani risultano occupati per il 39,5% in posizioni dirigenziali o qualifiche medio-alte, mentre gli stranieri si concentrano principalmente nel lavoro manuale specializzato, dove raggiungono il 44,6% degli impieghi. Tale condizione solleva interrogativi anche rispetto alle prospettive delle nuove generazioni con background migratorio, che oggi si formano nelle scuole italiane e che domani entreranno nel mercato del lavoro. Comprendere la loro situazione significa leggere in chiave prospettica le trasformazioni in atto e le possibili traiettorie di inclusione o esclusione professionale. Nel Dossier statistico immigrazione (IDOS, 2025) e nel Rapporto annuale

ISTAT 2025, i minorenni con background migratorio presenti in Italia sono stimati in circa 1,3 milioni, pari al 13% della popolazione minorile complessiva. Al primo gennaio 2024, quasi un residente straniero su sei era nato in Italia, in larga maggioranza minorenni (93%). I nuovi cittadini italiani di origine straniera sono molto giovani, con un'età media di 16,5 anni e per il 59,4% ancora minore. Considerando la fascia sotto i 35 anni, i giovani con background culturale ammontano complessivamente a circa 2,8 milioni. Tale gruppo rappresenta una componente dinamica della popolazione, capace di contribuire al riequilibrio demografico e di contrastare il processo di invecchiamento, destinato a entrare progressivamente nel mercato del lavoro. Una risorsa potenziale per il futuro del Paese, sia in termini demografici sia per il contributo che può offrire al mercato del lavoro. Tuttavia, senza adeguate politiche di inclusione scolastica e professionale, il rischio è che la loro integrazione resti parziale e che persistano forme di esclusione e discriminazione.

1.2.2 Lavoro e genere

Il Consiglio d'Europa (2022) con il termine "genere" si riferisce a ruoli, comportamenti, attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini. Tali ruoli e attributi influenzano le relazioni tra le persone e possono determinare differenze nella distribuzione di potere e risorse. A differenza del sesso, che riguarda caratteristiche biologiche, il genere è un concetto variabile nel tempo e nello spazio, poiché modellato da norme sociali, culturali ed economiche. Secondo Lombardi (2005), maschi e femmine non si nasce ma si diventa, attraverso un processo di socializzazione di generi che inizia sin dalla nascita, anzi addirittura prima, attraverso la costruzione di ambienti simbolici differenziati: dai colori all'abbigliamento, ai giochi (Abbatecola & Stagi, 2017), fino ai modelli educativi e familiari. Tale modello si fonda su un modello binario e rigido, che attribuisce a ciascun genere ruoli e caratteristiche predeterminate, limitando così la possibilità di riconoscere e valorizzare la pluralità delle identità e delle esperienze di vita individuali. Gli *stereotipi di genere* rappresentano una delle principali conseguenze di tale processo, essendo intesi come opinioni generalizzate o preconcetti che assegnano alle persone specifiche qualità e ruoli arbitrari basati esclusivamente sul loro sesso. Essi agiscono a livello sociale, educativo e professionale, influenzando scelte di vita, percorsi formativi e opportunità di carriera, e contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze di genere.

Il *Global Gender Gap Report (2025)* conferma la persistenza delle disuguaglianze basate sul genere in Italia: sebbene la parità nell'istruzione e nella salute sia quasi totale, il basso punteggio in ambito economico e politico mostra il forte divario di partecipazione ed empowerment, abbassando la posizione complessiva del Paese che si posiziona all'85° posto su 148 economie nell'indice complessivo. Si tratta di una fotografia che mette in evidenza come la costruzione sociale del genere

e gli stereotipi correlati continuano a incidere profondamente sulla distribuzione delle opportunità e sull'effettivo esercizio dei diritti. La persistenza degli stereotipi non si riflette solo nei percorsi formativi ma anche nell'accesso e nella permanenza nel mondo del lavoro, influenzando le possibilità di realizzazione professionale e le conseguenze della distribuzione dei ruoli e delle responsabilità tra lavoratrici e lavoratori.

L'ingresso delle donne nel mercato del lavoro ha seguito, nel corso dei decenni, un percorso in costante crescita e trasformazione. Se inizialmente l'occupazione femminile era concentrata nei segmenti secondari, caratterizzati da mansioni meno qualificate e da minori tutele, con il tempo si è estesa anche a quelli primari, all'industria sindacalizzata e, in modo particolare, al terziario. Tale evoluzione è stata favorita da diversi fattori sociali ed economici: la riduzione del numero medio di figli, la necessità di integrare il reddito familiare, lo sviluppo di servizi per l'infanzia e la struttura familiare verso modelli più ristretti. Tutti questi cambiamenti hanno reso più agevole la permanenza delle donne nel lavoro e il rientro dopo la maternità, favorendo processi di emancipazione, pur in presenza di persistenti disparità retributive (Sarchielli, 2003). Tuttavia, nonostante i progressi, la condizione femminile nel lavoro rimane tuttavia segnata da problematiche psicosociali ancora basati su un sistema di ruoli di genere tradizionali, come il doppio carico derivante dalla carriera professionale e dal lavoro domestico, la necessità di conciliare tempi di vita personale e di lavoro, il ricorso a contratti part time spesso non volontari, il gap salariale uomo-donna e l'esposizione a fattori di stress legati a stereotipi di genere, segregazione nei settori "tradizionalmente maschili" e possibili forme di molestie (Sarchielli, 2003, p.19). La segregazione formativa, come spiegano Biemmi e Leonelli (2016) si riferisce alle disuguaglianze di genere nel sistema scolastico e accademico italiano. Una suddivisione che porta alunne e alunni verso "indirizzi maschili" e "indirizzi femminili", ossia verso materie tecnico-scientifiche e materie umanistiche. Si tratta di un esito della socializzazione di genere: le caratteristiche che sono attribuite al gruppo di appartenenza diventano parte dell'identità della singola persona che vi appartiene (Abbatecola & Stagi, 2017). I numeri ne sono una prova: secondo il Rapporto annuale ISTAT (2024), il tasso di occupazione femminile in Italia si attesta al 53,3%, con un divario di 17,8 punti percentuali rispetto agli uomini (71,1%). L'Italia continua a registrare tra i livelli più bassi d'Europa di partecipazione femminile al lavoro, accompagnata da un tasso di inattività pari al 42,4%, ben al di sopra della media europea. Nonostante ciò, le giovani donne mostrano livelli di istruzione mediamente più elevati rispetto agli uomini: nella fascia 25-34 anni, il 38,5% ha conseguito un titolo terziario (contro il 25,0% degli uomini). L'istruzione si conferma un potente fattore di emancipazione occupazionale: tra i laureati, il divario di genere nel tasso di occupazione si riduce a soli 1,1 punti percentuali (75,2% per gli uomini e 74,1% per le donne). Persistono tuttavia significative disuguaglianze e potenziali discriminazioni: in primis il divario

retributivo di genere che, tra il 2019 e il 2024, ha visto le retribuzioni reali diminuire del 4,4%, più che in Francia o Germania. Un divario del 19% anche tra laureati e circa dell'8% a parità di settore, professione e contratto. Nel 2023 oltre un quinto dei lavoratori era a rischio di lavoro povero e il dato è più alto tra le donne (26,6%), che raggiunge il 44,5% nei servizi alla persona, settore a forte concentrazione femminile. Per le occupate dai 35 ai 49 anni, molte delle quali madri, la difficoltà di bilanciare occupazione e cura resta uno degli ostacoli maggiori alla piena partecipazione lavorativa, influenzando anche la propensione alla maternità.

La mobilità lavorativa ha sempre di più un volto femminile, poiché gli ostacoli nell'accesso e nella permanenza stabile nel lavoro sono più elevati, con maggiori probabilità di transizione verso l'inattività e minori possibilità di miglioramento delle condizioni reddituali rispetto agli uomini.

Secondo i dati ISTAT della Rilevazione Continua sulle Forze di Lavoro (2023), il 16,6% delle donne rientra, inoltre, nella categoria cosiddetta "NEET", "Not in Education, Employment or Training" (ovvero persone che non studiano, non lavorano e non seguono percorsi di formazione), contro il 13,8% degli uomini, con un divario che cresce con l'età a causa delle responsabilità familiari. Tra i gruppi a basso reddito prevale la componente femminile non laureata, particolarmente esposta a difficoltà di accesso o relegata in posizioni marginali del mercato del lavoro.

Il modello familiare tradizionale, composto da coppia con figli, non è più predominante e riguarda oggi soltanto il 29,2% delle famiglie (IDOS, 2025). Le coppie senza figli rappresentano poco più del 20%, mentre circa una famiglia su dieci è monogenitoriale, in prevalenza con madri sole. Questi cambiamenti hanno contribuito alla riduzione della dimensione media dei nuclei familiari, passata dai 2,6 componenti di vent'anni fa agli attuali 2,2 (media 2023-2024). In questo contesto si colloca anche la costante crescita delle famiglie con presenza immigrata: nel 2023 i nuclei con almeno un componente straniero erano circa 2,7 milioni, pari al 10,3% del totale delle famiglie residenti in Italia. Rispetto al censimento del 2011, tale numero è aumentato del 50%.

Se si guarda ai genitori lavoratori, secondo l'ISTAT, in Italia vi sono 3,8 milioni di famiglie monogenitoriali, con un aumento del 44% dal 2011 al 2021. Il 76,6% è composto da madri sole con i propri figli. Oltre 1 milione di queste famiglie ha il figlio più piccolo di età inferiore ai 18 anni. La decima edizione del rapporto "Le equilibriste. La maternità in Italia nel 2025" a cura di Alessandra Minello (Save the Children Italia, 2015) conferma la persistenza della segregazione verticale (minore accesso delle donne a ruoli di potere) e orizzontale (concentrazione in settori specifici). Attraverso il *Mothers' Index*⁶, il rapporto mostra come la maternità resti una delle principali cause della

⁶ Il *Mothers' Index* è uno strumento quantitativo elaborato da Save the Children Italia e ISTAT per misurare i diritti e il benessere delle madri a livello regionale in Italia, considerando vari domini come cura, lavoro, rappresentanza, salute e soddisfazione soggettiva. A livello nazionale il valore medio nel 2024 si attesta a 102,64. Guardando i due poli opposti, l'Alto Adige ha il 117,88 e la Basilicata il 90,44.

penalizzazione femminile: la cosiddetta *child penalty*, cioè l'insieme di svantaggi occupazionali e retributivi legati alla nascita di un figlio, spiega circa il 60% del divario occupazionale tra uomini e donne in Italia. La penalizzazione si manifesta subito dopo la maternità, è più marcata per le donne con salari bassi o giovani madri, e cresce nelle aree con scarsa disponibilità di servizi per l'infanzia. Tra le principali novità introdotte dalla Legge di Bilancio 2025, per i lavoratori e le lavoratrici dipendenti che hanno terminato il congedo di maternità o paternità⁷ a partire dal primo gennaio 2024, si è previsto un innalzamento dell'indennità di congedo parentale⁸ all'80% della retribuzione per tre mesi, fruibili entro il sesto anno di vita del figlio. La misura amplia quanto già stabilito dalle Leggi di Bilancio 2023 e 2024, che avevano introdotto un mese all'80% e uno al 60%. È inoltre stata confermata la possibilità per i genitori di fruire del congedo anche negli stessi giorni e per lo stesso figlio. Tuttavia, l'aumento riguarda solo i dipendenti, mentre restano immutati i dieci giorni di congedo di paternità obbligatorio (più uno facoltativo), retribuiti al 100% e non estesi agli autonomi o iscritti alla Gestione separata. Secondo l'analisi INPS (2024), l'innalzamento dell'indennità ha prodotto un incremento limitato nell'utilizzo del congedo parentale: la quota di madri che ne ha usufruito è passata dal 53,7% al 57,4% (+3,8 punti percentuali), mentre tra i padri l'aumento è stato più contenuto, dal 3,3% al 4,1%. I dati mostrano come, nonostante i progressi normativi, la condivisione effettiva dei tempi di cura resti ancora lontana da una piena parità: la fruizione del congedo parentale continua a gravare prevalentemente sulle madri, segnalando la necessità di un cambiamento culturale e organizzativo che valorizzi la genitorialità come responsabilità condivisa e superi la persistente divisione di genere nei ruoli familiari e professionali. Il quadro *intersezionale*⁹ (Crenshaw, 1991) si complica ulteriormente quando al genere si intrecciano altre diversità, come il retroterra migratorio. Nel 2023 le lavoratrici con background migratorio in Italia erano circa 994mila (IDOS, 2024), in crescita rispetto all'anno precedente, ma con un tasso di occupazione inferiore rispetto alle donne italiane (48,7% contro 53%). A livello europeo, il divario tra autoctone e non autoctone raggiungeva gli 11,3 punti percentuali. Le lavoratrici con background migratorio risultano più esposte alla disoccupazione e all'inattività, e sono sovraistruite in misura maggiore rispetto alle

⁷ Ufficio Studi della Camera, Conciliazione vita-lavoro, aggiornamento 9 gennaio 2025. https://temi.camera.it/leg19/temi/19_conciliazione-vita-lavoro.html. Ultima consultazione: 10/10/2025.

⁸ La normativa sul congedo parentale per i lavoratori e lavoratrici dipendenti, disciplinata dal D.Lgs. n. 151/2001 (Testo unico sulla maternità e paternità), stabilisce che ciascun genitore ha il diritto di astenersi dal lavoro entro i primi dodici anni di vita del figlio. La durata complessiva del congedo, sommando i periodi fruiti da entrambi i genitori, non può superare i dieci mesi, estendibili a undici qualora il padre utilizzi almeno tre mesi di congedo parentale. Il periodo coperto da indennità pari al 30% della retribuzione è complessivamente di nove mesi. A ciascun genitore spettano tre mesi indennizzati non trasferibili all'altro, mentre la parte restante può essere suddivisa liberamente entro i limiti previsti dalla legge.

⁹ Il termine *intersezionale* viene coniato per la prima volta dall'autrice afroamericana Kimberlè W. Crenshaw nel 1991 quando rilevò come il diritto antidiscriminatorio e le politiche antirazziste statunitensi considerassero le categorie legate a etnia, genere e classe come indipendenti con la conseguente non adeguata presa in carico della situazione delle donne afroamericane.

italiane (43,8% contro 27,8%). Esse si concentrano prevalentemente nei lavori manuali e a bassa qualifica, in particolare nel settore domestico e di cura, dove costituiscono la maggioranza assoluta della forza lavoro. Nel 2023 l'85,3% dei lavoratori domestici non comunitari era rappresentato da donne, soprattutto provenienti dall'Ucraina, dalle Filippine, dalla Moldova, dal Perù e dallo Sri Lanka. A queste si aggiungono presenze significative nell'industria manifatturiera, nella ristorazione, nei servizi alberghieri e, in misura crescente, nell'imprenditoria (162.245 imprese femminili a guida straniera, pari al 24,6% delle attività immigrate). La vulnerabilità delle lavoratrici straniere si manifesta anche nel part time involontario (26,2% contro il 14,4% delle italiane), nella diffusione di contratti non standard (38,7% contro 25,4%) e in condizioni lavorative più rischiose, con maggiore esposizione a infortuni e malattie professionali, soprattutto nei settori della cura, della sanità e dei servizi di pulizia. Le differenze si accentuano a livello regionale: in alcune aree, come l'Umbria, esse rappresentano quasi la metà degli occupati ma oltre due terzi dei disoccupati; in altre, come il Lazio e la Lombardia, la loro presenza si concentra nel lavoro domestico e nei servizi collettivi.

Il genere, quando si declina al femminile, comporta specifici vincoli e disuguaglianze nel lavoro, che si intensificano nelle situazioni di maternità e di appartenenza migratoria. La combinazione tra doppio carico, segregazione professionale e precarietà contrattuale rende le donne, siano esse italiane e straniere, più esposte a svantaggi occupazionali e retributivi, confermando la centralità del genere come variabile critica nell'analisi del lavoro contemporaneo.

1.2.3 Lavoro, età e gap generazionale

L'età ha una rilevanza nella pratica gestionale lavorativa in linea con quanto definito nella letteratura come uno degli aspetti più critici nella gestione della diversità, soprattutto in relazione all'invecchiamento (Parry & McCarty, 2017); infatti, l'invecchiamento della popolazione attiva costituisce una sfida rilevante per numerosi governi a livello internazionale (Keese, 2006). I lavoratori anziani, pur rappresentando un potenziale capitale umano, risultano spesso sottovalutati o oggetto di discriminazione, poiché le politiche pubbliche e le pratiche aziendali tendono a introdurre ostacoli alla loro permanenza nel mercato del lavoro o, al contrario, a incentivare il pensionamento anticipato. Oltre al rapido aumento del numero di persone anziane, un ulteriore aspetto dell'invecchiamento demografico è il rallentamento della crescita della popolazione di età compresa tra i 20 e i 64 anni, fascia nella quale si concentra la partecipazione al mercato del lavoro e, di conseguenza, un rallentamento della crescita economica, in particolare in termini pro capite. Secondo il Rapporto ISTAT 2025, nel 2022 nelle imprese italiane la media d'età dei lavoratori era di circa 42,7 anni per i lavoratori dipendenti e di 50,4 anni per gli indipendenti. Rispetto al 2011, si è registrato un aumento di 2,7 anni per i dipendenti e di 3,6 anni per gli indipendenti, mentre l'incremento dell'età media

risulta maggiore nei settori dove già nel 2011 l'età era elevata. L'aumento dell'istruzione media viene attribuito in buona parte all'assunzione crescente di giovani, spesso più istruiti: tra i lavoratori sotto i 35 anni con istruzione universitaria si è registrato un aumento di 6 punti percentuali rispetto al totale degli addetti della stessa classe d'età; in alcuni settori, come i Servizi di informazione e comunicazione o le Attività finanziarie e assicurative, l'incidenza ha raggiunto tra il 50 e il 60 %. Un ulteriore indicatore utilizzato è quello dell'indice di maturità degli occupati, definito come il rapporto tra addetti con età maggiore di 55 anni e quelli sotto i 35 anni. Per l'insieme delle imprese dell'industria e dei servizi, questo indice è quasi raddoppiato fra 2011 e 2022, passando da circa 53 % a circa 98,6 % per l'insieme degli addetti, con un valore pari a circa 65,5 % se considerati solo i dipendenti. Questo aumento riflette un fenomeno di progressivo invecchiamento della forza lavoro in tutti i settori: se nel 2011 la componente degli ultracinquantacinquenni era numericamente superiore solo in alcuni settori (ad esempio attività immobiliari e alcuni comparti dell'industria), nel 2022 tale componente prevale anche nei servizi finanziari, nel commercio e nei trasporti. Tuttavia, restano settori dove prevalgono i giovani (meno di 35 anni) quali i servizi di informazione e comunicazione, l'istruzione e i servizi alla persona. Infine, il Rapporto annuale ISTAT (2025) sottolinea come l'età dell'imprenditore e quella dell'impresa siano correlate: nel 2022, il 14,5% degli imprenditori aveva più di 65 anni e guidava il 13,5% delle imprese, con il 15,5% dei dipendenti totali; gli imprenditori con meno di 35 anni rappresentavano l'11,8% del totale ma gestivano solo il 3,7% dei dipendenti. Nelle imprese attive da più di 30 anni, la quota di imprenditori ultrasessantacinquenni sale al 41,5%. Il *Rapporto Giovani 2024* del Consiglio Nazionale dei Giovani, dell'Agenzia Italiana per la Gioventù e di EURES (2024) evidenzia come, nel 2023, il tasso di occupazione della popolazione tra i 15 e i 64 anni ha raggiunto il 61,5%, segnando un valore record e migliorando di 1,4 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Tale risultato conferma il recupero rispetto alla crisi occupazionale legata alla pandemia, quando l'indice era sceso al 57,5% nel 2020 e al 58,2% nel 2021. Decisamente più basso risulta invece il tasso di occupazione giovanile (15-34 anni), che nel 2023 si attesta al 45%, con una distanza di 16,5 punti percentuali rispetto al dato complessivo. Un'analisi disaggregata mostra come il valore medio degli under 35 sia penalizzato dalla fascia 15-24 anni, il cui tasso di occupazione è pari al 20,4%, mentre nella fascia 25-34 anni sale al 68,1%, superando di 6,6 punti percentuali l'indice riferito all'intera popolazione.

Il ricambio generazionale costituisce una delle sfide più rilevanti per il sistema produttivo italiano, in quanto condiziona la stabilità economica e la capacità innovativa e di adattamento delle imprese ai cambiamenti tecnologici e sociali. L'invecchiamento della forza lavoro e la diminuzione della popolazione attiva in età lavorativa rendono sempre più urgente una riflessione sulle modalità con cui le organizzazioni e le aziende valorizzano l'esperienza dei lavoratori di età avanzata e, al

contempo, favoriscono l'inserimento, la crescita e la *retention*¹⁰ dei più giovani. In tale prospettiva, le politiche e pratiche di *age management* assumono un ruolo strategico: esse dovrebbero essere utilizzate per contrastare le barriere legate all'età e altresì per promuovere la diversità generazionale come risorsa. Ciò significa sviluppare interventi mirati al reclutamento intergenerazionale, alla flessibilità del lavoro, alla protezione della salute e alla progettazione del luogo di lavoro inclusivi; tuttavia, molte organizzazioni spesso mancano di politiche e pratiche sistematiche che vanno in questa direzione (Egdell et al, 2018), limitandosi a iniziative episodiche o di breve periodo, senza una progettazione capace di integrare le diverse fasi del ciclo di vita lavorativo.

1.2.4 Lavoro e orientamento religioso

L'orientamento religioso e spirituale costituisce una dimensione della diversità presente nei contesti organizzativi e riguarda una varietà di forme di espressione implicite ed esplicite e comprende le dimensioni della credenza (Bell et al., 2011), dell'appartenenza, dell'esperienza e della pratica (Ammerman, 2010). Può consistere nel pregare sul posto di lavoro, indossare gioielli o abiti distintivi, esibire simboli o astenersi da determinati comportamenti come mangiare o bere specifici cibi (King & Franke, 2017; Scheitle & Ecklund, 2017). I dati relativi all'orientamento religioso e spirituale di lavoratori e lavoratrici in Italia risultano difficili da reperire poiché si tratta di informazioni sensibili non raccolte da alcun sistema ufficiale di rilevazione quali-quantitativa. A differenza di altre forme di diversità più o meno evidenti, la diversità religiosa è una differenza di livello profondo ed è invisibile, il che rappresenta una sfida nei luoghi di lavoro (Singh & Babbar, 2021). Tuttavia, una stima del Rapporto statistico immigrazione IDOS (2025) riferita al 2024, fa emergere che tra la popolazione straniera residente (5,25 milioni di persone) quasi la metà si identificava come cristiana (47,5%), metà della popolazione composta in prevalenza da persone ortodosse (56,2%), cattoliche (30,1%), protestanti (8,1%) e altri cristiani pari al 5,2% della popolazione. Il secondo gruppo più numeroso era costituito dai musulmani, pari a circa un terzo del totale (34,9%). Percentuali minori riguardavano induisti (3,2%) e buddhisti (2,8%), mentre il 6,4% dichiarava di non avere un orientamento religioso.

Dati che restituiscono un'immagine di pluralità di credenze, pratiche e orientamenti spirituali, che riflettono processi di rielaborazione individuale e generazionale del rapporto con la fede. In tale contesto, la religione è una componente dinamica delle visioni culturali e dei valori dei cittadini e cittadine di origine straniera, spesso vissuta in forma sincretica o personale, reinterpretata alla luce dell'esperienza migratoria e dell'incontro con la società ospitante.

¹⁰ Secondo l'European Workforce Study 2025, un alto tasso di *turnover* può essere dannoso perché porta a costi elevati per la selezione, l'assunzione e la formazione dei nuovi lavoratori e lavoratrici.

In accordo con diversi autori (Fregosi & Kosulu, 2013; Reeves et al., 2013; Scheitle & Corcoran, 2018; Scheitle & Ecklund, 2017), gran parte della discriminazione religiosa è rivolta, in particolare, alle donne musulmane che indossano l'hijab sul luogo di lavoro e che, per questo, riportano esperienze negative di intolleranza e discriminazione. Anche nei colloqui di lavoro, alcune caratteristiche identitarie (come l'origine del nome o l'aspetto fisico deducibile dalla foto nel curriculum o nei profili LinkedIn) sono percepite come stigmatizzanti e possono portare al rifiuto di una candidatura esclusivamente sulla base dell'identità (Ghumman & Jackson, 2010; Tanyeri-Erdemir et al., 2013). Inoltre, chi dichiara la propria appartenenza religiosa nei moduli di candidatura ha minori probabilità di essere richiamato per un colloquio (Wallace et al., 2014). Tali dinamiche rivelano la necessità di un approccio interculturale e formativo alla gestione della diversità religiosa, fondato sul riconoscimento e sul rispetto delle differenze di fede e di credo come componenti del capitale umano. Promuovere spazi di dialogo e politiche aziendali inclusive significa non solo prevenire la discriminazione, ma anche valorizzare le dimensioni etiche e spirituali del lavoro come risorsa per la motivazione, il benessere e il senso di appartenenza dei lavoratori e delle lavoratrici. Un simile approccio consente di evitare forme di dissimulazione o di assimilazione forzata, permettendo alle persone di esprimere la propria identità religiosa in modo autentico e sempre rispettoso del contesto organizzativo.

1.3 Pedagogia in azienda

Nella società odierna globalizzata, i contesti lavorativi sono caratterizzati da sistemi aperti, con strutture organizzative complesse e dinamiche, meno rigide e gerarchiche, dove prevalgono approcci variabili e diversificati (Costa, 2011). Non si tratta più di una modernità individualizzata, privatizzata, dove la responsabilità del fallimento ricade sull'individuo. Quella modernità, usando le parole di Bauman (2008), era un nemico giurato della contingenza, della varietà, dell'ambivalenza, dell'indocilità e dell'idiosincrasia. La fabbrica fordista riduceva le attività umane a movimenti semplici, standardizzati e in grande misura riprogrammati. Vi era una burocrazia affine al modello ideale di Max Weber, nel quale «identità e legami sociali venivano lasciati all'ingresso insieme a cappelli, ombrelli e impermeabili, di modo che solo l'ordine e lo statuto potessero pilotare, incontestati, le azioni dei membri fino a quando vi avessero preso parte» (Bauman, 2008, p.15). Il progressivo esaurimento del compromesso fordista-keynesiano, che aveva garantito al capitale la continuità della produzione e la generazione di profitti, e al lavoro il pieno impiego, ha innescato una crisi profonda nel diritto del lavoro, investendone l'identità, le funzioni e le stesse ragioni di esistenza. Con l'affermarsi del neoliberalismo globale, tale equilibrio si è però spezzato: in questa fase estrema del capitalismo, si «valorizza la dimensione finanziaria dell'economia, la ricerca di profitti speculativi

a breve termine, la liquidità dell'impresa, eludendo il controllo democratico-statale sulla sfera produttiva ormai svincolata dai “luoghi” fisici fissi e predeterminati; le nuove diseguaglianze sociali e la devalorizzazione del lavoro sono i frutti di questa distorsione dello sviluppo capitalistico, che il diritto del lavoro dovrebbe riconoscere e contribuire a riequilibrare, cambiando la rotta delle politiche pubbliche richiamando il mondo industriale e la propria responsabilità sociale» (Perulli & Speziale, 2022, p.32).

Le trasformazioni economiche e produttive legate al neoliberismo non hanno avuto solo conseguenze sul piano sociale, ma hanno anche inciso profondamente sul modo di concepire il lavoro, la conoscenza e la formazione. In un contesto dominato dalla logica della performance e della competitività, la formazione tende sempre più a essere interpretata in chiave funzionale e strumentale, finalizzata all'adattamento rapido del lavoratore alle esigenze del mercato, piuttosto che come percorso di crescita personale e culturale. Oggi il concetto di formazione è stato depedagogizzato, privato dei suoi più alti e nobili significati, spesso ridotto a mera tecnica (Cambi, 2000). Già negli anni Novanta, la riflessione pedagogica (Cambi, Orefice, 1997) richiamava la necessità di restituire alla formazione la sua dimensione integrale, in cui il processo di apprendimento investe tutta la persona e non solo in termini di acquisizione di contenuti disciplinari, bensì come sviluppo critico e relazionale. Il *lifelong learning* ha tre finalità, ossia è fondamentale per la capacità di competere sul mercato e per la crescita economica, è necessario per l'integrazione sociale, ed è rilevante per la qualità della vita e la sua gestione quotidiana (Pastore, 2012). Per legare apprendimento a politica ed economia, si delinea un modello cosiddetto del *learnfare*, ossia un modello che unisce il *welfare abilitante*, quello *economico* e il *welfare to work* (Colasanto, 2007). Al centro c'è l'apprendimento come opportunità per promuovere l'occupabilità, l'inclusione sociale e la partecipazione attiva delle persone ai vari aspetti della vita come l'economia, il sociale e la politica. Secondo Margiotta (2015), nella società della conoscenza il lavoratore è chiamato a dare significato al proprio agire, interpretandolo come pratica situata e socialmente connessa. Il lavoro diventa così un processo di costruzione di senso, in cui l'individuo rielabora e collega le esperienze, generando nuove possibilità e soluzioni creative. Attraverso questa continua attività di interrogazione e ricombinazione, il lavoratore sviluppa la capacità di affrontare l'incertezza, di porsi domande e di elaborare percorsi inediti di risposta ai problemi. Il lavoratore “generativo” (Margiotta, 2015) non agisce più secondo schemi trasmessi o logiche operative ripetitive, ma si muove in un contesto di interdipendenza, in cui il significato del proprio agire si costruisce nella relazione con gli altri, con le istituzioni, con i contesti professionali e culturali, e con se stesso. L'attività lavorativa assume dunque una valenza antropologica: diventa luogo di espressione della soggettività e della generatività umana. In questa prospettiva, la Pedagogia del lavoro ha il compito di sostenere il lavoratore nella capacità di orientare

il proprio sapere e di trasformarlo in progettualità significativa. Essa favorisce la possibilità di collegare la dimensione personale e quella collettiva, valorizzando il talento individuale e la sua espressione generativa all'interno delle relazioni e dei contesti sociali.

In questo quadro, diventa strategico legare la formazione ai processi di innovazione, intesa non solo come sviluppo tecnologico o produttivo, ma come capacità di apprendere, adattarsi e co-creare conoscenza nei contesti organizzativi. L'innovazione, infatti, non può essere disgiunta dalla formazione: è nella riflessività e nella partecipazione consapevole dei soggetti che si generano nuove pratiche, idee e significati condivisi. Nella letteratura dell'innovazione emergono varie tipologie di apprendimento (Gherardini & Nicolini, 2005):

- *Learning by doing*: interno all'azienda, riguarda attività produttive e relative innovazioni tecnologiche;
- *Learning by searching*: apprendere attraverso la ricerca. La conoscenza è prodotta in fase di sviluppo, ad esempio con ricerche di mercato, ed è primariamente interna all'azienda;
- *Apprendimento scientifico*: assorbimento di conoscenza scientifica e tecnologica che orienta gli investimenti verso le opzioni innovative più adatte. È sia interno sia esterno all'azienda;
- *Learning by using*: conoscenza sviluppata in integrazione con i consumatori che utilizzano il prodotto e attraverso il loro feedback;
- *Apprendimento per ricaduta (spillover)*: assorbimento di conoscenza esterna e imitazione dei concorrenti. È esterno all'azienda e riguarda saperi che traboccano oltre i confini organizzativi, diventando accessibili anche ad altri.

Nell'ottica delle teorie centrate sulle differenze culturali, lo sviluppo umano è un processo di adattamento di ogni individuo ai modi e alle strutture economiche e sociali della società di appartenenza e, in forza di ciò, la *Pedagogia in azienda* può dare un contributo precipuo a tale sviluppo, non solo in chiave antropologica e sociologica. La formazione continua consente di donare significato, appartenenza e progettualità a chi è coinvolto in un'*action net* (Costa, 2011) permettendo al sapere prodotto di muoversi nel tempo e nello spazio con una direzionalità capace di esprimere identità, riflessività e creatività, anche oltre i confini dell'apprendimento formale.

In un contesto organizzativo sempre più multiculturale e intergenerazionale, la *Pedagogia in azienda* non si limita a gestire le differenze, ma mira a trasformare le relazioni di potere che attraversano il mondo del lavoro. In tal senso, essa si colloca nella scia della Pedagogia critica di Paulo Freire (1970), e dell'*engaged pedagogy* di bell hooks¹¹ (1994), che interpretano l'educazione

¹¹ Pseudonimo di Gloria Jean Watkins, è stata una scrittrice, attivista e femminista statunitense. Lo pseudonimo, che secondo la scrittrice va riportato in minuscolo, deriva da quello della bisnonna materna, Bell Blair Hooks.

come *pratica di libertà*, un processo capace di trasformare non solo la mente, ma anche le relazioni e le strutture sociali. La sua prospettiva, definita *engaged pedagogy*, mette al centro la partecipazione, l'esperienza vissuta e la dimensione affettiva dell'apprendimento, rifiutando l'idea di una conoscenza neutra o separata dal corpo. Educare, per hooks, significa creare spazi di parola e di ascolto che permettano di riconoscere e attraversare le differenze di genere, etnia, background culturale o classe, come opportunità di crescita reciproca. Applicata all'ambito aziendale, tale visione invita a considerare la formazione come spazio dialogico e relazionale, capace di promuovere partecipazione, consapevolezza e riconoscimento reciproco tra soggetti portatori di esperienze, culture e identità differenti. In questa direzione, anche la *Pedagogia interculturale*, secondo Portera (2022), condivide l'orizzonte dialogico e trasformativo, orientato alla costruzione di relazioni organizzative fondate sul riconoscimento, sulla giustizia sociale e sulla corresponsabilità. Analogamente, l'approccio discorsivo di Fred Dervin (2016) invita a problematizzare le categorie fisse di "cultura" e "identità", per valorizzare la complessità dei processi comunicativi. In tal modo, l'educazione interculturale non si limita a gestire la diversità, ma rappresenta un atto politico e relazionale che mira a decolonizzare le pratiche del sapere e a promuovere una trasformazione etica delle relazioni.

L'impresa, pertanto, può essere intesa come ambiente educativo e interculturale, in cui l'apprendimento non risponde soltanto a logiche funzionali o performative, ma diventa un processo di crescita condivisa e di co-costruzione di significati. In conclusione, l'educazione interculturale è innanzitutto un percorso di responsabilità etica verso l'Altro. Lo "straniero morale" (Santerini, 2025) rappresenta non solo chi appartiene a un'altra cultura, ma chi mette in discussione i nostri riferimenti valoriali e ci obbliga a ridefinire l'identità etica. In questa prospettiva, l'intercultura non coincide con la mera gestione delle differenze, ma diventa uno spazio di dialogo, decentramento e riconoscimento reciproco, in cui la relazione educativa assume un significato trasformativo.

II. Gestione delle diversità nel luogo di lavoro

Il tema della gestione della diversità nel luogo di lavoro è emerso negli ultimi decenni in risposta a due tendenze recenti: la globalizzazione economica (Beck, 2002) e la crescente presenza di diversità etnica, genere e gap generazionale nelle aziende dovuta ai cambiamenti demografici e ai flussi migratori contemporanei (IDOS, 2025). In un sistema di relazioni sempre più complesso, la molteplicità delle storie individuali nelle aziende apre alla pluralità culturale, intesa come molteplicità di appartenenze (di genere, condizioni sociali, culture, religioni, cittadinanze, lingue, orientamenti politici, ecc.) e come capacità organizzativa di interagire in modo adeguato attraverso risposte educative efficaci da parte della direzione aziendale. In ambito italiano, la ricerca pedagogica ed educativa ha iniziato solo negli ultimi anni a esplorare in profondità la relazione tra interculturalità, organizzazioni e lavoro, mettendo in luce la necessità di formare figure professionali capaci di affrontare conflitti, negoziare significati e favorire processi inclusivi (Guidetti, 2008; Balloi, 2021a; Portera, 2020). Ravazzani (2016) sottolinea inoltre come il dibattito nazionale sul tema presenti ancora significativi margini di approfondimento, soprattutto riguardo al ruolo della formazione interculturale nei contesti produttivi. In tale quadro teorico si inserisce la riflessione sul Diversity Management (DM) quale risposta organizzativa strutturata ai cambiamenti demografici, sociali e culturali che attraversano il mondo del lavoro contemporaneo.

2.1 Diversity management: origine e definizioni

Il DM si afferma all'inizio degli anni Novanta negli Stati Uniti (De Vita, 2011), sostituendo progressivamente i precedenti discorsi su pari opportunità e giustizia sociale che avevano caratterizzato numerosi settori pubblici e privati delle democrazie occidentali. Se le politiche di *non discriminazione* e di *Affirmative Action* (Blackmore, 2006) riconoscevano svantaggi strutturali e procedurali nel lavoro e li traducevano in tutela legale contro le pratiche discriminatorie (Shen et al., 2009), il DM ha orientato l'attenzione sul contributo del personale proveniente da contesti diversi, assumendo che le organizzazioni demograficamente omogenee non fossero più adeguate a un mercato del lavoro in rapido mutamento (Cox, 1993, 2001; Gardenswartz & Rowe, 1993). Tale svolta si colloca nel quadro delle riforme neoliberali, che hanno spostato la responsabilità dell'equità dalle istituzioni pubbliche alle singole organizzazioni e ai manager. Nel rinnovato scenario, la valorizzazione delle differenze diventa parte integrante delle strategie aziendali, ma resta iscritta in una prospettiva centrata sul soggetto dominante dell'economia neoliberale, ossia l'uomo-bianco-

eterosessuale, il cosiddetto maschio *WASP* (White, Anglo-Saxon, Protestant)¹², dal cui sguardo tutte le altre identità continuano a essere definite come “diversità”.

Dalle sue origini, il DM mira a valorizzare le Risorse Umane presenti in azienda, garantendo pari opportunità a tutte le persone lavoratrici. Alla base vi è l’idea che investire sulla diversità generi benefici non solo per i singoli individui, ma anche per il clima complessivo dell’organizzazione (Roosevelt, 1999). La revisione sistematica della letteratura condotta da Cristina Balloi (2021a) mostra che il DM non dispone di una definizione univoca, anche per l’influsso di diverse discipline scientifiche, in ambiti differenti, come la psicologia e la sociologia delle organizzazioni, i *management studies* e gli studi che riguardano l’organizzazione aziendale.

Un primo filone, basato sulla *categorizzazione*, considera la diversità come esito di un processo di classificazione in gruppi distinti. Le categorie individuate sono in larga parte condivise fra ambiti disciplinari: alcune sono relativamente immutabili o immediatamente osservabili, come età, genere, etnia e disabilità; altre sono mutabili o meno visibili, come il livello di istruzione, la religione, le opportunità di carriera e la retribuzione. La *social categorization perspective* (van Knippenberg & Schippers, 2007) sottolinea i possibili effetti negativi delle differenze, come la formazione di *ingroup* e *outgroup*, stereotipi e discriminazioni.

Un secondo approccio è quello centrato sul *processo*, che sposta l’attenzione dalle categorie alle dinamiche e agli effetti prodotti dalla diversità all’interno dei contesti organizzativi. La prospettiva *di informazione/decision making* (van Knippenberg & Schippers, 2007) evidenzia il potenziale positivo della diversità nel favorire l’apporto di saperi, esperienze e prospettive differenti, migliorando così la qualità delle decisioni e dei risultati di gruppo.

Taylor Cox (1993) è uno dei principali studiosi del DM e ha iniziato ad analizzarlo nel suo Paese, gli Stati Uniti, definendolo come la comprensione degli effetti della diversità per l’implementazione dei comportamenti, delle pratiche e delle politiche che rispondono ad essa in modo efficace. Secondo Taylor Cox e Stacy Blake (1991), la gestione della diversità consiste nell’insieme delle azioni che consentono di impiegare in modo efficace persone con background culturale differente, trasformando la varietà in una leva strategica per l’organizzazione. I leader che sostengono la valorizzazione della diversità (*valuing diversity*) evidenziano che una forza lavoro diversificata e ben gestita possiede potenziali vantaggi competitivi per le organizzazioni. Da un lato, include i *mind-set* sulla diversità, cioè il modo in cui l’organizzazione percepisce le differenze: come risorsa o come problema, con resistenze o sostegno da parte della cultura maggioritaria, e con azioni volte a

¹² Il termine *WASP* (acronimo di White Anglo-Saxon Protestant) è stato utilizzato per la prima volta in senso sociologico e politico nella prima metà del XX secolo negli Stati Uniti, per descrivere un gruppo dominante dal punto di vista etnico, culturale, economico e religioso nella società americana. È stato attribuito allo scrittore e sociologo Andrew Hacker, che nel 1957 ne fece un uso sistematico nel suo saggio *Liberal Democracy and Social Control*.

promuovere conoscenza e accettazione reciproca. Un secondo aspetto è *la gestione delle differenze culturali*, che implica affrontare gli effetti della diversità sulla coesione, sulla comunicazione, sui conflitti e sul clima organizzativo, oltre a sensibilizzare la leadership sugli impatti che stereotipi e pregiudizi possono avere nelle relazioni. Un ulteriore ambito riguarda il *coinvolgimento di donne e minoranze etniche*, con particolare attenzione a questioni come il bilanciamento lavoro-famiglia, le carriere duali e il riconoscimento dei benefici derivanti da una forza lavoro diversificata.

Categorizzare lavoratrici e lavoratori tende a produrre stereotipi e pregiudizi: basti pensare, ad esempio, all'associazione ricorrente tra donne e il tema della conciliazione lavoro-famiglia, o al riferimento costante al background migratorio dei dipendenti stranieri, che finisce per oscurare competenze, potenzialità e risorse individuali a favore di un'etichetta collettiva. In tale prospettiva si collocano gli studi di Michàlle E. Mor Barak (2015), che evidenziano la difficoltà di elaborare una definizione universale di diversità valida in ogni contesto culturale. L'autrice suggerisce, infatti, di non insistere sulla nominazione delle categorie, ma di focalizzarsi sui processi e sulle conseguenze che la diversità produce nei diversi ambienti. In tal modo, l'attenzione si sposta dal meccanismo rigido della categorizzazione alla declinazione situata e contestuale della diversità, che valorizza le persone nella loro unicità. A tale visione si collega anche il contributo degli studi intersezionali, inaugurati da Kimberlé Crenshaw (1991), che invitano a considerare la diversità non come una somma di dimensioni separate, ma come il punto in cui rapporti di potere, posizionamenti sociali e forme di oppressione si intrecciano e si influenzano reciprocamente. L'intersezionalità offre dunque una lente analitica capace di mostrare come le categorie sociali quali genere, etnia, classe, età, abilità, orientamento sessuale e molte altre non operino mai in modo isolato, ma si combinino producendo effetti specifici nelle biografie lavorative delle persone. I modelli multidimensionali teorizzati da Helma Lutz (2014), che ha proposto, sono in grado di includere numerosi "livelli di differenza", quali genere, sessualità, razza/colore della pelle, etnia, nazione/stato, classe sociale, cultura, capacità, età, sedentarietà/origine, ricchezza, appartenenza geografica (Nord/Sud), religione e fase di sviluppo sociale. Tali categorie, come le condizioni a cui si riferiscono, non agiscono in modo indipendente: si modificano e si ridefiniscono a vicenda, generando configurazioni identitarie e relazionali che non possono essere comprese come una mera somma degli elementi che le compongono.

2.2 Diversity, Equity & Inclusion (DEI)

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione [cfr. artt. 8, 19], di opinioni politiche [cfr. art. 22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli

di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Costituzione della Repubblica Italiana, 1948, art. 3

Nel contesto europeo si afferma l'idea che le strategie di gestione della diversità non possano essere concepite in modo meramente positivo e privo di criticità, poiché rischiano di riprodurre le disuguaglianze senza metterle in discussione (Cuomo & Mapelli, 2007; De Vita, 2010). Diventa quindi necessario riportare al centro del dibattito questioni fondamentali come la distribuzione del potere e l'accesso alle risorse, le gerarchie di status tra gruppi sociali e la proporzionalità numerica nella loro composizione. Il DM dovrebbe in tal modo essere ripensato non come pratica isolata di un'impresa chiusa in se stessa, ma come parte integrante di un più ampio tessuto politico, sociale ed economico all'interno del quale l'organizzazione opera e sviluppa le proprie attività (De Vita, 2011).

Sebbene i termini *diversità* e *inclusione* vengano talvolta utilizzati come sinonimi, essi rappresentano concetti distinti. La diversità riguarda le differenze demografiche tra i membri, che includono attributi osservabili (per esempio genere, etnia, età) e non osservabili (come cultura, modalità cognitive, formazione), ed è considerata una caratteristica di un gruppo di lavoro o di un'organizzazione (Nishii, 2013; Roberson, 2006). L'inclusione, al contrario, si riferisce alla percezione dei lavoratori che il loro contributo unico sia valorizzato dall'organizzazione e che la loro piena partecipazione sia incoraggiata (Shore et al., 2011).

In Italia la regolamentazione in ambito di diversità riguarda il *genere* e la *disabilità*. Le norme introdotte sul *genere* sono state la Legge n. 903 del 9 dicembre 1977 sulla Parità di trattamento tra uomini e donne nel lavoro, che vieta qualsiasi discriminazione fondata sul sesso per quanto riguarda l'accesso al lavoro, indipendentemente dalle modalità di assunzione e qualunque sia il settore o il ramo di attività, a tutti i livelli della gerarchia professionale. La Legge n. 125 del 10 aprile 1991 sulle Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro, che favorisce l'occupazione femminile e realizza l'uguaglianza sostanziale tra uomini e donne, anche mediante l'adozione di misure positive per rimuovere gli ostacoli che di fatto impediscono la realizzazione di pari opportunità. Infine, il D.Lgs. n. 198 dell'11 aprile 2006, che istituisce il Codice delle pari opportunità tra uomo e donna.

Per quanto riguarda invece la condizione di *disabilità*, la Legge n. 18 del 3 marzo 2009 riguarda i diritti e le libertà delle persone con disabilità, a ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York

il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, nonché la Legge n. 68 del 12 marzo 1999 per il diritto al lavoro dei disabili, persone invalide di guerra, invalide civili di guerra e invalide per servizio, volta a favorire l'inserimento e l'integrazione lavorativa tramite il collocamento mirato. A partire dal primo gennaio 2026 sarà poi operativa la Legge 106/2025, che amplia le disposizioni della Legge 104 del 5 febbraio 1999¹³ e prevede nuove forme di tutela per i lavoratori in condizioni di fragilità o con figli affetti da malattie gravi, croniche o invalidanti.

Nella Dichiarazione dell'International Labour Organization (ILO), sui principi e i diritti fondamentali del lavoro e i suoi seguiti, adottata alla 86esima sessione della Conferenza internazionale del lavoro (1998) e modificata alla 110^a sessione (2022), si dichiara che tutti i 187 Paesi membri devono rispettare, promuovere e attuare in buona fede i diritti riconosciuti come essenziali, tra i quali figurano la libertà di associazione e di contrattazione collettiva, l'eliminazione del lavoro forzato e minorile, la lotta contro ogni forma di discriminazione in materia di impiego e professione, insieme alla garanzia di ambienti di lavoro sicuri e salubri. La Dichiarazione precisa anche che le norme internazionali del lavoro non devono essere utilizzate come strumenti di protezionismo commerciale e non devono mettere in discussione il vantaggio comparativo di alcun Paese, ribadendo così la natura universale e non discriminatoria dei diritti riconosciuti.

Mentre l'Unione Europea ha progressivamente trasformato la responsabilità sociale d'impresa e le politiche di diversità in un insieme di obblighi regolamentati, negli Stati Uniti la traiettoria appare opposta. Le politiche DEI stanno subendo una significativa battuta d'arresto, soprattutto a seguito del cambio politico nordamericano con l'inizio del 2025 e della crescente pressione contro la cosiddetta *cultura woke*¹⁴. Molte grandi aziende, tra cui *Meta*, *Ford*, *McDonald's* e *Walmart*, hanno ridotto o abolito i programmi, preferendo minimizzare l'esposizione pubblica su questi temi per evitare conflitti con il clima politico, subito dopo il cambio di presidenza con il secondo mandato del

¹³ La *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* rappresenta il principale riferimento normativo italiano in materia di diritti e inclusione delle persone con disabilità. Essa promuove il principio di pari dignità e partecipazione alla vita sociale, scolastica e lavorativa, riconoscendo alla persona disabile il diritto all'autonomia e all'integrazione nel contesto di vita quotidiano. In ambito lavorativo, la legge introduce misure di tutela e conciliazione per i lavoratori con disabilità e per i familiari che prestano assistenza, tra cui: permessi retribuiti, congedi straordinari, priorità nella scelta della sede di lavoro e protezione da trasferimenti non consensuali (art. 33). Tali disposizioni si fondano sull'art. 3 della Legge, che distingue tra disabilità e disabilità grave, estendendo le tutele nei casi in cui la condizione comporti una significativa limitazione dell'autonomia personale.

¹⁴ Il termine *woke*, originariamente usato negli Stati Uniti per indicare la consapevolezza rispetto alle ingiustizie razziali e sociali, si è progressivamente esteso a un più ampio insieme di istanze legate a diritti civili, inclusione e giustizia sociale. Nel dibattito politico e mediatico recente, soprattutto in ambito conservatore, il termine è stato spesso impiegato in senso dispregiativo per criticare politiche percepite come eccessivamente progressiste. Johnson (2024) evidenzia come *woke* sia diventato un "catch-all" negativo utilizzato per svalutare le lotte di gruppi marginalizzati e per costruire narrative che presentano le istanze di uguaglianza come imposizioni ideologiche. Questa dinamica rientra più in generale in un processo di normalizzazione dei discorsi anti-pluralisti e di "abnormalizzazione" delle rivendicazioni antirazziste, antisessiste e inclusive (Cammaerts, 2022).

Presidente Donald Trump. Questa tendenza segna una regressione rispetto agli investimenti degli anni precedenti e testimonia la fragilità di iniziative non sostenute da un quadro normativo stabile.

2.2.1 La Carta della diversità

La Commissione Europea incoraggia sempre di più i datori e le datrici di lavoro a promuovere una maggiore e migliore gestione dell'inclusione, della diversità e delle pari opportunità nelle singole strategie aziendali, sostenendo una serie di iniziative in tutta l'UE. Le 27 Carte della Diversità dei Paesi membri contano oltre 17.500 firmatari, con 17 milioni di dipendenti nelle organizzazioni di tutta Europa. A livello europeo due recenti direttive sul tema diversità e inclusione sono state recepite dagli Stati: la direttiva 2022/2381 sul miglioramento dell'equilibrio di genere fra gli amministratori delle società quotate già recepita dall'Italia, e la direttiva 2023/970, che mira a promuovere la parità di retribuzione tra uomini e donne, ufficialmente in vigore da giugno 2026.

Nel 2025 l'impegno si è rafforzato attraverso il sostegno alla *EU Platform of Diversity Charters* e alle Carte della Diversità nei diversi Stati membri, al fine di favorire nuove adesioni mediante attività di sensibilizzazione, raccolta dati, iniziative formative e momenti di confronto come il "Mese europeo della diversità" (dal 2020 nel mese di maggio), così da consolidare le politiche europee di diversità, equità e inclusione. Parallelamente, è garantito il supporto alla Consigliera per l'Uguaglianza in coordinamento con l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali A Difesa delle Differenze (UNAR), nell'attuazione delle normative e delle politiche in materia di uguaglianza in tutta l'Unione e nella definizione di nuove misure, tra cui la revisione della Strategia LGBTIQ (Lesbica, Gay, Bisessuale, Transgender, Intersessuale, Queer)¹⁵ dopo il 2025 e l'elaborazione di un nuovo Piano nazionale contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza¹⁶, con il coinvolgimento della piattaforma europea delle Carte della Diversità. Si prevede, inoltre, il rafforzamento della pianificazione già avviata, come la Strategia europea per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030 e il Quadro strategico per l'uguaglianza, l'inclusione e la partecipazione dei Rom 2020-2030. Un ulteriore obiettivo riguarda la promozione di uno standard minimo comune di tutela contro le discriminazioni basate su religione o credo, disabilità, età e orientamento sessuale nei diversi ambiti della vita sociale europea, così da completare le protezioni già previste dalla Direttiva sull'uguaglianza nel lavoro e dalle legislazioni nazionali.

¹⁵ Il 12 novembre 2020 la Commissione europea ha presentato la prima Strategia dell'UE per l'uguaglianza delle persone LGBTIQ 2020-2025. La Strategia adotta un approccio intersezionale, in considerazione del fatto che spesso la discriminazione è multidimensionale e "solo un approccio intersezionale può aprire la strada a cambiamenti sostenibili e rispettosi nella società". <https://unar.it/portale/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025>. Ultima consultazione: 21/09/2025.

¹⁶ Il nuovo Piano è in linea con il Piano d'Azione dell'Unione Europea contro il razzismo 2020-2025, e costituisce uno strumento strategico pluriennale per la prevenzione e il contrasto sistemico delle discriminazioni su base etnico-razziale. <https://www.unar.it/portale/web/guest/piano-nazionale-d-azione-contro-il-razzismo-la-xenofobia-e-l-intolleranza-2014-2016->. Ultima consultazione: 21/09/2025.

2.2.2 La Carta della diversità in Francia e Germania

Dal 2004 in poi sono state istituite quattordici Carte della Diversità in diversi Paesi dell'Unione Europea, tra cui (oltre l'Italia) Francia, Germania, Spagna, Austria, Svezia, Belgio, Lussemburgo, Polonia, Danimarca, Irlanda, Finlandia, Estonia e Repubblica Ceca.

Queste iniziative, nate su base volontaria, hanno l'obiettivo di offrire a imprese e amministrazioni pubbliche uno strumento per valorizzare le differenze, promuovendo vantaggi sia per le organizzazioni private, considerate investitori, sia per le istituzioni pubbliche, viste come sistemi organizzati, con ricadute positive in termini di consapevolezza e benefici sociali. Le Carte si presentano come documenti sintetici, elaborati da enti pubblici e organizzazioni non governative, che raccolgono una serie di impegni a favore della diversità e delle pari opportunità nei luoghi di lavoro. La sottoscrizione da parte di attori pubblici e privati implica l'adozione di politiche volte a riconoscere e promuovere le differenze legate all'origine etnica, al genere, all'età, alla disabilità, all'orientamento sessuale o alla religione, rendendo la diversità un elemento costitutivo delle pratiche organizzative (Buemi et al, 2016).

La Francia è stato il Paese europeo apripista che, nel 2004, avviò la prima esperienza della *Charte de la diversité en entreprise* che oggi conta 3.800 organizzazioni firmatarie¹⁷. Nel giugno 2005 è stato nominato per la prima volta un *Ministre Délégué à la Promotion de l'Égalité des Chances*, con un comitato promotore a cui hanno preso parte anche altri dipartimenti ministeriali come la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté e diverse associazioni di impresa francesi. Inoltre, il Diversity Resource Center pubblica periodicamente report e dossier sui diversi aspetti della diversità nei luoghi di lavoro con un aggiornamento continuo sulla situazione nel Paese.

La Germania è stata il secondo Paese che segue il modello francese, nel 2006, la cui Carta ha l'obiettivo di promuovere la diversità sul posto di lavoro in nove campi: il genere, la nazionalità, la religione, l'abilità fisica, l'età, l'orientamento sessuale, l'identità e la filosofia o visione di vita. L'iniziativa è stata lanciata da quattro multinazionali tedesche e sostenuta dal Ministro tedesco per l'Immigrazione, i Rifugiati e l'Integrazione e patrocinata direttamente da Angela Merkel, già all'epoca Cancelliera. Alla *Charta der Vielfalt* aderiscono 6.500 organizzazioni, con circa 14,5 milioni di lavoratori.

¹⁷ <https://www.charte-diversite.com/charte-de-la-diversite/>. Ultima consultazione: 21/09/2025.

2.2.3 La Carta della diversità in Italia

La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale adeguata protezione. La legge stabilisce il limite minimo di età per il lavoro salariato. La Repubblica tutela il lavoro dei minori con speciali norme e garantisce ad essi, a parità di lavoro, il diritto alla parità di retribuzione.

Costituzione della Repubblica Italiana, 1948, art. 37

Secondo il portale italiano della Carta per le Pari Opportunità e l'Uguaglianza sul Lavoro¹⁸, ovvero *Italian Diversity Charter*, lanciata in Italia nel 2009 sulla scia del successo delle iniziative francese e tedesca, è una dichiarazione di intenti, sottoscritta volontariamente da imprese di tutte le dimensioni, pubbliche e private, per la diffusione di una cultura aziendale e di politiche delle Risorse Umane (HR) inclusive, libere da discriminazioni e pregiudizi di genere, età, origine etnica, disabilità, orientamento sessuale, convinzioni religiose, capaci di valorizzare i talenti in tutta la loro diversità. L'obiettivo è rafforzare la coesione sociale, combattere ogni forma di discriminazione e migliorare l'organizzazione del lavoro, anche attraverso strumenti come la formazione, la comunicazione interna ed esterna e la gestione equa delle Risorse Umane. Le imprese firmatarie si impegnano a inserire il principio di pari opportunità tra i valori fondanti dell'organizzazione, a monitorare i progressi raggiunti e a coinvolgere sia la leadership sia il personale in un percorso di cambiamento culturale. La Carta sottolinea inoltre l'importanza di integrare le politiche di diversità e inclusione nelle strategie aziendali complessive, in modo che non restino iniziative isolate, ma parte integrante della gestione d'impresa e del rapporto con gli stakeholder. Il decalogo¹⁹ della Carta della Diversità invita le organizzazioni a definire e attuare politiche di pari opportunità a partire dal vertice, attribuendo responsabilità chiare a figure o funzioni dedicate. Promuove il superamento degli stereotipi di genere e l'integrazione del principio di pari opportunità in tutti i processi di gestione del personale, affiancando iniziative di sensibilizzazione e formazione rivolte a tutti i livelli aziendali. Richiede inoltre di monitorare l'attuazione delle pratiche e valutarne l'impatto, garantire al personale adeguati strumenti di tutela, offrire misure concrete per la conciliazione tra lavoro e famiglia, comunicare con

¹⁸ Il Manifesto delle Carte della Diversità 2025 è sostenuto in Italia dalla Fondazione Sodalitas, che si impegna a collaborare con i promotori di DEI per garantire che la promozione dell'uguaglianza, della diversità, dell'equità e dell'inclusione, la protezione dei diritti umani e la prevenzione della discriminazione siano affrontati in questa legislatura dell'Unione Europea. <https://www.sodalitas.it/conoscere/news-sodalitas/manifesto-delle-carte-della-diversita-2025-> Ultima visualizzazione: 20/09/2025.

¹⁹ <https://cartapariopportunita.it/diversity-charter/#dcita>. Ultima consultazione: 21/09/2025.

trasparenza impegni e risultati e, infine, rendere visibile all'esterno l'impegno dell'organizzazione, fornendone testimonianza.

Nel giugno 2011 il Parlamento italiano ha approvato la cosiddetta Legge Golfo-Mosca (L. 120/2011), nome che ricorda le proponenti Lella Golfo e Alessia Mosca, che ha introdotto le quote di genere nei consigli di amministrazione e nei collegi sindacali delle società quotate nei mercati regolamentati. Pubblicata in Gazzetta Ufficiale nell'agosto dello stesso anno ed entrata in vigore nel 2012, la legge è stata attuata dal D.P.R. 251/2012, che ne ha definito modalità e tempi di applicazione: una soglia minima del 20% per ciascun genere nel primo rinnovo successivo, elevata a un terzo per i successivi tre mandati a partire dal 2013. In seguito, la normativa è stata estesa anche alle società a controllo pubblico. Nel 2019 la durata dell'obbligo è stata prorogata per ulteriori tre mandati, con un innalzamento della quota al 40%. La legge prevede un sistema di monitoraggio e vigilanza: in caso di mancato rispetto delle quote, il dipartimento per le Pari Opportunità²⁰ diffida le società a riequilibrare la composizione entro 60 giorni, pena la decadenza dei componenti inadempienti. Inoltre, dal 2018, il Dipartimento ha sottoscritto un protocollo d'intesa con Commissione nazionale per le società e la borsa (CONSOB) e Banca d'Italia per verificare nel tempo gli effetti della norma e favorire la piena attuazione della partecipazione femminile nei *board*. Grazie a questo impianto normativo, la percentuale di donne nei consigli di amministrazione delle società quotate è passata da circa il 7% del 2011 a quasi il 40% attuale, un caso emblematico di empowerment femminile reso possibile da misure legislative vincolanti.

In Italia aderiscono alla Carta circa 600 imprese, a cui si sono aggiunte nel tempo organizzazioni non profit e pubbliche amministrazioni come Regioni ed Enti locali, per un totale di 980 aderenti che impiegano oltre 900mila lavoratori e lavoratrici²¹. A fronte di tale iniziativa non ancora decollata, se si pensa alle 151.731 aziende italiane associate a Confindustria²², si evince quanto il fenomeno della diversità nei luoghi di lavoro sia complesso e sfaccettato, fatto di relazioni tra Risorse Umane, direzione, quadri, manager, lavoratori e lavoratrici delle diverse aree dell'impresa.

2.2.4 La Corporate Social Responsibility (CSR)

Le buone strategie DEI (*Diversity, Equity & Inclusion*) si innestano a monte nelle strategie *Corporate Social Responsibility* (CSR). La Responsabilità Sociale d'Impresa rappresenta l'impegno delle aziende ad agire in modo etico, responsabile e sostenibile, a vantaggio del contesto in cui operano. Secondo la definizione della Commissione Europea (2001), la CSR è "l'integrazione su base

²⁰ <https://www.pariopportunita.gov.it/politiche-e-attivita/parita-di-genere-ed-empowerment-femminile/in-breve/>. Ultima consultazione: 20/09/2025.

²¹ <https://cartapariopportunita.it/diversity-charter/#partner>. Ultima consultazione: 20/09/2025.

²² <https://www.confindustria.it/unisciti-a-noi/>. Ultima consultazione: 20/09/2025.

volontaria, da parte delle imprese, delle preoccupazioni sociali e ambientali nelle loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con le parti interessate". Vi è la consapevolezza che l'impresa non è una realtà isolata, ma un'entità sociale che opera in un determinato contesto e con esso in relazione, influenzandolo. Il suo obiettivo primario non è soltanto l'aumento del profitto, ma anche farsi carico delle interazioni della propria attività economica con il mercato di riferimento e con la comunità in cui è inserita. La CSR può quindi essere definita come un orientamento gestionale guidato da norme e obblighi internazionali, che definisce un obiettivo a prescindere dal profitto che può generare. Il valore dell'attività non deriva solo dalla proprietà e dal management, ma da tutti gli stakeholder, sia interni che esterni all'azienda, coinvolti direttamente e indirettamente. In un contesto sempre più globalizzato e attento ai temi della sostenibilità come quello attuale, le aziende hanno l'opportunità e la responsabilità di abbracciare il cambiamento diventandone parte attiva e orientando le scelte di business verso soluzioni che tengano conto dell'impatto ambientale, sociale ed economico delle azioni intraprese.

La Direttiva (UE) 2024/1760 del Parlamento europeo e del Consiglio introduce obblighi di valutazione e gestione responsabile dei rischi per le imprese medio-grandi in materia di diritti umani e ambiente. Le aziende sono tenute a identificare, prevenire, attenuare e porre rimedio agli impatti negativi delle proprie attività, di quelle delle loro controllate e dell'intera catena di fornitura. La direttiva si applica a imprese con almeno mille dipendenti e un fatturato netto mondiale superiore a 450 milioni di euro, con un'attuazione graduale prevista tra il 2027 e il 2029. Essa si collega ai principi e alle linee guida internazionali sulla responsabilità d'impresa (ONU, OCSE, OIL), segnando il passaggio da un approccio volontario alla CRS a un quadro normativo vincolante a livello europeo.

2.2.5 Critica al DEI

Alcuni studi (Bereni, 2019; 2023; Holck, 2017) sottolineano come le politiche aziendali rischino di essere ridotte a semplici pratiche di gestione delle Risorse Umane, trascurando l'impatto che l'organizzazione del lavoro esercita nella riproduzione delle disuguaglianze sociali e nel mantenimento delle distanze tra i gruppi, in una tensione tra obiettivi di trasformazione sociale e logiche di adattamento al campo organizzativo. In Europa, non a caso, il principale strumento di diffusione del Diversity Management è rappresentato dalle *Diversity Charter*, documenti di interesse pubblico spesso promossi o riconosciuti dalle istituzioni, che mirano a coniugare le esigenze delle imprese con obiettivi più ampi di equità sociale e di contrasto alle discriminazioni (Buemi et al, 2016).

Mor Barak (2015) sostiene che i problemi derivanti dalla diversità della forza lavoro non sono causati dalla composizione mutevole del *workforce*, ma dall'incapacità delle organizzazioni lavorative di integrare e utilizzare veramente una forza lavoro eterogenea a tutti i livelli

dell'organizzazione. Le organizzazioni dovrebbero ampliare la propria concezione di diversità, includendo non soltanto la dimensione interna, ma anche i sistemi sociali ed economici più ampi in cui operano. Secondo la critica di Acanfora (2020), il concetto stesso di inclusione presenta tratti intrinsecamente discriminatori e ne limita l'efficacia. L'inclusione si fonda su una dinamica di potere verticale, in cui il gruppo dominante, considerato la "norma", detiene una posizione di superiorità rispetto alle minoranze. In questo quadro, l'essere inclusi appare come una concessione: un atto che la maggioranza può offrire, ma anche revocare, configurandosi così come un privilegio instabile più che come un diritto. Alla base vi è il presupposto di superiorità che caratterizza tanto il DM quanto le pratiche inclusive, eredità di una visione che divide la realtà in maggioranze e minoranze, in soggetti "superiori" e "inferiori". Inoltre, tali politiche rischiano di imporre un "prezzo dell'inclusione", richiedendo a chi appartiene a gruppi diversi di rinunciare, almeno in parte, alla propria identità. In questa prospettiva, la partecipazione è subordinata all'adozione di comportamenti e codici percepiti come "normali", con la conseguenza di rafforzare l'asimmetria di potere anziché superarla. «È quindi necessario ripensare l'inclusione verso un'idea di convivenza, ma farlo rompendo le barriere di un linguaggio troppo settoriale che oggi impedisce il trasferimento di questi concetti da un'area all'altra della nostra vita. Il linguaggio aziendale fatto di terminologie estremamente specifiche e di anglicismi estranei alla nostra quotidianità rischia di far rimanere la narrazione della convivenza delle differenze esclusivamente nell'ambito lavorativo, facendo percepire qualsiasi discorso su questo importante argomento come slegato dalla realtà e privo di importanza» (Acanfora, 2020, p. 30). Non si dovrebbe più pensare all'idea di "includere", poiché ogni individuo è già parte integrante della collettività. In quest'ottica diventa cruciale *decostruire gli stereotipi*, considerando che i pregiudizi derivano da schemi culturali interiorizzati e riprodotti, «enunciati senza avere alcuna conoscenza della realtà complessa e dinamica che caratterizza quel determinato gruppo o la persona che ne fa parte» (Cohen-Emerique, 2017, pp. 39-40).

Solo un linguaggio capace di eliminare il disequilibrio di potere alla base del pregiudizio può aprire la strada a pari opportunità di accesso e partecipazione nel mondo del lavoro. In un contesto locale e mondiale in cui "la diversità non rappresenta più l'eccezione, bensì la norma" (Portera, 2022, p. 59), diventa pertanto necessario superare l'individualismo e la frammentazione delle differenze individuali e collettive, tratti distintivi della modernità che alimentano dinamiche di indifferenza e ghettizzazione. L'obiettivo è orientarsi verso la costruzione di comunità fondate sull'incontro e sulla conoscenza reciproca, sul rispetto e sull'accoglienza dell'Altro al di là del mero fine speculativo.

2.3 Discriminazioni sul luogo di lavoro

Le lavoratrici e i lavoratori, siano essi dipendenti o autonomi, sono tutelati dall'ordinamento italiano contro ogni forma di discriminazione, sia diretta che indiretta, fondata su motivi vietati dalla legge (D.Lgs. 9 luglio 2003, n. 215; D.Lgs. 9 luglio 2003, n. 216; D.Lgs. 11 aprile 2006, n. 198)²³. Per discriminazione diretta si intende la situazione in cui, in base a un criterio specifico, una persona riceve un trattamento meno favorevole rispetto a un'altra in circostanze analoghe. La discriminazione indiretta si verifica invece quando una norma, un criterio, una prassi o un comportamento apparentemente neutri producono effetti di particolare svantaggio per determinate categorie di persone. La legge vieta espressamente le discriminazioni fondate su genere, origine etnica, religione, convinzioni personali, disabilità, età, orientamento sessuale, nonché sull'adesione o partecipazione ad attività sindacali, compreso l'esercizio del diritto di sciopero. Tali divieti operano sia nella fase di accesso all'occupazione (orientamento, selezione, formazione e riqualificazione professionale), sia durante lo svolgimento del rapporto di lavoro, con riferimento alle condizioni contrattuali, alle opportunità di carriera, alla retribuzione e alla cessazione del rapporto.

In relazione al genere, il D.Lgs. 11 aprile 2006, n. 198 raccoglie e coordina tutte le norme relative alla parità di trattamento tra uomini e donne, comprese le disposizioni su gravidanza, maternità e paternità (anche adottive), molestie e licenziamento per matrimonio nonché ogni clausola contrattuale che preveda la cessazione del rapporto di lavoro in conseguenza delle nozze. Le molestie, comprese quelle a connotazione sessuale, sono intese come comportamenti indesiderati fisici, verbali o non verbali che ledono la dignità della persona e generano un clima ostile, intimidatorio o degradante. Le politiche sul lavoro in Italia prevedono l'azione di monitoraggio della Consigliera Nazionale di Parità, una figura istituita dal legislatore per garantire la promozione e il monitoraggio dell'attuazione dei principi di uguaglianza di opportunità e di non discriminazione tra uomini e donne nel mondo del lavoro. Inoltre, è attivo l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali A Difesa delle Differenze (UNAR), che garantisce l'applicazione del principio di parità di trattamento fra le persone e contrasta il diffondersi di fenomeni discriminatori, assistendo le vittime, controllando l'efficacia degli strumenti di tutela esistenti e analizzando le forme e le dinamiche di manifestazione del fenomeno.

In Italia il quadro informativo sulle discriminazioni nei luoghi di lavoro rimane incompleto, poiché le rilevazioni disponibili sono sporadiche, parziali e non sempre comparabili tra loro. Il rapporto annuale dell'UNAR (2023) riporta il numero complessivo di segnalazioni pervenute al Contact Center. Nel 2023 sono stati registrati 1.978 casi pertinenti di discriminazione, provenienti in

²³ *Discriminazioni sul luogo di lavoro*. Sportello Unico Digitale. <https://www.lavoro.gov.it/sportello-unico-digitale/trattamento-paritario/discriminazioni-sul-luogo-di-lavoro>. Ultima consultazione: 20/09/2025.

larga parte dal monitoraggio di media e web (71,3%), mentre le segnalazioni arrivate direttamente all'Ufficio rappresentano il 28,7%. Le 568 segnalazioni pertinenti raccolte non riguardano però in modo specifico i luoghi di lavoro. Per quanto riguarda le molestie nei contesti occupazionali, il report ISTAT (2024) "Le molestie: vittime e contesto. Anni 2022-2023" mostra che il 13,5% delle donne tra 15 e 70 anni che lavorano o hanno lavorato ha subito molestie a sfondo sessuale nel corso della vita, percentuale che sale al 21,2% tra le più giovani (15-24 anni). Tra gli uomini, la quota è del 2,4%. Si tratta prevalentemente di comportamenti come sguardi offensivi, commenti inappropriati e proposte indesiderate, ma anche di atti più gravi, come le molestie fisiche. Nel complesso, sono circa 2 milioni e 322mila le persone che hanno subito una forma di molestia sessuale sul lavoro nel corso della vita, di cui l'81,6% donne. A queste si aggiungono 298mila donne vittime di ricatti sessuali. Complessivamente, le donne tra 15 e 70 anni che hanno subito una molestia o un ricatto sessuale sul lavoro rappresentano circa il 15% della popolazione femminile in quella fascia d'età. Le vittime sono più frequentemente giovani: il 12% dei 15-24enni e il 10,8% dei 25-34enni riferisce di aver subito molestie. Un ulteriore contributo proviene dall'"Indagine sulle discriminazioni lavorative nei confronti delle persone trans e non binarie" (ISTAT & UNAR, 2024). Secondo i risultati, una persona su due dichiara di aver vissuto almeno un episodio di discriminazione legato alla propria identità di genere nella ricerca di lavoro. Il 46,4% riferisce di aver evitato di candidarsi o partecipare a un colloquio, pur possedendo i requisiti, temendo un esito negativo per via della propria identità di genere. Tra le persone occupate o ex-occupate, il 57,1% considera la propria condizione trans o non binaria uno svantaggio nel corso della carriera, sia per quanto riguarda la crescita professionale, il riconoscimento e gli aspetti retributivi. Infine, oltre otto persone su dieci riportano almeno una micro-aggressione legata all'identità di genere nel contesto lavorativo: si tratta di interazioni brevi e ricorrenti che veicolano messaggi svalutanti, spesso involontari o impliciti. Il 37,1% afferma inoltre di aver sperimentato un clima ostile o episodi di aggressione sul posto di lavoro in ragione della propria identità di genere.

Nel complesso, l'insieme dei dati disponibili mostra come la discriminazione nei luoghi di lavoro italiani rimanga un fenomeno rilevante, multiforme e non ancora adeguatamente intercettato dagli strumenti di rilevazione attuali.

2.4 Teorie e modelli sulla diversità nell'ambito lavorativo

Le teorie sulla gestione delle diversità nei luoghi di lavoro hanno conosciuto un'evoluzione nell'arco dei decenni, passando da approcci prevalentemente descrittivi delle differenze individuali a prospettive sistemiche e relazionali, che considerano la diversità come una risorsa per l'apprendimento, l'innovazione e lo sviluppo organizzativo. È importante sottolineare che non tutti i

modelli e le teorie qui presentati sono stati originariamente elaborati con un riferimento diretto al contesto lavorativo. Alcuni, come lo studio proposto da Urie Bronfenbrenner (1986) o sulle dimensioni culturali di Geert Hofstede (2010), nascono in ambiti più ampi, come quello psicologico e sociale, ma offrono strumenti teorici e concettuali per comprendere le dinamiche nelle organizzazioni lavorative. L'inclusione di prospettive differenti consente di mettere in dialogo modelli di origine disciplinare diversa, ma accomunati dall'obiettivo di comprendere come le differenze culturali, di genere, generazionali, di status sociale o di background migratorio incidano sulle relazioni, sui processi di apprendimento e sulle dinamiche organizzative.

2.4.1 Ecological systems theory di Urie Bronfenbrenner

L'*Ecological System Theory* elaborata dallo psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner (1986) mette in evidenza come la persona sia inserita in una rete con diversi livelli di contesti interconnessi, che contribuiscono in modo differenziato alla formazione dell'identità. Il sistema comprende:

- il *microsistema*, ossia gli ambienti di interazione diretta, come la famiglia, il gruppo dei pari e il luogo di lavoro, nei quali il soggetto sperimenta quotidianamente relazioni e dinamiche significative;
- il *mesosistema* si configura come l'insieme delle connessioni tra i diversi microsistemi, ad esempio tra vita familiare e professionale, sottolineando la natura interdipendente delle esperienze;
- l'*exosistema* include contesti non direttamente vissuti ma influenti, quali le politiche aziendali, i servizi sociali o le dinamiche normative;
- il *macrosistema* si riferisce alla cornice culturale e ideologica, fatta di valori, credenze e rappresentazioni sociali, che orienta le pratiche e i significati attribuiti ai diversi sistemi.

Il modello di Bronfenbrenner chiarisce come l'identità aziendale non sia il prodotto di un processo esclusivamente interno all'organizzazione, bensì il risultato di interazioni costanti tra dimensioni *micro* (relazioni quotidiane sul posto di lavoro), *meso* (rapporti tra sfera professionale e privata), *exo* (politiche e vincoli esterni) e *macro* (cornici culturali e discorsive). In tale prospettiva, la costruzione dell'*identità professionale e organizzativa* si configura come processo dinamico.

2.4.2 Cultural Dimensions Theory di Geert Hofstede

La *Cultural Dimensions Theory*, elaborato da Geert Hofstede (2001), identifica un insieme di dimensioni attraverso cui è possibile descrivere e confrontare i valori e i comportamenti prevalenti nelle diverse culture. Secondo Hofstede, la cultura è definita come una forma di "programmazione

mentale collettiva”, appresa e condivisa da persone che vivono nello stesso ambiente sociale. Essa influisce sulle modalità di pensare, sentire e agire, distinguendo un gruppo o una categoria di persone da un’altra. «It is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others. Culture is learned, not innate. It derives from one’s social environment rather than from one’s genes. Culture should be distinguished from human nature on one side and from an individual’s personality on the other» (Hofstede et al, 2010, p. 6).

Le principali dimensioni (Hofstede et al., 2010) sono sei e descrivono le variazioni nei sistemi di valori e nei comportamenti organizzativi:

- distanza di potere (*Power Distance Index*): esprime il grado di accettazione delle disuguaglianze di potere nelle istituzioni e nelle organizzazioni. Nei contesti a bassa distanza di potere, le relazioni tendono a essere più paritarie; in quelli ad alta distanza di potere, l’autorità e la gerarchia sono percepite come legittime e necessarie;
- individualismo vs collettivismo (*Individualism and Collectivism*): misura la prevalenza dell’identità personale rispetto a quella di gruppo. Nelle culture individualiste l’individuo è valorizzato come agente autonomo; in quelle collettiviste, l’appartenenza e la lealtà al gruppo prevalgono sull’indipendenza individuale;
- mascolinità vs femminilità (*Masculinity and Femininity*): riflette l’importanza attribuita ai valori competitivi, di successo e affermazione (mascolinità) rispetto a quelli di cooperazione, modestia e qualità della vita (femminilità);
- evitamento dell’incertezza (*Uncertainty Avoidance Index*): misura il livello di tolleranza verso l’ambiguità e la complessità. Le culture a forte evitamento dell’incertezza tendono a privilegiare regole, pianificazione e stabilità; quelle a basso evitamento accettano il rischio e il cambiamento;
- orientamento a lungo vs breve termine (*Long-term versus Short-term orientation*): introdotto in seguito grazie al contributo di Michael Bond e sviluppato da Michael Minkov, distingue le culture orientate alla perseveranza e al risparmio da quelle focalizzate sui risultati immediati e sul mantenimento delle tradizioni;
- indulgenza vs restrizione (*Indulgence versus restraint*): indica il grado di libertà con cui le persone soddisfano i propri desideri e impulsi. Le società indulgenti mostrano maggiore ottimismo e fiducia, mentre quelle restrittive pongono enfasi sul controllo sociale e sull’autodisciplina.

L’applicazione del modello consente di comprendere come le differenze culturali incidano sulla gestione dei team multiculturali, sulla comunicazione interna, e sulla progettazione di strategie inclusive. Le imprese internazionali utilizzano le sei dimensioni per adattare le pratiche manageriali

ai diversi contesti culturali, migliorando la collaborazione e prevenendo conflitti dovuti a visioni del mondo divergenti. Il principale rischio di tale modello è il suo stampo multiculturale, con la generalizzazione stereotipata delle culture, anche se le dimensioni possono essere un punto di riferimento, se ampliate e riformulate nei diversi contesti con le singole diversità delle lavoratrici e dei lavoratori coinvolti nei processi.

2.4.3 *Seven Dimensions of Culture* di Fons Trompenaars e Charles Hampden-Turner

Il modello delle *Seven Dimensions of Culture* elaborato da Fons Trompenaars e Charles Hampden-Turner (1998) nasce con l'obiettivo di comprendere come i sistemi di valori, le norme sociali e le rappresentazioni culturali influenzino i comportamenti delle persone nei contesti organizzativi e nei rapporti di lavoro multiculturali. Gli autori si inseriscono nel solco degli studi di Hofstede, ma ne ampliano la prospettiva, enfatizzando la dimensione relazionale e contestuale delle culture, più che la loro natura statica o strutturale. Negli anni Novanta (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998) lavorano nell'ambito della comunicazione cross-culturale per comprendere come le persone e le organizzazioni si relazionano con la diversità, individuando inizialmente tre ambiti fondamentali attraverso i quali analizzare le differenze culturali:

- l'atteggiamento degli individui nei confronti del tempo (passato, presente, futuro);
- il modo in cui le persone strutturano le relazioni interpersonali;
- il rapporto che esse instaurano con il mondo esterno e con l'ambiente.

Sulla base di tali assi, gli autori nel 2020 propongono l'aggiunta di sette dimensioni culturali, che consentono di comprendere come differenti culture orientino la comunicazione, la leadership e la cooperazione:

- universalismo vs particolarismo (prevalenza di regole generali rispetto a eccezioni legate alle relazioni personali);
- individualismo vs collettivismo (priorità attribuita all'individuo o al gruppo);
- neutralità emotiva vs espressività emotiva (controllo o manifestazione aperta delle emozioni);
- specificità vs diffusione (separazione o sovrapposizione tra vita privata e professionale);
- orientamento al risultato *achievement* vs orientamento all'attribuzione *ascription* (status fondato sui risultati o su fattori come età, ruolo, origine);
- atteggiamento nei confronti del tempo (sequenziale o sincronico);
- rapporto con l'ambiente (interno, volto al controllo, o esterno, orientato all'armonia).

Il modello si distingue da quello di Hofstede per la sua attenzione alla complessità situazionale e all'interdipendenza tra le dimensioni culturali, ponendo l'accento sul modo in cui i valori vengono negoziati e reinterpretati nelle interazioni quotidiane.

2.4.4 *Four Layers of Diversity Model* di Lee Gardenswartz e Anita Rowe

Il modello proposto dalle studiose statunitensi Lee Gardenswartz e Anita Rowe (1994) distingue quattro dimensioni interconnesse alla diversità, ossia la dimensione della *personalità*, *interna*, *esterna* e *organizzativa*, evidenziando come le identità individuali si intreccino con variabili sociali e strutturali. Ciascuna di esse contribuisce a definire l'identità individuale nella sua complessità e nel suo dinamismo, influenzando gli atteggiamenti, i comportamenti e gli stili relazionali, e incidendo potenzialmente sui meccanismi di privilegio o di discriminazione presenti tanto nella società quanto nei contesti lavorativi:

- la *dimensione della personalità* rappresenta la sfera più intima e distintiva dell'individuo. Essa comprende lo stile personale, i tratti caratteriali e le modalità cognitive ed espressive che derivano dall'interazione tra fattori biologici, genetici e socioculturali. In questa categoria rientrano, ad esempio, aspetti come l'introversione o l'estroversione, l'attitudine analitica o pragmatica, la tendenza alla riflessione o all'espressione emotiva. È la dimensione che rende ogni persona unica e irripetibile, influenzando il modo in cui viene percepita, trattata e integrata all'interno dell'organizzazione, nonché la sua capacità di collaborare e di evolvere professionalmente (Gardenswartz, Rowe, 2008);
- la *dimensione interna* riguarda invece gli elementi identitari che hanno origine biologica o ereditaria e che, in quanto tali, non possono essere modificati per scelta individuale. Essa include variabili quali l'età, il genere, l'orientamento sessuale, le abilità fisiche o mentali e l'appartenenza etnica. Pur non essendo oggetto di decisione personale, questi tratti condizionano profondamente il modo in cui gli individui sono percepiti e trattati, condizionando le aspettative sociali e professionali che li circondano, così come le opportunità di partecipazione e riconoscimento all'interno delle organizzazioni;
- la *dimensione esterna* comprende, al contrario, quelle caratteristiche che derivano da scelte di vita o da condizioni socioeconomiche e familiari suscettibili di cambiamento. Tra queste si annoverano il luogo di residenza, il reddito, l'istruzione, la religione, le esperienze professionali, lo stato civile, l'aspetto fisico e le abitudini personali. Si tratta di fattori che possono influenzare in modo sostanziale le dinamiche di appartenenza e di esclusione. Come osservano le autrici, tali elementi possono diventare criteri attraverso i

quali i lavoratori sono riconosciuti, apprezzati o, al contrario, marginalizzati nei contesti aziendali;

- la *dimensione organizzativa* si riferisce a quegli aspetti che derivano dalla posizione occupata dal soggetto all'interno della struttura lavorativa: il livello gerarchico, il ruolo, l'unità di appartenenza, l'anzianità di servizio, l'area funzionale o la località di lavoro. Questa dimensione influisce sia sulle opportunità di sviluppo professionale sia sulle relazioni di potere, sul trattamento dei dipendenti e sulla produttività complessiva dell'organizzazione. In altre parole, evidenzia come la diversità non si limiti a caratteristiche individuali, ma sia anche il prodotto delle strutture e dei sistemi in cui le persone operano.

Un modello successivo, denominato *Three Cultures Model* (Gardenswartz et al., 2003), amplia la prospettiva introducendo il concetto di "culture interagenti". Esso sottolinea come la cultura nazionale dove la persona è cresciuta e si è formata, la cultura aziendale e la cultura professionale operino congiuntamente alla cultura organizzativa nell'influenzare lo stile comunicativo. Per cultura professionale si intende la cultura specifica del settore o della professione, come per esempio i comunicatori, le Risorse Umane, i tecnici e amministrativi, gli ingegneri. Ogni professione, infatti, sviluppa un proprio linguaggio, un'etica e una visione del mondo che orientano l'agire quotidiano. Nel caso delle organizzazioni multiculturali, le differenze culturali presenti tra i membri possono costituire da un lato un terreno fertile per la creatività e l'apprendimento, ma, dall'altro, rappresentare anche una potenziale fonte di incomprensioni e di conflitti, o contribuire al loro emergere e intensificarsi.

2.4.5 Inclusive Workplace Model di Michàlle E. Mor Barak

Il modello dell'*Inclusive Workplace* di Michàlle E. Mor Barak (2000) rappresenta un'evoluzione del DM in chiave ecosistemica. Un luogo di lavoro inclusivo non si limita a valorizzare le differenze presenti tra i propri dipendenti, ma si impegna attivamente anche nei confronti della comunità locale, partecipa a programmi pubblici volti a sostenere i lavoratori in condizioni di svantaggio e promuove collaborazioni oltre i confini culturali e nazionali, perseguendo interessi globali condivisi. Il modello si fonda su una duplice prospettiva: da un lato si tratta di un modello valoriale (*value-based model*), che contrappone i principi dell'inclusione a quelli dell'esclusione; l'organizzazione inclusiva si fonda su valori pluralistici, su una cultura della corresponsabilità e su una visione etica orientata al bene comune. Essa riconosce la comunità come stakeholder e integra la giustizia sociale nei propri processi decisionali, superando la logica del profitto a breve termine; dall'altro, è un modello operativo (*practice-based model*), che traduce tali valori in pratiche gestionali

e formative, analizzando i benefici e gli ostacoli connessi all'inclusione nei diversi livelli sistemici. La proposta di Mor Barack (2000, p. 342) si articola su quattro livelli sistemici:

- a livello *micro*, l'attenzione è rivolta alle dinamiche tra individui e gruppi interni, con l'obiettivo di riconoscere e utilizzare le differenze all'interno della forza lavoro;
- a livello *meso*, l'organizzazione interagisce con la comunità, instaurando rapporti di cooperazione e contribuendo al suo sviluppo;
- a livello *macro* richiama la necessità di partecipare a programmi pubblici e iniziative istituzionali per favorire l'inclusione dei gruppi svantaggiati, come i lavoratori a basso reddito;
- a livello *internazionale*, l'inclusione è interpretata come la capacità di collaborare oltre i confini nazionali e culturali, con una prospettiva orientata al bene comune globale.

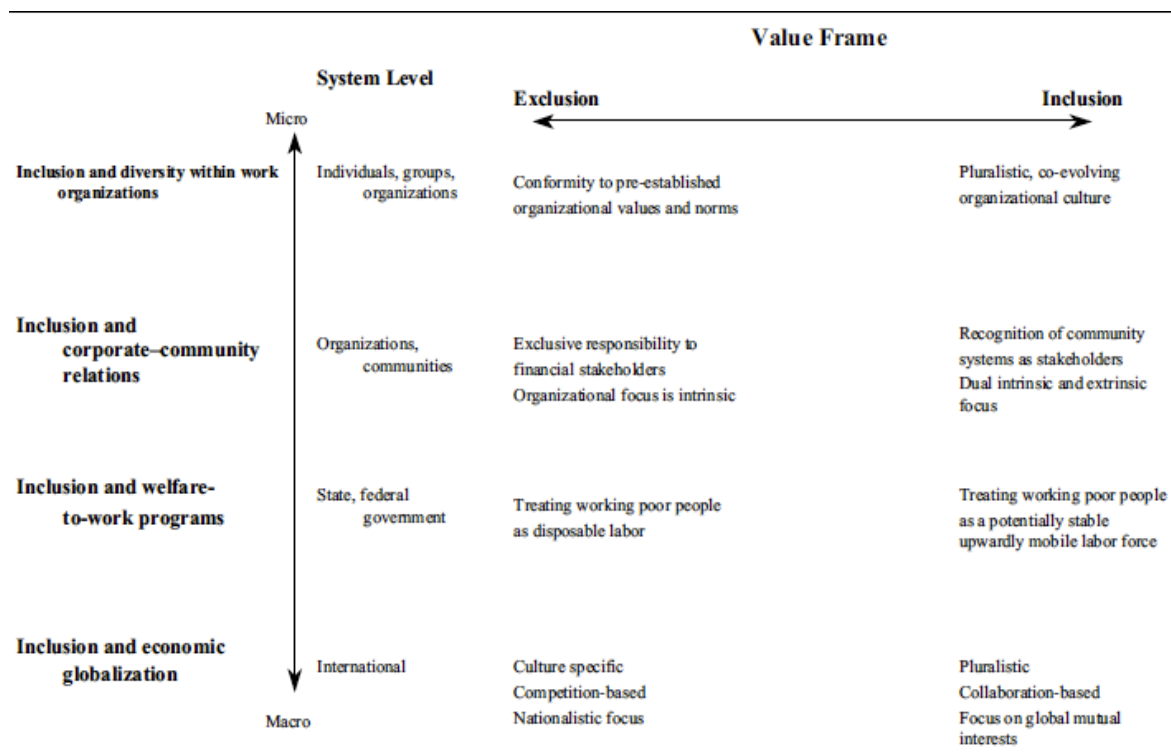


Fig 1: *The Inclusive Workplace - A Value-Based Model* by Michàlle E. Mor Barack (2000)

In tale visione, il DM non è un approccio statico, ma un processo dinamico che integra valori pluralistici e si rinnova costantemente per rispondere sia alle esigenze dei lavoratori sia a quelle della società. L'obiettivo non si esaurisce nel miglioramento delle performance interne, ma si estende alla promozione dell'equità e delle opportunità per i gruppi sottorappresentati. Inoltre, il concetto di "inclusione-esclusione" (Mor Barak & Cherin, 1998) misura il grado in cui i membri di un'organizzazione si sentono parte dei processi fondamentali, in base all'accesso all'informazione, alla connessione con i colleghi, alla partecipazione alle decisioni. L'inclusione, in questa prospettiva,

non coincide con la mera presenza di diversità, ma con la partecipazione attiva e riconosciuta nei meccanismi organizzativi.

2.5 La formazione in azienda in Italia

La formazione in azienda rappresenta un elemento fondamentale per sostenere l'innovazione organizzativa e la crescita professionale, ma in Italia il suo sviluppo è fortemente eterogeneo. In particolare, le piccole e medie imprese incontrano maggiori difficoltà, rispetto alle grandi aziende e alle multinazionali, nell'implementare politiche strutturate di Diversity Management e, più in generale, nell'investire in percorsi formativi continui. Le principali criticità riguardano risorse finanziarie più limitate, una minore propensione a investire in cambiamenti percepiti come rischiosi, la scarsità di tempo da destinare a tali pratiche a causa delle pressanti esigenze produttive e gestionali, oltre all'impatto delle crisi economiche sui mercati (Buemi et al., 2016). Di conseguenza, anche quando nel management esiste consapevolezza dell'importanza di adeguarsi ai mutamenti sociali e alle nuove esigenze delle lavoratrici e lavoratori, gli ostacoli operativi e organizzativi possono prevalere, rallentando l'adozione di strategie inclusive e la diffusione di una cultura formativa sistemica.

In tale quadro, il tema della formazione nei luoghi di lavoro non riguarda soltanto ciò che avviene dentro le organizzazioni, ma chiama in causa anche ciò che accade prima dell'ingresso nel mondo del lavoro. Le competenze, le aspettative e le rappresentazioni che i giovani portano con sé nel momento dell'assunzione non nascono infatti nel contesto aziendale, ma si formano progressivamente nei percorsi scolastici, educativi e informali che caratterizzano la loro crescita. Pertanto, per comprendere le sfide che le imprese affrontano oggi nella gestione delle diversità e nella promozione di ambienti inclusivi, è necessario considerare anche il ruolo del sistema educativo e il modo in cui prepara, o talvolta non riesce a preparare, le nuove generazioni ai contesti lavorativi complessi.

2.5.1 Prima del lavoro: la preparazione al mondo degli adulti

Comprendere la popolazione giovane che oggi si affaccia al mondo del lavoro richiede uno sguardo al percorso formativo che la precede. La qualità dell'istruzione, le opportunità educative e le disuguaglianze che attraversano il sistema scolastico italiano costituiscono le premesse culturali, cognitive e sociali che influenzano la capacità dei giovani adulti di orientarsi, apprendere e integrarsi nei contesti produttivi. Tali elementi plasmano non solo le competenze tecniche e trasversali, ma anche la disponibilità al confronto interculturale, l'apertura al dialogo e la gestione della complessità, aspetti sempre più determinanti nei luoghi di lavoro contemporanei.

In base ai dati disponibili (OECD, 2024; ISTAT, 2025; INVALSI, 2025) che descrivono gli anni precedenti all'ingresso nel mondo del lavoro per i giovani e le giovani italiane, ci si rende conto di quanto la scuola resti il punto nevralgico che può assicurare un'educazione e una formazione che poi si svilupperà nel corso di tutta la vita. A livello nazionale, gli investimenti in istruzione sono pari al 3,9% del PIL, un valore inferiore alla media dell'OCSE del 4,7% (OECD, 2024), ed è una carenza strutturale che si riflette sulla disponibilità complessiva di risorse per il sistema educativo. I dati delle prove (INVALSI, 2025) indicano che, pur avendo raggiunto con un anno di anticipo l'obiettivo del PNRR sulla riduzione dell'abbandono scolastico precoce, Early Leavers from Education and Training (ELET) al 9,8% nel 2024 (ISTAT, 2025), il sistema deve affrontare una popolazione studentesca più eterogenea, con fragilità negli apprendimenti. Questo fenomeno è più frequente tra i maschi (12,2%) rispetto alle femmine (7,1%), e le prove evidenziano inoltre divari territoriali ancora consistenti, specialmente tra Nord e Sud. I dati ISTAT 2025 confermano come le scelte scolastiche successive alla secondaria di primo grado siano segnate da incertezza e da divari di genere: le ragazze si orientano in larga misura verso i licei (64,7%), mentre i ragazzi privilegiano gli istituti tecnici (42,3%). Questa differenziazione ha conseguenze sulle opportunità future, in particolare nell'accesso ai percorsi tecnico-scientifici e alle lauree STEM, settore in cui l'Italia registra ancora ritardi. Solo una quota ridotta di diplomati (circa il 12%) sceglie percorsi professionalizzanti alternativi all'università, come l'Alta formazione artistica e musicale o gli ITS. Il quadro delle opportunità educative si complica ulteriormente se si guarda all'accesso all'istruzione terziaria: in Italia i laureati rappresentano solo il 22% della popolazione tra i 25 e i 64 anni, contro una media OCSE del 42%. Nella fascia più giovane (25-34 anni) la quota sale al 32% – con un vantaggio femminile significativo (38% contro il 25% degli uomini) – ma rimane ben al di sotto della media OCSE del 48%. Inoltre, le scelte universitarie risultano ancora fortemente influenzate dal contesto familiare: i giovani adulti hanno più probabilità di conseguire una laurea se i genitori la possiedono, e in Italia questo “effetto di ereditarietà” pesa più che altrove. Ciò significa che non solo pochi ragazzi e ragazze arrivano alla laurea, ma chi intraprende questo percorso tende a riprodurre modelli e aspettative della propria storia familiare, consolidando stereotipi e disuguaglianze educative. L'orientamento diventa un passaggio cruciale: non basta garantire l'accesso, occorre sostenere i giovani nella costruzione di scelte autonome e consapevoli, capaci di valorizzare le loro aspirazioni e di aprire prospettive nuove.

Come rileva l'Istituto Nazionale di Statistica (2024), persiste una condizione di *povertà educativa* che si intreccia con l'incertezza dell'orientamento: molti giovani faticano a maturare scelte consapevoli perché privi degli strumenti cognitivi, motivazionali e informativi necessari. La fotografia nazionale dalle elaborazioni del report “Misurare la povertà educativa: i lavori della commissione ISTAT”, all'interno del Rapporto annuale 2024, mostra un terzo degli studenti e

studentesse in uscita dalla scuola superiore che non raggiunge le competenze minime in italiano (30,3%) e in matematica (32%), con picchi che arrivano al 65% negli istituti professionali. Inoltre, il tasso di abbandono scolastico precoce resta al 9,8%, vicino alla soglia critica del 10% fissata dall'UE.

L'ingresso nel mondo del lavoro in Italia avviene spesso dopo percorsi educativi diseguali, segnati da carenze strutturali, divari territoriali e differenze di genere. Ciò implica che i giovani non arrivano nei contesti aziendali come "tabula rasa", ma portano con sé esperienze formative, aspettative e fragilità che incidono profondamente sui loro processi di apprendimento e adattamento professionale. Su questo sfondo la formazione pedagogica in azienda assume un valore strategico: essa non solo colma lacune, ma può diventare un luogo di crescita personale.

2.5.2 Formazione nel contesto lavorativo

Il quadro della popolazione più giovane ha portato l'Unione Europea a sostenere la formazione continua anche nei luoghi di lavoro. Riflettere sulla formazione degli adulti nel contesto lavorativo significa non solo osservarla, ma anche progettare e strutturare percorsi in ambito pedagogico che siano radicati e coerenti con l'ambiente in cui si svolgono. L'educazione, infatti, deve essere calata nella realtà concreta del lavoro, legata alle pratiche quotidiane e al modo di vivere quel contesto. In tale scenario, il luogo di lavoro diventa uno spazio che non si limita a riprodurre conoscenze, ma che genera anche competenze, abilità e capacità. Queste ultime, come sostiene Martha Nussbaum (2008), sono ciò che conferisce valore all'esistenza e permette all'individuo di dare senso alla propria vita e di interpretarla pienamente. L'insieme delle misure messe in atto da un'impresa e delle regole di comportamento, esplicite o implicite, che ne orientano il funzionamento costituisce il cosiddetto Dispositivo formativo aziendale (DFA) (Federighi, 2010). Si tratta di norme stratificate nel tempo, formalizzate e non, che regolano le modalità di accesso, esercizio e sviluppo delle competenze professionali e personali. In tale prospettiva, il luogo di lavoro si configura come un contesto educativo complesso, in cui l'apprendimento è distribuito, situato e spesso incorporato nelle pratiche quotidiane. Tuttavia, proprio questa crescente centralità attribuita all'apprendimento nei contesti lavorativi solleva anche alcune criticità. Hager (2004) evidenzia come il *lifelong learning* in azienda possa generare una posizione problematicamente sbilanciata tra chi apprende e chi forma. L'attribuzione al lavoratore del ruolo di "discente" rischia infatti di assumere una connotazione svalutante: chi apprende può essere percepito come portatore di un deficit di esperienza, di abilità o di competenze non ancora sviluppate e collocato in una posizione gerarchicamente inferiore, caratterizzata da un minor grado di potere, riconoscimento o legittimazione. Codesta condizione temporanea è spesso vissuta come qualcosa da cui liberarsi il più rapidamente possibile, secondo la logica descritta da Hager come "the L plate syndrome" (2004), ossia il desiderio di abbandonare al

più presto l'identità del principiante. L'autore usa la metafora della (ri)costruzione per descrivere un modello di apprendimento fondato su tre dimensioni profondamente interconnesse, che si sviluppano all'interno di un contesto più ampio dove *cambiamento*, *apprendimento* e *fioritura umana* risultano inseparabili. Le tre dimensioni sono:

- la costruzione dell'esperienza di apprendimento;
- la costruzione del sé, inteso come essere umano in apprendimento;
- la costruzione dell'ambiente che comprende e dà forma all'identità della persona.

Questa prospettiva, di natura olistica, offre una rappresentazione più aderente alla realtà dell'apprendimento nei contesti lavorativi, dove è coinvolta la persona nella sua totalità, inclusi atteggiamenti, disposizioni e competenze. Il lavoro non è soltanto un'attività produttiva, ma rappresenta anche un processo di sviluppo personale attraverso cui le persone coltivano abitudini e virtù che contribuiscono alla loro piena realizzazione (Fontrodona & Sison, 2015). Nella professione trovano spazio numerose virtù dall'operosità alla diligenza, dal coraggio all'ordine, dalla costanza all'autodisciplina, fino all'umiltà, alla magnanimità, alla capacità di collaborare e alla cura per gli altri che sostengono la crescita morale e professionale della persona (Fontrodona & Melé, 2022). Movendo dal concetto di "fioritura umana", il lavoro quindi deve essere inteso come una dimensione di cittadinanza attiva, volgendo lo sguardo all'approccio delle *capabilities*, *capability of work*, *voice and education* (Pastore, 2012) che fa emergere la promozione non solo delle abilità tecniche, ma anche dello sviluppo integrale della persona, in termini di libertà, dignità e possibilità di vita significativa.

2.5.3 Educare lungo il corso della vita

Nel dibattito pedagogico contemporaneo e negli orientamenti delle politiche formative europee e nazionali si riconosce la pari dignità di tutte le forme di apprendimento, indipendentemente dai contesti in cui avvengono. Le competenze, infatti, si sviluppano non solo attraverso percorsi formali, ma anche in contesti non formali e informali, dove l'esperienza personale e professionale diventa via privilegiata di crescita e di apprendimento (Santerini & Reggio, 2013). L'esperienza dell'adulto, maturata nei diversi ambiti della vita quotidiana, lavorativa e sociale, costituisce dunque una risorsa educativa fondamentale, capace di alimentare processi di riflessione, trasformazione e sviluppo di competenze sia professionali sia sociali. Riconoscere e valorizzare tali apprendimenti significa ampliare la prospettiva dell'educazione, collocandola lungo tutto l'arco della vita e restituendole una funzione autenticamente emancipativa e formativa.

La risoluzione del Consiglio dell'UE del 29 novembre 2021 ha approvato la nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021–2030, richiamando l'urgenza di aumentare in maniera

significativa la partecipazione alla formazione formale, non formale e informale (Consiglio dell'Unione Europea, 2021). Tale impegno è stato ulteriormente rafforzato dalla *Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 (2022/C 243/02)*, che invita gli Stati membri a definire percorsi accessibili, flessibili e inclusivi di apprendimento permanente, in linea con gli obiettivi del *Pilastro europeo dei diritti sociali* e del *Piano d'azione per le competenze 2025*. I documenti hanno l'obiettivo di dare gli orientamenti per lo sviluppo dell'educazione degli adulti in Europa entro il 2030, ponendo l'accento su una governance basata su strategie nazionali coordinate e sulla collaborazione tra i diversi attori, su un'offerta ampia e sostenibile di opportunità di apprendimento permanente, sull'accessibilità e sulla flessibilità dei percorsi per rispondere alle esigenze degli adulti, sulla qualità, l'equità, l'inclusione e l'efficacia dei processi formativi con particolare attenzione a garantire la qualità e il sostegno dei gruppi svantaggiati, nonché sullo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le transizioni verde e digitale. Il richiamo al pedagogista John Dewey (1916) è necessario, in quanto postula che gran parte del lavoro può risultare alienante, sostenendo che, se i lavoratori e le lavoratrici non colgono il significato sociale e politico del loro operare e le idee che lo sostengono, il potenziale educativo dell'esperienza lavorativa viene annullato. Per Dewey il lavoro dovrebbe contribuire a sviluppare nei lavoratori una capacità di giudizio applicabile oltre la pratica lavorativa stessa. Ciò richiede che tale pratica sia orientata da una visione complessiva di scopi e intenzioni, collegata anche ad attività che non appaiono immediatamente connesse al lavoro. In questa prospettiva, lavoro e apprendimento permanente possono intrecciarsi. Secondo Standing (1999) il lavoro è un'attività che combina pensiero creativo, concettuale e analitico con l'uso di abilità manuali, che unisce una dimensione individuale e una dimensione sociale, un'interazione con oggetti come materie prime e strumenti, e una con persone e istituzioni: «Il lavoro non può essere letto come fare isolato, ricurvo su se stesso, ma piuttosto come agire in relazione con l'altro: è l'agire di senso con l'altro» (Costa, 2011, p. 21).

I modelli della diversità approfonditi nel paragrafo precedente evidenziano la necessità di pensare le organizzazioni come ecosistemi di differenze interdipendenti. Tale interdipendenza non riguarda solo la sfera aziendale, ma si estende alla dimensione più ampia dell'umano. La riflessione di Balloi (2021b) sull'identità organizzativa come pratica di appartenenza e identificazione si connette a quella di Morin (2001, p. 77): «Imparare a esserci significa: imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione; è ciò che si imparava soltanto nelle e con le culture singolari. Non dobbiamo più essere solo di una cultura, ma anche essere terrestri». Per l'autore la condizione contemporanea richiede di imparare a essere insieme, non solo come membri di un'organizzazione, ma come parte di una stessa comunità di destino planetario. «L'identità organizzativa richiede un costante lavoro in termini di attenzione, monitoraggio e consapevolezza per

rendere esplicita la propria caratterizzazione, ma soprattutto richiede interpretazione pratica. Affinché tutte le lavoratrici e tutti i lavoratori contribuiscano in modo efficace a rendere la struttura identitaria salda e generativa, è importante attivare due elementi che detengono un ruolo-chiave: l'appartenenza e l'identificazione» (Balloi, 2021b, p. 42).

III. Comunicazione nel contesto multiculturale

La vita umana è contraddistinta dalla sua dimensione dialogica: l'identità dell'essere umano si costruisce attraverso l'acquisizione e l'uso di linguaggi ricchi di significato nello scambio con gli altri. L'Altro non è necessariamente lo straniero, ma qualsiasi «tu» con cui il nostro «io» entra in relazione (Giaccardi, 2025). Nessuno apprende i linguaggi in modo autonomo: essi si apprendono sempre nella relazione con gli «altri significativi», come nominati da George Herbert Mead (1934), in un processo di riconoscimento reciproco che rende possibile la costruzione del sé. In un mondo sempre più interconnesso, l'uso consapevole delle parole e dei diversi linguaggi assume infatti un ruolo decisivo: comprendere il potere della comunicazione significa favorire la connessione autentica tra le persone e l'incontro con l'alterità. Gustavo Zagrebelsky²⁴ sottolinea come esista una relazione diretta tra linguaggio e democrazia, poiché «più sono le parole che si conoscono, più ricca è la discussione politica e, con essa, la vita democratica». Il linguaggio, dunque, non è soltanto strumento di espressione individuale, ma fondamento della convivenza civile e della comprensione reciproca. Pertanto, l'agire comunicativo ha come finalità l'interazione orientata alla costruzione di un universo condiviso di significati, attraverso il quale gli interlocutori possono comprendere e interpretare reciprocamente i messaggi scambiati (Costa, 2011).

Il «villaggio globale» immaginato da Hernet Marshall McLuan si è oramai concretizzato ma, al tempo stesso, ha evidenziato le reazioni contrastanti dell'essere umano dell'interconnessione planetaria che spesso non si sofferma sul positivo e su una condivisione costruttiva ma sembra essere indirizzato alla chiusura e alla conservazione: «as we begin to react in depth to the social life and problems of our global village, we become reactionaries. Involvement that goes with our instant technologies transforms the most *socially conscious* people into conservatives. When Sputnik had first gone into orbit a schoolteacher asked her second-graders to write some verse of the subject. One child wrote: The stars are so big, The earth is so small, Stay as you are» (McLuhan, 1964, p. 43). Tale paradosso, una sorta di regressione difensiva di fronte alla complessità del mondo globale, ritorna nelle dinamiche messe in atto dalla rete globale che, pur moltiplicando le connessioni, non elimina le asimmetrie comunicative, ma le riproduce su nuove scale e attraverso nuovi strumenti. In questo scenario, le dinamiche di potere, i contesti istituzionali e le norme sociali incidono in modo decisivo sulla possibilità di comunicare efficacemente, determinando chi può prendere la parola e chi, invece, ne resta escluso. La comunicazione non è mai neutrale, ma è sempre situata dentro rapporti di forza

24 Le parole di Zagrebelsky sono tratte dalla lezione tenuta alla Biennale Democrazia di Torino del 23 aprile 2009, raggiungibile al link <https://archivio.biennaledemocrazia.it/legge-e-liberta/>. Ultima visita: 03/10/2025

e sistemi di significato che possono produrre incomprensioni, esclusioni o ostacoli al riconoscimento reciproco (Corte & Guerra, 2025).

Pertanto, la soggettività nell'atto comunicativo è centrale, ed è fondamentale la distinzione tra comunicazione, informazione e comprensione individuata: la comunicazione di per sé non garantisce comprensione, e l'informazione ben trasmessa può produrre intelligibilità, che è condizione necessaria ma non sufficiente.

3.1 Problemi e ostacoli nella comunicazione

Se da un lato gli strumenti della comunicazione rappresentano una dimensione innata dell'essere umano, dall'altro la possibilità di esercitarla non è mai garantita in maniera uniforme, in quanto ogni processo comunicativo implica una componente di incertezza. Comunicare significa costruire e interpretare significati, ma anche confrontarsi con limiti, distorsioni e differenze. Come suggerito da Paul Watzlawick, Janet Beavin Bavelas e Don D. Jackson (1967), la comunicazione non è mai neutra né opzionale: ogni messaggio possiede una componente di contenuto e una relazionale. Inoltre, essa si struttura attraverso dinamiche di simmetria e complementarità tra gli interlocutori che si possono sintetizzare nei cinque assiomi degli autori e delle autrici della Scuola di Palo Alto (Watzlawick et al., 1967):

È impossibile non comunicare: ogni comportamento, anche l'inattività o il silenzio, è comunicativo;

Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione: il secondo definisce il primo. Il "come" del messaggio orienta la comprensione del "cosa";

La natura della relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione: gli interlocutori organizzano gli scambi secondo la propria percezione di causa ed effetto, talora generando circoli viziosi di incomprensione;

La comunicazione può essere digitale (basata su parole e simboli convenzionali) o *analogica* (basata su gesti, tono, espressioni, prossemica);

Le interazioni possono essere simmetriche o complementari, a seconda che i ruoli assunti siano equivalenti o differenziati.

I suddetti principi evidenziano la natura relazionale e circolare di ogni scambio e costituiscono la base per comprendere gli ostacoli che emergono nei contesti multiculturali. La consapevolezza di tali meccanismi è imprescindibile per sviluppare competenze comunicative, fondate sull'ascolto, sulla decodifica dei segnali relazionali e sulla negoziazione dei significati.

Con l'evoluzione del pensiero occidentale e con la progressiva trasformazione del concetto di soggetto da realtà sostanziale a principio di coscienza e autocoscienza, anche il *logos-dialogos* ha

assunto connotazioni nuove, evidenziando sempre più la propria dimensione etica e antropologica. L'atto comunicativo si fonda su una predisposizione universale ma si realizza sempre all'interno di condizioni sociali, culturali e relazionali che ne influenzano la forma e ne determinano l'accessibilità. Il linguaggio, infatti, non è solo uno strumento di espressione, ma anche la cornice entro cui si costruisce la realtà condivisa: «I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo» (Wittgenstein, 1921). Allo stesso modo Zygmunt Bauman (2021) ricorda che due persone possono vivere la medesima sequenza di eventi e tuttavia interpretarla in modi opposti: è possibile che la prima la trovi gradevole e vi colga gli aspetti più favorevoli (*eucolon*), e che l'altra ne snidi tutte le criticità (*discolon*). Un esempio che testimonia come la comunicazione e la percezione siano sempre situate e filtrate dai contesti culturali e dai valori individuali.

La comprensione si sviluppa, invece, su due livelli: da un lato quello intellettuale-oggettivo, dall'altro quello umano-intersoggettivo. Il comprendere significa *com-prehendere*, ossia cogliere insieme «testo e contesto, parti e tutto, molteplice e uno» (Morin, 2011, p. 98). La spiegazione è essenziale per la comprensione intellettuale, ma non basta per la comprensione umana, che implica un passaggio da soggetto a soggetto, attraverso empatia, identificazione e proiezione. La comprensione è dunque sempre anche un atto intersoggettivo, che richiede apertura, simpatia e generosità. Tuttavia, secondo Edgar Morin (2001), la comprensione incontra diversi ostacoli. Tra quelli esterni vi sono:

- il “rumore” che disturba la comunicazione;
- la polisemia dei concetti (come nel caso della parola “cultura”);
- l'ignoranza di riti e costumi altrui;
- l'incomprensione dei valori imperativi e degli imperativi etici specifici di una cultura;
- l'impossibilità di accedere a un'altra visione del mondo o a un'altra struttura mentale.

Oltre a queste sfide, si sommano ostacoli interni ancora più radicati: indifferenza, egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo, che portano a collocarsi al centro del mondo e a svalutare ciò che appare estraneo o distante. La comprensione, in questa prospettiva, diventa un atto di generosità e di co-costruzione del senso, che unisce intelligenza e sensibilità, superando la distanza tra sé e l'altro. Né l'indifferenza né l'illusione di «una qualche forma spontanea di armonia delle diversità» (Giaccardi, 2025, p. 14) costituiscono le risposte adeguate.

3.2 Stili comunicativi

Nel contesto organizzativo e professionale, la conoscenza degli stili comunicativi rappresenta una competenza fondamentale. Le differenze di stile possono generare conflitti latenti o incomprensioni operative, soprattutto in ambienti multiculturali dove si intrecciano valori e codici

differenti. Come osserva Geert Hofstede (2001), la cultura influisce sul modo in cui si esprime il consenso o il dissenso, si formula una richiesta o si fornisce un feedback. La consapevolezza degli stili comunicativi, lungi dal ridursi a una conoscenza tecnica, implica una disposizione etica all'ascolto e alla reciprocità. La comprensione autentica dell'Altro non è mai un atto unilaterale, ma una costruzione condivisa che presuppone l'apertura alla complessità e all'incertezza (Morin, 2000). Essa richiede un lavoro di riflessione su se stessi e sugli altri, un esercizio di empatia e di decentramento cognitivo (Portera, 2022). Comunicare significa «uscire da se stessi per dimorare presso l'altro» (Ricoeur, 2001, p. 78): un movimento simbolico e relazionale che implica l'apertura, la sospensione del giudizio e la disponibilità a lasciarsi interrogare dalla diversità. Il decentramento è il cuore dell'incontro interculturale, perché consente di riconoscere l'Altro come soggetto di significato e di co-costruire spazi di comprensione e di dialogo autentico. La comunicazione non può essere compresa soltanto in termini di codice linguistico o di contenuto informativo; essa dipende da modelli culturali che orientano modalità espressive, uso del linguaggio, gestione del silenzio e strategie relazionali. Ogni cultura sviluppa nel tempo uno "stile comunicativo", inteso come insieme coerente di abitudini, norme e valori che regolano la produzione e l'interpretazione dei messaggi (Hall, 1976). Comprendere tali differenze è essenziale per evitare fraintendimenti e costruire interazioni basate su rispetto e riconoscimento reciproco. Fra gli stili comunicativi si ricordano (Portera, 2020):

- *interpersonale verbale*: processo di trasmissione e co-costruzione di significati secondo un codice condiviso, intrecciato al contesto socioculturale delle persone coinvolte;
- *non verbale*: postura del corpo, gestualità, espressioni del volto, sguardo;
- *paraverbale*: tono della voce, pause e silenzi, che ubbidisce a norme culturali specifiche.

Edward Twitchell Hall (1959; 1976) distingue, inoltre, tra *culture ad alto contesto* e *culture a basso contesto*. Questa distinzione non è puramente descrittiva: indica due modi diversi di concepire la relazione e la verità. La riflessione di Edward Twitchell Hall è stata approfondita da Geert Hofstede (2001; Hofstede & Minkov, 2010), che ha collegato gli stili comunicativi ai valori culturali di fondo. Le dimensioni culturali, ossia la distanza dal potere, l'individualismo/collettivismo, l'evitamento dell'incertezza, la mascolinità/femminilità e l'orientamento temporale, influenzano profondamente le pratiche comunicative:

- nelle *culture ad alto contesto* gran parte del significato è implicita e affidata al contesto, al linguaggio non verbale e ai riferimenti condivisi, e sono tipiche di società collettiviste, privilegiando la discrezione, l'armonia e il rispetto delle gerarchie;
- nelle *culture a basso contesto*, tipiche delle società più individualiste, si valorizzano la chiarezza, l'argomentazione e la trasparenza comunicativa: il messaggio è esplicito e il

significato risiede prevalentemente nelle parole. Nelle *culture a bassa distanza dal potere*, la comunicazione tende a essere orizzontale e partecipativa; in quelle ad alta distanza è più formale e gerarchica. Le società individualiste privilegiano l'espressione diretta delle opinioni, mentre quelle collettiviste promuovono la mediazione e l'attenzione all'armonia del gruppo. Tali variabili incidono anche sulla comunicazione organizzativa, determinando aspettative differenti rispetto al feedback, alla negoziazione e alla gestione dei conflitti.

Un ulteriore contributo proviene da Stella Ting-Toomey (1988; 1999), la quale ha sviluppato la *Face-Negotiation Theory*. Secondo questa prospettiva, gli individui comunicano con l'obiettivo di preservare la propria "faccia", ovvero l'immagine sociale di sé, e di rispettare quella altrui. Gli stili comunicativi variano in base al modo in cui le persone gestiscono il concetto di "faccia" e alla loro appartenenza culturale. Le culture collettiviste tendono a privilegiare stili indiretti e relazionali, orientati all'armonia e alla cortesia; quelle individualiste prediligono stili diretti e assertivi, focalizzati sull'autonomia e sull'efficacia. Nella gestione del conflitto, ciò si traduce nella preferenza per modalità di evitamento o compromesso, da un lato, e di confronto o competizione, dall'altro. Tale visione è in linea con la prospettiva dialogica di Edgar Morin (2000), secondo cui comprendere l'altro implica una forma di complessità cognitiva e affettiva, capace di connettere le differenze senza annullarle.

Gli stili comunicativi si esprimono anche nella gestione del tempo, dello spazio e delle emozioni. Edward Twitchell Hall (1966) distingue tra *culture monocroniche*, che concepiscono il tempo come lineare e pianificato, e *culture policroniche*, che lo interpretano come flessibile e relazionale. Tale differenza influisce sui ritmi di lavoro, sulle priorità e sull'organizzazione delle attività. La gestione dello spazio, ovvero la prossemica, varia anch'essa: il grado di distanza accettabile tra interlocutori, il contatto fisico o visivo e la disposizione degli spazi comunicativi riflettono valori profondamente culturali. Paolo E. Balboni e Fabio Caon (2015) collegano gli aspetti alla necessità di sviluppare una sensibilità pragmatica che consenta di adattare i comportamenti comunicativi alle aspettative dell'Altro, evitando interpretazioni errate.

In conclusione, gli stili comunicativi rappresentano la dimensione visibile di processi culturali più profondi. Conoscerli significa comprendere come i valori, le credenze e le esperienze modellano il modo di parlare, ascoltare e relazionarsi.

3.3 Competenze comunicative

Le *competenze comunicative* sono considerate essenziali per gestire in modo efficace e appropriato l'interazione con persone linguisticamente e culturalmente diverse. La comunicazione

efficace nei contesti multiculturali richiede un insieme articolato di abilità che integra le dimensioni linguistiche, cognitive, relazionali e valoriali. Non si tratta soltanto di esprimersi con chiarezza, ma di interagire in modo appropriato e significativo con interlocutori appartenenti a sistemi culturali differenti. La competenza implica ascolto, comprensione, negoziazione e adattamento dei propri comportamenti comunicativi a situazioni variabili e complesse. Paolo E. Balboni e Fabio Caon (2015) indicano, tra le abilità pratiche e relazionali: osservare (decentrandosi e straniandosi), relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente, comprendere emotivamente (empatizzando ed exotopizzando²⁵) e negoziare i significati. In tale prospettiva, l'exotopia (Dusi, 2006) non coincide con l'immedesimazione empatica, ma rappresenta la capacità di sostare nella distanza tra sé e l'altro, riconoscendone l'irriducibile alterità e rendendo possibile un incontro che non annulla le differenze, ma le abita. Si tratta di un movimento essenziale nella pedagogia interculturale, perché permette di comprendere l'Altro senza sovrapporsi ad esso, favorendo una relazione autentica. La metacomunicazione, intesa come capacità di analizzare i propri messaggi e le proprie intenzioni, è un prerequisito per una comunicazione che si fa dialogo, perché consente di prevenire le incomprensioni e di instaurare un clima di riconoscimento reciproco.

In prospettiva educativa, lo sviluppo delle abilità comunicative richiede metodologie attive e riflessive. Agostino Portera (2022) propone la pedagogia del dialogo, che si fonda sulla partecipazione, sulla condivisione dei significati e sulla valorizzazione delle esperienze di ciascuno. In questa cornice, l'*ascolto*, il *dialogo* e l'*empatia* (Portera, 2015) rappresentano tre dimensioni fondamentali della comunicazione intesa come comprensione reciproca e come via di conoscenza di sé attraverso l'incontro con l'Altro. Tali competenze relazionali permettono all'adulto di orientarsi nel rapporto complesso con il mondo e di affrontare la diversità non come minaccia, ma come occasione di crescita personale e professionale. L'educatore, in questa visione, diventa un mediatore che facilita la comprensione reciproca e promuove processi di apprendimento cooperativo. Peraltro, la formazione alle abilità comunicative deve includere dimensioni cognitive, affettive e valoriali (Giusti, 2020; Tarozzi, 2015), poiché la comprensione non è mai puramente razionale, ma coinvolge l'intera persona. Non può esserci comunicazione autentica né reale possibilità di trasformare i conflitti in occasioni di apprendimento reciproco senza un ascolto attivo e rispettoso dell'altro.

3.3.1 Modelli di competenze comunicative

«Noi possiamo dire del concetto di competenza ciò che Heinz von Foerster disse dell'informazione: è un "camaleonte concettuale"» (Le Boterf, 1994, pp. 15-16). Il termine

²⁵ L'exotopia deriva dal greco "exos" (fuori) e "topos" (luogo) e rappresenta il distacco consapevole dall'Altro, evitando un coinvolgimento emotivo eccessivo. Si distingue dall'empatia poiché non richiede una partecipazione emotiva a una prospettiva altrui, bensì un ascolto attivo e razionale per comprendere significati autonomi e diversi dai propri.

competenza resta piuttosto ambiguo sia sul piano operativo nell'ambito dell'orientamento professionale e della valutazione delle prestazioni (Moore, Cheng e Dainty, 2002), sia se usato al plurale quasi come sinonimo di differenti capacità in azione, messe in atto dalla persona con certe conoscenze, skills e atteggiamenti, sia al singolare, come capacità generale posseduta dalla persona (Sarchielli, 2003). Le divergenze negli studiosi e studiose per modellare interventi in ambito formativo-professionale e nelle imprese sono ancora ampie (Zemke, 1982). In accordo con Pellerey (2004), la competenza può essere intesa come la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, siano esse cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare in modo coerente e fecondo quelle esterne disponibili. Essa deve essere sempre interpretata in relazione al modello di cultura, di sapere e di prassi di un determinato contesto storico, nonché ai bisogni cognitivi e produttivi della società in cui si sviluppa (Cambi, 2004). In tale prospettiva si tratta di un concetto situato e dinamico, la cui comprensione richiede uno sguardo critico e riflessivo capace di coglierne la dimensione problematizzante e trasformativa.

Il concetto di “competenza comunicativa” fu introdotto da Dell Hathaway Hymes (1972) come superamento della visione strutturalista della lingua proposta da Noam Chomsky (1965). Dell Hathaway Hymes sposta l'attenzione dal sapere “cosa dire” al sapere “come, quando e perché dirlo”, riconoscendo che la competenza linguistica non può essere disgiunta da quella sociale e culturale. La comunicazione, quindi, non è un semplice esercizio grammaticale, ma un atto relazionale e intenzionale, che implica la capacità di interpretare i significati in relazione al contesto e agli interlocutori. Tale prospettiva apre la strada ai modelli successivi della competenza comunicativa che verranno elencati di seguito, fino alle più recenti elaborazioni interculturali, che ne ampliano la dimensione etica, pragmatica e pedagogica, rendendola centrale anche nei contesti professionali e organizzativi. Esistono alcuni modelli di competenze interculturali elencati di seguito.

3.3.2 *Model of interaction* di Dell Hathaway Hymes

Dell Hathaway Hymes (1967) sostiene che saper parlare una lingua non significa solo padroneggiarne la grammatica, ma saperla usare in modo appropriato in diversi contesti sociali e culturali. La competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo. Nella mente ci sono tre nuclei di competenze che costituiscono:

Il sapere la lingua, ossia avere competenza linguistica, è la capacità di comprendere e produrre enunciati corretti dal punto di vista fonologico, morfosintattico, testuale e semantico. Le competenze extralinguistiche: uso di gesti, espressioni e linguaggio del corpo, e la competenza sociolinguistica e pragmatica: capacità di riconoscere e usare la lingua in base al contesto, alla distanza interpersonale e agli aspetti culturali.

Le competenze mentali, ossia saper fare lingua, cioè nell'uso pratico della lingua per comprendere, produrre e manipolare testi.

I testi orali e scritti – ossia saper fare con la lingua – sono la capacità di agire linguisticamente in contesti sociali e culturali reali, rispettando regole pragmatiche e situazionali.

La competenza comunicativa, dunque, comprende non soltanto la conoscenza delle regole linguistiche, ma anche quella delle regole d'uso: quando parlare, con chi, in quale registro e con quali scopi comunicativi. In questa visione, la lingua è inseparabile dal contesto sociale, dall'identità e dalla *cultura* dei parlanti.

3.3.3 *Speaking Model* di John Joseph Gumperz e Dell Hathaway Hymes

Il modello elaborato da John Joseph Gumperz e Dell Hathaway Hymes (1972) noto con l'acronimo *Speaking*, è funzionale per analizzare un evento comunicativo nella sua complessità. Ogni lettera dell'acronimo rappresenta una dimensione specifica della comunicazione:

S (Setting e Scene): definisce sia il contesto fisico in cui avviene la comunicazione (un'interazione faccia a faccia o online) sia la cornice culturale che orienta il comportamento dei parlanti;

P (Participants): considera i partecipanti e i loro ruoli sociali. Conoscere le norme che regolano le relazioni e i registri linguistici è essenziale per evitare fraintendimenti;

E (Ends): identifica gli scopi comunicativi, espliciti o impliciti. Comprendere un testo significa coglierne l'intenzione comunicativa, non solo il contenuto informativo;

A (Acts): analizza gli atti comunicativi o linguistici, come salutare, chiedere, scusarsi, congedarsi; ogni atto linguistico va interpretato in base alla funzione che svolge nel contesto;

K (Key): rappresenta il tono e l'atteggiamento psicologico con cui si comunica, come ironia, rabbia, empatia, emozioni che variano secondo le regole culturali e influenzano fortemente il significato del messaggio;

I (Instruments): comprende sia i mezzi linguistici e non verbali sia gli strumenti tecnologici impiegati (telefono, e-mail, chat, social media), che determinano forme e stili comunicativi specifici;

N (Norms): indica le norme di interazione e di interpretazione, diverse da cultura a cultura come, ad esempio, l'interrompere l'interlocutore;

G (Gender): fa riferimento ai diversi generi comunicativi, come conversazioni, conferenze, e-mail, circolari, contratti, messaggi, ciascuno con proprie convenzioni linguistiche e strutturali, che variano da una cultura all'altra.

Il modello di competenza comunicativa che sistematizza e amplia l'approccio di Dell Hathaway Hymes, individuando le componenti fondamentali che rendono possibile un'interazione efficace, è il modello elaborato da Canale e Swain (1980).

3.3.4 Il modello di Michael Canale e Merrill Swain

Il modello di competenza comunicativa di Michael Canale e Merrill Swain (1980) ha avuto un impatto nella didattica delle lingue e negli studi successivi sulla comunicazione, poiché riconosce che la competenza comunicativa non è soltanto conoscenza linguistica, ma anche capacità di adattamento, riflessione e gestione relazionale. Esso distingue quattro dimensioni tra loro interconnesse:

Competenza grammaticale, che riguarda la conoscenza delle regole linguistiche;

Competenza sociolinguistica, relativa all'uso appropriato della lingua nei diversi contesti sociali e culturali;

Competenza discorsiva, che consente di organizzare i messaggi in modo coerente e coeso;

Competenza strategica, intesa come la capacità di gestire gli imprevisti comunicativi e di compensare eventuali lacune linguistiche attraverso strategie interattive.

Tali dimensioni, integrate, consentono di interpretare e produrre messaggi efficaci in contesti diversi, gestendo le ambiguità e i malintesi che possono emergere nell'interazione. Infine, la proposta di Barry Taylor (1988) di riferirsi alla *communicative performance* si colloca in un contesto in cui la nozione di *communicative competence* di Dell Hathaway Hymes era ormai consolidata nel dibattito linguistico e pedagogico. In questa stessa direzione, Henry George Widdowson (1983) approfondisce ulteriormente la distinzione tra *competence*, intesa come realtà mentale, potenziale di conoscenza, e *capacity*, ossia la sua concreta attuazione nel mondo reale. Quest'ultima, sinonimo di *mastery* o padronanza, si realizza grazie all'attivazione di abilità cognitive (*abilities*) e alla loro espressione performativa (*skills*) (Balboni, 2009). Jürgen Habermas (1987) colloca la comunicazione all'interno del paradigma dell'*agire comunicativo*, fondato sulla ricerca dell'intesa reciproca e sulla costruzione condivisa di significati. In tale prospettiva, comunicare è un atto orientato alla comprensione e non al controllo: l'efficacia non risiede nella persuasione, ma nella reciprocità, che diventa pratica dialogica e formativa. La competenza comunicativa, così intesa, non è soltanto una capacità linguistica, ma un dispositivo relazionale e pedagogico che permette di costruire legami, riconoscere differenze e generare apprendimento nei contesti sociali e professionali.

3.4 Approccio transculturale, multiculturale e interculturale

Nel dibattito contemporaneo, i termini *transculturale*, *multiculturale* e *interculturale* sono talvolta utilizzati come sinonimi, ma rimandano a prospettive teoriche differenti. La pedagogia si configura come una disciplina teorica che studia l'educazione (Secco, 2007) intesa come scienza prescrittiva, in tensione tra teoria e pratica (Laeng, 1989), in cui la conoscenza della realtà è sempre accompagnata dall'azione di modificarla orientando l'intervento educativo. Un discorso pedagogicamente fondato include una riflessione esplicita su: finalità da perseguire, contenuti da trasmettere, metodi e strumenti più appropriati, relazione fra educatore/rice ed educando/a, contesto dell'intervento formativo.

Prima di approfondire i tre approcci, è doveroso partire dalla riflessione pedagogica sull'incontro e sullo scontro tra culture che, secondo Portera (2022), parte dal riconoscimento che la diversità è un tratto originario dell'esperienza umana. Fin dalle prime migrazioni, l'umanità ha vissuto in contesti di scambio, ma non sempre è riuscita a trasformare tale contatto in convivenza. La storia delle relazioni tra gruppi diversi è costellata di modelli di incontro e scontro, che riflettono differenti modi di percepire e gestire l'alterità. Comprendere tali modelli significa, per la pedagogia, individuare le condizioni che favoriscono il dialogo e quelle che invece generano conflitto o esclusione. Oltre ai modelli *transculturale* e *multiculturale* che vedranno successivamente, Portera identifica (2022, pp. 78-80):

- *Eliminazione dell'Altro*: rappresenta la forma più radicale di rifiuto. L'alterità viene percepita come minaccia per l'identità, la sicurezza o la sopravvivenza del gruppo dominante. La risposta consiste nell'eliminazione fisica, nell'espulsione o nell'annientamento simbolico del diverso. Le guerre etniche e religiose, così come le pratiche di sterminio, genocidio o di persecuzione, ne sono manifestazioni ricorrenti. Da un punto di vista educativo, questo modello è totalmente inaccettabile: la violenza genera altra violenza e produce conflitti cronici, distruttivi e insolubili;
- *Assimilazione*: avviene quando l'Altro non viene più eliminato, ma "assorbito" nella cultura dominante. Lo straniero è concepito come arretrato o bisognoso di essere civilizzato e pertanto invitato o costretto, ad "abbandonare" la propria identità per adottare lingua, costumi, religione e valori del gruppo maggioritario. Un esempio sono le politiche assimilazioniste della Francia o degli Stati Uniti, così come i processi coloniali in Africa. Anche questo modello, pur apparendo meno violento, implica una forma di coercizione culturale, poiché nessuno può essere costretto a rinunciare a parti di sé per essere accettato;
- *Segregazione*: si realizza quando i gruppi differenti vengono fisicamente o socialmente separati. Si tratta del modello del ghetto, dove la convivenza è solo apparente: le persone

vivono nello stesso territorio ma in spazi, scuole e istituzioni differenti, senza reali possibilità di contatto. Tale logica, osserva Agostino Portera (2022), si ritrova non solo nelle politiche razziali del passato, ma anche in forme più sottili di esclusione contemporanea, come la marginalizzazione degli immigrati o la loro concentrazione in contesti lavorativi e abitativi isolati;

- *Fusione o melting pot*: le culture si intrecciano e si trasformano reciprocamente, dando vita a inedite culture, mantenendo parte delle proprie radici ma generando qualcosa di nuovo. La fusione può risultare ambivalente: se da un lato favorisce innovazione e dialogo, dall'altro rischia di diluire le identità e di generare perdita di riferimenti culturali se non è accompagnata da consapevolezza critica e rispetto reciproco.

Con l'avvento di società sempre più multiculturali entra poi nel linguaggio comune il concetto di *integrazione* che Portera (1991, p. 48) suddivide in quattro modi diversi:

- *Integrazione monista*: si fonda sull'idea che esista una cultura dominante alla quale tutti debbano uniformarsi per poter far parte della società. Essa coincide, di fatto, con il modello assimilazionista: l'integrazione è concepita come un percorso unilaterale di adattamento dello straniero o del gruppo minoritario ai valori, alla lingua e alle norme del gruppo maggioritario. Tale prospettiva, diffusa nelle politiche migratorie e scolastiche del Novecento, implica un tentativo di omogeneizzazione culturale di identità culturale e un'evidente asimmetria nei rapporti di potere, poiché l'accoglienza è subordinata alla conformità;
- *Integrazione dualista o pluralista*: riconosce la coesistenza di più culture all'interno dello stesso spazio sociale, ammettendo che ogni gruppo possa mantenere la propria identità. Tuttavia, questa forma resta prevalentemente descrittiva e statica: le culture convivono "fianco a fianco" ma con scarsi scambi effettivi. Si tratta di un'integrazione di tipo multiculturale, che promuove la tolleranza ma non il dialogo, rischiando di generare separazione e di mantenere le distanze tra i gruppi;
- *Integrazione come fusione*: rappresenta una modalità in cui le culture non solo coesistono ma si contaminano reciprocamente, dando origine a nuove identità culturali. In questa prospettiva, l'incontro con l'Altro produce trasformazione per entrambe le parti, in un processo di reciproco arricchimento. Tuttavia, la fusione può condurre alla "diluizione" delle identità e alla perdita dei riferimenti culturali se non accompagnata da consapevolezza critica e da un reale equilibrio tra le culture in dialogo;
- *Integrazione interazionistica*: è quella che meglio esprime la prospettiva interculturale, in cui persone appartenenti a retroterra culturali differenti interagiscono in un continuo scambio di idee, valori e significati.

Per comprendere appieno le differenze tra transcultura, multiculturalità e intercultura, è utile partire dall'approccio transculturale.

L'approccio *transculturale* è basato sull'idea che ogni individuo faccia parte della comune umanità e condivida una visione di cittadinanza planetaria e di solidarietà universale (Pinto Minerva, 2002). Esso assume come principio di riferimento l'unità del genere umano e si colloca all'interno di una prospettiva umanistica e universalistica, che ricerca ciò che accomuna gli esseri umani al di là delle differenze di genere, lingua, cultura o religione. In ambito educativo, si propone di individuare e promuovere gli elementi universali condivisi da tutti i popoli, riconoscendo in essi la base per un dialogo autentico tra culture. Le strategie formative orientate a questa visione mirano allo sviluppo di valori formali, come il rispetto, la correttezza e l'autonomia personale, e di valori sostanziali, quali la dignità della persona, la pace, la giustizia, la tutela dell'ambiente e il diritto allo sviluppo (Portera, 2020). Tale prospettiva, pur animata da un intento inclusivo e pacificatore, può tuttavia presentare alcune criticità; la ricerca di principi universali rischia infatti di trasformarsi in una generalizzazione astratta, che tende a neutralizzare le differenze e a imporre, in modo implicito, una visione del mondo di matrice occidentale. Infatti, il paradigma transculturale, pur valorizzando la comune umanità, può scivolare in forme di etnocentrismo mascherato, in cui la cultura dominante assume inconsapevolmente il ruolo di misura universale (Portera, 2020).

L'approccio *multiculturale*, al contrario, nasce per descrivere la coesistenza di più culture in uno stesso contesto sociale o organizzativo. Tale prospettiva relativista, pur riconoscendo la diversità, tende a considerare i gruppi culturali come entità statiche, confinandoli in una logica di mera tolleranza e di rispetto delle differenze senza una reale interazione (Fiorucci, 2008), rischiando di aumentare stereotipi e pregiudizi, polarizzare le differenze, e aumentando le distanze tra le persone portatrici di alterità. I concetti di multi e pluricultura, infatti, rimandano a una dimensione prevalentemente descrittiva, poiché indicano la coesistenza pacifica di persone appartenenti a culture differenti che vivono affiancate ma non necessariamente in relazione (Abdallah-Preteceille, 1990).

L'approccio *interculturale*, invece, rappresenta l'evoluzione dinamica del multiculturalismo, in quanto descrive l'interazione effettiva tra le persone, resa possibile dal superamento degli ostacoli alla comunicazione e alla relazione (Camilleri, 1985; Gundara, 2000). Pertanto, laddove il multiculturalismo inizia e finisce con una diagnosi, i sostenitori dell'*educazione interculturale* suggeriscono che essa offre una cura: «imparare a vivere in una società etnicamente e culturalmente diversificata» (Leeman, 2003, p. 31). Fondandosi sul confronto e sull'incontro, la pedagogia interculturale si configura come *Pedagogia dell'essere* (Secco, 1999, p. 620), ove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere dal genere, dalla lingua, dalla cultura o dalla religione di appartenenza. L'interazione fondata sul dialogo, sul confronto e sulla risoluzione creativa

dei conflitti rappresenta la forma più matura di relazione educativa e sociale; si basa infatti sul riconoscimento della diversità come opportunità di crescita e trasformazione reciproca. Nella prospettiva interculturale, l'incontro non è semplice contatto, ma un processo di cambiamento reciproco che favorisce nuove forme di convivenza e di apprendimento condiviso; un orizzonte verso cui deve tendere l'educazione: non la cancellazione delle differenze, ma la loro valorizzazione attraverso il dialogo e la mediazione.

In tal senso, la pedagogia interculturale si posiziona come risposta educativa alle trasformazioni sociali e ai processi di pluralizzazione culturale che caratterizzano la contemporaneità. Essa non si limita alla gestione della diversità, ma mira a costruire relazioni di senso, equità e riconoscimento reciproco (Santerini, 2010). Come sostiene Portera (2020) l'interculturalità non è semplicemente la presenza di differenze, ma un processo intenzionale di comunicazione, riflessione e trasformazione reciproca; è l'incontro con l'Altro che diventa occasione di apprendimento e di rinegoziazione identitaria.

Nel mondo del lavoro, la prospettiva interculturale si traduce in un orientamento pedagogico capace di leggere i processi organizzativi come spazi di apprendimento interculturale (Zoletto, 2012) con uno sguardo ai cambiamenti globali in atto. Le imprese diventano cioè contesti educativi in cui le persone non solo producono, ma apprendono continuamente, attraverso interazioni, conflitti e negoziazioni di significato. La Pedagogia interculturale in azienda si collega alla formazione degli adulti e all'apprendimento permanente, in coerenza con le raccomandazioni europee sulle competenze da acquisire lungo tutto l'arco della propria vita. Essa rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana: «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» (Portera, 2020, pp. 32-43).

Il Consiglio d'Europa considera infatti la competenza interculturale come una capacità fondamentale per la convivenza democratica in società pluraliste. Essa non è innata, ma va appresa, praticata e mantenuta nel tempo (CoE, 2012). La formazione interculturale diventa così strumento essenziale per dotare le persone di abilità comunicative, cognitive e sociali adeguate a preservare il benessere, sostenere l'occupazione e favorire la coesione sociale in un'era di trasformazione (CoE, 2018). L'interculturalità non può essere ridotta a una tecnica o a un modulo formativo, ma costituisce una postura etica: implica una visione dialogica dell'educazione e del lavoro, in cui la diversità diventa motore di crescita per le persone e le organizzazioni. Per la Pedagogia interculturale tale consapevolezza non costituisce un fine in sé, ma una condizione necessaria per generare contesti educativi e professionali fondati sul dialogo, sulla cooperazione e sul

riconoscimento tra esseri umani. L'educatore/ricerca e il/la manager, consapevoli della varietà degli stili comunicativi, possono diventare mediatori/ricerchi capaci di trasformare la diversità in risorsa formativa e relazionale. Fred Dervin (2023) invita pertanto a superare la tendenza a classificare rigidamente gli stili comunicativi secondo categorie culturali fisse. Egli propone una visione "de-essenzializzata" dell'interculturalità, in cui gli stili non sono proprietà delle culture, ma pratiche situate che si co-costruiscono nelle interazioni. In questa prospettiva, comunicare significa negoziare continuamente i propri schemi interpretativi, accettando l'instabilità del significato come condizione stessa del dialogo. In forza di ciò, Maurizio Corte (2014), nei suoi studi condotti nell'ambito del Centro Studi Interculturali (CSI) dell'Università di Verona, evidenzia l'importanza della formazione interculturale continua dei professionisti della comunicazione, sottolineando come l'uso consapevole del linguaggio possa contribuire alla costruzione di contesti relazionali più equi e collaborativi. Di conseguenza, la Pedagogia interculturale considera lo sviluppo della competenza comunicativa come un processo di apprendimento permanente.

3.5 Comunicazione interculturale

Oggi non è più possibile ignorare il rapporto tra culture: vivere in società complesse significa essere continuamente coinvolti in processi di comunicazione interculturale, spesso senza piena consapevolezza. In tal senso, la comunicazione rappresenta un'alternativa al conflitto o alla chiusura difensiva (Giaccardi, 2025). La *comunicazione interculturale* nasce come campo di studio e di pratica a partire dagli anni Cinquanta, nell'ambito degli studi antropologici e della pragmatica della comunicazione. Con la pubblicazione del volume *The Silent Language* nel 1959 dell'antropologo Edward T. Hall il termine *comunicazione interculturale* entra nel lessico scientifico, mettendo in luce l'influenza dei codici culturali su percezione, linguaggio e comportamenti comunicativi. Inizialmente intesa come scambio fra individui appartenenti a culture differenti, è stata progressivamente ripensata come processo complesso di negoziazione identitaria e di co-costruzione di significati condivisi. Il suo oggetto non è soltanto la trasmissione di informazioni tra interlocutori culturalmente diversi, ma la qualità della relazione che si stabilisce tra loro. Successivamente, gli studi di Stella Ting-Toomey (1999), William B. Gudykunst e Young Yun Kim (2003) hanno ampliato il paradigma, interpretando la comunicazione interculturale come un processo di adattamento reciproco e di "gestione della faccia" (*face negotiation*) nei contesti di contatto tra culture. In questa prospettiva, comunicare interculturalmente non significa soltanto tradurre o decodificare messaggi, ma negoziare significati in presenza di sistemi di riferimento differenti. Paolo E. Balboni e Fabio Caon (2015) sottolineano la continuità tra il modello di competenza comunicativa (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980) e quello di competenza comunicativa interculturale. Se la prima riguarda la capacità di usare la lingua in modo

adeguato ai contesti comunicativi, la seconda integra la dimensione culturale e relazionale: non basta conoscere una lingua, ma occorre saper negoziare significati tra interlocutori che appartengono a sistemi di riferimento diversi. In tal senso gli studi di Edward Twitchell Hall, Geert Hofstede e Stella Ting-Toomey hanno influenzato l'approccio pedagogico alla comunicazione interculturale, tesa a comprendere come la diversità culturale si traduca in differenze di stili di apprendimento, di relazione e di interazione.

La prospettiva riflessiva, secondo Hall, parte dal presupposto che la relazione tra cultura e comunicazione si fonda sul processo di *sense making*, ossia sulla costruzione di senso. Tale processo consente di “dare conto di ciò che è accaduto in passato, sviluppare una comprensione condivisa del presente e pianificare e coordinare le azioni future” (Hall, 2005, p. 56). La prospettiva riflessiva considera inoltre che la relazione tra forme culturali e comunicazione sia situazionale e non uniforme in tutti i contesti.

La riflessione contemporanea ha spostato l'attenzione dai modelli di trasmissione lineare a una concezione dialogica e relazionale. Giaccardi (2025) individua due livelli complementari della comunicazione interculturale:

Le situazioni concrete di *interazione*: scambi quotidiani, contesti educativi, istituzionali o professionali, dove diventa necessario disporre di strumenti che facilitino la comprensione reciproca, prevenendo i fraintendimenti e rendano efficace appropriata la relazione;

I presupposti culturali e le cornici di riferimento che orientano i comportamenti comunicativi, a un livello molto più profondo rispetto al primo.

Comprendere l'Altro significa allora mettere in discussione le proprie categorie interpretative e lasciarsi interrogare da quelle altrui, trasformando il dialogo in un esercizio di riflessività e di consapevolezza identitaria. In tale prospettiva, attraverso il “giro lungo” dell'incontro (Remotti, 1990), si può tornare a se stessi con uno sguardo rinnovato. Nell'attuale scenario globale, in cui i confini culturali non coincidono più con gli spazi geografici, la comunicazione interculturale diventa una condizione strutturale della convivenza umana. Comunicare interculturalmente significa, quindi, creare spazi di relazione in cui ciascun interlocutore possa esprimersi, essere ascoltato e riconosciuto. In tale ottica, la comunicazione diviene un processo formativo che costruisce ponti tra esperienze, saperi e visioni del mondo. La comunicazione interculturale deve essere intrecciata ai diritti di cittadinanza globale Massimiliano Tarozzi (2015): comprendere non è un semplice atto di buona volontà, ma una responsabilità civica e politica.

Pertanto, anche in ambito lavorativo il dialogo interculturale non può essere trascurato. Il “Libro Bianco sul dialogo interculturale” del Consiglio d'Europa (2008) definisce la diversità come un fattore d'innovazione anche nel mondo economico. Una forza lavoro diversificata può infatti

produrre nuovi approcci grazie al lavoro di squadra e alla partecipazione dei lavoratori. In tal senso la comunicazione interculturale rappresenta il punto di incontro tra conoscenza e relazione, tra linguaggio e comprensione. Essa non è un'abilità accessoria, ma un principio strutturante della convivenza e dell'apprendimento in tutti gli ambiti dell'esistenza. In forza di ciò, Chiara Giaccardi (2025) lega in modo profondo i concetti di riconoscimento e individualizzazione: per instaurare un vero dialogo con l'Altro, è necessario anzitutto vederlo come una persona unica. Uno dei rischi nella comunicazione è infatti quello di ridurlo a oggetto, osservandolo solo per descriverlo o definirlo. In realtà, l'altro è un soggetto dotato di uno sguardo proprio, con il diritto di raccontarsi e di rappresentarsi da sé, oltre che di essere rappresentato in modo rispettoso della sua individualità. Il pericolo dell'orientalismo²⁶, tanto più presente quando ci si trova di fronte a qualcuno proveniente da una cultura distante, non svanisce nemmeno nelle relazioni con persone a noi vicine, poiché la tendenza a sostituirsi o a parlare al posto dell'Altro resta sempre possibile. In tale prospettiva, la Pedagogia interculturale è pratica di dialogo e di trasformazione reciproca e, pertanto, costituisce il fondamento per la formazione del soggetto e per la costruzione di comunità inclusive.

3.5.1 Competenza comunicativa interculturale

La *competenza comunicativa* si amplia nel tempo di forti cambiamenti sociali, culturali, economici e politici, includendo una dimensione particolare, ossia quella *interculturale*. Il nuovo ambito di studio ha iniziato a delinearsi negli anni Cinquanta del Novecento grazie ai contributi dell'antropologo Edward T. Hall, come visto nel precedente capitolo. Hall lavorò al Foreign Service Institute²⁷ statunitense, con il compito di strutturare corsi formativi per professionisti a contatto con diverse culture, sistematizzando la formazione interculturale dei diplomatici; fu infatti il primo ente a definire la *competenza comunicativa interculturale* (CCI). Negli anni Settanta e Ottanta la disciplina si sviluppa ulteriormente, intrecciandosi con la Psicologia sociale, la Sociolinguistica e la Pedagogia interculturale. Larry A. Samovar e Richard E. Porter (1997), William B. Gudykunst e Young Yun Kim (2003), Myron W. Lustig e Brian H. Spitzberg (2002) e Lustig con Jolene Koester (2005) ampliano la prospettiva, introducendo i concetti di *cultural awareness*, *intercultural competence* e *adaptation*. L'accento si sposta dall'analisi delle differenze alla gestione del contatto interculturale, con attenzione alle abilità relazionali, all'empatia e alla negoziazione dei significati. Negli anni Novanta e Duemila, il tema entra nei campi dell'educazione e della formazione, soprattutto in Europa.

²⁶ L'orientalismo (Said, 1991) è il sistema discorsivo attraverso cui l'Occidente ha costruito un'immagine stereotipata e gerarchica dell'Oriente, riflettendo e riproducendo rapporti di potere.

²⁷ Il Foreign Service Institute (FSI), oggi denominato National Foreign Affairs Training Center (NFATC), offre formazione e risorse con l'obiettivo di rafforzare le competenze linguistiche, le abilità di leadership, resilienza personale e capacità di risoluzione dei problemi dei professionisti impegnati nelle relazioni internazionali, a sostegno della politica estera degli Stati Uniti e al servizio del popolo americano. <http://www.state.gov/m/fsi/>. Ultima consultazione: 21/10/2025.

Martine Abdallah-Preteceille (1990) e Michael Byram (1997) collegano la comunicazione interculturale allo sviluppo di competenze educative e civiche, non più solo linguistiche, non da acquisire, ma come processo continuo di costruzione di senso e di responsabilità etica. Sulla scia di tali contributi, la letteratura ha sviluppato diversi modelli interpretativi che permettono di comprendere come la CCI si articoli e si manifesti nelle interazioni tra individui appartenenti a culture differenti. Esistono alcuni modelli elencati di seguito.

3.5.2 Modello di Michael Byram basato sui saperi

Michael Byram (1997) parte dal presupposto che l'apprendimento linguistico non possa essere separato dalla dimensione culturale, poiché ogni atto comunicativo implica il confronto tra sistemi di valori, credenze e pratiche sociali. La CCI integra quindi la dimensione linguistica con quella cognitiva, relazionale e valoriale, orientando la comunicazione verso la comprensione reciproca e il riconoscimento della diversità. Michael Byram (1997) articola la CCI in cinque componenti, definite come *savoirs*:

Savoir-être (atteggiamenti): curiosità, apertura e disponibilità a sospendere il giudizio nei confronti dell'Altro;

Savoirs (conoscenze): consapevolezza dei sistemi culturali, delle pratiche sociali e dei riferimenti simbolici propri e altrui;

Savoir comprendre (abilità di interpretare e relazionare): capacità di comprendere documenti o comportamenti appartenenti a un'altra cultura e di metterli in relazione con il proprio contesto di riferimento;

Savoir apprendre / savoir faire (abilità di scoperta e interazione): attitudine a imparare dall'esperienza diretta e ad adattarsi a nuove situazioni comunicative;

Savoir-s'engager (consapevolezza critica): riflessione etica e critica sulle pratiche culturali, finalizzata alla partecipazione responsabile e alla cittadinanza democratica.

Nel modello appena presentato la comunicazione interculturale diventa una pratica educativa e trasformativa. La persona competente è colei che sa decentrarsi, comprendere la prospettiva altrui e rinegoziare i propri significati attraverso il dialogo. La CCI è in tal senso strettamente legata alla formazione del cittadino globale, capace di coniugare appartenenza e apertura, identità e pluralità.

3.5.3 Modello di Competenza comunicativa interculturale di Paolo E. Balboni e Fabio Caon

L'abilità comunicativa si traduce nella capacità di decentrarsi, di interpretare segnali culturali impliciti e di riformulare i propri messaggi in modo comprensibile e rispettoso. I due autori (Balboni

& Caon, 2015) interpretano la comunicazione come un ponte tra due universi culturali, sostenuto da tre pilastri:

Dimensione cognitiva: comprende le conoscenze linguistiche, culturali e pragmatiche;

Dimensione affettiva: legata alla disponibilità ad accogliere l'Altro, alla curiosità, all'empatia e alla gestione delle emozioni;

Dimensione comportamentale o relazionale: si manifesta attraverso l'azione comunicativa concreta, la capacità di adattamento e la negoziazione dei significati.

La CCI è intesa come integrazione dinamica di mente, cuore e comportamento. Essa non riguarda solo il sapere linguistico, ma anche il “saper essere” e il “saper interagire” all'interno di contesti pluriculturali. La comunicazione diventa così una pratica di mediazione, in cui i soggetti co-costruiscono senso e appartenenza superando stereotipi e barriere culturali. Tale modello, collocato nell'ambito della Pedagogia dell'intercultura linguistica, mette in dialogo la tradizione glottodidattica italiana con le prospettive internazionali di Michael Byram (1997) e Darla Deardorff (2006; 2009), con una particolare attenzione alla dimensione educativa e relazionale che connette linguaggio, emozione e identità.

3.5.4 Modello di Competenza Comunicativa Interculturale di Darla K. Deardorff

Il modello elaborato da Darla Deardorff (2006) rappresenta una svolta nella concettualizzazione della CCI, poiché la interpreta come un processo dinamico e ciclico, piuttosto che come un insieme statico di conoscenze o abilità. L'autrice descrive la competenza interculturale come un percorso di crescita personale e relazionale che unisce atteggiamenti, conoscenze, abilità e comportamenti, in un continuo movimento di riflessione e trasformazione:

Alla base del modello si collocano gli atteggiamenti fondamentali, ovvero *rispetto, apertura, curiosità e disponibilità all'apprendimento reciproco*, che costituiscono la condizione preliminare per qualsiasi interazione interculturale efficace;

Da questi atteggiamenti derivano le *conoscenze e abilità* necessarie per comprendere i sistemi culturali, interpretare le differenze e adattarsi a contesti relazionali complessi;

Attraverso la riflessione e l'esperienza, tali competenze si traducono in risultati interni come *empatia, flessibilità e adattabilità*, che a loro volta producono risultati esterni, ossia *comportamenti comunicativi efficaci e appropriati* nei contesti multiculturali.

È un modello processuale e non lineare: gli esiti di ciascuna fase alimentano la successiva, generando un apprendimento continuo che si sviluppa lungo tutta la vita. In prospettiva pedagogica, questa impostazione valorizza la riflessività e l'esperienza diretta come strumenti per la formazione

interculturale. La competenza, infatti, non è mai acquisita in modo definitivo, ma si costruisce nel dialogo e nell'interazione autentica con l'Altro.

3.5.5 Intercultural Communicative Competence Model di Alvino Fantini

Alvino Fantini (2009) è uno dei principali studiosi nel campo della concettualizzazione e valutazione della competenza comunicativa interculturale (CCI). I suoi lavori sono spesso citati per l'importanza attribuita alla coerenza tra obiettivi educativi e strumenti di valutazione, nonché per l'attenzione dedicata all'inclusione della competenza linguistica, elemento frequentemente trascurato in altri modelli. Fantini ha sviluppato l'*Assessment of Intercultural Competence*, uno strumento di autovalutazione e valutazione incrociata (tra pari e docenti) che copre tutte le componenti della competenza comunicativa interculturale, integrando in modo esplicito la dimensione linguistica.

Il suo Modello di CCI nasce da un'approfondita analisi della letteratura finalizzata a individuare le caratteristiche ricorrenti della competenza interculturale e a proporre una definizione operativa; ha una struttura integrata per la visione dinamica e olistica della competenza interculturale, che unisce dimensioni cognitive, affettive, comportamentali e linguistiche.

Fantini definisce la CCI come «complex abilities that are required to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself» (Fantini, 2009, p. 458). Il termine *efficace* si riferisce alla propria percezione della performance nella lingua e nella cultura di riferimento, ovvero a una prospettiva esterna o etica, mentre *appropriato* rimanda a come tale comportamento è percepito dai parlanti nativi, cioè a una prospettiva interna o emica.

La sfida, in particolare per le figure come docenti e formatori di lingue e di educazione interculturale, consiste nell'aiutare i discenti a riconoscere la propria prospettiva etica, cercando al tempo stesso di comprendere quella emica dei propri interlocutori, a condizione che vi siano motivazione, interesse, disponibilità e contatto reale con l'altra cultura. Il modello individua *attributes* che comprendono la flessibilità, il senso dell'umorismo, la pazienza, l'apertura, l'interesse, la curiosità, l'empatia, la tolleranza dell'ambiguità e la sospensione del giudizio. Le tre aree interconnesse che riguardano la capacità di stabilire e mantenere relazioni, nonché la capacità di comunicare con una minima perdita o distorsione e la capacità di cooperare per portare a termine compiti di reciproco interesse o bisogno. Infine, le quattro dimensioni fondamentali della competenza interculturale: *knowledge, attitudes, skills e awareness*.

3.5.6 Global Communication Competence di Guo-Ming Chen

Il modello *Global Communication Competence* di Guo-Ming Chen (2005) non si limita alla capacità di comunicare attraverso le differenze culturali, ma implica una visione sistemica e interconnessa del mondo, orientata al rispetto, alla cooperazione e alla co-costruzione di una *civic culture* globale. Esso si articola in quattro dimensioni interdipendenti che descrivono il processo di sviluppo della competenza globale:

- Sviluppare una mentalità globale (*Global Mindset*): rappresenta la base della competenza e si riferisce all'apertura mentale verso la diversità culturale, alla curiosità, alla flessibilità cognitiva e alla capacità di superare gli schemi etnocentrici. Avere una *global mindset* significa saper "vedere attraverso gli occhi dell'altro", riducendo stereotipi e pregiudizi, per interpretare la complessità del mondo in modo olistico e non riduzionista;
- Dispiegare il sé (*Unfolding the Self*): richiama il processo di crescita personale e di auto-consapevolezza, necessario per costruire un'identità flessibile, capace di adattarsi e di relazionarsi con empatia. Il sé diventa uno spazio aperto di apprendimento, che si purifica e si rinnova attraverso l'esperienza interculturale, sviluppando sensibilità, creatività e grande empatia (*Great Empathy*);
- Mappare la cultura (*Mapping the Culture*): riguarda la capacità cognitiva di comprendere e rappresentare le culture, riconoscendo tanto la propria prospettiva quanto quella dell'Altro. Questa fase implica un processo di consapevolezza culturale progressiva che passa dalla sorpresa e dalla frustrazione iniziali verso la comprensione empatica e la capacità di interpretare le differenze come risorsa;
- Allineare l'interazione (*Aligning the Interaction*): corrisponde alla dimensione comportamentale e relazionale della competenza. Consiste nell'abilità di comunicare in modo efficace e appropriato, gestendo le differenze attraverso linguaggio, flessibilità comportamentale, empatia e mantenimento dell'identità. Chen definisce questa abilità *intercultural adroitness*, ossia la capacità di negoziare significati e adattarsi alle norme comunicative degli interlocutori senza perdere autenticità.

La visione integrale e processuale della *Global Communication Competence* di Guo-Ming Chen ha come caratteristica precipua che le quattro dimensioni non sono fasi separate, ma elementi interconnessi che si rafforzano reciprocamente. Lo sviluppo di una *global GCC* è un processo di apprendimento continuo, che coinvolge le sfere cognitiva, affettiva e comportamentale, trasformando il modo in cui gli individui percepiscono se stessi e gli altri; essa è un percorso etico e pedagogico di formazione alla cittadinanza planetaria. Essa richiede di costruire significati condivisi e di promuovere una comunicazione basata sulla responsabilità, sull'empatia e sulla reciprocità.

IV. Pedagogia e competenze interculturali nel mondo del lavoro

Nel capitolo precedente si sono analizzate le dinamiche e le complessità della comunicazione nel contesto multiculturale. Il presente capitolo approfondisce la dimensione pedagogica dell'incontro interculturale, con uno sguardo rivolto alla complessità all'interno della routine lavorativa. Se la comunicazione interculturale costituisce lo spazio del dialogo e della negoziazione dei significati, la Pedagogia interculturale rappresenta invece il processo formativo che consente di sviluppare le competenze necessarie per rendere tale dialogo possibile e trasformativo.

A causa di una forte immigrazione in Italia negli anni Settanta, comunque tardiva rispetto agli altri Paesi europei, la divulgazione e la popolarità delle forme d'intervento interculturale nel territorio sono forse le più elevate a livello europeo, non solo nella letteratura scientifica, ma anche all'interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali (Fiorucci, 2008; Ongini, 2019; Reggio & Santerini, 2013; Zoletto, 2012). L'Italia ha potuto infatti osservare e apprendere dalle esperienze di nazioni come Stati Uniti, Francia, Germania e Regno Unito, che si erano confrontate con l'alterità culturale molto prima, sperimentando modelli di integrazione differenti all'intercultura (Catarci, 2015). Tale processo di apprendimento "a posteriori" ha permesso al contesto italiano di evitare alcuni limiti ed errori di gestione della complessità emersi altrove, come i modelli di tipo assimilazionista o *melting pot*, che, pur orientati alla coesione sociale, si sono spesso rivelati inadeguati a garantire un'autentica convivenza tra persone portatrici di culture e identità diverse.

È altresì necessario evidenziare la differenza tra terminologie in uso, in quanto l'aggettivo *interculturale* presenta una persistente ambiguità e una mancanza di consenso nella sua definizione (Cohen-Emerique, 2017; Deardorff, 2019; Portera, 2022), come per il concetto di CI che appare talvolta svuotato di significato; viene infatti impiegato in modo estensivo ma poco riflessivo, rischiando di diventare un'etichetta generica più che una reale prospettiva formativa (Dervin, Gross, 2016). I concetti di comunicazione e CI, coniati negli Stati Uniti negli anni Cinquanta, ancora oggi conservano la matrice anglosassone e palesano una natura meramente strumentale (Portera & Milani, 2019). Tale pluralità lessicale riflette la complessità del costrutto e la diversità di prospettive teoriche da cui è stato analizzato.

4.1 Stereotipi e pregiudizi

Walter Lippman ha introdotto il termine "stereotipo" nelle scienze sociali nel 1922. Gli stereotipi costituiscono una sorta di "scorciatoia mentale" e una forma di economia di pensiero. Henri Tajfel (1981), e successivamente John C. Turner (1987), nell'ambito della teoria dell'identità sociale, hanno mostrato che la tendenza a categorizzare l'esperienza in gruppi "noi" e "loro" è un meccanismo cognitivo universale, funzionale al bisogno di appartenenza e autodefinizione. Tuttavia, tale processo

produce inevitabilmente una distinzione valutativa, in cui il gruppo di riferimento è percepito come superiore e quello esterno come omogeneo e inferiore. La prospettiva socio-cognitiva elaborata da Serge Moscovici (1984) amplia questa visione, interpretando gli stereotipi come rappresentazioni sociali: schemi di senso condivisi che consentono di rappresentare il mondo, ma che al tempo stesso consolidano immagini semplificate e rigide della realtà. Gli stereotipi sono quindi costruzioni sociali e linguistiche, non meri errori cognitivi. Sul piano ideologico servono a legittimare determinate relazioni di potere, stabilendo chi rientra nella norma e chi ne viene escluso. In tal senso, «mentre gli stereotipi sono forme di generalizzazione di per sé neutre, il pregiudizio si riferisce a un giudizio infondato e ingiustificato nei confronti di altri esseri viventi» (Allport, 1973, p. 12).

Gordon W. Allport ha proposto nel 1954 di definire il pregiudizio come un atteggiamento ostile o favorevole verso una persona o un gruppo, fondato su una generalizzazione erronea e rigida. Lo stereotipo, in questa prospettiva, costituisce il contenuto cognitivo del pregiudizio: una rappresentazione semplificata che attribuisce a tutti i membri di un gruppo le stesse caratteristiche. Nell'opera *The Nature of Prejudice*, lo psicologo americano propone una scala di pregiudizi che mostra come essi siano classificati in base al danno crescente che producono. Questi stadi sono: il parlare contro, l'isolamento, la discriminazione, l'attacco fisico e lo sterminio.

Il razzismo nella società odierna non si manifesta soltanto nel linguaggio quotidiano, ma trova rappresentazione verbale anche nel discorso mediatico, nei manuali scolastici, nella propaganda politica, nelle leggi e regolamenti, nelle riunioni, nei colloqui di lavoro, nella letteratura, nei fumetti (van Dijk, 1984). Anche i media contribuiscono a definire l'immaginario collettivo attraverso le parole, le immagini e le scelte narrative: la riproduzione inconsapevole di stereotipi deriva infatti spesso da routine comunicative. Il linguaggio giornalistico o istituzionale può, anche inconsapevolmente, rinforzare pregiudizi, attribuendo significati negativi a determinati gruppi o identità, in particolar modo quando i mass media parlano dello straniero e della diversità (Corte, 2014). In forza di ciò, espressioni apparentemente neutre nei discorsi politici, come *sostituzione etnica*, nei discorsi politici veicolano forme sottili di suprematismo amplificate negli articoli giornalistici che di prassi sono diffusi online (Guerra et al, 2025). In tal modo «una tendenza naturale degli esseri umani, e cioè la spinta a classificare la realtà in categorie per comprenderla meglio, può diventare così non solo pregiudizio, ma anche espressione di un vero e proprio fattore di conflitto e di divisione sociale» (Santerini, 2012, pp. 274-275). Secondo Teun A. van Dijk (1987), il discorso pregiudiziale svolge diverse ulteriori funzioni comunicative e sociali: la persuasione interpersonale, la diffusione di credenze e opinioni sociali all'interno della comunità, il rafforzamento della solidarietà intragruppo e la normalizzazione di atteggiamenti e norme sociali nei confronti dei gruppi minoritari. In tal senso il pregiudizio è considerato come una forma o come il risultato di ciò che può

essere definito un processo di elaborazione dell'informazione sociale; non a livello puramente individuale o personale, ma come proprietà centrale dei membri dei gruppi sociali, da un lato, e dei gruppi stessi e delle loro relazioni intergruppi, dall'altro (Tajfel, 1981, 1982).

Nei contesti organizzativi e professionali, la presenza di stereotipi culturali può influenzare la comunicazione interna, le pratiche di selezione, la gestione dei gruppi e le dinamiche di leadership. Geert Hofstede (2001) ha evidenziato come le differenze nei valori culturali si intreccino con le rappresentazioni collettive, producendo aspettative differenti rispetto ai ruoli e ai comportamenti. Per la Pedagogia interculturale tali spazi rappresentano pertanto luoghi privilegiati di intervento formativo, in cui la comunicazione può essere ripensata come pratica educativa orientata alla giustizia sociale. In tal senso la formazione alla comunicazione interculturale richiede la capacità di leggere criticamente il linguaggio, individuando gli stereotipi impliciti nelle rappresentazioni mediatiche, nei discorsi pubblici e nelle pratiche organizzative. Nell'interazione tra persone, i pregiudizi e gli stereotipi sono infatti il principale ostacolo alla comprensione dell'Altro come essere diverso (Cohen-Emerique, 2007). Fred Dervin (2023) invita in primis ad abbandonare una concezione essenzialista della "cultura", intesa come insieme di tratti fissi e immutabili, per considerarla piuttosto come una pratica discorsiva e relazionale. In questa prospettiva, gli stereotipi non rappresentano semplicemente espressioni di ignoranza, ma effetti di dispositivi linguistici e istituzionali che determinano ciò che può essere pensato e detto. L'incontro educativo con l'Altro non può prescindere da un lavoro di consapevolezza sui propri schemi percettivi e linguistici, poiché il pregiudizio non è solo un problema altrui, ma una struttura interna alla mente e al linguaggio di chi comunica (Giusti, 2020). Smascherare le semplificazioni attraverso processi di riflessione critica, di confronto e di decentramento mette in moto dimensioni cognitive ed emotive. Nei luoghi di lavoro non basta fornire conoscenze sulle culture; è necessario creare esperienze che favoriscano l'empatia e la riflessività (Giusti, 2020), superando gli approcci transculturali e multiculturali. Solo una comunicazione consapevole della propria parzialità può contribuire a costruire relazioni basate sull'ascolto, sulla reciprocità e sul rispetto della differenza.

4.2 Competenze interculturali

Le Competenze interculturali rappresentano l'insieme di conoscenze, atteggiamenti e abilità che consentono a un individuo di interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di culture diverse (Deardorff, 2006; Byram, 1997).

L'uso del termine CI al plurale (Portera, 2013) si riferisce all'uso che ne fa l'Unesco: «The term is used in the plural since there are many related skills, attitudes, and many types of knowledge that must co-exist simultaneously» (Unesco, 2013, p. 44). Inoltre, il termine è impiegato al plurale

per sottolineare la natura multidimensionale del costrutto: le CI non si riducono a una singola abilità, ma integrano dimensioni cognitive (conoscenza dei sistemi culturali), affettive (atteggiamenti di apertura e curiosità) e comportamentali (capacità di adattamento e di comunicazione). Le CI risultano fondamentali non solo nei contesti educativi, ma anche nel mondo del lavoro, dove la collaborazione tra persone provenienti da esperienze culturali eterogenee è sempre più frequente. Il concetto di CI è inteso in tal senso come «insieme dinamico di conoscenze, abilità operative e atteggiamenti che permettono al/la professionista di affrontare adeguatamente situazioni lavorative. Si tratta di un “sapere in azione”, di una “qualità del fare” interiorizzata situata. La CI è stata concepita come “sensibilità” che permette di utilizzare risorse (saperi abilità e atteggiamenti) in situazioni critiche e complesse e in contesti connotati da differenze e pluralismo culturali» (Santerini & Reggio, 2013, p. 27).

Il Consiglio d'Europa articola le CI in tre dimensioni principali, ispirate ai quattro pilastri dell'educazione dell'Unesco (Delors et al., 1996): ossia *learning to know, to be, to do*, tralasciando *learning to live together*, direttamente legato all'educazione interculturale, che richiama lo sviluppo di empatia, dialogo, rispetto delle differenze e capacità di cooperare per obiettivi comuni:

- *Cognitive dimension, knowledge (Learning to know)*: comprende la conoscenza fattuale e strategica necessaria per capire le culture e le dinamiche interculturali (valori, norme, tradizioni, religioni, routine quotidiane, conflitti e negoziazioni);
- *Affective dimension, attitudes/values (Learning to be)*: riguarda atteggiamenti e valori come la consapevolezza della propria appartenenza culturale, il rispetto, la tolleranza e l'accettazione della diversità come diritto umano fondamentale;
- *Pragmatic dimension, skills (Learning to do)*: coinvolge le abilità operative e comunicative necessarie per applicare la conoscenza e i valori in situazioni reali, attraverso la cooperazione, la gestione dei conflitti e la risoluzione condivisa dei problemi.

Tra le competenze chiave individuate dal documento del Consiglio d'Europa (2012) figurano:

- Empatia: capacità di comprendere il mondo dell'Altro “dall'interno”;
- Decentramento e *role distance*: abilità di osservare la propria cultura da una prospettiva esterna;
- Tolleranza dell'ambiguità: capacità di convivere con l'incertezza e la differenza;
- Consapevolezza di sé e rappresentazione dell'identità;
- Apertura emotiva e fiducia reciproca;
- Multiprospettività: capacità di considerare più punti di vista contemporaneamente;
- Competenza linguistica: come base del dialogo interculturale.

Favorire l'elaborazione di competenze è un processo continuo, che richiede l'attivazione e la stimolazione di operazioni cognitive complesse. Tale costruzione si caratterizza per quattro elementi fondamentali riassunti da Marta Milani (2017, pp. 43-44):

- *Mobilizzazione di un insieme di risorse*: numerose e integrate, che comprendono abilità, conoscenze, capacità e atteggiamenti, a sottolineare la natura olistica della competenza;
- *Carattere finalizzato*: poiché l'attivazione delle risorse non avviene in modo casuale, ma in vista di un obiettivo significativo per il soggetto che agisce;
- *Legame con una famiglia di situazioni*: dal momento che ogni competenza si manifesta in un insieme di contesti affini nei quali può essere esercitata;
- *Carattere spesso disciplinare*: in quanto le competenze si collegano a specifici ambiti di sapere e di esperienza e trovano pieno senso solo in relazione al contesto. Una stessa azione può quindi risultare competente o meno a seconda dell'ambiente in cui si realizza: ad esempio, le modalità di saluto variano non solo tra culture diverse, come nel caso indiano e italiano, ma anche all'interno della stessa cultura in base all'età, al grado di familiarità o al ruolo gerarchico dell'interlocutore.

La CI va intesa, dunque, fundamentalmente come competenza riflessiva, in cui la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista risulta fondamentale per comprendere quello dell'Altro e costruire significati condivisi (Dervin, 2020).

4.3 Modelli di Competenze interculturali

Le Competenze interculturali sono state analizzate e teorizzate attraverso numerosi modelli esplicativi, elaborati con l'obiettivo di descriverne le componenti e le relazioni interne, anche nel mondo del lavoro aziendale (Balloi, 2021a). Sebbene questi modelli provengano da ambiti disciplinari differenti – educativo, linguistico, manageriale – condividono l'idea che la CI non sia innata, ma si sviluppi attraverso esperienze di incontro, riflessione e negoziazione di significati.

Una delle riflessioni più note nel campo della CI è quella di Alvino Fantini (2007) che, a partire da un'ampia analisi della letteratura, la descrive come un insieme complesso di abilità necessarie per agire in modo efficace e appropriato nelle interazioni con persone linguisticamente e culturalmente diverse da sé. La sua prospettiva è strettamente legata alla *dimensione comunicativa* dell'incontro interculturale (si veda il capitolo 3). Nel suo insieme, il modello di Fantini concepisce la CI come un processo di crescita personale e relazionale, in cui la comunicazione efficace si intreccia con lo sviluppo di atteggiamenti e disposizioni interiori favorevoli all'incontro con l'Altro.

Un contributo fondamentale in questo campo è offerto da Brian H. Spitzberg e Gabrielle Changnon (2009), che hanno condotto una revisione sistematica della letteratura, al fine di classificare i numerosi modelli di CI, evidenziandone le caratteristiche comuni. Il valore della classificazione proposta da Spitzberg e Changnon (2009) risiede nella sua funzione di sintesi e di sistematizzazione: essa consente di riconoscere strutture e dinamiche ricorrenti nei diversi modelli teorici, facilitando il confronto tra prospettive e contesti applicativi differenti (Dusi & Vecchio, 2013). Gli autori individuano cinque tipologie principali:

- *Compositional Models*: comprendono i modelli che si limitano a elencare le componenti della competenza interculturale (tratti, conoscenze, abilità, atteggiamenti), senza specificarne le relazioni reciproche;
- *Co-orientational Models*: raggruppano i modelli orientati a spiegare i processi di comprensione interculturale reciproca tra i soggetti in interazione;
- *Developmental Models*: descrivono la competenza come un processo evolutivo, articolato in stadi di crescita e maturazione che riflettono il livello di sensibilità interculturale raggiunto;
- *Adaptational Models*: interpretano la competenza come capacità di adattamento cognitivo, affettivo e comportamentale nell'interazione con persone di culture diverse; essi enfatizzano la natura interdipendente e situata delle relazioni;
- *Causal Process Models*: includono i modelli che pongono in evidenza le relazioni causali tra le componenti della competenza (atteggiamenti, conoscenze, abilità) e i risultati dell'interazione.

L'applicazione di tali modelli nei luoghi di lavoro permette di migliorare l'efficacia delle politiche di DM, aiutando le aziende a promuovere un ambiente inclusivo e a ridurre i conflitti culturali. La scelta del modello dipende dagli obiettivi aziendali, dalla composizione multiculturale del team e dal livello di CI desiderato. Nel contesto del DM, nei luoghi di lavoro la CI è cruciale per promuovere un ambiente inclusivo e migliorare la collaborazione tra individui di culture diverse. Diversi modelli di competenza interculturale possono essere applicati per facilitare questo obiettivo.

4.3.1 *Developmental Model of Intercultural Sensitivity e Intercultural Viability Indicator* di Milton J. Bennet

Il contributo di Milton J. Bennet ai modelli di CI si articola in due momenti: il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* teorizzato negli anni Novanta e poi ampliato negli anni successivi (1993, 2004, 2017), che introduce e descrive sei stadi di sensibilità interculturale. Dedicata all'ambiente organizzativo, è l'estensione più recente, l'*Intercultural Viability Indicator* (Bennett, 2021). Entrambi i modelli condividono la medesima visione di fondo: la CI non è un insieme di abilità

statiche, ma un processo evolutivo che si costruisce attraverso l'esperienza, la riflessione e la negoziazione di significati tra persone culturalmente diverse. Il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* descrive lo sviluppo della *sensibilità interculturale* come un continuum che va dall'etnocentrismo all'etnorelativismo, ovvero dalla percezione della propria cultura come centro e misura di tutte le altre, alla consapevolezza che le differenze culturali sono costrutti relativi e interpretabili all'interno dei propri sistemi di significato. Il modello si articola in sei stadi progressivi:

- Negazione (*Denial*): le differenze culturali non sono percepite o vengono ignorate;
- Difesa (*Defense*): l'Altro è visto come minaccia e prevale una logica di contrapposizione;
- Minimizzazione (*Minimization*): le differenze vengono ridotte a somiglianze universali, negando la loro complessità;
- Accettazione (*Acceptance*): le differenze culturali vengono riconosciute e comprese come sistemi di significato coerenti;
- Adattamento (*Adaptation*): emerge la capacità di assumere prospettive diverse e di modificare il proprio comportamento per comunicare efficacemente;
- Integrazione (*Integration*): la persona interiorizza più cornici culturali e agisce con flessibilità identitaria, sviluppando una visione plurale di sé.

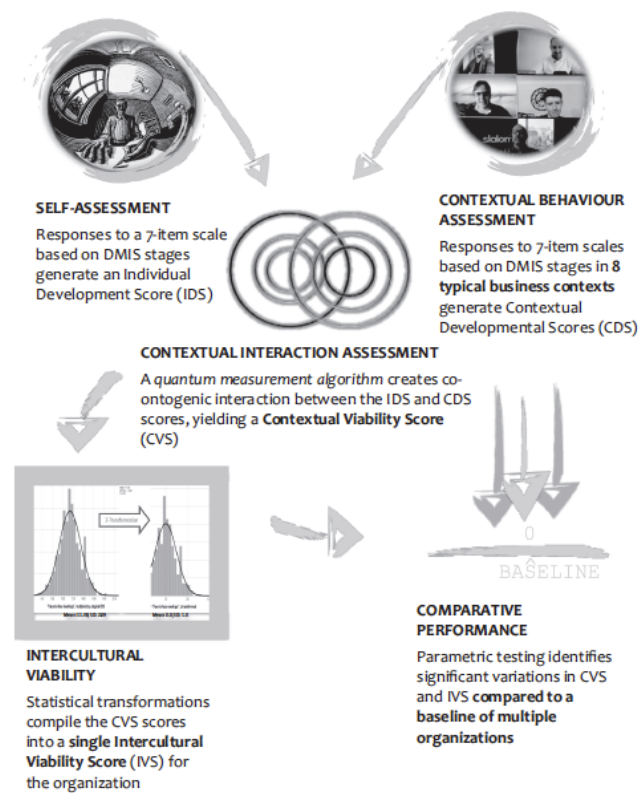


Fig. 2: Graphic Representation of IVI Scales and Interaction, Intercultural Viability, LLC, by Milton J. Bennett & David Trickey (2021)

Tale modello non misura abilità osservabili, ma strutture di percezione: rappresenta un paradigma di sviluppo cognitivo-affettivo che spiega come gli individui interpretano l'esperienza della diversità. La competenza interculturale, in questa prospettiva, coincide con la capacità di attribuire significato alle differenze e di agire in modo appropriato in funzione del contesto. A partire dai presupposti emersi, Bennett (2021) amplia il suo modello introducendo il concetto di *Intercultural Viability Indicator*, volto a valutare la competenza interculturale a livello organizzativo. In un'ottica costruttivista, egli afferma che la competenza non è una proprietà individuale, ma una qualità relazionale e collettiva, che emerge dall'interazione tra persone e contesti. Il termine *viability* esprime la capacità di un sistema umano di adattarsi in modo sostenibile e creativo ai cambiamenti culturali del proprio ambiente. Il modello si compone di quattro elementi interdipendenti:

- *Individual Development Scale (IDS)*, che misura la percezione soggettiva della propria sensibilità interculturale;
- *Group Development Scale (GDS)*, che valuta il grado di competenza interculturale collettiva;
- *Context Viability (CV)*, che analizza la qualità delle interazioni tra individuo e gruppo in situazioni reali;
- *Intercultural Viability (IV)*, che rappresenta la sintesi complessiva della capacità del gruppo o dell'organizzazione di agire efficacemente in contesti culturalmente complessi.

Con il passaggio dal piano individuale a quello collettivo, Bennett ridefinisce la competenza interculturale come un processo sistemico, che dipende dal modo in cui le persone e le organizzazioni costruiscono, mantengono e rinnovano il proprio equilibrio relazionale con la diversità. La valutazione, pertanto, non riguarda tanto ciò che un soggetto "possiede", quanto la probabilità che in futuro emerga un comportamento efficace in ottica interculturale. In tal senso, la competenza non è un traguardo, ma una condizione in divenire, generata dal dialogo, dalla riflessività e dalla consapevolezza delle proprie cornici culturali.

4.3.2 *Process Model of Intercultural Competence e Spiral-shaped model of intercultural competence learning* di Darla K. Deardorff

Tra gli studi più influenti sulla concettualizzazione della CI, i contributi di Darla K. Deardorff (2006) occupano una posizione centrale. I suoi modelli, elaborati nell'arco di quasi due decenni, rappresentano un punto di convergenza tra le teorie dello sviluppo personale, la Pedagogia interculturale e l'educazione alla cittadinanza globale. L'autrice (2009) definisce la CI come un processo dinamico, continuo e trasformativo, fondato sull'interazione di atteggiamenti, conoscenze, abilità ed esiti che si manifestano sia a livello interno (sviluppo di empatia, flessibilità, consapevolezza di sé) sia a livello esterno (comunicazione efficace e comportamento appropriato). Il

Process Model of Intercultural Competence è stato proposto in seguito al metodo Delphi condotto su esperti internazionali provenienti da 24 Paesi e 15 discipline diverse (Deardorff, 2006). L'obiettivo era individuare gli elementi essenziali e condivisi della competenza interculturale e la loro connessione con i processi educativi. Il modello assume una struttura processuale e circolare, in cui ogni elemento alimenta e rafforza gli altri. Le componenti principali sono quattro:

- **Atteggiamenti (*Attitudes*):** costituiscono il punto di partenza del modello. Comprendono il rispetto, per l'altro, la curiosità, l'apertura mentale e la disponibilità a sospendere il giudizio. Questi atteggiamenti fungono da base etica e motivazionale per l'apprendimento interculturale;
- **Conoscenze e comprensione (*Knowledge & Comprehension*):** includono la consapevolezza culturale di sé e dell'Altro, la comprensione delle dinamiche sociali e culturali e la conoscenza dei sistemi di valori, credenze e pratiche comunicative;
- **Abilità (*Skills*):** riguardano la capacità di osservare, interpretare, analizzare, relazionare e interagire efficacemente in contesti interculturali;
- **Esiti (*Outcomes*):** si distinguono in esiti interni ed esiti esterni.

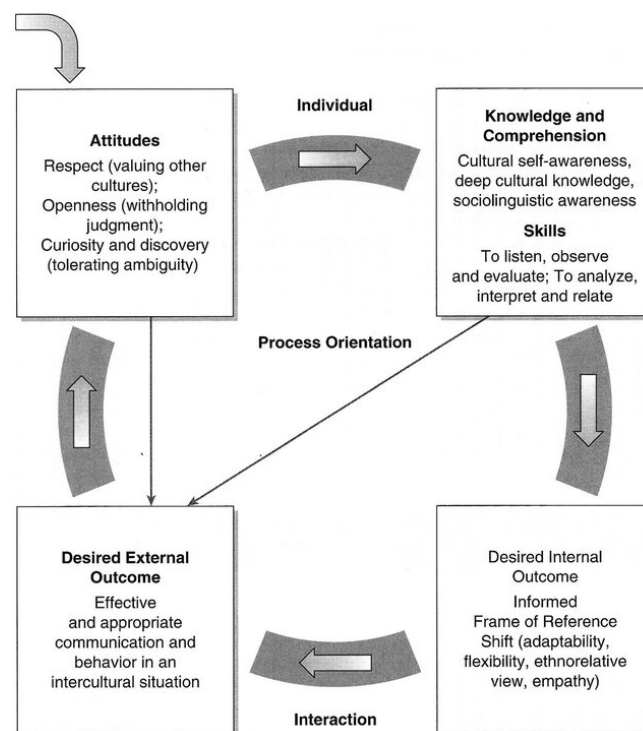


Fig 3: *Process Model of Intercultural Competence* by Darla K. Deardorff (2006)

Gli esiti interni corrispondono a cambiamenti nella percezione, nell'empatia, nella flessibilità e nella consapevolezza di sé, che rappresentano la trasformazione personale derivante dall'esperienza

interculturale. Gli esiti esterni si riferiscono invece ai comportamenti visibili, ossia alla capacità di comunicare e agire in modo efficace e appropriato in contesti multiculturali. L'intero processo è concepito come circolare e non lineare: gli atteggiamenti alimentano la conoscenza e le abilità, che a loro volta generano nuovi esiti interni ed esterni, promuovendo un apprendimento continuo.

Il valore innovativo del modello risiede nel porre gli atteggiamenti al centro della competenza interculturale, superando le visioni riduttive basate esclusivamente su abilità comunicative o cognitive. Dal punto di vista educativo, il *Process Model of Intercultural Competence* evidenzia che la competenza interculturale non si insegna come un insieme di contenuti, ma si sviluppa attraverso esperienze di riflessione, dialogo e interazione. La formazione deve quindi creare spazi di apprendimento autentico in cui i/le partecipanti possano confrontarsi con la diversità, elaborare le proprie reazioni e trasformarle in nuove forme di comprensione reciproca.

Nello *Spiral-shaped Model of Intercultural Competence Learning* l'autrice rielabora il modello processuale in una nuova prospettiva spirale (Deardorff, 2015; 2020). Il modello rappresenta la naturale evoluzione di quello precedente: dalla descrizione delle componenti della competenza, il modello a spirale ne enfatizza il processo di apprendimento e sviluppo nel tempo. La metafora della spirale suggerisce un apprendimento ricorsivo e trasformativo, in cui le esperienze interculturali non producono un progresso lineare, ma generano movimenti di avanzamento, riflessione e reintegrazione. Ogni nuovo incontro culturale riattiva gli apprendimenti precedenti e li rielabora su un piano più complesso. La spirale si sviluppa lungo quattro dimensioni principali:

- la consapevolezza di sé e dei propri riferimenti culturali;
- l'apertura verso l'Altro e la capacità di decentramento;
- la riflessione critica sulle proprie rappresentazioni e sui sistemi di valore;
- l'azione trasformativa, intesa come impegno verso relazioni eque e inclusive.

In tale modello, la competenza interculturale assume la forma di un apprendimento permanente (*lifelong process*), in cui conoscenze, abilità e atteggiamenti si rigenerano continuamente attraverso il dialogo e la riflessività. L'immagine della spirale richiama anche la dimensione esperienziale e metariflessiva del processo: la crescita interculturale è frutto tanto dell'esperienza diretta quanto dell'elaborazione consapevole di essa. Da tale prospettiva Darla Deardorff sottolinea che lo sviluppo della competenza interculturale richiede spazi di apprendimento riflessivo e partecipativo, in cui l'educazione si configuri come pratica di trasformazione. L'obiettivo non è solo saper comunicare in modo efficace con persone di culture diverse, ma diventare individui capaci di empatia, responsabilità e azione etica nei confronti della diversità.

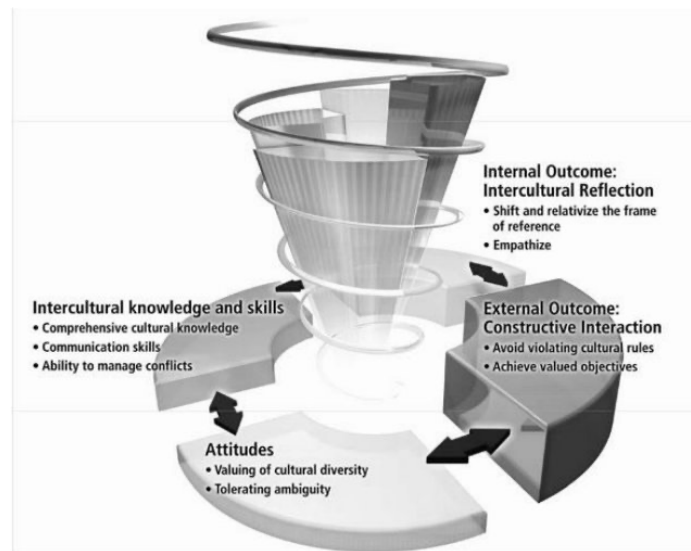


Fig 4: *Spiral-shaped Model of Intercultural Competence Learning by Darla K. Deardorff (2015)*

4.3.3 Il modello *Intercultural Competence Tree* dell'UNESCO

Il modello *UNESCO'S Intercultural Competence Tree* (2013) rappresenta la competenza interculturale come un organismo vivente in crescita. Ogni parte dell'albero raffigura una dimensione del modello: radici, tronco, rami, foglie e frutti costituiscono, in forma simbolica, gli elementi costitutivi delle competenze interculturali. Le radici simboleggiano valori e atteggiamenti (rispetto, apertura, curiosità), il tronco le conoscenze e le abilità, i rami e le foglie i comportamenti e le pratiche relazionali, mentre i frutti rappresentano gli esiti positivi del dialogo interculturale attraverso coesione, comprensione e pace sociale. L'albero cresce all'interno di un contesto socioculturale che ne nutre o ostacola lo sviluppo, evidenziando il carattere dinamico e sistemico delle competenze interculturali. È una metafora visiva che illustra in modo chiaro la loro struttura organica e interdipendente, concepite come un sistema vivo, in continua crescita e radicato in valori universali, tra cui:

- il rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali;
- la tolleranza e la curiosità verso l'Altro;
- la consapevolezza di sé e dei propri condizionamenti culturali;
- la disponibilità al dialogo e la volontà di sospendere il giudizio.

Le competenze in tal modo costituiscono le fondamenta morali della competenza interculturale: senza di esse, la conoscenza e le abilità restano superficiali o strumentali. Il tronco simboleggia invece le risorse cognitive e operative che sostengono l'interazione interculturale e comprende:

- le conoscenze, intese come comprensione delle culture sia la propria e quella altrui, dei sistemi di valori, delle norme sociali e delle dinamiche di potere che condizionano le relazioni;

- le abilità, ossia la capacità di ascolto attivo, empatia, interpretazione e mediazione, gestione dei conflitti, comunicazione efficace e flessibilità comportamentale.

Il tronco rappresenta dunque la struttura di sostegno della competenza interculturale: ciò che consente agli atteggiamenti più profondi, radicati nelle “radici” del modello, di tradursi in azione consapevole e di sostenere la crescita personale e relazionale.

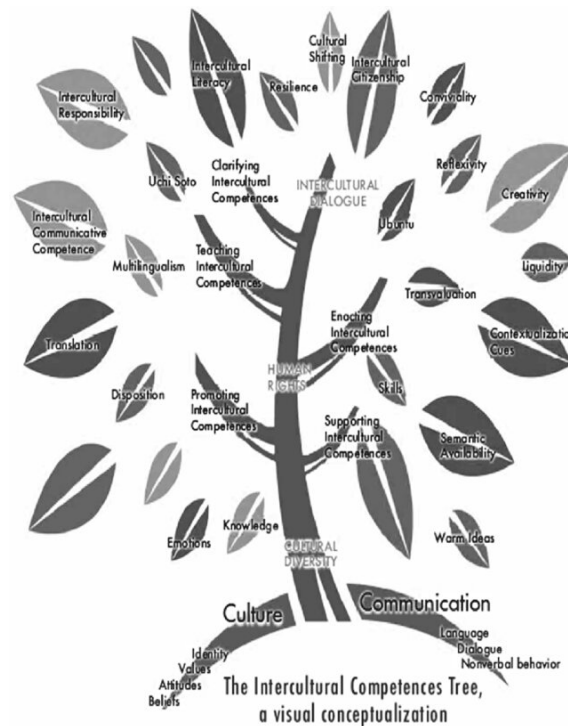


Fig 5: Intercultural Competence Tree by UNESCO (2013)

4.3.4 Modelli di competenze interculturali di Agostino Portera

Nell’ambito delle ricerche promosse dal Centro Studi Interculturali dell’Università di Verona, si è elaborato un modello di competenze interculturali (Portera, 2013, 2016) fondato su un’ampia indagine bibliografica internazionale, su studi empirici e su focus group. Le indagini, dal titolo “Educazione del cittadino in prospettiva interculturale”, entrambe condotte nell’ambito dei Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN), sono state dirette da Agostino Portera (Portera, Dusi & Guidetti, 2010), mentre la seconda – “Le competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione” – è stata diretta da Milena Santerini (Portera, 2013). L’obiettivo era identificare, in modo sistematico, le caratteristiche, le conoscenze, le attitudini e le abilità che permettono agli individui di gestire in modo efficace e costruttivo le relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti.

Dalla sintesi delle diverse aree di ricerca e dal confronto con la letteratura internazionale, Portera propone di articolare le competenze interculturali nelle tre categorie:

- Il sapere (*Knowledge*): include tutte le conoscenze teoriche e pratiche, sia di tipo generale sia specialistico, acquisite attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale. Comprende la consapevolezza del sé culturale, la conoscenza della propria cultura e di quella dell'Altro, la comprensione dei contesti e dei ruoli sociali, delle diverse prospettive e specificità culturali, nonché le competenze linguistiche, verbali e non verbali, meglio se in più lingue;
- Il saper fare (*Skills*): rimanda alla capacità di applicare e mettere in pratica le conoscenze, traducendole in comportamenti e strategie relazionali efficaci. Tra queste, Portera individua le abilità comunicative e linguistiche, il pensiero autonomo, l'ascolto attivo, il dialogo assertivo, l'osservazione e l'analisi dei contesti, nonché la capacità di mediazione e di gestione dei conflitti, particolarmente rilevanti nei contesti educativi, formativi e di cura;
- Il saper essere (*Attitudes*): comprende le disposizioni interiori e le caratteristiche personali – cognitive, psicologiche e socioculturali – che facilitano l'interazione interculturale e la costruzione di relazioni positive. In quest'area rientrano atteggiamenti quali apertura, sensibilità, decentramento, curiosità, flessibilità, rispetto, responsabilità ed empatia. Tali attitudini, che costituiscono la base dell'agire interculturale, permettono di comprendere e valorizzare i contesti in cui si opera e di instaurare relazioni autentiche e inclusive.

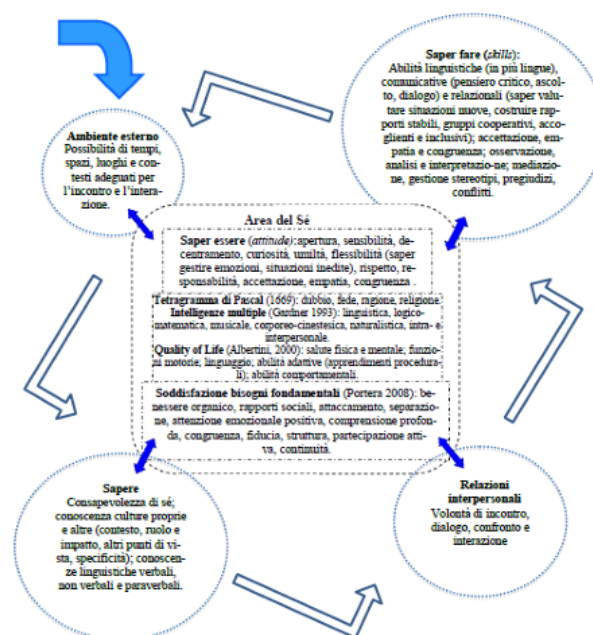


Fig 6: Modello interattivo di competenze interculturali di Agostino Portera (2015)

Nel *Modello interattivo di competenze interculturali* di Portera (2015) le diverse componenti non sono considerate entità isolate, ma elementi interdipendenti che si influenzano reciprocamente e si sviluppano nel tempo in relazione ai contesti di vita e di lavoro. Questa prospettiva evidenzia il carattere complesso, situato e multidimensionale della competenza interculturale, che dipende tanto dalle caratteristiche individuali quanto dalle condizioni ambientali e relazionali. Al centro del modello si colloca *l'area del Sé*, luogo simbolico che raccoglie i Bisogni fondamentali dell'essere umano (Portera, 2015) e in cui si intrecciano la Teoria della qualità della vita di Giorgio Albertini (2000), il Tetragramma di Pascal e la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1993). L'area del Sé rappresenta il nucleo da cui si sviluppano tutte le altre dimensioni della competenza interculturale, fungendo da punto di equilibrio tra la dimensione personale e quella relazionale. Intorno a quest'area centrale si collocano, in modo circolare e interattivo, i tre ambiti del *sapere*, *saper fare* e *saper essere*, a sottolineare come la competenza interculturale sia un processo dinamico di apprendimento continuo. Essa si costruisce attraverso il dialogo tra individuo e contesto, l'esperienza e la riflessione, la negoziazione di significati e la qualità delle relazioni interpersonali. I fattori esterni quali i tempi e gli spazi dell'incontro, la disponibilità al dialogo e la volontà di confronto incidono profondamente sullo sviluppo e sull'esercizio della competenza.

Successivamente all'elaborazione del modello, è stato deciso di formularne un altro con l'obiettivo di superare la visione prettamente eurocentrica e nordamericana (Portera, 2019), includendo fra le competenze anche la visione orientale.



Fig 7: *Modello dinamico e interattivo di competenze interculturali di Agostino Portera (2019)*

Nel *Modello dinamico e interattivo di competenze interculturali* di Portera, le CI sono considerate non disgiunte dalle competenze tout court e sono state incluse anche la filosofia dei chakra e del Tao. L'approccio ispirato al Tao enfatizza l'equilibrio tra opposti (yin e yang), l'adattabilità, la flessibilità e la capacità di fluire nei processi di cambiamento. La metafora dei chakra, invece, richiama la necessità di un'energia vitale equilibrata e centrata, che unisca dimensione cognitiva, emotiva e spirituale, promuovendo la crescita integrale dell'individuo. Si tratta di una sintesi che valorizza la complessità dell'essere umano, promuovendo un equilibrio tra conoscenze, abilità, emozioni e valori, in un percorso di autoconsapevolezza, dialogo e interconnessione. In tale prospettiva, la competenza interculturale diventa una forma di saggezza relazionale, capace di integrare razionalità, sensibilità e spiritualità come strumenti di trasformazione educativa e sociale.



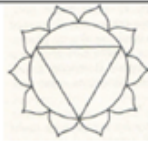

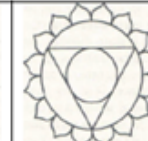
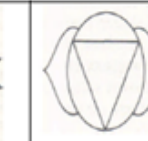
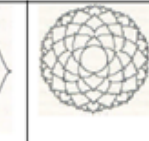
						
1. Muladhara <i>Terra.</i> (Base spina dorsale). Radicamento fisico, culturale e identitario; legami. Realtà esterna, tempi, spazi e luoghi adeguati. Strutture politiche e legali. Svantaggi, discriminazioni. Rapporto interpersonale. Volontà di incontro.	2. Svadhisthana <i>Acqua.</i> (Zona genitale) Gestione istinti e pulsioni, intimità, sessualità, separazione, cambiamento e nuovo. Competenze sociali e relazionali. Creatività, gioia, entusiasmo.	3. Manipura <i>Fuoco.</i> (Plesso solare). Riconoscimento e gestione emozioni primarie (paura, rabbia), potere proprio e altrui, autorità, ansia, conflitti interni e esterni. Umorismo. Volontà.	4. Anahata <i>Aria. (Cuore)</i> Gestione emozioni e sentimenti (amore per se e altri, compassione). Area del saper essere: apertura, sensibilità, decentramento, curiosità, umiltà, flessibilità, rispetto, responsabilità, gestione ambiguità, accettazione, empatia, congruenza.	5. Vishuddha <i>Suono. (Gola)</i> Area del saper fare. Abilità linguistiche e comunicative, mediazione interculturale, gestione dei conflitti. Pensiero autonomo, ascolto attivo, dialogo assertivo, flessibilità, accettazione, empatia, congruenza. Saper convincere	6. Ajna <i>Luce. (Punto tra i due occhi)</i> Area del sapere, ragione, conoscenza. Consapevolezza del sé culturale (culture proprie e altrui). Conoscenze linguistiche, disciplinari e professionali, linguistiche e comunicative. Intuito.	7. Sahasrara <i>Divino. (Apice neocorteccia).</i> Capacità di riconoscere fattori, energie e meccanismi non visibili, non spiegabili. Trascendenza, religioni, spiritualità, caso e altri elementi non noti.

Fig 8: Ripartizione delle competenze interculturali di Agostino Portera (2019)

4.3.5 Il *Chinese Model of Intercultural Leadership Competence* di Guo-Ming Chen e Ran An

Il modello proposto da Guo-Ming Chen e Ran An (2009) rappresenta un superamento della prospettiva eurocentrica, integrando tradizioni filosofiche e culturali cinesi nella concettualizzazione della competenza interculturale. Tale visione è evidenziata da altri autori e autrici come Agostino Portera (2019) e Darla Deardorff (2009). Il modello di Guo-Ming Chen e Ran An (2009) nasce dall'esigenza di costruire un paradigma di leadership in grado di valorizzare la visione olistica, relazionale e armonica della cultura cinese, in contrasto con le concezioni occidentali spesso orientate alla performance, all'individualismo e al controllo. La leadership interculturale in questo senso è posta come un processo di auto-coltivazione continua (*self-cultivation*), che si fonda sulla ricerca

dell'equilibrio interiore e sulla costruzione di relazioni armoniche con gli altri. L'obiettivo non è soltanto l'efficacia comunicativa o organizzativa, ma lo sviluppo di una competenza etica e umana capace di unire pensiero, emozione e azione in un orizzonte di cooperazione globale. Il modello è articolato su tre dimensioni interdipendenti, ciascuna composta da due sottocategorie che interagiscono in modo dinamico:

- *Self-Cultivation* (coltivazione del Sé): riguarda la dimensione morale e affettiva del leader e include la grande empatia (*great empathy*) e la creatività sensibile, che si sviluppano attraverso un continuo lavoro interiore di consapevolezza, equilibrio e compassione. La leadership interculturale inizia dal Sé, dal riconoscimento della propria umanità e dalla capacità di armonizzare emozioni, valori e intenzioni;
- *Context Profundity* (profondità di contesto): rappresenta la dimensione cognitiva e contestuale della competenza. Comprende la mentalità multiculturale (*multicultural mindset*) e la lettura ambientale (*environmental mapping*), cioè la capacità di comprendere le dinamiche culturali, politiche e sociali del contesto in cui si agisce. Il leader interculturale non impone schemi predefiniti, ma interpreta il contesto in modo flessibile, cogliendone il “tempo” e il “ritmo” (concetti taoisti di *shi* e *ji*);
- *Action Dexterity* (destrezza nell'azione): riguarda la dimensione comportamentale e relazionale della leadership. Si fonda su due competenze principali: *interactional adroitness* (abilità relazionale e comunicativa) e *coordinating ability* (capacità di mediare e facilitare l'interazione tra persone di culture diverse). Il comportamento del leader interculturale deve essere flessibile, appropriato e orientato all'armonia collettiva, non al dominio o alla competizione.

Alla base di queste tre dimensioni vi è la filosofia del Tao, che rappresenta la via dell'equilibrio dinamico tra opposti (*yin-yang*) e la costante ricerca dell'armonia tra individuo, comunità e ambiente. L'azione etica del leader è inoltre guidata dal principio del *zhōng dào* 中道, la “via della giustizia”, che implica il rispetto del contesto e la capacità di adattare le proprie decisioni alle circostanze, mantenendo integrità e sincerità (*chéng* 誠). Accanto al taoismo, il modello integra i valori confuciani di benevolenza (*rén* 仁), rettitudine (*yì* 义) e proprietà (*lì*), che fondano una leadership orientata al bene comune, alla reciprocità e alla giustizia relazionale. In tal senso la competenza interculturale non è concepita come una somma di abilità o conoscenze, ma come un processo di armonizzazione tra il Sé, gli altri e il contesto. La pratica di trasformazione reciproca richiede consapevolezza etica, empatia profonda e capacità di costruire spazi di dialogo e cooperazione.

Il modello offre un contributo per ripensare la formazione dei leader globali e dei manager interculturali; infatti, la visione umanistica e spirituale della leadership, in cui la competenza

interculturale non si riduce alla gestione della diversità, può divenire un percorso di crescita personale e collettiva verso un equilibrio dinamico tra differenze e comunanza.

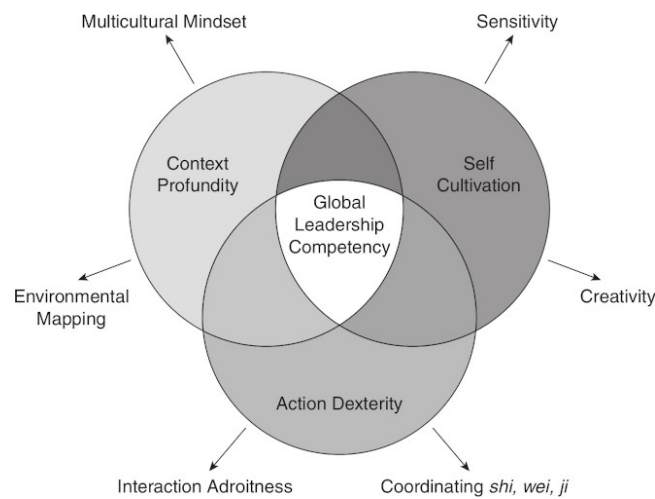


Fig 9: *Chinese Model of Intercultural Leadership Competence by Guo-Ming Chen & Ran An (2009)*

4.3.6 Il *Global Competencies Model* di OCSE-PISA

Il *Global Competencies Model* elaborato dall'OCSE nell'ambito del programma PISA (2018) rappresenta un'evoluzione significativa rispetto ai tradizionali approcci alle competenze interculturali, poiché mira a integrare in un'unica cornice le dimensioni cognitiva, socio-emotiva e civica dell'agire globale. Tale modello nasce in risposta alla crescente complessità di società interconnesse, segnate da sfide globali, quali ambientali, economiche e sociali, che richiedono capacità di comprensione interculturale e di cooperazione sostenibile (OECD, 2018). La competenza globale è definita come «la capacità di esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri, interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone di culture diverse e agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile» (OECD, 2018, p. 7). La prospettiva sistemica e dinamica della CI è intesa non come possesso statico di conoscenze o abilità, ma come un insieme integrato di disposizioni, atteggiamenti e valori orientati alla convivenza democratica e alla responsabilità globale. Il framework OCSE individua quattro dimensioni interdipendenti:

- la capacità di esaminare questioni di rilevanza locale, globale e culturale;
- la capacità di comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo differenti;
- la capacità di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace attraverso le differenze culturali;
- la disposizione ad agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Le dimensioni si fondano su quattro elementi costitutivi (OECD, 2018, pp. 12–19):

conoscenze, riguardano i fenomeni globali e interculturali, nonché la comprensione dei rapporti di interdipendenza economica, sociale e ambientale;

abilità, includono il pensiero critico, la prospettiva multipla, la comunicazione interculturale e la capacità di risolvere conflitti

atteggiamenti, quali l'apertura, la curiosità, il rispetto e la *global mindedness*, ossia il sentirsi parte di una comunità umana interdipendente;

valori, ossia la dignità umana, la giustizia, la pace e la valorizzazione della diversità.



Fig 10: *Global Competencies Model by OCSE - PISA (2018)*

L'obiettivo del modello delle competenze globali non è soltanto preparare individui capaci di adattarsi a contesti multiculturali, ma promuovere cittadini riflessivi, empatici e agentivi, in grado di contribuire attivamente al benessere comune e alla coesione sociale. Anche se pensato originariamente per una fascia di età giovane come l'adolescenza, tale modello offre un riferimento utile per ripensare il DM in chiave educativa, sia in ambito organizzativo sia in ambito aziendale. Le competenze globali, infatti, richiedono la capacità di negoziare significati, affrontare conflitti in modo costruttivo, riconoscere i propri pregiudizi e comprendere la pluralità dei punti di vista. Si tratta di competenze che, se coltivate attraverso percorsi formativi mirati, possono favorire la costruzione di ambienti di lavoro inclusivi, cooperativi e orientati alla responsabilità sociale. Il modello invita a concepire l'educazione interculturale non solo come risposta alla diversità culturale interna alle società, ma come strumento di cittadinanza planetaria, capace di formare persone competenti, consapevoli e responsabili in un mondo interdipendente.

V. Metodologia della ricerca

Il presente capitolo esplicita il disegno metodologico della ricerca, illustrandone il quadro epistemologico, le scelte di metodo, gli strumenti adottati e le modalità di analisi dei dati, con particolare attenzione all'integrazione tra approcci quantitativi e qualitativi.

La presente ricerca ha carattere esplorativo e nasce a seguito dell'analisi di precedenti ricerche scientifiche all'interno del Centro Studi Interculturali (CSI) dell'Università di Verona nel settore delle CI in ambito aziendale (Balloi, 2021a; Guidetti, 2008; Portera & Milani, 2019). Come trattato nel capitolo 1, nell'era della globalizzazione, gli imprenditori stanno prendendo sempre più coscienza della necessità di saper gestire le *diversità culturali* all'interno delle loro aziende (Guidetti, 2008, p. 63), essendo i luoghi del lavoro specchio di una società in continuo cambiamento, dove la presenza femminile in vari settori aumenta e le esperienze multiculturali possono essere un arricchimento per l'ambito economico così come per quello sociale e individuale. L'indagine è nata dopo l'esperienza come assegnista per la ricerca di base "Diversity Charter in Companies: an Experimental Procedure to Develop the Intercultural Competence to Promote Best Practices in Diversity Management", portata avanti con Cristina Balloi, nell'anno accademico 2021/2022, in cui si sono raccolte le esperienze sulle pratiche quotidiane nella gestione della diversità degli/delle Risorse Umane attraverso interviste semi-strutturate, mettendo a punto la catalogazione di circa 2800 aziende in target del Nord Italia, e aprendo un dialogo con le associazioni di categoria e l'Associazione italiana per la Direzione del Personale (AIDP), Veneto e Friuli Venezia Giulia.

Il framework teorico della presente ricerca è costituito dalla *Pedagogia interculturale* già presentata nel capitolo 4 (Catarci, 2015; Cohen-Emerique, 2017; Fiorucci, 2008; Gundara, 2000; Portera, 2020; Santerini, 2003). Le CI e il DM sono i due concetti centrali della presente indagine. In questa fase della ricerca, la *Pedagogia interculturale* opera come chiave interpretativa che consente di analizzare come le CI e le pratiche di DM prendano forma nelle esperienze di manager e lavoratori e lavoratrici.

Movendo dagli elementi fondanti più comuni in letteratura per quanto riguarda le CI (Deardorff, 2006, 2009; Fantini, 2007; Hammer et al., 2003; Hunter et al., 2004; Portera, 2013) e il DM (Cox, 2001), si vuole arrivare alla comprensione del DM e degli effetti della diversità nei luoghi di lavoro per l'implementazione di comportamenti, pratiche e politiche che rispondano ad essa in modo efficace (Cox, 2001; De Vita, 2010; Mor Barak, 2017).

5.1 Finalità della ricerca

L'obiettivo precipuo della presente ricerca è indagare se e quali CI detengono i manager e le manager di aziende medie e grandi²⁸ del Nord Italia (indicativamente tra i 100 e i 1000 dipendenti), che ricoprono ruoli di responsabili diretti di gruppi in qualità di coordinatori e coordinatrici, responsabili di reparto, capolinea e manager. Inoltre, si vuole investigare come sono gestite efficacemente le relazioni all'interno della complessità dei sistemi culturali di riferimento, tenendo conto principalmente delle diversità di genere, di generazione, di religione, di nazionalità e di background culturale. Si vuole poi comprendere qual è il *bagaglio formativo* del gruppo di ricerca e la presenza o meno del *bisogno formativo* implicito ed esplicito da parte di lavoratori e lavoratrici; quali sono le eventuali *buone pratiche* messe in atto dalla realtà aziendale per il rientro dal periodo di maternità e dal congedo parentale; quale il grado di conoscenza dei diritti e dei doveri nel lavoro, la presenza di eventuali *policy* come Carta della diversità o delle Pari opportunità, e il riconoscimento e la consapevolezza della presenza di eventuali atti discriminatori nei propri luoghi di lavoro. Durante la ricerca, si vorrà analizzare il contenuto e si darà rilevanza anche all'uso delle espressioni e del linguaggio per indagare eventuali rapporti di potere e la presenza di stereotipi e pregiudizi nella visione dei/delle manager.

In sintesi, gli obiettivi di ricerca saranno principalmente i seguenti:

- CI eventualmente presenti nei/nelle responsabili/e di gruppi di lavoratrici e lavoratori, a partire dall'analisi del tipo di formazione avuta nel proprio percorso di studi.
- CI eventualmente agite negli specifici contesti lavorativi e come sia possibile promuoverne lo sviluppo:
 - analizzando la loro attività quotidiana;
 - estrapolando esperienze e opinioni sulla pratica attraverso il racconto di “incidenti critici”, per comprendere quali siano necessarie per generare buone pratiche.
- CI da acquisire da parte di responsabili di gruppi di lavoratrici e lavoratori.
- CI da sviluppare grazie a strategie, azioni formative ed educative nei luoghi di lavoro per chi gestisce gruppi di lavoratrici e lavoratori.

La finalità precipua è far luce sulle prassi messe in atto nel tentativo di migliorarle attraverso l'esperienza e la riflessione e renderle in tal guisa sempre più “buone pratiche”, affinché possano essere prese da esempio e replicate. Il fine ultimo è quello di sviluppare un efficace percorso formativo radicato nella Pedagogia interculturale, al fine di acquisire abilità professionali per promuovere crescita e arricchimento personale e sociale.

²⁸ Secondo l'Istat, in Italia si definiscono aziende medie le realtà tra i 50 e i 249 addetti, e le grandi imprese con 250 addetti e oltre. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/annuario-statistico-italiano-2025/>. Ultima consultazione: 27 gennaio 2026.

5.2 Domande di ricerca

Le domande preliminari della presente ricerca, più volte messe in discussione e perfezionate nel corso dello studio preliminare, sono state le seguenti:

1. Le figure che ricoprono ruoli di responsabilità in azienda e gestiscono gruppi di lavoratrici/ori detengono CI per generare ricadute positive pratiche (ed eventualmente quali sono)?
2. Quali CI sono necessarie a chi ricopre ruoli di responsabilità in azienda e gestisce gruppi di lavoratrici/ori per generare ricadute pratiche positive?
3. Quale modello di CI è più efficace in ambito aziendale?
4. Che ruolo assumono le CI nella professionalità dei responsabili di gruppi e dei manager?
5. Quali processi formativi sono necessari per sviluppare le CI in tale ambito?

In sintesi, nel corso della ricerca si è voluto comprendere il ruolo centrale delle competenze comunicative interculturali di lavoratrici e lavoratori e, altresì, gli stili comunicativi che hanno potuto far emergere stereotipi e pregiudizi impliciti ed espliciti, oltre a eventuali rapporti di potere nei luoghi di lavoro dal punto di vista dei/delle partecipanti alla ricerca.

5.3 Paradigma teorico di riferimento

Lo sfondo teorico della presente ricerca è dato dal *paradigma naturalistico-interpretativo*, che trae origine dall'assunto che la realtà può essere compresa e analizzata a partire dalle persone che sono implicate nell'azione che si va a investigare (Cohen et al., 2011). Pertanto, la ricerca prende come riferimento l'*interazionismo simbolico*, che pone al centro l'analisi delle esperienze quotidiane e l'osservazione dei comportamenti in situazioni abituali con lo sguardo di tipo sistemico (Blumer, 2008). In accordo con la riflessione teoretica di John Dewey (1974), di una prospettiva si può provare la sua validità solo nella misura in cui è messa alla prova nell'azione. La metodologia fa pertanto riferimento a un particolare mondo empirico nel suo carattere naturale e attivo, invece che a una simulazione o a un'astrazione da esso, in cui la ricercatrice si inserisce nel contesto "naturale" in cui le persone elaborano le loro rappresentazioni (Lincoln & Guba, 1985). Per Herbert George Blumer (2018) il mondo empirico è quello naturale della vita e del comportamento di quel gruppo e colloca i suoi problemi in questo mondo naturale, vi conduce i suoi studi, e deriva da quegli studi naturalistici le sue interpretazioni. Essendo i/le manager persone uniche all'interno della propria cultura aziendale, si fa riferimento anche al concetto di *identità*: come definita da Erving Goffman (1969) essa parte da tre livelli: sociale, personale e dell'io; mentre invece per George Herbert Mead (1972), essa è un risultato dell'interazione di una persona con il suo ambiente. Nella prospettiva di Lothar Krappmann (1969) l'identità è concepita come un processo di esperienze aperte e interattive, esposte all'interpretazione soggettiva, in cui la consapevolezza e la sua rappresentazione dell'identità

regolano la vita quotidiana, la mentalità e la capacità di mettere in relazione la consapevolezza di sé con gli altri.

Tenendo pertanto presenti le molteplici e sfaccettate diversità che animano i luoghi di lavoro, l'indagine, come anticipato, si svilupperà all'interno del paradigma epistemologico della Pedagogia, precisamente quella interculturale, la quale segue l'evolversi della complessità della società, dei movimenti, dell'economia e della politica dell'ultimo secolo: «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» (Portera, 2020, pp. 32-33). Il terreno di interesse è quello delle realtà produttive, e una risposta ai mutamenti della società con l'avvento della globalizzazione e alle nuove forme di eterogeneità (assiologica, culturale, ecc.) presenti nei luoghi di lavoro è quella del DM, come già discusso nel capitolo 2.

5.4 Scelte metodologiche per la raccolta dati: Mixed Method

La presente indagine si configura come una *Mixed Methods Research* (MMR) di tipo *sequential explanatory* (Creswell & Plano Clark, 2018). Tale approccio prevede la raccolta e l'analisi rigorosa di dati quantitativi e qualitativi in relazione alle domande di ricerca e alle ipotesi formulate, l'integrazione delle due tipologie di dati e dei rispettivi risultati, nonché l'organizzazione delle procedure all'interno di uno specifico disegno di ricerca che ne definisce la logica e le modalità operative. I metodi misti sono generalmente riconosciuti come più idonei (Deardorff, 2009), dacché la triangolazione consente di individuare la corretta posizione di un oggetto in lontananza guardandolo da angolazioni differenti (Lazarsfeld, 1971; Jick, 1979). Tuttavia, è stata privilegiata nel presente studio, la prospettiva qualitativa, in quanto maggiormente adatta a esplorare in profondità le dinamiche oggetto di analisi. Secondo i criteri della MMR, l'indagine prevede di rilevare informazioni in relazione ai centri di interesse di analisi (Trincherò, 2012). La specificità del contesto di ricerca richiede la messa in atto di una strategia di indagine in cui gli stessi costrutti vengano rilevati con "tecniche diverse, quantitative e qualitative, secondo un processo di triangolazione, in cui i dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altre tecniche" (Trincherò, 2002, p.43).

L'approccio naturalistico alla ricerca privilegia i metodi qualitativi, poiché ritenuti più capaci di cogliere l'essenza del mondo umano. Proprio perché si pone al di là di ogni logica oppositiva quali-quantitativa, spesso integra gli approcci ricorrendo all'elaborazione quantitativa ogni volta che se ne rinviene la necessità (Lincoln, Guba, 1985). Il disegno della ricerca è, quindi, "flessibile, destrutturato, aperto, idoneo a captare l'imprevisto, modellato nel corso della rilevazione" (Corbetta,

2014). A tal fine si è predisposto l'impiego combinato dei seguenti strumenti qualitativi e quantitativi rivolti ai/alle manager: questionari auto-compilati, interviste semi-strutturate e focus group.

Nella *ricerca qualitativa* si è scelto di utilizzare le interviste semi-strutturate, il cui modello teorico di base si rifà alle interviste centrate sul problema, elaborato da Andreas Witzel nel 1982, e ampliato e attuato nel settore interculturale da Portera (1997). La struttura prevede di iniziare dalle esperienze di vita quotidiana lavorativa delle/degli intervistati, chiedendo loro di riflettere su episodi di vita quotidiana, senza perdere il nesso con i propri vissuti e riportando il proprio punto di vista; facendo conseguentemente emergere quali CI si mettono in atto. Il racconto dei/delle manager si sviluppa in tal modo a partire dagli incidenti critici, che non rappresentano episodi eccezionali, ma eventi ordinari all'interno della quotidianità lavorativa. Essi non vanno perciò intesi come fenomeni oggettivi, bensì come situazioni significative così come vengono costruite e attribuite di senso dalla prospettiva soggettiva di chi le vive: sono quindi "critici" non per la loro natura intrinseca, ma perché rivelatori del modo in cui il/la manager interpreta la propria esperienza (Angelides, 2001). L'obiettivo, dunque, non è chiedere direttamente ai/alle partecipanti quali assunzioni concettuali o quali categorie mentali orientino il loro sguardo sulla realtà, dal momento che, come osserva Brookfield (1990), un'interrogazione esplicita su tali presupposti rischierebbe di generare confusione o resistenza, inibendo la riflessione autentica. L'analisi degli incidenti critici permette piuttosto di far emergere in modo implicito, naturale e non minaccioso le cornici interpretative, gli schemi culturali, gli stereotipi e le modalità di gestione che i/le manager attivano nelle situazioni di diversità, consentendo una comprensione più profonda e meno mediata dei processi relazionali in azienda. L'intervista, in tal senso, è un vero e proprio ponte metodologico che, con la sua combinazione di struttura e flessibilità, consente alla ricerca qualitativa, e in particolare a quella fenomenologica, di accedere in profondità all'esperienza soggettiva, rispettandone la complessità e la singolarità (Sità, 2012). In Pedagogia le tecniche d'intervista sono state influenzate *dall'intervista non direttiva* teorizzata nelle ricerche di Carl Rogers (Vermersch, 2019) e le differenze introdotte hanno tutte un comune denominatore riassunto in tre punti:

il concetto di atteggiamento di ascolto;

il valore dei tempi del silenzio;

le tecniche di riformulazione che possono essere ad eco, senza cioè aggiungere nulla, chiarificatrici, sotto forma di sintesi di ciò che è stato detto, per scongiurare il più possibile i rischi di interpretazione.

In particolare, nell'intervista di esplicitazione, Pierre Vermersch (2019) sottolinea una condizione fondamentale: l'intervistato/a deve far riferimento a un compito o a una situazione reale e specifica. Un tratto cruciale della ricerca naturalistica è quello di non codificare in anticipo

l'impianto epistemico, per strutturarlo secondo una logica evolutiva in base ai dati che emergono da un'analisi esplorativa del contesto (Mortari, 2016).

Per quanto riguarda la *ricerca quantitativa*, si è utilizzato un questionario con domande chiuse e aperte. L'inchiesta campionaria (Corbetta, 2003) interroga le persone appartenenti a un campione non probabilistico mediante una procedura standardizzata di raccolta dati, allo scopo di studiare le relazioni esistenti tra le variabili. Nel caso specifico, i questionari sono stati diffusi attraverso associazioni di categoria, database e contatti personali, per individuare i/le responsabili di gruppi di lavoro all'interno delle aziende del Nord Italia, integrati dalla tecnica a valanga (Lucchini, 2018).

In relazione alla sequenza delle fasi della ricerca, la somministrazione del questionario ha consentito di raccogliere dati descrittivi utili a delineare il contesto della ricerca, le caratteristiche del campione e alcune informazioni generali relative al retroterra formativo dei/delle partecipanti e alla configurazione della diversità nei gruppi di lavoro.

Al raggiungimento del numero sufficiente di risposte al questionario quantitativo e alle interviste qualitative si è proceduto all'analisi dei dati con un approccio *open-ended*, conseguente al fatto che la ricercatrice naturalistica "non sa ciò che non sa" e l'indagine consiste nell'esplorare il contesto per capire cosa è rilevante indagare e come, dove anche la sua postura della ricercatrice ha permesso l'approccio al gruppo di ricerca e alla diffusione e alla conduzione delle interviste: «L'apertura mentale e la tolleranza dell'imprevisto, insieme con la disponibilità a rimettere in discussione continuamente il lavoro compiuto, sono le qualità fondamentali del ricercatore naturalistico» (Mortari, 2016, p. 73).

Le interviste semi-strutturate e i focus group hanno permesso di approfondire tali risultati, esplorando in modo più dettagliato i significati attribuiti dai/dalle manager alle proprie pratiche, alle competenze interculturali agite e alle situazioni di criticità o di buona pratica emerse.

Nel corso dell'indagine sono stati impiegati anche i *focus group* come strumento qualitativo strutturato e focalizzato con l'obiettivo di produrre dati attraverso domande aperte e discussioni riflessive (Masadeh, 2012); esso si è fondato sull'interazione tra i partecipanti per esplorare percezioni, atteggiamenti e rappresentazioni sociali rispetto a un tema definito. I componenti del gruppo sono persone accomunate da interessi ed esperienze, guidate da un/a moderatrice che utilizza la dinamica di interazione per ottenere informazioni su un tema specifico. L'elemento distintivo dello strumento risiede nel valore conoscitivo dell'interazione stessa, che consente di co-costruire significati condivisi e di far emergere, attraverso il dialogo e il confronto, rappresentazioni e competenze nei/nelle partecipanti. Durante lo svolgimento dei focus group, accanto alla ricercatrice è prevista la presenza di un'osservatrice, con la funzione di monitorare le dinamiche comunicative e relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo. L'osservatrice rileva e integra le informazioni

verbali emerse dalla discussione, prestando particolare attenzione ai comportamenti non verbali e alle modalità di interazione tra i partecipanti, con l'obiettivo di arricchire e rafforzare l'analisi dei contenuti verbali e di cogliere elementi impliciti o relazionali che possono contribuire alla comprensione complessiva dei dati qualitativi.

L'integrazione tra i due approcci, ossia quanti-qualitativo, non ha avuto una funzione di mera conferma reciproca dei dati, ma ha seguito una logica di complementarità e approfondimento interpretativo: i risultati quantitativi hanno orientato e informato la fase qualitativa, mentre l'analisi qualitativa ha consentito di problematizzare, contestualizzare e interpretare criticamente le tendenze emerse dal questionario. In linea con quanto proposto da Tashakkori e Teddlie (1998), gli approcci quanti-qualitativi sono integrati non esclusivamente sul piano della sequenza temporale, ma attraverso applicazioni multiple nelle diverse fasi del percorso di ricerca. Ciò include strumenti di raccolta dati che combinano domande chiuse a risposta numerica e domande aperte all'interno dello stesso questionario. In tale prospettiva, anche la fase di analisi può prevedere l'integrazione di strumenti statistici e metodologie qualitative per l'interpretazione delle risposte narrative, consentendo una lettura più articolata, concorde e approfondita dei fenomeni indagati. Tale scelta metodologica risulta coerente con l'impianto naturalistico-interpretativo della ricerca e con l'obiettivo di cogliere la complessità dei fenomeni nei contesti lavorativi, difficilmente riducibili a sole variabili misurabili.

Nel complesso, il ricorso a un disegno di ricerca Mixed Method consente di integrare prospettive differenti e di affrontare in modo efficace la complessità dei fenomeni oggetto di studio (Creswell & Plano Clark, 2018). Considerata la natura qualitativa e situata del disegno di ricerca, i risultati non possono essere generalizzati in senso statistico; essi offrono tuttavia una lettura approfondita e contestualizzata dei fenomeni studiati, utile per interpretare dinamiche analoghe in contesti lavorativi comparabili. Gli studi di Tashakkori e Teddlie (1998), evidenziano come la MMR si fonda su una logica pragmatica che privilegia la complementarità degli approcci quantitativi e qualitativi in funzione delle domande di ricerca e della complessità dei fenomeni studiati.

5.4.1 Qualitative Content Analysis

Per quanto riguarda il cuore dell'*analisi dei dati*, per la parte di *ricerca qualitativa*, si sono scelte le metodologie della *Content and Critical Discourse Analysis* (Hansen & Machin, 2013; Krippendorff, 2004; van Dijk, 1984, 1993) e l'*approccio dialogico* (Wortham, 2001). In tal modo, l'integrazione tra MMR, analisi critica del discorso e approccio dialogico consente di leggere i dati non solo in termini descrittivi, ma come pratiche discorsive situate, attraverso cui i soggetti costruiscono significati, posizionamenti e rappresentazioni della diversità nei contesti lavorativi.

L'*analisi qualitativa* del contenuto delle interviste ha permesso di identificare e quantificare i temi ricorrenti e le categorie nei testi, offrendo una comprensione strutturata e comparabile dei dati. L'*analisi critica del discorso* si è concentrata sull'analisi qualitativa del parlato, con particolare attenzione alle scelte linguistiche e grammaticali che riflettono e contribuiscono a modellare relazioni di potere, disuguaglianze sociali e ideologie sottostanti. Ogni volta che si dialoga, infatti, si compiono scelte linguistiche significative, spesso non in modo esplicito. La *Critical Discourse Analysis* (CDA) mira a rendere evidenti queste scelte, che servono a rappresentare la realtà in modi particolari: enfatizzando alcuni aspetti di una situazione, minimizzandone altri, e privilegiando determinate ideologie e valori rispetto ad altri. Tale metodologia è stata ritenuta la più adatta per la presente ricerca perché condivide lo stesso obiettivo: comprendere ciò che gli intervistati hanno reso esplicito nelle loro risposte e ciò che, invece, hanno ommesso o reso implicito. Una delle principali fonti di ispirazione per la CDA è stata la linguistica di Halliday (1985), interessata a come, nel codificare eventi attraverso il linguaggio, vengano fatte scelte tra le opzioni disponibili nella grammatica. Suddette scelte modellano infatti il modo in cui la realtà viene rappresentata: «The process of doing CDA involves looking at choices of words and grammar in texts in order to discover the underlying discourse. One example of such a discourse is “immigrants are a threat to a national culture”. This is a model of events associated with the notion that there are a unified nation and an identifiable national identity and culture. Normally this discourse encompasses a mythical proud history and authentic traditions. A different discourse framing the same topic is “immigrants enrich the existing culture”» (Hansen & Machin, p. 90). L'obiettivo è far emergere quali tipi di relazioni sociali di potere siano presenti nei contesti, partendo dalla scelta delle parole per rappresentarli, sia in modo esplicito che implicito (van Dijk, 1993). La CDA si concentra sull'esame delle relazioni strutturali di dominio, discriminazione, potere e controllo – siano esse evidenti o nascoste – che emergono attraverso l'uso del linguaggio. L'approccio mira a esplorare in modo critico come le disuguaglianze sociali vengano comunicate, rappresentate, costruite o giustificate attraverso il discorso (Wodak, 2001). Diventa pertanto fondamentale identificare con precisione gli elementi lessicali e grammaticali da analizzare. Peraltro, l'*analisi dialogica* (Wortham, 2001) non si limita a capire *cosa* viene detto sugli eventi narrati, ma anche il *modo* in cui il/la manager parla, in quell'interazione specifica, lo/la posiziona in relazione all'intervistatrice e come l'intervistata/o evoca le varie voci provenienti dal contesto da cui proviene. L'approccio, ispirato al pensiero di Bakhtin (1981), concepisce il linguaggio come un processo relazionale in cui i significati e le identità emergono dall'interazione. Le narrazioni non descrivono semplicemente un sé già dato, ma svolgono funzioni interazionali: attraverso il racconto, il narratore agisce e si posiziona rispetto all'interlocutore, contribuendo a costruire il proprio sé. La forza trasformativa della narrazione risiede nell'intreccio tra ciò che viene rappresentato e il modo in cui

viene messo in scena (*enacted positioning*) durante l'interazione. In questo quadro, concetti come dialogo, mediazione ed emergenza diventano strumenti analitici fondamentali per comprendere come le identità e le relazioni si configurino e si sviluppino nel discorso. La distinzione tra “narrated event” (l'evento descritto) e “storytelling event” (l'evento di narrazione, l'intervista stessa) è un punto fondamentale nell'approccio dialogico. La distinzione di Roman Jakobson (1957, 1971) è tra lo “storytelling event”, definito come il contesto interazionale all'interno del quale chi parla pronuncia qualcosa, e l'evento descritto dall'enunciato, come il “danno collaterale”. Un approccio monologico si concentrerebbe solo sull'evento narrato, mentre uno dialogico si interessa anche alla relazione del parlante con le “voci” degli altri all'interno dell'evento del parlare. Mentre il/la manager descrive eventi passati o situazioni lavorative attuali, lo fa all'interno dello specifico contesto interazionale dell'evento narrativo che avviene nell'intervista con la ricercatrice.

L'approccio dialogico e gli strumenti analitici che fornisce (posizionamento, *voicing*, *ventriloquation*, mediazione, emergenza, analisi degli indizi indicali) permettono di andare oltre il contenuto rappresentato per esplorare come il linguaggio dei/delle manager mette in atto posizioni sociali, relazioni di potere, e come contribuisce a costruire (o mantenere) la loro identità manageriale nel contesto specifico dell'interazione, facendo emergere dinamiche sociali e contestuali.

5.5 Gruppo di ricerca

Alla luce delle domande e degli obiettivi della ricerca, per la diffusione del questionario quanti-qualitativo e per le interviste semi-strutturate, sono state contattate alcune associazioni di categoria (Confartigianato, Confindustria, Coldiretti, Confcooperative, Federmanager, Manageritalia). A tal fine si è utilizzato e implementato l'elenco degli indirizzi e-mail costruito nel corso della ricerca di base sulle Risorse Umane dal titolo “Diversity Charter in Companies: an Experimental Procedure to Develop the Intercultural Competence to Promote Best Practices in Diversity Management” precedentemente svolta; l'elenco contiene 4000 aziende in target, database perfezionato grazie alla banca dati Aida²⁹. I criteri durante la raccolta hanno visto la selezione di imprese situate nel territorio del Nord Italia, in aziende tra i 100 e i 1000 dipendenti circa, di qualsiasi settore aziendale. In tale fase, è stato necessario fare anche reclutamento attraverso contatti personali (specie via LinkedIn), il passaparola e la tecnica a valanga (Lucchini, 2018), partendo da soggetti in possesso di determinate caratteristiche, per poi creare interesse tra persone connesse tra loro, facendole diventare informatori e tramite per il reclutamento di altri soggetti con i medesimi criteri di selezione, chiamandoli direttamente o contattando le aziende ed enti di appartenenza per individuare lavoratori e lavoratrici

²⁹ AIDA è la sezione italiana di Amadeus (Bureau van Dijk), banca dati informatizzata che raccoglie informazioni finanziarie e aziendali comparabili sulle 500.000 maggiori società europee, pubbliche e private.

potenzialmente interessati/e, attraverso l'ufficio Risorse Umane. Il campionamento quanti-qualitativo utilizzato è di tipo “non probabilistico”, realizzato secondo il “reclutamento per saturazione”. Ciò significa che la ricercatrice ha continuato a intervistare persone finché nessuno ha aggiunto nulla di nuovo rispetto a quanto già emerso (Cardano, 2011). L'uso di questo campionamento avviene quando la domanda della ricerca non è quella di quantificare la prevalenza di un fenomeno o di stimare un effetto, quanto piuttosto quella di comprendere i significati dentro microcosmi. La variabilità sociale, quindi, viene intercettata raccogliendo informazioni su unità scelte in base a criteri di convenienza, conoscenza diretta, facile reperibilità (Lucchini, 2018).

5.5.1 Partecipanti alla ricerca qualitativa

Complessivamente, nella presente ricerca sono state realizzate 22 interviste online semi-strutturate, volte a raccogliere informazioni sulle reali pratiche quotidiane di DM a partire dalla descrizione di incidenti critici legati ai quattro ambiti di ricerca.

La tabella seguente riassume le principali caratteristiche sociodemografiche e professionali dei/delle partecipanti, includendo informazioni relative ai fattori di diversità rilevanti per l'analisi e la presenza o meno della Carta della diversità nelle rispettive imprese. Inoltre, sono riportate le risposte riguardanti l'esperienza di atti discriminatori: in alcuni casi, la risposta inizialmente negativa è stata smentita nel corso dell'intervista attraverso il racconto di episodi vissuti. Tali elementi consentono di contestualizzare le interviste e di interpretare con maggiore accuratezza le esperienze riportate. Di seguito si presentano i principali dati dei/delle partecipanti alle interviste:

COMPOSIZIONE DEI PRINCIPALI DATI EMERSI DALLE INTERVISTE

Focus di diversità in ambito: genere, cittadinanza, religione, gap generazionale

	genere	regione	fascia età	titolo di studio	ruolo	fascia anzianità ruolo	Presenza donne ruoli apicali	Presenza Carta della diversità	genere	cittadinanza	religione	gap generazionale	Presenza buona pratica riostro maternità	Negli ultimi 4 anni frequenza di un corso in DM	Negli ultimi 4 anni frequenza di un corso sulle CI	Secondo la sua esperienza, ha percepito situazioni di discriminazione all'interno della sua azienda?
INT_01	M	Veneto	41-45	Laurea magistrale	Direttore tecnico	0-5 anni	<20%	si	x			x	si	si	si	si
INT_02	M	Veneto	36-40	Laurea + altro	Direttore di produzione	6-10 anni	60%>	non lo so	x	x		x	si	no	no	si
INT_03	M	Lombardia	46-50	Diploma	Export manager	6-10 anni	Assenti	non lo so	x			x	no	no	no	no
INT_04	M	Lombardia	56-60	Diploma	Responsabile Amministrativo	21 > anni	<20%	no	x				no	no	no	no*
INT_05	M	Veneto	51-55	Laurea	Direttore della tesoreria e finanza e Sustainability Manager	0-5 anni	20-40%	no				x	no	si	no	si
INT_06	M	Lombardia	51-55	Diploma	Plant Manager	11-20 anni	<20%	no	x			x	no	no	no	no
INT_07	M	Lombardia	61-65	Laurea	Responsabile CED	11-20 anni	<20%	no					si	no	no	no
INT_08	M	Lombardia	51-55	Laurea	Responsabile HR	6-10 anni	60%>	no	x			x	si	si	no	si
INT_09	F	Trentino Alto Adige	46-50	Laurea	Direttore d'ufficio personale	0-5 anni	60%>	no	x	x	x	x	no	no	no	si
INT_10	M	Trentino Alto Adige	36-40	Laurea	Integrations & Technical Customer Support	0-5 anni	Assenti	non lo so	x	x			no	si	no	no*
INT_11	M	Veneto	36-40	Diploma	Direttore commerciale	0-5 anni	<20%	no	x	x	x	x	no	no	no	no*
INT_12	F	Emilia Romagna	41-45	Laurea	Direttore amministrazione e finanza e controllo	0-5 anni	<20%	non lo so	x		x	x	no	no	no	no*
INT_13	M	Friuli Venezia Giulia	41-45	Diploma	Responsabile della security corporate	6-10 anni	Assenti	no					no	no	no	no
INT_14	F	Emilia Romagna	36-40	Laurea magistrale	Responsabile Amministrativo	0-5 anni	<20%	no				x	no	no	no	no*
INT_15	M	Lombardia	56-60	Laurea magistrale	Amministratore delegato	0-5 anni	Assenti	no	x	x	x		no	no	no	si
INT_16	F	Veneto	46-50	Laurea magistrale	Manager miglioramento continui Lean	0-5 anni	60%>	si	x	x	x	x	no	si	no	si
INT_17	F	Veneto	26-30	Laurea + altro	Responsabile backoffice commerciale estero	0-5 anni	20-40%	no	x	x	x	x	no	si	si	si
INT_18	M	Veneto	26-30	Diploma	Responsabile di linea	0-5 anni	20-40%	non lo so	x	x	x	x	no lo sa	si	no	si
INT_19	M	Veneto	51-55	Laurea magistrale	Organization System Manager	11-20 anni	<20%	no	x			x	si	no	no	no*
INT_20	M	Veneto	51-55	Diploma	Operation Manager	21 > anni	<20%	no	x			x	si	no	no	no*
INT_21	M	Veneto	46-50	Laurea	Sales Manager	0-5 anni	<20%	no		x	x	x	si	no	no	no*
INT_22	M	Veneto	31-35	Laurea	Amministratore delegato	0-5 anni	<20%	no	x		x	x	no	no	no	no

Tab. 1: I principali dati dei/delle partecipanti alle interviste semi-strutturate

*i no che hanno evidenziato una percezione discordante avendo raccontato durante l'intervista atti discriminatori

5.5.2 Partecipanti alla ricerca quantitativa

Ai fini della presente indagine, sono risultati in target 141 questionari online compilati da manager e direttori/trici a fronte di circa 2500 invii via e-mail. Si è trattato di questionari auto-compilati – ossia che la persona ha compilato da sola, senza la presenza dell'intervistatrice e senza vincoli sulla restituzione. Ciò comporta il grosso vantaggio della maggior garanzia di anonimato e di poter accedere a intervistati residenti in zone molto distanti dal centro di rilevazione. La sfida dell'indagine è stata quella di raggiungere un target molto ben definito, manager che gestiscono gruppi di lavoratori e lavoratrici, di aziende medio-grandi, al contrario di una popolazione più vasta (per esempio lavoratori e lavoratrici maggiorenni). Sapendo che il gruppo di partecipanti ha accesso quotidiano a Internet, tale forma online di somministrazione non è stata limitante per il target, a

differenza di un gruppo di partecipanti che non ha la possibilità di collegarsi al web facilmente e in modo quotidiano.

La persona, con la *web survey*, accede a un sito internet attraverso il link inviato dalla ricercatrice via e-mail e completa il questionario nel formato Google Form, direttamente compilabile senza doverlo scaricare dal web, anche in frazioni di tempo successive, una volta che si sia salvata la parte già compilata, e le risposte sono state direttamente scaricate in un dataset in Excel, senza la mediazione di una codifica che porta a una perdita di tempo e può comportare errori. Data l'obbligatorietà di tutte le risposte nel questionario, non sono stati rilevati dati mancanti. In alcuni casi si sono riscontrati tuttavia degli errori di compilazione (nome della regione con la lettera minuscola e incompleto, come per esempio "Trentino" al posto di "Trentino Alto Adige", o città di provenienza, ad esempio "Milano" al posto di "Lombardia", o la cittadinanza "padana" al posto di "italiana"). Di conseguenza, la fase iniziale del processo è stata dedicata alla pulizia dei dati. Di seguito si riportano i principali dati relativi al campione del questionario la cui struttura è reperibile nell'Appendice:

FREQUENZE CORRELATE DI ETÀ E DI GENERE DEL/DELLA MANAGER

Età	Genere		Totale
	F	M	
18-25	2	0	2
26-30	8	1	9
31-35	6	2	8
36-40	10	8	18
41-45	14	8	22
46-50	9	12	21
51-55	11	18	29
56-60	9	13	22
61-65	1	7	8
> 66	0	2	2
Totale	70	71	141

Tab 2: Partecipanti al questionario (età e genere)

FREQUENZE DI PROVENIENZA REGIONALE DELL'AZIENDA/ENTE DEL/DELLA MANAGER

In quale Regione è collocata la sede in cui lavora?	Frequenze	% del Totale	% Cumulata
Emilia Romagna	15	10.6%	10.6%
Friuli Venezia Giulia	7	5.0%	15.6%
Liguria	2	1.4%	17.0%
Lombardia	41	29.1%	46.1%
Piemonte	26	18.4%	64.5%
Toscana	1	0.7%	65.2%
Trentino Alto Adige	8	5.7%	70.9%
Valle d'Aosta	3	2.1%	73.0%
Veneto	38	27.0%	100.0%

Tab 3: Partecipanti al questionario (sede del luogo di lavoro)

FREQUENZE CORRELATE DI RUOLO E DI GENERE DEL/DELLA MANAGER

Ruolo	Genere		Totale
	F	M	
De&I Manager	2	0	2
Executive	11	18	29
HR Manager	14	8	22
Junior HR Manager	4	0	4
Junior Manager	8	3	11
Manager	31	42	73
Totale	70	71	141

Tab 4: Partecipanti al questionario (ruolo e genere)

FREQUENZE CORRELATE DI ANZIANITÀ DEL RUOLO E DEL GENERE DELL'AZIENDA/ENTE DEL/DELLA MANAGER

Anni nel ruolo	Genere		Totale
	F	M	
0-5	35	18	53
11-15	6	11	17
15-20	5	9	14
21-25	4	9	13
26-30	3	5	8
31-35	1	1	2
6-10	16	18	34
Totale	70	71	141

Tab 5: Partecipanti al questionario (anzianità del ruolo e genere)

5.6 Strumenti per la raccolta dati

Per rispondere agli obiettivi della ricerca, si è scelto di adottare una strategia metodologica che integra diversi strumenti di indagine, in coerenza con l'approccio misto delineato nei paragrafi precedenti. La complessità delle dinamiche interculturali e della gestione delle diversità nei luoghi di lavoro richiede infatti dispositivi capaci di cogliere sia la profondità dei vissuti e delle pratiche manageriali sia la possibilità di rilevare ricorrenze e percezioni condivise. Per tale motivo sono stati selezionati tre strumenti complementari: l'intervista semi-strutturata, utile per esplorare in profondità rappresentazioni, esperienze e pratiche dei manager; il questionario, volto a raccogliere dati più sistematici e comparabili; e infine i focus group, impiegati in una fase successiva per la co-validazione dei risultati emersi, favorendo il confronto tra pari e la discussione critica dei primi esiti della ricerca. La triangolazione metodologica consente di rafforzare l'affidabilità e la rigurosità dei dati, garantendo una lettura più completa e articolata del fenomeno indagato.

5.6.1 Intervista semi-strutturata

La ricerca qualitativa condotta attraverso le interviste ha previsto innanzitutto la trascrizione integrale del parlato; condizione necessaria per poter disporre di un corpus testuale completo e accurato. A partire da questo materiale è stato avviato un lavoro di definizione delle macroaree interpretative, seguendo più prospettive teoriche e analitiche tra loro complementari. In primo luogo, sono stati considerati i modelli di incontro e di scontro³⁰ che caratterizzano l'esperienza umana (Portera, 2022), utili a delineare l'approccio che i/le manager adottano nella loro routine quotidiana di gestione della diversità. Parallelamente, è stata avviata una prima esplorazione delle dimensioni del Diversity Management emerse già nelle prime due interviste, utilizzate come test preliminare per confermare le aree di diversità individuate in letteratura (Balloi, 2021a). Questa fase ha permesso di approfondire come i/le manager definiscono il DM a partire dalla propria esperienza pratica, di identificare con maggiore precisione le aree di diversità rilevanti, nonché di rilevare sia le buone pratiche adottate sia le criticità ricorrenti, insieme agli eventuali bisogni formativi percepiti.

In seguito, è stato elaborato anche un quadro di riferimento per l'analisi delle CI, articolato nelle tre dimensioni del *sapere*, *saper essere* e *saper fare*. Contestualmente, è stata impostata un'analisi secondo la prospettiva della *Critical Discourse Analysis*, con l'obiettivo di far emergere eventuali stereotipi, forme di pregiudizio, dinamiche di potere o episodi discriminatori presenti nei discorsi dei/delle manager.

³⁰ Come visto nel capitolo 3.4 i modelli di incontro e scontro sono: eliminazione dell'Altro, assimilazione, segregazione, fusione o melting post e integrazione (Portera, 2022; 1991).

Il processo di analisi si è sviluppato attraverso più passaggi successivi: in una prima fase, i testi delle prime due interviste sono stati letti e analizzati insieme a due supervisor, con l'obiettivo di verificare la coerenza e la solidità della prima codifica; successivamente, è stata avviata una seconda fase di analisi, accompagnata dall'inizio della categorizzazione sistematica tramite Excel: in modo induttivo sono state costruite le unità di analisi, con codici e sottocodici utili a descrivere le CI, l'approccio dei/delle manager secondo i modelli di incontro e scontro, la presenza di stereotipi e discriminazioni e, più in generale, tutti gli elementi rilevanti emersi dai testi. L'induttività non equivale a un *open coding* privo di struttura: richiede una fase iniziale in cui vengono definiti unità di analisi e criteri di codifica (Drisko & Maschi, 2016).

La terza fase ha previsto l'utilizzo del software *NVivo*, che ha permesso di raffinare ulteriormente la categorizzazione, e di raccogliere annotazioni e riflessioni lungo tutto il percorso interpretativo. Il processo si è concluso con un controllo finale da parte di un supervisore, volto a validare la coerenza complessiva del quadro analitico e l'affidabilità della struttura di codifica adottata.

Di seguito si riporta la *griglia* utilizzata come guida per le interviste:

Settore	Traccia della formulazione della domanda
Dati anagrafici	Anno di nascita Titolo di studio Area di studio Ruolo in azienda Anzianità del ruolo Anzianità del ruolo in generale, anche prima di svolgerla nell'attuale realtà Città dove lavora (la stessa regione dove ha la residenza?) Numero di dipendenti della sua realtà Numero di dipendenti del suo gruppo di lavoro che gestisce Tipologia di azienda
Diversità nel luogo di lavoro e formazione	Visto l'organigramma aziendale, nei ruoli apicali quante donne ci sono? La sua azienda ha la carta della diversità? Si trova mai a discutere di diversità nel suo gruppo di lavoro? Qual è il principale focus di diversità nel suo attuale gruppo di lavoro? Negli ultimi quattro anni ha mai frequentato un corso legato alla gestione della diversità nei luoghi di lavoro? (Titolo ed ente erogatore se possibile) Se sì: cosa l'ha spinto a iscriversi al corso?

	<p>Qual è stata la sua esperienza del corso?</p> <p>In che modo il corso ha influito positivamente o negativamente su di lei, sul suo lavoro e sulla sua vita privata? Se vuole descrivere un modo in particolare descrivendolo?</p>
<p>Aree di interesse della ricerca:</p> <p>Genere</p> <p>Età/ Gap Generazionale</p> <p>Religione/Spiritualità</p> <p>Provenienza/Background migratorio</p>	<p>Per ogni area ci racconta un esempio che esemplifica un incidente critico inerente alle 4 aree di interesse?</p> <p>Incidente critico: un episodio in cui è dovuto/a intervenire per risolvere un problema inerente ai focus di interesse in cui è dovuto/a intervenire per risolvere un problema con un risultato soddisfacente o insoddisfacente in relazione alle azioni, scelte e comportamenti degli attori coinvolti. È inoltre un episodio che ha richiesto riflessione critica sul tema e problem solving (o lo richiederebbe)</p> <p>Mi racconta una situazione su cui è dovuto intervenire o ha assistito?</p> <p>Lei cosa ha fatto?</p> <p>Gli altri testimoni cosa hanno fatto?</p> <p>Se tornasse indietro cosa farebbe qualcosa di diverso?</p>
<p>Buone pratiche per il rientro dalla maternità della lavoratrice</p>	<p>Vogliamo indagare meglio l'aspetto del rientro dalla maternità delle lavoratrici donne. Ci fa un esempio che ci definisce una buona pratica data dall'azienda?</p> <p>Se non presente, mi fa un esempio che esemplifica qualcosa che dal suo punto di vista sono elementi di sviluppo o di potenziamento? Ci fa un esempio concreto di quello che mi sta dicendo?</p>
<p>Presenza o meno di atti discriminatori visti, vissuti o a cui sono stati riportati</p>	<p>Di tutte le categorie di cui abbiamo parlato (genere, cittadinanza, religione e gap generazionali), lei ha mai percepito situazioni di discriminazione all'interno del suo gruppo di lavoro? Se richiesto esplicito cosa vuol dire atto discriminatorio: Atti e comportamenti volti ad applicare a singoli lavoratori o gruppi di essi condizioni di lavoro diverse in ragione delle caratteristiche o delle opinioni degli stessi, per motivi politici e religiosi, per ragioni di sesso, etnia e lingua, per disabilità, età, orientamento sessuale, convinzioni personali.</p> <p>Se sì, faccia un esempio vissuto o osservato</p>

Tab 6: Traccia dell'intervista semi-strutturata

5.6.2 Questionario

La parte di ricerca *quantitativa* ha previsto l'estrazione del dataset dal Google Form alla fine della raccolta delle compilazioni dei questionari diffusi ai/alle manager. Un secondo file Excel è stato predisposto per non modificare il database originale: vi sono stati inclusi la codifica completa, i valori

numerici attribuiti alle risposte e le nuove colonne relative alle variabili. Per esempio, al genere la codifica risulta F (1) e M (2). Al termine, il database è stato caricato sul software statistico open-source *Jamovi*, basato sul linguaggio di *programmazione R*. Esso è utilizzato per analisi statistiche descrittive e inferenziali, visualizzazioni di dati e rapporti, utile per la presentazione quantitativa dei dati emersi con un approccio descrittivo. Le domande aperte obbligatorie poste nel Google Form sono state tre e si è scelto di procedere come per l'analisi qualitativa alla categorizzazione in modo induttivo nel software a pagamento *NVivo*, progettato per organizzare, analizzare e visualizzare dati non strutturati o semi-strutturati, come trascrizioni di interviste, note di campo, documenti, registrazioni audio e video, e contenuti da social media. Esso facilita l'identificazione di temi, pattern e connessioni attraverso strumenti avanzati di codifica, annotazione e interrogazione dei dati, supportando così la ricerca qualitativa e a metodi misti.

Di seguito si riassume la *griglia* semplificata utilizzata per il questionario, compilabile dopo la lettura e l'accettazione del consenso informato sulla privacy:

Settore	Formulazione della domanda
Dati anagrafici	Genere Cittadinanza Età Ruolo nella propria attuale azienda Anni di anzianità nel ruolo Titolo di studio Area del titolo di studio Settore aziendale In quale Regione è collocata la sede in cui lavora? La Regione in cui è collocata la sede in cui lavora è diversa da quella in cui attualmente vive? Qual è il numero di dipendenti in azienda dove attualmente lavora? Quante persone gestisce nel suo gruppo di lavoro?
Approfondimento sulla biografia formativa di chi gestisce in azienda gruppi di lavoratrici e lavoratori	Nella sua esperienza lavorativa attuale, quanto da 1 a 10 (dove 1 significa "per nulla" e 10 "è stata fondamentale") la sua formazione scolastica l'ha aiutata nella gestione della diversità nel suo gruppo di lavoro? Negli ultimi quattro anni ha svolto corsi di formazione riguardanti la gestione della diversità? Negli ultimi quattro anni ha richiesto al suo datore di lavoro corsi di formazione riguardanti la gestione della diversità?

	<p>Oltre al tema della diversità, può elencare quali altre formazioni significative ha vissuto nel suo luogo di lavoro (relative a qualsiasi argomento)?</p> <p>Quali tra le seguenti formazioni le è capitato di seguire? (si può indicare più di una risposta)</p>
Gestione della diversità nel luogo di lavoro	<p>Secondo lei quali sono le aree di diversità che rappresentano il principale focus di attenzione nel gruppo di cui è responsabile? (si può indicare più di una risposta)</p> <p>La sua azienda ha la Carta della diversità (chiamata anche “Carta delle Pari opportunità”)?</p> <p>Nella sua azienda è presente una delega formale alla gestione della diversità (altrimenti denominato “Diversity Management”)?</p> <p>Se ha risposto sì, chi detiene la delega di “Diversity Manager”?</p> <p>La sua azienda ha un piano di gestione di work life balance?</p> <p>Può descrivere sinteticamente in cosa consiste il piano? (si può indicare anche per punti o parole chiave)</p> <p>Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulla gestione della diversità e sull’inclusione?</p> <p>Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulle pari opportunità?</p> <p>Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulla discriminazione e sulle disuguaglianze?</p> <p>Quanto da 1 a 10 (dove 1 significa “per nulla” e 10 “è stata fondamentale”) la formazione sui temi inclusione, pari opportunità e disuguaglianza le è stata utile?</p>
	<p>Ha mai seguito dei corsi di formazione sulle competenze interculturali nella sua attuale azienda o in percorsi professionali precedenti?</p> <p>Quale tematica di formazione sente di aver bisogno di approfondire nella gestione del suo gruppo di lavoro? (si può indicare anche per punti o parole chiave)</p>
Rientro dalla maternità della lavoratrice	<p>La sua azienda adotta un piano strutturato di gestione dei rientri dalla maternità oltre quanto previsto dalla legge? (oltre le ore di allattamento e ai congedi parentali previsti dalle normative)</p> <p>Secondo la sua esperienza, nel suo gruppo di lavoro in azienda, può capitare che ci sia un cambio di ruolo della lavoratrice al suo rientro dopo la maternità?</p>
Presenza o meno di atti discriminatori visti, vissuti o a cui sono stati riportati	<p>Secondo la sua esperienza, ha percepito situazioni di discriminazione all’interno della sua organizzazione?</p>

	Per quali aree di diversità il trattamento è stato percepito come discriminatorio? (è possibile indicare più di una risposta)
Spazio riflessivo	Si sente di suggerire qualcosa ai suoi leader aziendali per migliorare la gestione della diversità nei luoghi di lavoro?

Tab 7: Griglia semplificata del questionario quantitativo

5.7 Co-validazione con il gruppo di ricerca

L'obiettivo dei focus group è stato quello di riflettere e generare una discussione intorno all'esposizione dei risultati delle parti quantitativo-qualitative della ricerca. Sono stati coinvolti/e 13 manager, per la maggior parte non partecipanti alle fasi precedenti all'indagine, selezionati/e in ragione della loro comprovata esperienza nell'ambito della *Diversity, Equity & Inclusion (DEI)* e del ruolo nelle Risorse Umane in aziende e società di consulenza. Ognuno ha ricevuto via e-mail prima del focus group copia del consenso informato che è stato accettato da tutte/i.

Di seguito si riportano i dati dei/lle partecipanti ai *focus group*:

	Genere	Regione	Ruolo
FG_01	M	Veneto	Manager
FG_02	F	Veneto	Responsabile HR e Comunicazione
FG_03	F	Veneto	HR manager
FG_04	F	Lombardia	Consulente HR
FG_05	M	Lombardia	Direttore e DE&I manager
FG_06	F	Veneto	HR junior
FG_07	F	Veneto	Responsabile HR e Formazione
FG_08	M	Veneto	Responsabile HR
FG_09	F	Veneto	Manager Commerciale estero
FG_10	F	Veneto	Consulente
FG_11	M	Veneto	Consulente sostenibilità
FG_12	M	Lombardia	Responsabile HR
FG_13	F	Veneto	Welfare

Tab 8: I principali dati dei/delle partecipanti ai focus group

Il coinvolgimento dei/delle partecipanti ha permesso di ampliare la traiettoria interpretativa e suscitare nuovi quesiti relativi ai bisogni formativi, alle aree di competenza emerse in modo evidente durante le interviste semi-strutturate e alle buone pratiche da promuovere nei luoghi di lavoro.

Sono stati organizzati due focus group online sulla piattaforma *Teams* con le seguenti finalità:

- presentare i temi e i risultati della ricerca;

- raccogliere le opinioni e le riflessioni dei/delle manager partecipanti al fine di co-validare i dati e rafforzare la restituzione dei dati di ricerca;
- integrare l'analisi con nuove prospettive emerse dal confronto tra i/le partecipanti;
- favorire la riflessione nell'ambito dei bisogni formativi, delle aree di competenza interculturale e sulle istanze emerse utili a possibili politiche da mettere in atto.

I focus group hanno svolto in tal senso una funzione valutativa, finalizzata a fornire elementi argomentativi utili alla formulazione di un giudizio di efficacia e di impatto sui processi analizzati. Nella fase finale dell'indagine, la discussione tra i partecipanti ha consentito di riflettere criticamente sui risultati emersi e di valutarne la coerenza e la rilevanza rispetto alle pratiche di gestione della diversità nei contesti organizzativi (Hennink, 2014). La valutazione è inoltre strettamente connessa ai processi decisionali e all'azione, poiché il suo riferimento è spesso costituito da un'azione collettiva orientata a un cambiamento desiderabile e possibile (Macnaghten, 2017; Patton, 2002) e che fornisce elementi utili per orientare scelte e strategie future.

5.8 Etica della ricerca

Le tracce del questionario quantitativo, delle interviste semi-strutturate ed entrambi i consensi informati sono state sottoposti al Comitato Etico (da ora in poi CE) del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona in data 29 novembre 2023 con la dicitura "Competenze interculturali nei luoghi di lavoro. Ricerca sul Diversity Management per la promozione di buone pratiche nella gestione delle diversità (DM)", codice 2023_34. Il 20 dicembre 2023 il CE ha richiesto delle integrazioni che sono state fornite e confermate in data 24 gennaio 2024. Il questionario è stato diffuso online e in modo anonimo da aprile 2024 a gennaio 2025 con lo strumento Google Form. Le interviste sono state realizzate con l'aiuto di una traccia di quesiti che è servita a dare omogeneità e comparabilità dei dati raccolti, di fondamentale importanza per una valutazione finale secondo i canoni della validità e dell'affidabilità dei risultati (Portera, 1997). I colloqui sono stati realizzati tutti a distanza nel rispetto della segretezza delle informazioni raccolte da parte dell'intervistatrice. Venti interviste sono state audio-video registrate via piattaforma Zoom o Teams, mentre 2 interviste sono state audio registrate senza l'ausilio del video nel corso del 2024. I partecipanti hanno dichiarato la propria autorizzazione sui punti del consenso informato in fase di registrazione. Le domande e le risposte sono state sbobinate in modo integrale in un secondo momento. In fase di trascrizione e inserimento della domanda e della risposta in una tabella, i quesiti sono stati asciugati per agevolare la lettura, senza perdere il senso. Ogni riga della tabella rappresenta il turno di parola; la pausa lunga è stata indicata con (...) e le parole o parti incomprensibili sono state indicate con [INC.]. In alcune parti sono stati omessi dati sensibili aggiungendo tra parentesi le parti censurate. Nella trascrizione

finale delle domande e delle risposte a tutti è stato dato del Lei per una questione di uniformazione e la spiegazione del significato dell'espressione "incidente critico" è stata sintetizzata a partire dall'intervista numero 2. Tutti i dati quantitativi (età, ruolo, settore aziendale, formazione pregressa, ecc.) della prima parte delle interviste sono stati raccolti in una tabella riassuntiva. Durante le interviste, prima e dopo, si sono raccolti impressioni e dettagli nel diario della ricercatrice per appuntare bias e informazioni utili all'analisi qualitativa del contenuto, grazie allo strumento "Annotazioni" dello strumento *Nvivo*.

I due focus group online sulla piattaforma *Teams* sono stati video-registrati con il consenso informato delle/i partecipanti, seguendo una traccia replicabile. Le/i partecipanti sono state/i divisi in due gruppi per permettere il dialogo e l'ascolto, e per dare a tutte/i la possibilità di esprimersi in modo diretto e senza fretta. I due momenti sono stati trascritti, e la ricercatrice e l'osservatrice hanno raccolto impressioni e annotazioni poi condivise alla fine di ogni collegamento in un file condiviso.

Nel quadro della ricerca qualitativa, i principi etici che orientano la relazione con le persone coinvolte assumono una rilevanza maggiore; essi richiedono una costante attenzione alla dimensione relazionale e alla responsabilità interpretativa nei confronti delle esperienze raccolte. In particolare, la raccolta dei vissuti delle persone ha avuto l'obiettivo principale di riportare fedelmente le esperienze con la trascrizione letterale per mantenere appunto fede alle parole e ai punti individuali.

L'utilizzo nel sesto capitolo di estratti dei racconti sarà utile per evidenziare le esperienze e le prospettive che esse rappresentano.

VI Analisi dei dati e risultati della ricerca

Nel seguente capitolo saranno esposti i risultati dell'analisi qualitativa sia dal campione quantitativo dato dal questionario sia quello qualitativo derivante dalle analisi del contenuto delle interviste semi-strutturate. Come descritto nel capitolo 5, la parte quantitativa della ricerca ha previsto l'estrazione del dataset dal modulo Google Form al termine della fase di raccolta delle compilazioni dei questionari rivolti ai/alle manager. Per garantire la tracciabilità e l'integrità dei dati, è stato predisposto un secondo file Excel distinto dal database originale, in cui sono stati inseriti la codifica completa delle variabili, i valori numerici attribuiti alle risposte e le nuove colonne di elaborazione relative alle variabili analizzate nei sottocapitoli successivi con le domande poste ai/alle 141 partecipanti, restituendo una lettura integrata dei risultati quantitativi e qualitativi.

Nella ripresa delle citazioni delle interviste ai/alle manager si fa riferimento al codice assegnato in fase di trascrizione; ogni riga numerata rappresenta solo la risposta dell'intervistato e il turno di parola. Ad esempio, nel codice "INT04/16" il numero iniziale identifica sempre l'intervistato, che nel testo viene indicato come "manager n. 4", e il 16 rappresenta la sedicesima risposta data dall'intervistato/a. La pausa lunga è indicata con "(...)" e identifica momenti di riflessione e di silenzio. Il simbolo "[...]" segnala, invece, omissioni all'interno della citazione per mantenere il significato essenziale evitando ridondanze o passaggi non rilevanti per l'analisi.

In generale, la ricercatrice ha dato del lei ai/alle manager. In fase di trascrizione delle risposte sono stati omessi dati sensibili (paesi di provenienza, tenendo solo la provincia o la regione di appartenenza) e nomi di persone citate dai/dalle manager per mantenere l'anonimato.

Per quanto riguarda i citati dai questionari e dai focus group, le trascrizioni sono state riportate con il codice "Q" e "FG" affiancato al numero associato a ciascun manager che ha partecipato senza la numerazione della riga, essendo stata una discussione di gruppo per i focus group e il numero progressivo di compilazione associato a ciascun/a manager che ha partecipato al campionamento quantitativo.

L'esposizione dei risultati che segue è organizzata a partire dai principali temi emersi attraverso la triangolazione delle diverse fonti raccolte. Le 37 domande del questionario quantitativo, le tre ore complessive di registrazione dei focus group e l'analisi qualitativa delle interviste semi-strutturate, da cui sono stati ricavati 171 codici per un totale di 728 referenze, hanno reso necessario strutturare i riscontri in modo funzionale alle domande di ricerca. A tal fine, sono stati adottati criteri selettivi che hanno privilegiato le parti testuali considerate più rappresentative e maggiormente coerenti con il significato condiviso, pur mantenendo attenzione alla varietà dei punti di vista espressi.

Nella costruzione delle argomentazioni, un ulteriore criterio utilizzato riguarda la ricorrenza dei contenuti: quando una stessa tematica emergeva da più testimonianze, essa è stata interpretata

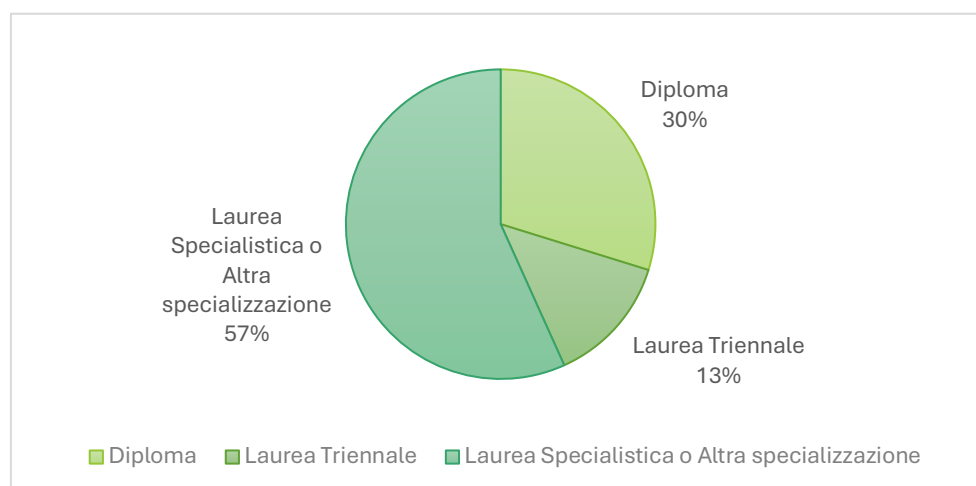
come indice di rilevanza trasversale tra i/le partecipanti. È importante precisare, tuttavia, che la frequenza con cui un argomento compare non costituisce un parametro quantitativo rigoroso, ma solo una tendenza osservabile. Le interviste, infatti, pur facendo riferimento a una traccia comune, sono state condotte in modo dialogico e adattate dinamicamente al racconto dei/delle manager; esse non seguono un formato rigidamente standardizzato e pertanto non consentono una misurazione lineare delle occorrenze. Tale modalità interpretativa permette di restituire un quadro che tenga insieme sia la profondità delle narrazioni individuali sia le convergenze emerse tra esperienze differenti, componendo un'analisi rispettosa della complessità delle esperienze indagate.

6.1 Formazione pregressa dei/dalle manager e responsabili dei gruppi di lavoro

Uno degli obiettivi della ricerca era ricostruire il vissuto formativo dei/delle manager delle aziende in target e i loro bisogni formativi in base ai focus di diversità dei propri gruppi di lavoratori/rici. La ricostruzione del profilo formativo si colloca in coerenza con la letteratura sulle competenze interculturali, che sottolinea come conoscenze, atteggiamenti e abilità non siano esclusivamente disposizioni individuali, ma esiti di percorsi formativi e socializzazioni professionali (Deardorff, 2006; Portera & Milani, 2019).

Dalla raccolta quantitativa emerge che, su un totale di 141 rispondenti, il 30% possiede un diploma, il 13% una laurea triennale e il 57% una laurea specialistica o un titolo di specializzazione ulteriore. La prevalenza di titoli universitari di secondo livello suggerisce un campione di qualificazione formativa mediamente elevato. Al contempo, il dato evidenzia che circa un terzo dei/delle manager ricopre ruoli di responsabilità pur essendo in possesso del solo diploma. Tale elemento segnala come, nei contesti aziendali oggetto di indagine, l'accesso a posizioni manageriali e la gestione di gruppi di lavoro non siano necessariamente vincolati al possesso di un titolo universitario. Ne emerge un quadro in cui l'esperienza professionale, le competenze maturate sul campo e i percorsi di apprendimento informale possono assumere un peso rilevante nella costruzione della professionalità manageriale, in linea con le prospettive sul workplace learning e sull'apprendimento situato (Hager, 2004; Santerini & Reggio, 2013).

TITOLO DI STUDIO DEL/DELLA MANAGER

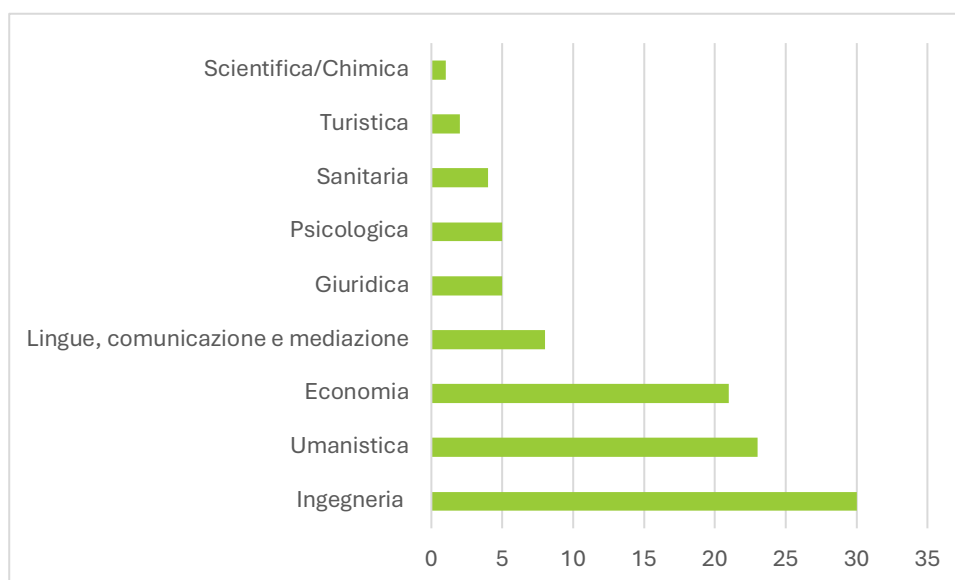


Tab 9: Partecipanti al questionario (titolo di studio)

Con riferimento all'ambito disciplinare del percorso di studi, escludendo i/le 42 manager con il diploma, il 31% dei partecipanti proviene da un'area ingegneristica, il 28% da ambiti umanistici, il 21% da scienze economiche, l'8% da lingue, comunicazione e mediazione, il 5% da discipline giuridiche, il 5% da scienze psicologiche, il 4% dall'area sanitaria, il 2% da scienze turistiche, e l'1% da settori scientifici o chimici. La distribuzione evidenzia una compresenza significativa di profili tecnico-economici e umanistici. Tale eterogeneità può essere letta come una potenziale risorsa nella gestione della diversità: mentre i percorsi tecnico-ingegneristici tendono a privilegiare un approccio orientato alla soluzione di problemi e all'efficienza organizzativa, le formazioni umanistiche e linguistiche possono favorire una maggiore sensibilità relazionale e interpretativa, aspetti centrali nei modelli di competenza interculturale (Byram, 1997; Deardorff, 2006).

La distribuzione di percorsi formativi evidenzia una presenza equilibrata di profili tecnico-economici e umanistici, a testimonianza dell'eterogeneità culturale e professionale dei manager coinvolti nella ricerca, un elemento che rappresenta una potenziale risorsa per la lettura e la gestione delle diversità nei contesti organizzativi.

AMBITO DISCIPLINARE DI STUDIO DEL/DELLA MANAGER

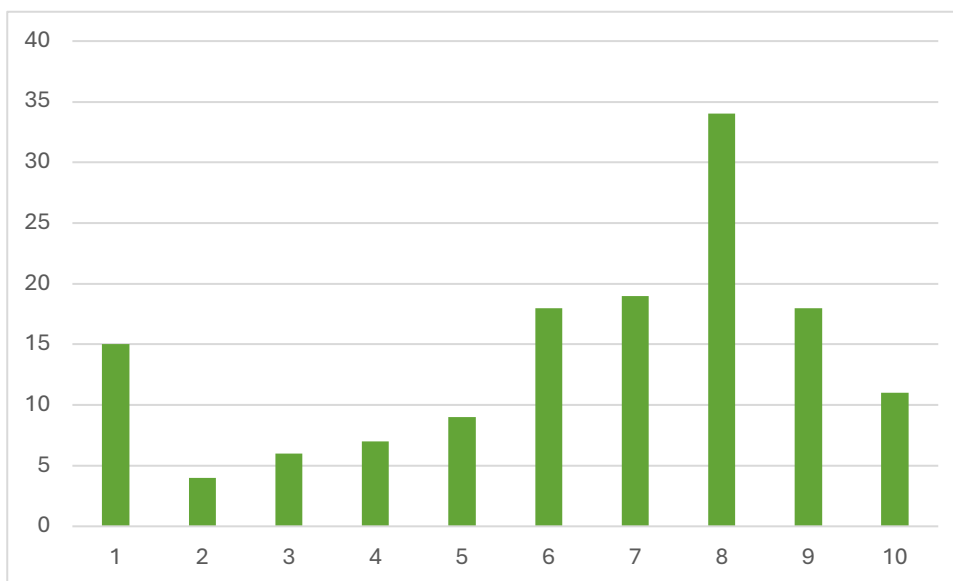


Tab 10: Partecipanti al questionario (ambito di studio)

Alla domanda del questionario «Nella sua esperienza lavorativa attuale, quanto da 1 a 10 (dove 1 significa “per nulla” e 10 “è stata fondamentale”) la sua formazione scolastica l’ha aiutata nella gestione della diversità nel suo gruppo di lavoro?», le risposte mostrano una distribuzione piuttosto eterogenea. I valori più elevati si concentrano tra i punteggi 6 (12,77%), 7 (13,48%), 8 (24,11%), 9 (12,77%) e 10 (7,80%), indicando che ben oltre la metà dei rispondenti riconosce un contributo medio-alto della propria formazione scolastica nello sviluppo delle competenze utili alla gestione della diversità.

Tuttavia, la presenza di percentuali significative nelle fasce più basse, in particolare il 10,64% che ha attribuito punteggio 1 (“per nulla”) e il 18,44% complessivo nelle valutazioni intermedie (tra il 2 e il 5), evidenzia una percezione non cruciale del contributo della propria formazione utile alla gestione della diversità nei propri gruppi di lavoro. Nel complesso, i dati suggeriscono che la formazione scolastica è percepita come utile nel DM. Tale polarizzazione richiama la scarsa sistematicità dell’educazione interculturale nei percorsi universitari non specificamente orientati alle scienze sociali o pedagogiche (Santerini, 2012).

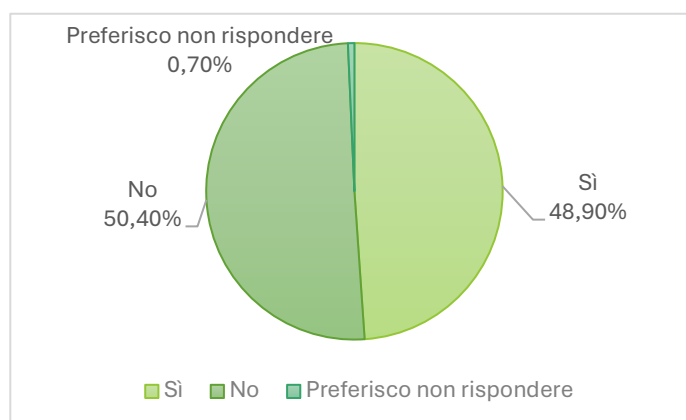
IMPATTO DELLA FORMAZIONE SCOLASTICA SUL DM



Tab 11: Partecipanti al questionario (impatto da 1= per nulla a 10 = è stata fondamentale)

Alla domanda «Negli ultimi quattro anni ha svolto corsi di formazione riguardanti la gestione della diversità?», il 48,9% dei rispondenti (69 persone) ha dichiarato di aver partecipato a percorsi formativi, mentre il 50,4% (71 persone) ha risposto negativamente e l'0,7% (1 persona) ha preferito non rispondere. I dati mostrano una sostanziale spaccatura tra chi negli ultimi quattro anni ha partecipato a percorsi di formazione sulla gestione della diversità e chi invece non lo ha fatto. Tale polarizzazione suggerisce che, nonostante la crescente attenzione al DM, l'accesso alla formazione non è ancora sistematico né omogeneo all'interno delle organizzazioni. Il fatto che oltre la metà dei rispondenti non abbia ricevuto alcuna formazione strutturata può indicare una mancanza di politiche aziendali consolidate, oppure una percezione ancora marginale dell'importanza strategica del tema. Al contrario, la quota significativa di persone formate mostra che esistono realtà più sensibili o unità organizzative più attive, ma tali pratiche non sembrano ancora diffuse a livello trasversale. La formazione in ambito DM (Cox, 2001; Mor Barak, 2015) rappresenta uno dei principali strumenti di trasformazione culturale nelle organizzazioni. La mancata diffusione capillare di percorsi formativi sui temi della gestione della diversità potrebbe dunque segnalare una fase ancora transitoria di implementazione delle politiche inclusive, in cui il tema è presente nel discorso pubblico ma non sempre tradotto in azioni strutturate.

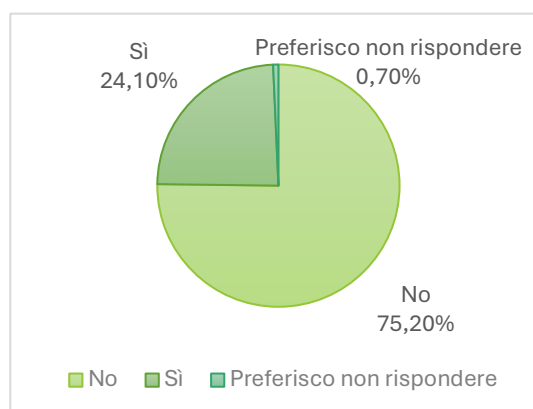
CORSI DI FORMAZIONE SUL DM SVOLTI NEGLI ULTIMI 4 ANNI DEL/DELLA MANAGER



Tab 12: Partecipanti al questionario (corsi svolti dal/la manager)

Alla domanda successiva, «*Negli ultimi quattro anni ha richiesto al suo datore di lavoro corsi di formazione riguardanti la gestione della diversità?*», la maggioranza, pari al 75,2% (106 persone), ha risposto “no”, il 24,1% (34 persone) “sì”, mentre lo 0,7% (1 persona) ha preferito non rispondere. Questi dati evidenziano una discontinuità tra l’offerta e la domanda formativa: se quasi la metà dei partecipanti ha preso parte a corsi sul tema, solo un quarto ne ha effettivamente fatto richiesta, a conferma di una bassa proattività nella formazione interculturale. È probabile che quest’ultima venga proposta dall’azienda in modo sporadico o come adempimento legato a politiche di sostenibilità e non come parte di una strategia pedagogica sistematica e continua, come teorizzato da Federighi (2010) secondo cui l’accesso alla formazione è spesso regolato da logiche implicite che non sempre favoriscono l’iniziativa individuale.

CORSI DI FORMAZIONE RICHIESTI AL DATORE DI LAVORO SUL DM SVOLTI NEGLI ULTIMI 4 ANNI



Tab 13: Partecipanti al questionario (corsi richiesti da parte del/la manager)

Alla domanda «*Oltre al tema della diversità, può elencare quali altre formazioni significative ha vissuto nel suo luogo di lavoro (relative a qualsiasi argomento)?*», le risposte raccolte mostrano una forte eterogeneità sia nei contenuti sia nella frequenza della partecipazione. Un numero consistente di rispondenti (30 persone) ha dichiarato di non aver frequentato corsi di formazione recenti o ha scelto l'opzione "Preferisco non rispondere" (16 persone), segnalando una discontinuità nella cultura della formazione continua. Tra coloro che hanno partecipato ad attività formative, le aree più ricorrenti possono essere ricondotte a sette macrocategorie, in quanto le risposte erano aperte senza opzioni già precompilate:

- Formazione tecnico-specialistica (sicurezza, qualità, risk management, manutenzione, procedure aziendali);
- Leadership e management (leadership, gestione dei team, delega, feedback, project management, time management);
- Comunicazione e soft skills (public speaking, coaching, negoziazione, gestione dei conflitti, comunicazione efficace);
- Ambiti economico-finanziari e giuridici (finanza aziendale, contrattualistica, diritto del lavoro, relazioni industriali);
- Sostenibilità e responsabilità sociale (ESG³¹, benessere organizzativo, mindfulness, wellbeing);
- Lingue e mediazione interculturale (inglese, francese, comunicazione interculturale, employee aging diversity);
- Formazione HR e organizzativa (recruiting, gestione del personale, progettazione educativa e formazione interna).

La prevalenza dei corsi di tipo tecnico, manageriale e comunicativo suggerisce un orientamento formativo funzionale, volto a migliorare le performance e le competenze operative. La limitata presenza esplicita di percorsi interculturali o di educazione alla diversità tra le priorità formative conferma quanto emerso nei dati precedenti: la dimensione interculturale non sembra ancora pienamente integrata nella cultura della formazione aziendale ordinaria, ma appare talvolta relegata a interventi specifici o episodici.

Alla domanda «*Quali tra le seguenti formazioni le è capitato di seguire?*» le risposte restituiscono un quadro molto variegato, ma con alcune ricorrenze significative, avendo proposte delle opzioni già preimpostate e uno spazio a risposta aperta, con anche la possibilità di risposta

³¹ESG è l'acronimo di Environmental, Social, Governance (Ambiente, Società, Governance) e si riferisce ai criteri utilizzati per valutare la sostenibilità e l'impatto sociale di un'azienda.

multipla: infatti, le percentuali riportate si riferiscono alla frequenza di scelta di ciascuna voce sul totale dei rispondenti. Le formazioni più frequenti riguardano:

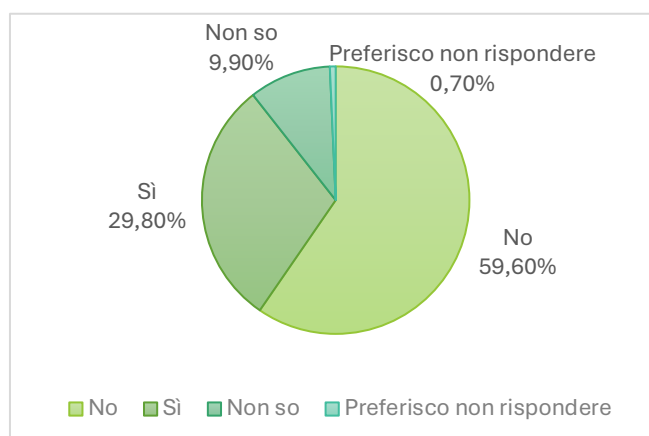
- Gestione efficace dei gruppi di lavoro (presente in circa il 70% delle risposte);
- Comunicazione (60%);
- Team building (55%);
- Mediazione e gestione dei conflitti (40%);
- Public speaking (30%);
- Utilizzo di nuove tecnologie (25%);
- Mindfulness, autostima e PNL (Programmazione neurolinguistica) (20%);
- Apprendimento di una nuova lingua (15%).

Il 20% dei/delle partecipanti ha dichiarato di non aver seguito nessuna delle formazioni proposte, evidenziando una disparità nell'accesso alle opportunità formative. Nel complesso, la gestione efficace dei gruppi di lavoro è centrale per la metà dei/delle rispondenti, oltre a una diffusione di corsi orientati allo sviluppo delle soft skills, in particolare comunicazione e dinamiche di gruppo. Tali aree sono strettamente connesse alla dimensione relazionale del lavoro contemporaneo e possono costituire un terreno fertile per lo sviluppo di competenze interculturali, anche quando non esplicitamente denominate come tali. Tuttavia, la sovrapposizione tra formazione sulla comunicazione e competenza interculturale non è automatica. Come evidenziato da Balboni e Caon (2015), la comunicazione interculturale richiede non solo abilità tecniche, ma capacità di decentramento, sospensione del giudizio e negoziazione di significati. La presenza diffusa di corsi comunicativi non implica necessariamente lo sviluppo di una competenza interculturale consapevole e strutturata, aspetto che verrà approfondito nell'analisi qualitativa delle narrazioni dei/delle manager.

6.1.1 Formazione dei/delle manager alla gestione delle diversità

Alla domanda del questionario «*Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulla gestione della diversità e sull'inclusione?*», la maggioranza dei/delle rispondenti (59,6%, pari a 84 persone) ha dichiarato che tali corsi non sono stati erogati, mentre il 9,9% (14 persone) ha risposto “non so” e lo 0,7% (1 persona) preferisce non rispondere. Solo il 29,8% dei/delle partecipanti (42 persone) ha indicato che la propria organizzazione ha effettivamente proposto percorsi formativi su questi temi.

CORSI EROGATI DALL'AZIENDA SUL DM E INCLUSIONE



Tab 14: Partecipanti al questionario (corsi erogati dall'azienda del/la manager)

I dati emersi dal questionario quantitativo confermano una presenza ancora limitata e disomogenea della formazione aziendale sulla diversità, che sembra dipendere più da iniziative locali o da sensibilità individuali che da una politica formativa strutturata e condivisa. Il quadro che ne emerge appare in contrapposizione con quanto sostenuto dalla letteratura, secondo cui la formazione costituisce uno dei principali strumenti di implementazione delle politiche inclusive (Cox, 2001; Mor Barak, 2015). L'assenza di percorsi strutturati suggerisce che, in molte realtà, il DM non sia ancora integrato come dimensione sistemica della cultura aziendale, ma rimanga legato a iniziative sporadiche o a sensibilità individuali.

Inoltre, dalle 22 interviste qualitative sulla formazione sul DM, emerge che solo 7 manager hanno partecipato a corsi specifici in ambito DM, il che fa emergere opinioni diverse sul percorso intrapreso. Le narrazioni raccolte mostrano come, in diversi casi, la partecipazione sia stata frutto di un'iniziativa individuale più che di una strategia organizzativa:

«Io l'ho fatto perché ci tenevo a portarmi a casa una formazione di quel tipo, l'azienda per cui lavoro me l'ha concesso, ma non è che sia un qualcosa di cui avesse bisogno, visto che siamo già a livello di controllo pilotato da fondi di equity. Nell'ambito di questa formazione erano previsti dei workshop e dei momenti specifici sulla parità di genere.» (INT05/46)

Qui le parole utilizzate (“ci tenevo a portarmi a casa”) segnalano una responsabilità formativa individualizzata. In termini di dispositivo formativo aziendale (Federighi, 2010), ciò indica che l'accesso alla formazione interculturale non è ancora incorporato in una struttura organizzativa stabile, ma dipende dalla motivazione personale del/della manager.

Analogamente:

«La necessità di avere, intanto, degli aggiornamenti su quello che potevano essere anche aspetti che non necessariamente avevo già potuto conoscere in azienda. E la necessità poi di formarmi e capire, anche magari col senno di poi, determinate scelte e determinate attività che sono state fatte nella mia azienda. Questo per poterlo replicare.» (INT05/48)

Nel caso sopracitato, la formazione assume una funzione riflessiva e retrospettiva, coerente con l'idea di apprendimento trasformativo e workplace learning (Hager, 2004), ma non appare inserita in una politica aziendale sistematica.

«Continuiamo a fare i nostri corsi al di fuori, a volte, dell'ambiente lavorativo.» (INT17/48)

La suddetta affermazione è particolarmente significativa: la formazione sulla diversità viene collocata fuori dal contesto organizzativo, come se non appartenesse pienamente alla cultura aziendale. Tale separazione rischia di impedire la trasformazione delle pratiche quotidiane, elemento invece centrale nei modelli di competenza interculturale (Deardorff, 2006; Portera, 2015; 2019; Unesco 2013), che richiedono l'integrazione tra conoscenza, atteggiamento e azione situata.

«Parla anche dei vari sentimenti che un responsabile, diversamente da un lavoratore, prova al lavoro perché, essendo responsabile, deve dare più attenzione, più ascolto, diversamente da un lavoratore che è molto più tranquillo.» (INT18/42)

È interessante notare che, anche alcuni/e manager che avevano dichiarato di non aver seguito corsi dedicati all'inclusione, tendono tuttavia a considerare la formazione soddisfatta attraverso la partecipazione ai corsi previsti dal D.Lgs. 81/2008³², noto come Testo Unico sulla Sicurezza sul Lavoro, la principale normativa italiana in materia di tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

«L'iscrizione era tra virgolette obbligatoria per poter passare al livello di dirigenza della sicurezza ed è stata quasi una scoperta.» (INT01/40)

³² Il Testo unico sulla salute e sicurezza viene spesso citato in quanto la normativa prevede la considerazione di differenze di genere, età, provenienza e tipologia contrattuale nella valutazione dei rischi. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg>. Ultima consultazione: 25/10/2025

«Era legato a corsi di sicurezza sul posto di lavoro nella parte di approfondimento come dirigente della sicurezza dove questo tema viene trattato in modo esplicito con attenzione al percorso generazionale, di genere, di religione, ecc.» (INT01/36)

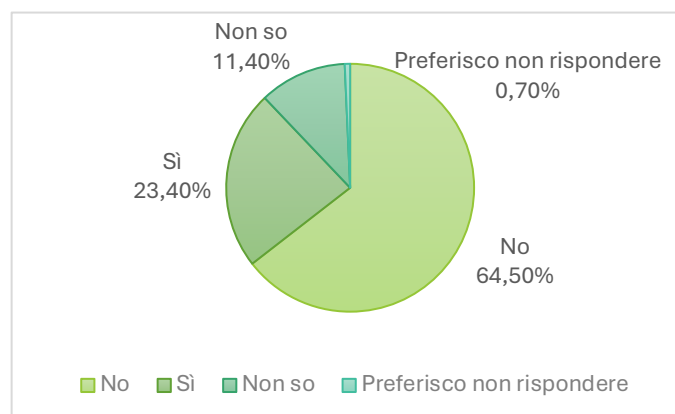
«Abbiamo il gruppo che segue la parte di sicurezza e salute sul lavoro che ci restituisce una serie di parametri legati al paese di destinazione (...), che possono poi (...) veicolare o anche bloccare dall'altro, diciamo, certi tipi di attività per condizioni sociopolitiche, non entravano nel dettaglio proprio della cultura del posto.» (INT01/60)

«Non abbiamo la Carta della diversità [...] stiamo percorrendo il processo di ESG e quindi di fatto nella redazione, nell'implementazione del report di sostenibilità stiamo affrontando anche le tematiche social.» (INT19/28)

Dalle risposte alle interviste emerge come il riferimento al D.Lgs. 81/2008 rappresenti per molte aziende una sorta di porta d'ingresso indiretta ai temi del DM: la formazione obbligatoria sulla sicurezza consente infatti di accostarsi, almeno superficialmente, a dimensioni quali il genere, l'età, la provenienza culturale o la religione. Tuttavia, tale avvicinamento rimane spesso funzionale al rispetto normativo, più che orientato alla comprensione delle differenze o alla valorizzazione delle competenze interculturali nel contesto lavorativo. Pur potendo costituire un primo stimolo, la formazione prevista dal Testo Unico sulla Sicurezza non è sufficiente a sviluppare nei/nelle manager la capacità di leggere i conflitti, riconoscere gli stereotipi o promuovere buone pratiche inclusive nella quotidianità organizzativa. Dal punto di vista pedagogico, ciò segnala una distinzione tra formazione per adempimento e formazione per trasformazione. Se la prima risponde a obblighi giuridici, la seconda implica un lavoro critico sui presupposti culturali, sugli stereotipi (Portera, 2022) e sulle dinamiche di potere (van Dijk, 1993). L'analisi discorsiva dei termini utilizzati (“obbligatoria”, “legato a”, “non entravano nel dettaglio della cultura”) mostra che la diversità è spesso trattata come variabile amministrativa o di rischio, più che come risorsa organizzativa.

Anche per quanto riguarda la formazione sulle pari opportunità, il 64,5% dichiara l'assenza di percorsi specifici. Infatti, alla domanda del questionario quantitativo «Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulle pari opportunità?», 91 persone hanno dichiarato che tali corsi non sono stati proposti, l'11,4% (16 persone) ha risposto “Non so”, lo 0,7% (1 persona) ha preferito non rispondere, mentre solo il 23,4% (33 persone) ha affermato che la propria organizzazione ha offerto formazione in materia.

CORSI EROGATI DALL'AZIENDA SULLE PARI OPPORTUNITÀ



Tab 15: Partecipanti al questionario (corsi erogati dall'azienda del/la manager)

I risultati indicano non solo una scarsa diffusione di percorsi strutturati sulle pari opportunità, ma anche una limitata consapevolezza da parte dei/delle manager rispetto alla formazione eventualmente erogata o frequentata nel proprio contesto lavorativo, segno di una debole cultura organizzativa della formazione.

Nelle interviste qualitative, esplorando la formazione sul genere con le/i manager che hanno dichiarato di averla svolta (7 su 22 intervistati/e) sono emerse alcune considerazioni che mostrano una concezione prevalentemente informativa:

«C'era un momento formativo specifico per tutti i dirigenti e poi ci sarà un momento formativo a cascata che i dirigenti faranno sui coordinatori, i coordinatori sugli operatori e così via per informare rispetto ai punti di attenzione che sono connessi alla gestione della parità di genere.» (INT08/34)

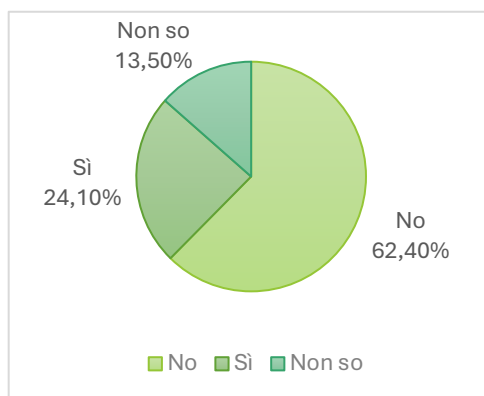
«Nel gruppo del consiglio di amministrazione abbiamo parlato di diversità, pari opportunità e anche di spazio sicuro psicologico, dove all'interno abbiamo fatto ricadere anche il fatto di poter dare uno spazio psicologico sicuro alle diversità. Abbiamo fatto un corso annuale sostenuto da un'avvocata e una psicologa.» (INT16/26)

Dalle narrazioni raccolte emerge un uso ricorrente di espressioni come “informare” o “abbiamo parlato”, che rivelano una concezione lontana da un approccio formativo o educativo. Informare non significa necessariamente formare, né tantomeno sviluppare consapevolezze critiche o competenze interculturali: «L'informazione va intesa come una mera trasmissione occasionale di

nozioni, pertanto ha un carattere neutro rispetto alle ideologie» (Laeng, 1992, p. 425). Tali espressioni rimandano a un modello trasmissivo della formazione, distante da una prospettiva trasformativa. Ciò suggerisce che molte organizzazioni si collocano ancora in una fase preliminare, in cui la diversità viene tematizzata ma non necessariamente problematizzata né tradotta in competenza interculturale agita.

Alla domanda del questionario quantitativo «*Negli ultimi quattro anni la sua organizzazione ha erogato corsi di formazione sulla discriminazione e sulle disuguaglianze?*», la maggioranza dei/delle rispondenti (62,4%, pari a 88 persone) ha dichiarato che tali corsi non sono stati proposti, il 13,5% (19 persone) ha risposto che non sa e il 24,1% (34 persone) ha affermato che la propria organizzazione ha erogato percorsi formativi su questi temi.

CORSI EROGATI DALL'AZIENDA SULLA DISCRIMINAZIONE E SULLE DISUGUAGLIANZE



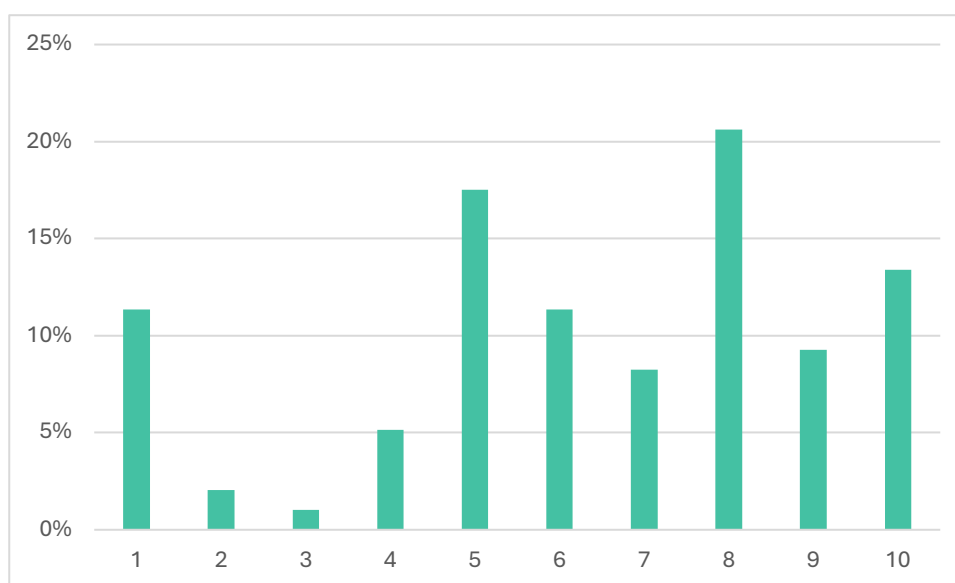
Tab 16: Partecipanti al questionario (corsi erogati dall'azienda del/la manager)

I dati evidenziano come la maggioranza dei/delle rispondenti non abbia avuto accesso a corsi di formazione sulla discriminazione e sulle disuguaglianze negli ultimi quattro anni, indicando che tali iniziative risultano ancora residuali o episodiche nelle organizzazioni coinvolte. Il fatto che solo un quarto del campione segnali la presenza di percorsi formativi specifici suggerisce che, nonostante la crescente rilevanza pubblica e normativa dei temi legati alle pari opportunità e ai diritti, molte realtà aziendali non abbiano ancora integrato in modo sistematico la formazione come strumento di prevenzione e sensibilizzazione. Significativo è anche il 13,5% di persone che dichiara di non sapere se la propria organizzazione abbia erogato tali corsi: il dato potrebbe indicare una scarsa comunicazione interna o un livello di coinvolgimento dei dipendenti non adeguato, che porta a percepire queste iniziative come marginali o poco accessibili. In generale, il quadro suggerisce un approccio ancora non strutturato alla formazione sulle discriminazioni, che rischia di tradursi in una cultura organizzativa poco attrezzata ad affrontare in maniera consapevole e proattiva le tematiche dell'equità e dell'inclusione. Un dato è particolarmente rilevante alla luce delle evidenze statistiche

nazionali (ISTAT 2025; UNAR 2025), che mostrano la persistenza di fenomeni discriminatori nei contesti lavorativi. La scarsa diffusione di formazione su questi temi può indicare una difficoltà organizzativa nell'affrontare in modo esplicito le dimensioni conflittuali della diversità, privilegiando invece interventi più neutri o pratici (team building, comunicazione, leadership).

Alla domanda del questionario quantitativo «*Quanto da 1 a 10 (dove 1 significa “per nulla” e 10 “è stata fondamentale”) la formazione sui temi dell’inclusione, delle pari opportunità e della disuguaglianza le è stata utile?*», 97 persone hanno risposto. I punteggi si distribuiscono in modo eterogeneo, con una media complessiva pari a 6,2 tra i/le partecipanti che hanno frequentato la formazione. Le valutazioni più frequenti si concentrano intorno ai punteggi 8 (18,6%) e 5 (15,5%), suggerendo che la formazione è percepita come utile. Circa un quarto dei/delle partecipanti (24%) ha assegnato punteggi molto bassi (tra 1 e 3); al contrario, solo il 14,5% ha indicato i valori massimi (9 o 10).

IMPATTO DELLA FORMAZIONE SUI TEMI INCLUSIONE, PARI OPPORTUNITÀ E DISUGUAGLIANZA



Tab 17: Partecipanti al questionario (impatto da 1= per nulla a 10 = è stata fondamentale)

Nel complesso, le risposte mostrano come la formazione su inclusione, pari opportunità e disuguaglianza sia vissuta in modo disomogeneo, probabilmente in relazione alla variabilità dei contenuti, delle modalità e della durata dei corsi. I modelli di competenza interculturale (Deardorff, 2006; OCSE – PISA, 2018; Portera, 2015, 2019; Unesco, 2013) sottolineano che lo sviluppo di atteggiamenti quali il decentramento, la sospensione del giudizio e la consapevolezza critica non può essere prodotto da interventi episodici o trasmissivi, ma richiede processi riflessivi e situati. La presenza di una quota significativa di valutazioni basse potrebbe dunque indicare che parte dei

percorsi formativi non abbia inciso in modo sostanziale sulle pratiche quotidiane dei/delle manager. Allo stesso tempo, le valutazioni medio-alte suggeriscono che in alcune realtà la formazione sia stata percepita come significativa, aprendo la questione – che verrà approfondita nella parte qualitativa – di quali condizioni rendano un intervento formativo realmente efficace nel promuovere competenze interculturali agite nei contesti organizzativi.

6.1.2 Formazione dei/delle manager alle competenze interculturali

Alla domanda del questionario *«Ha mai seguito dei corsi di formazione sulle Competenze Interculturali nella sua attuale azienda o in percorsi professionali precedenti?»*, la grande maggioranza dei/delle rispondenti (76,6%, pari a 108 persone) ha dichiarato di non aver mai partecipato a percorsi formativi di questo tipo, mentre solo il 23,4% (33 persone) ha risposto positivamente. La scarsa diffusione di percorsi esplicitamente orientati alle CI suggerisce che tali competenze siano ancora poco tematizzate come oggetto formativo autonomo.

Per quanto riguarda la formazione sulle CI, tra i/le manager intervistati/e solo 2 su 22 hanno dichiarato spontaneamente di aver partecipato a percorsi specifici in questo ambito. Dalle loro testimonianze emergono alcune riflessioni significative sui contenuti e sull'efficacia dei corsi intrapresi:

«Come scelta personale ho fatto anche un approfondimento tramite l'Università di Verona. Sfruttando quella possibilità di accedere al modulo singolo del master in Diversity.» (INT01/40)

L'espressione "come scelta personale" conferma quanto già emerso nel paragrafo precedente: la formazione interculturale appare come iniziativa individuale e non come investimento organizzativo strutturato. In termini di dispositivo formativo aziendale (Federighi, 2010), ciò indica che le CI non sono ancora incorporate nel sistema normativo e culturale dell'impresa.

«Mi era sembrato l'unico percorso di studi che rispecchiasse quelle che erano le mie esigenze professionali perché comunque erano vari sbocchi, tante idee, tanti spunti, sia quello personale perché non era solo una questione di mediazione ma volevo proprio avvicinarmi al mondo dell'intercultura.» (INT17/36)

Qui emerge un elemento interessante: l'intercultura è percepita come dimensione ampia, non riducibile alla mera mediazione. La formulazione suggerisce un bisogno di senso e di orientamento, coerente con la prospettiva della pedagogia interculturale che interpreta l'incontro con l'alterità come

processo trasformativo e non tecnico (Portera, 2022). Particolarmente rilevante è l'uso dell'espressione "life changing" nella seguente dichiarazione:

«Lo dico sempre anche alle persone che mi chiedono tuttora, "life changing", nel senso è stata una svolta di vita. Posso dirlo adesso, me ne rendo conto per il ruolo che svolgo a livello professionale. Dopo aver fatto il master non ho avuto modo di usufruirne a livello professionale, ma a livello personale è stata proprio una svolta di vita. Sicuramente adesso a livello professionale riesco a prendere quello che ai tempi avevo imparato perché comunque il ruolo è diverso.»
(INT17/38)

Dal punto di vista analitico, tale definizione segnala una trasformazione identitaria, non solo professionale. Tuttavia, l'intervistata afferma anche di non aver potuto immediatamente tradurre tale apprendimento in pratica organizzativa. Questo scarto tra trasformazione personale e riconoscimento professionale suggerisce una tensione tra competenza acquisita e contesto organizzativo capace di valorizzarla. Ciò che emerge conferma quanto sostenuto dai modelli di CI: la competenza non è solo individuale, ma situata e dipendente dal contesto (Deardorff, 2006).

6.1.3 Bisogni formativi emersi

Come si è visto, i risultati sia del questionario sia delle interviste fanno emergere la scarsa diffusione della formazione specifica sulle CI nei contesti aziendali, nonostante l'eterogeneità crescente delle realtà organizzative. Tale divario si riflette anche nella percezione dei bisogni formativi, espressi dai/dalle manager nella domanda del questionario: «*Quale tematica di formazione sente di aver bisogno di approfondire nella gestione del suo gruppo di lavoro?*». Le risposte aperte possono essere ricondotte a sei macro-tematiche principali:

- Comunicazione efficace e linguaggio inclusivo: "comunicazione", "chiarezza del messaggio", "linguaggio scritto e parlato", "ascolto attivo" (30%);
- Gestione dei conflitti e mediazione: "gestione dei conflitti", "risoluzione dei conflitti interni", "mediazione" (25%);
- Gap generazionale e leadership inclusiva: "gap generazionale", "gestione delle diverse generazioni", "leadership inclusiva" (20%);
- Diversità e inclusione: "intercultura", "diversità", "disabilità", "pari opportunità", "discriminazione" (15%);
- Team building e dinamiche relazionali: "lavoro di squadra", "gestione del team", "mentoring", "motivazione" (10%);

- Dimensione valoriale e interculturale: “religione”, “differenze culturali”, “superare i pregiudizi”, “cittadinanza e provenienza geografica” (8%).

Le risposte mettono in luce un forte scarto tra la formazione ricevuta e i bisogni formativi percepiti: la maggior parte dei/delle manager non ha avuto esperienze di educazione interculturale, ma esprime interesse e necessità di approfondimento su tematiche strettamente connesse alle CI. Le risposte più frequenti, ovvero comunicazione, gestione dei conflitti, gap generazionale e inclusione, evidenziano che le/i manager vivono quotidianamente situazioni di diversità.

Per quanto riguarda la preparazione alla gestione delle diversità nei propri luoghi di lavoro, dalle interviste semi-strutturate emergono vari commenti e riflessioni sui desideri formativi futuri dei/delle manager intervistati/e:

«Sarebbe utile e interessante secondo me fare un progetto a livello dirigenti, perché gli stessi dirigenti vanno sensibilizzati su questo punto e anche vanno dati loro gli strumenti corretti di intervento. Quindi come intervenire rispetto a una collega o un collaboratore che manifesta il proprio disagio, perché spesso in realtà il dirigente poi in totale buona fede è impreparato, non sa bene come reagire in queste situazioni.» (INT09/42)

«Bisognerebbe agire più a livello culturale e formativo, quindi come prevenzione piuttosto che come intervento.» (INT09/54)

Le parole scelte “agire a livello culturale” segnalano una comprensione non meramente tecnica della formazione. L’intervistata/o riconosce che il problema non è solo operativo ma culturale. Un passaggio che è coerente con l’idea di pedagogia interculturale come educazione alla complessità e alla consapevolezza critica (Agostinetto, 2022; Catarci & Fiorucci, 2015; Cohen-Emerique, 2017; Portera et al, 2007; Santerini, 2012).

«Abbiamo avuto molto supporto da parte delle Risorse Umane da questo punto di vista. Anche attraverso corsi di comunicazione, però, non abbiamo mai fatto qualcosa di specifico, quindi sicuramente lo troverei utile.» (INT21/38)

Per quanto concerne i risultati dei *focus group*, i dati della ricerca sono stati discussi con 13 manager afferenti per lo più alle Risorse Umane e alla delega DEI, in particolare sulle ragioni della scarsa partecipazione dei/delle manager alla formazione in ambito DM. Alcuni/e partecipanti hanno confermato, come primo elemento critico, la mancanza di consapevolezza rispetto al significato e al

valore di tali percorsi formativi, spesso percepiti come marginali o non strettamente connessi agli obiettivi organizzativi:

«Esistono non poche difficoltà di comprensione di che cosa caspita ci stiamo inventando in azienda dove apparentemente la diversità non esiste perché è un'azienda di matrice padronale imprenditoriale, adesso di proprietà di un fondo, ma chiaramente, insomma, lo spicchio di popolazione aziendale sulla sede è tutto della regione, zone limitrofe, perché bisogna lavorare a 5 km da casa. [...] Il percepito sulla parte manageriale è che non ne abbiamo bisogno perché “temi di gestione conflittuale o meno possiamo avere se siamo tutti uguali”, mi verrebbe da dire anche di razza ariana, ma evito le sfumature provocatorie.» (FG_02)

L'affermazione “apparentemente la diversità non esiste... siamo tutti uguali” rileva l'idea che la diversità non esiste perché il gruppo è omogeneo, facendo emergere una concezione riduttiva della differenza, limitata a categorie visibili. In termini di CDA (van Dijk, 1993), il discorso costruisce una normalità implicita (come l'esternazione sarcastica “razza ariana”) che rende invisibili le differenze strutturali e simboliche.

«È interessante il fatto che non ci sia la percezione del doversi formare. [...] Capisco che non ci sia percezione perché il tema centrale quando si parla di DEI è il riconoscere le diverse sfumature, chiamiamole in questo. Se sono tutti uomini bianchi rigorosamente che tifano per la stessa squadra, che abitano a 5 km (...). Dal centro dell'azienda si sentono tutti perfettamente rappresentati e nessuno si sente escluso.» (FG_05)

Qui emerge il nodo della consapevolezza, centrale nei modelli di CI. Senza consapevolezza dei propri bias e impliciti culturali (Cohen-Emerique, 2017) la formazione non viene percepita come necessaria.

«Il tema DEI deve essere di tutta l'azienda. Spesso l'errore, tra virgolette, è anche quello di vedere questo tema come un tema delle Risorse Umane e quindi magari il manager che è sulla linea operativa riceve delle informazioni perché l'azienda si è certificata. Ma non si sente parte del processo. Io sono contro il fatto di creare l'area DEI perché sembra quasi che sia una parte dell'azienda, in realtà è l'azienda. Io ho un team dove ho persone di 21 anni e persone di 60, chi ha la mamma malata, chi vive da solo. Anche questa è diversità, non è che ho bisogno dell'area DEI che mi deve venire a dire le politiche. La sensibilità di ciascuno porterà ad essere più o meno incisivi,

però è quella che allinea i linguaggi e i comportamenti. Affrontare un colloquio mediando tra persone diverse deve essere una competenza che tu ti devi sforzare, la devi imparare.» (FG_07)

L'intervistato/a problematizza la delega funzionale del tema, proponendo una visione culturale e trasversale. Tale posizione è coerente con la prospettiva trasformativa del DM, che considera l'inclusione come cambiamento sistemico e non come compartimento organizzativo. Anche il tema del coinvolgimento della dirigenza aziendale è emerso durante uno dei focus group, nel quale i/le partecipanti hanno riflettuto sull'importanza di rendere la formazione un processo trasversale e continuo, evitando di segmentarla in momenti isolati o destinati a singole categorie professionali.

«Quello che probabilmente è l'elemento che manca molto spesso è la consapevolezza. La consapevolezza di sé a 360°. Questo non vuol dire che il non averla renda le persone brutte e cattive. Semplicemente, è ovvio che se non sono mai state stimolate non hanno mai avuto modo di riflettere su questi temi. È il ruolo complicato degli HR di pungolare le persone su questi temi. E quando dico pungolare intendo soprattutto pungolare il leadership team. Mi è capitato in diverse occasioni di vedere i percorsi bloccati. Ok nel momento in cui era richiesta agli junior, ai middle. Se però dobbiamo fare qualcosa con l'amministratore delegato assolutamente no, perché in quanto "essere superiore", privo di bias, privo di stereotipi, è illuminato. [...] Il problema è che spesso queste persone non hanno un rapporto diretto. Hanno un rapporto effettivo ma non un collegamento diretto, sì su altri temi come le performance aziendali, come la retention, ecc. E quindi non vengono percepite come strategiche, mentre in realtà se la DEI è utilizzata bene è un asset spettacolare. È un tema di consapevolezza.» (FG_05)

La formazione per molti intervistati/e dei FG dovrebbe invece essere considerata una dimensione permanente del percorso di crescita di tutte le lavoratrici e di tutti i lavoratori, integrata stabilmente nella cultura organizzativa.

«Fare cultura è un percorso. Io sono assolutamente contraria ai corsi di comunicazione. Questi lasciano un po' il tempo che trova. Ci vuole la pazienza di innestare una cultura che vada anche in una direzione di sviluppo di competenze interculturali.» (FG_02)

«Nel fare cultura trasferirei il vantaggio per l'azienda di ragionare in questi termini. Che non è filosofia o siamo etici, siamo buoni e quindi creo l'area DEI che spesso metto lì la persona. Ma ci sono dei vantaggi organizzativi che portano anche a minori costi se proprio ne vogliamo parlare,

visto che poi parliamo di imprese. Quindi questo secondo me è anche quello che amplia poi il dialogo, spesso la sensibilità dell'HR che si forma e che spinge per aprire l'area e poi, magari, si porta dietro pure il direttivo, il CDA.» (FG_07)

I termini utilizzati da alcuni/e manager per descrivere la crescita e la formazione interne all'azienda rivelano una visione dell'educazione ancora oscillante tra un approccio rigido, tecnico-procedurale e una prospettiva più ampia e trasformativa. Espressioni come “allocare”, “addestrare”, “trasmettere” rimandano a un modello formativo centrato sull'adattamento della persona al ruolo e sulla riproduzione di procedure consolidate, più che sullo sviluppo di competenze riflessive, relazionali e interculturali:

«Mi è capitato con Risorse Umane e con il direttore di capire come allocare una persona magari con difficoltà quant'altro in base ai risultati della sorveglianza sanitaria. (INT02/34) [...] Cerco di capire direttamente, cerco di smorzare dicendo anche “vedrò io direttamente con gli addestramenti con la persona poi di spiegarle l'attaccamento al lavoro, di capire il perché questa attività non l'ha imparata bene. Magari mancava, si peccava un po' nell'addestramento”.» (INT02/84)

«Riuscire a trasmettere la competenza. (INT01/34) [...] Trasmettere le informazioni.» (INT01/58)

Dalle testimonianze emergono alcuni punti di sintesi operativi che possono trasformarsi in linee guida per ripensare la formazione in modo integrato e per coinvolgere l'intera organizzazione:

- *Formazione come processo continuo e strategico*: superare la logica dell'adempimento e progettare percorsi strutturati a partire dai bisogni reali dei/delle manager (in particolare comunicazione, gestione dei conflitti, gap generazionale, inclusione), con un'attenzione esplicita allo sviluppo delle CI e alla gestione delle diversità nei luoghi di lavoro;
- *Formazione come leva per una leadership ampia*: coinvolgere attivamente leadership e Risorse Umane, rendendo la formazione su DM, pari opportunità, discriminazioni e CI trasversale a tutta l'organizzazione. Non un “tema delle HR” o una funzione separata, ma un asse culturale condiviso, collegato sia al benessere delle persone sia ai vantaggi organizzativi (clima, *retention*, qualità del lavoro);
- *Valutazione periodica dei percorsi formativi*: introdurre un sistema di valutazione annuale delle CI in entrata e in uscita, per monitorare l'efficacia dei percorsi formativi e orientare

il cambiamento organizzativo. La valutazione continua consente di rilevare bisogni emergenti, adattare i contenuti formativi, rendere visibile la crescita professionale e sostenere processi di miglioramento strutturale nel DM.

6.2 Presenza di politiche per la gestione della diversità nei luoghi di lavoro

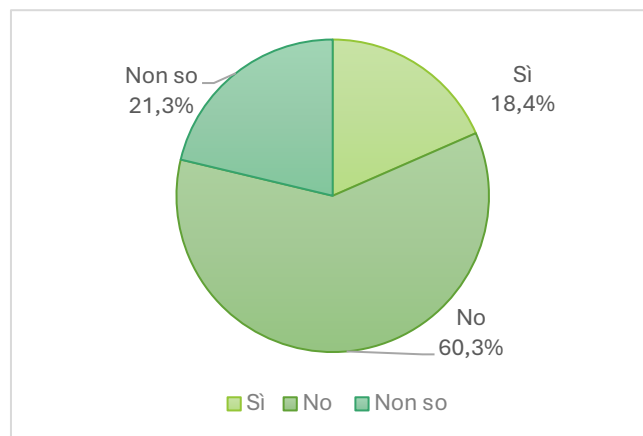
Dopo aver analizzato la dimensione formativa, il seguente paragrafo approfondisce le politiche e le pratiche di DM attualmente in atto nei luoghi di lavoro, così come sono emerse dai questionari e dalle interviste. L'obiettivo è comprendere come le aziende interpretano e attuano la gestione della diversità, quali strumenti e riferimenti utilizzano, se è presente nelle realtà la Carta della Diversità e le policy dedicate al rientro dal periodo di maternità delle lavoratrici, e in che modo i/le manager traducono tali principi in azioni e buone pratiche concrete.

Un focus è stato dedicato alle modalità di conciliazione tra vita personale e professionale sia formalizzata dall'azienda sia interiorizzata a livello informale tra le prassi messe in atto dai/dalle manager o dalla direzione, e ai suggerimenti rivolti alla leadership aziendale, in un'ottica di miglioramento continuo delle politiche di inclusione e benessere organizzativo.

6.2.1 Carta della Diversità

Uno degli obiettivi della ricerca è stato comprendere la diffusione e la percezione delle policy aziendali dedicate alla gestione della diversità. A tal fine, all'interno del questionario è stata posta la domanda: «*La sua azienda ha la Carta della Diversità (chiamata anche "Carta delle Pari Opportunità")?*». Le risposte evidenziano una conoscenza ancora limitata di questo strumento: il 60,3% dei rispondenti (85 persone) ha dichiarato che la propria azienda non ne dispone, mentre il 21,3% (30 persone) ha risposto "Non so" e solo il 18,4% (26 persone) ha affermato che la Carta della Diversità è effettivamente adottata nella propria organizzazione.

PRESENZA CARTA DELLA DIVERSITÀ NELL'IMPRESA DEL/DELLA MANAGER



Tab 18: Partecipanti al questionario (presenza Carta della diversità)

La percentuale relativamente bassa di aziende che dichiarano l'adozione della Carta suggerisce che l'adesione formale a strumenti di commitment pubblico sulla diversità non sia ancora prassi consolidata nei contesti indagati. Ciò appare in antitesi con il crescente rilievo che la normativa europea e le politiche ESG attribuiscono alla responsabilità sociale d'impresa e alla rendicontazione delle pratiche inclusive. Particolarmente significativa è la percentuale dei "Non so": non riguarda solo la presenza o meno della Carta, ma segnala una possibile distanza tra governance formale e livello manageriale operativo. Se un quinto dei/delle manager non è a conoscenza dell'adozione di uno strumento così rilevante, ciò suggerisce che eventuali policy non siano pienamente integrate nella cultura organizzativa quotidiana. In termini di analisi organizzativa, tale scarto può essere letto come indice di una formalizzazione non interiorizzata. La presenza di uno strumento scritto non implica necessariamente che esso venga tradotto in pratiche condivise o in consapevolezza diffusa, confermando la distinzione tra compliance normativa e trasformazione culturale (Mor Barak, 2015). Dal punto di vista pedagogico, l'adozione della Carta rappresenta una dichiarazione di principio; tuttavia, senza processi formativi e riflessivi che ne sostengano l'attuazione, il rischio è che rimanga un dispositivo normativo poco performativo.

Le risposte sulla scarsa presenza e conoscenza della presenza o meno della Carta della Diversità nelle proprie aziende trovano conferma anche nelle interviste. Tra i/le 22 manager intervistati/e, solo 2 hanno dichiarato che la propria organizzazione ha adottato la Carta della Diversità, 5 non ne sono a conoscenza e le restanti 15 persone hanno affermato che la loro azienda non ne dispone, nonostante la presenza significativa di diversità all'interno dei rispettivi gruppi di lavoro. Gli estratti riportati sono particolarmente rivelatori:

«Non lo so, è una cosa che penso sappia Risorse Umane, le direi sbagliato.» (INT02/32)

«Se c'è, è in qualche cassetto.» (INT07/28)

«Bella domanda. (...) Non ne sono a conoscenza. Mi dovrei informare.» (INT10/30)

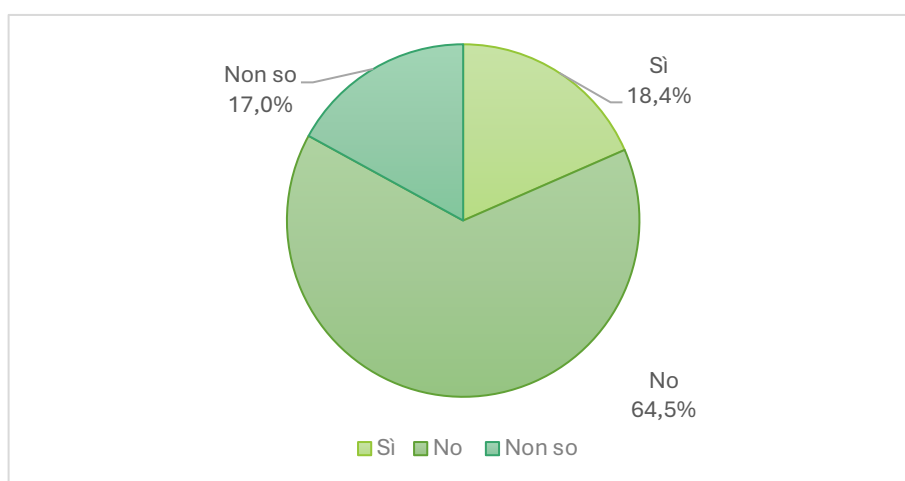
«No, se mi spiega che cosa è, io non lo so.» (INT13/30)

La non presenza e la non conoscenza di normative legate alle diversità evidenziano una dissonanza tra la realtà organizzativa e la formalizzazione delle politiche di inclusione: anche in contesti caratterizzati da pluralità culturale, generazionale e di genere, la mancanza di policy esplicite come la Carta della Diversità rimanda a una gestione ancora episodica e non istituzionalizzata della

diversità. Espressioni come “penso sappia Risorse Umane” o “in qualche cassetto” intendono implicitamente la Carta come elemento burocratico, esterno alla vita organizzativa reale. La metafora del “cassetto” è particolarmente significativa: suggerisce una formalizzazione che non genera azione, una policy che esiste eventualmente come documento ma non come dispositivo culturale operativo. Questo dato conferma la distinzione teorica tra compliance formale e trasformazione organizzativa, poiché l’adozione di strumenti normativi non coincide automaticamente con l’interiorizzazione di principi inclusivi. Inoltre, la richiesta “se mi spiega che cos’è” indica che la Carta non è percepita come parte del patrimonio condiviso dell’organizzazione. In termini di pedagogia interculturale, ciò evidenzia una mancata sedimentazione culturale: la gestione della diversità non è ancora divenuta elemento identitario dell’impresa, ma resta esterna o marginale.

Alla domanda «*Nella sua azienda è presente una delega formale alla gestione della diversità (altrimenti denominata “Diversity Management”)?*», la maggioranza dei/delle rispondenti (64,5%, pari a 91 persone) ha dichiarato che non esiste alcuna figura o incarico formalmente dedicato a tale ambito. Solo il 18,4% (26 persone) ha indicato la presenza di una delega specifica alla gestione della diversità, mentre il 17% (24 persone) dichiara di non saperlo, segnalando una scarsa conoscenza delle politiche e delle strutture organizzative interne. Se la presenza di una delega non è percepita dai/dalle manager, significa che la governance della diversità non è integrata nei processi decisionali ordinari. L’assenza o l’invisibilità della delega suggerisce che, nei contesti indagati, prevalga ancora una concezione episodica o residuale.

PRESENZA DELEGA DIVERSITY MANAGEMENT NELL’IMPRESA DEL/DELLA MANAGER



Tab 19: Partecipanti al questionario (presenza delega al DM)

Inoltre, l'assenza di una delega formale suggerisce che il DM non sia riconosciuto come ambito strategico autonomo. La formalizzazione di ruoli dedicati rappresenta spesso un passaggio chiave per la trasformazione culturale (Mor Barak, 2015) e la mancata istituzionalizzazione può indicare una fase iniziale o una percezione del DM come tema secondario rispetto agli obiettivi economici. A coloro che hanno risposto positivamente è stato chiesto di specificare «*Chi detiene la delega di Diversity Manager?*». Dalle risposte emerge che, nella quasi totalità dei casi, la responsabilità della gestione della diversità è attribuita all'area Risorse Umane (23 persone), mentre in misura residuale la delega è affidata all'addetto/a alla sostenibilità (1 persona), a una coordinatrice di area (1 persona), a un/una Ambassador interno/a (1 persona), al DEI Council (1 persona) e alla Direzione generale (1 persona). L'allocazione prevalente del DM all'interno della funzione HR suggerisce una collocazione prevalentemente tecnico-amministrativa della diversità, coerente con un approccio gestionale centrato sulla regolazione del personale piuttosto che su un cambiamento culturale sistemico: la diversità appare dunque trattata come questione di gestione operativa, più che come asse strategico trasversale. Si osserva inoltre che due persone in più rispetto al quesito precedente hanno indicato l'esistenza di una delega specifica, un dato che potrebbe riflettere una percezione non univoca della formalizzazione del ruolo o una scarsa chiarezza organizzativa rispetto alle funzioni effettivamente attribuite. Tale disallineamento può essere interpretato come indice di una governance poco visibile o non pienamente comunicata ai livelli intermedi. Gli estratti qualitativi dalle interviste approfondiscono questa dimensione:

«Non c'è chiusura, non ci sono delle regole aziendali o comunque delle policy. È sempre legato al rapporto con il proprio supervisor quindi io chiedo al mio capo.» (INT14/58)

Qui emerge una gestione relazionale e personalizzata della diversità. In assenza di policy esplicite, il riferimento diventa il capo diretto: dal punto di vista dell'analisi organizzativa, questo modello produce inevitabilmente trattamenti differenziati, dipendenti dalla sensibilità del singolo manager.

«Lavoriamo anche nella rotazione fra reparti. Quindi abbiamo un processo di rotazione che avviene fra reparti per cui diciamo una risorsa che magari per un periodo dell'anno ha determinate esigenze di orario o magari ha bisogno di fare anche i turni di notte perché vuole portarsi a casa qualche soldino in più, noi non abbiamo preclusioni, basta che ce lo chieda e nel possibile gli facciamo trovare uno sbocco.» (INT21/54)

L'espressione "nel possibile" rivela una flessibilità informale, ma anche l'assenza di criteri strutturati, confermando la distinzione tra pratiche adattive e politiche istituzionalizzate. Se da un lato la flessibilità emersa può favorire soluzioni pragmatiche, dall'altro rischia di generare disuguaglianze implicite, poiché non garantisce uniformità di trattamento.

In base alle risposte alle interviste qualitative, emerge che la gestione della diversità è collocata all'interno della funzione HR, con una visione ancora tecnico-amministrativa e legata alla gestione del personale, e non come ambito strategico e trasversale dell'organizzazione. La presenza sporadica di figure come l'Ambassador, il DEI Council o la Direzione generale indica, tuttavia, l'inizio di un processo di sensibilizzazione e diffusione di nuove forme di responsabilità condivisa. Nella maggior parte dei casi per i/le manager intervistati/e la gestione delle diversità appare spesso non formalizzata e priva di un referente esplicito, affidata piuttosto alla sensibilità individuale dei/delle manager o a interventi occasionali e non a linee guida istituzionali condivise. Di seguito l'estratto segnala la consapevolezza che il riconoscimento dell'alterità non può dipendere dalla benevolenza del singolo, ma deve essere sostenuto da cornici istituzionali condivise:

«Proporrei l'adozione di una policy effettivamente in maniera da avere un trattamento uguale all'interno dell'organizzazione. Nel senso che effettivamente lasciare poi alla buona volontà, alla sensibilità del manager, questo tipo, di diciamo così, di riorganizzazione, lascia un po' spazio a quelle che possono essere interpretazioni personali che possono anche penalizzare o rendere non così fantastico il rientro al lavoro, insomma, che già di per sé, dopo che una persona è rimasta a casa, in maternità, con tutte le difficoltà che ci sono, rientrare al lavoro già non è una fagata, sa che gliela rendi difficile, insomma, non è che sia il massimo.» (INT05/82)

«Nel Codice etico richiamiamo questi aspetti, però un conto è fare un richiamo, un conto è sapere come approcciare, sapere come gestire al meglio però sicuramente la curiosità e l'interesse ci sono perché nella recente cena di Natale abbiamo messo proprio al centro il tema dell'inclusione. [...] Il tema è caro e forse possiamo migliorare nel renderlo strutturale.» (INT21/62)

L'uso del termine "richiamo" riferito al Codice etico evidenzia la distanza tra dichiarazione di principio e competenza operativa. Il riconoscimento che "forse possiamo migliorare nel renderlo strutturale" indica uno sguardo verso un modello più sistemico, ma ancora non pienamente realizzato. In base ai risultati dei FG, emergono considerazioni legate alla struttura della maggior parte delle aziende italiane, che non sono realtà medio-grandi, ma Piccole e Medie Imprese (PMI). Quest'ultime, spesso, non dispongono né di un reparto Risorse Umane né, tantomeno, di una figura dedicata alle

istanze DEI, e rappresentano un vincolo oggettivo alla formalizzazione di ruoli dedicati al DM. Tuttavia, l'assenza di una funzione formalizzata non esclude la possibilità di sviluppare competenze interculturali diffuse e integrate nei ruoli esistenti:

«Nell'imprenditoria italiana, il 98% delle imprese sono microimprese o PMI. Dentro queste normalmente è già tanto se c'è la sostenibilità per tenere in piedi una direzione del personale degna di questo nome, per cui bisogna partire da questo tipo di presupposto. Per cui quando si dice che il ruolo legato all'interculturalità è correlato spesso e volentieri alle Risorse Umane, io dico per fortuna da un certo punto di vista, perché potersi permettere una figura specifica dentro le organizzazioni oggi, soprattutto per quanto riguarda la manifattura che versa in uno stato di crisi costante è un dato da cui partire.» (FG_08)

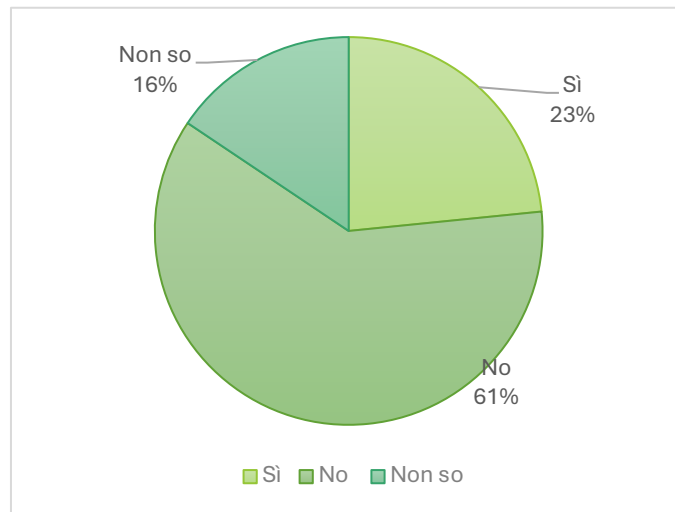
In altri casi emerge una discrepanza tra presenza nominale e competenza effettiva. In termini di governance, la mera esistenza formale di una funzione non garantisce capacità di presidio dei temi DEI, un dato rafforza l'idea che la gestione della diversità richieda non solo strutture, ma competenze e legittimazione organizzativa:

«Nella nostra azienda abbiamo formalmente un HR, ma la situazione è un po' disastrosa: questa persona c'è, ma è come se non ci fosse. È completamente all'oscuro dei diritti e delle procedure su qualsiasi cosa.» (FG_09)

6.2.2 Conciliazione vita personale e professionale nei luoghi di lavoro

Movendo all'analisi di come si concilia la vita personale e quella professionale nei luoghi di lavoro, alla domanda «*La sua azienda ha un piano di gestione del work-life balance?*», il 61,0% dei rispondenti (86 persone) ha dichiarato che non esiste un piano aziendale dedicato, mentre il 15,6% (22 persone) ha risposto "non so" e solo il 23,4% (33 persone) ha indicato che la propria organizzazione dispone di misure strutturate di conciliazione vita-lavoro. Il dato conferma quanto già emerso nelle sezioni precedenti: la gestione della diversità e del benessere organizzativo appare spesso poco istituzionalizzata. In particolare, il 15,6% di risposte "non so" segnala una distanza tra eventuali policy esistenti e la loro percezione da parte dei/delle manager, suggerendo una governance non pienamente integrata nei processi comunicativi interni.

PIANO WORK-LIFE BALANCE NELL'IMPRESA DEL/DELLA MANAGER



Tab 20: Partecipanti al questionario (presenza di un piano di gestione del work-life balance)

Dai risultati del questionario, persiste la limitata diffusione di politiche formalizzate di work-life balance nelle aziende coinvolte nell'indagine e una scarsa consapevolezza da parte dei/delle manager rispetto agli strumenti eventualmente esistenti. Alla domanda «Può descrivere sinteticamente in cosa consiste il piano?» (con possibilità di risposta aperta e multipla), le risposte raccolte evidenziano una grande varietà di azioni e livelli di formalizzazione.

Dall'analisi delle risposte al questionario emergono cinque principali aree tematiche, riconducibili a diverse modalità di gestione del work-life balance, ossia flessibilità oraria, smart working, azioni informali, welfare aziendale e supporto alla genitorialità:

- Flessibilità oraria e organizzativa: orario flessibile in entrata/uscita, part-time, ferie personalizzabili, settimana corta (45%);
- Smart working e lavoro ibrido: smart working libero o regolato, telelavoro, lavoro agile (40%);
- Azioni informali o non strutturate: “non è un vero e proprio piano”, “tante azioni in questo senso”, “azienda aperta alle richieste” (30%);
- Welfare aziendale e benefit: conto welfare, convenzioni territoriali, buoni spesa e servizi, sanità integrativa (25%);
- Supporto alla genitorialità e al benessere: campus per figli, corsi di yoga, permessi familiari, health care (20%).

Le risposte evidenziano misure di flessibilità e welfare che incidono positivamente sulla conciliazione tra vita privata e professionale:

«Garantire che le riunioni di lavoro sia effettuate in orari compatibili con l'orario di lavoro e che siano organizzate in modo che tutti gli interessati riescano a partecipare favorendo la conciliazione con la vita privata dei dipendenti.» (Q_10)

«Flessibilità di orari, smart working libero, 8 ore aggiuntive di permesso per motivi familiari, campus in azienda per i figli dei dipendenti quando la scuola è chiusa, corsi di ginnastica e yoga in pausa pranzo, convenzioni.» (Q_9)

«Smart working, flessibilità oraria, ferie a scelta libera (no chiusura aziendale).» (Q_31)

«Nella mia sede è attivo un programma di smart working che possiamo concordare settimanalmente con il nostro responsabile per gestire le giornate in presenza. L'orario lavorativo è flessibile e basato sugli obiettivi.» (Q_41)

Tuttavia, la maggior parte delle azioni citate appare frammentata e priva di una cornice strategica comune, essendo i dati inseriti anche da manager che non avevano risposto in modo positivo alla presenza di un piano dedicato. Prevalgono interventi isolati o legati a iniziative temporanee, più che a una politica aziendale di benessere organizzativo strutturata e monitorata nel tempo. Tale quadro è confermato dalle risposte nello stesso ambito alle interviste qualitative:

«Ci sono dei programmi aziendali in questo momento legati allo smart working, al work life balance, che sono partiti l'anno scorso (...) anche con dei gruppi di lavoro trasversali quindi (...), con lo scopo di trovare delle forme che possono agevolare tutte le condizioni e le esigenze che possono essere indipendenti dal genere, in qualche modo, ma che ne tengano da conto.» (INT01/34)

«Abbiamo una policy interna che lascia piena libertà per tutta la settimana al responsabile di pianificare giornate di smart working, quindi anche nel bisogno, anche tutta la settimana, senza problemi. Ne ho avute, hanno usufruito di questa possibilità o con una leggera riduzione dell'orario oppure con la flessibilità dell'orario e in base all'organizzazione anche della famiglia, oppure con lo smart working nei casi di bisogno. La tipica malattia del bambino, insomma, è gestibile quando è gestibile da casa. Si può lavorare da casa.» (INT21/58)

«Pur non avendo un piano, l'azienda è molto aperta alle diverse esigenze dei dipendenti, soprattutto in relazione agli orari di lavoro.» (Q_97)

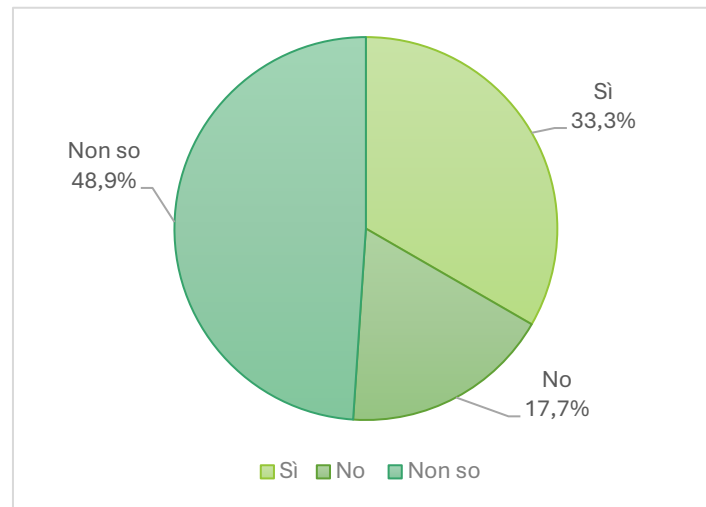
Secondo l'analisi dei dati, sia delle interviste sia dei questionari, la ricorrenza e i riferimenti allo smart working e alla flessibilità oraria rendono evidenti che la trasformazione digitale e l'esperienza pandemica hanno favorito una maggiore apertura a forme di lavoro agile da remoto. Il work-life balance dovrebbe essere inteso non solo come strumento gestionale, al di là del ruolo e del genere, ma come parte integrante della cultura organizzativa, capace di promuovere equità, riconoscimento e partecipazione attiva di tutte e tutti. La flessibilità produce effetti inclusivi solo se accompagnata da una cultura della fiducia e da criteri trasparenti di accesso. In assenza di tali condizioni, può generare nuove forme di disuguaglianza, ad esempio tra ruoli da remoto e non da remoto o tra chi può negoziare condizioni favorevoli e chi non dispone della stessa autonomia. Il work-life balance appare dunque come spazio intermedio tra adattamento pragmatico e trasformazione culturale. La sfida, in prospettiva interculturale, consiste nel passare da misure episodiche a una concezione sistemica della conciliazione come diritto organizzativo e come elemento strutturale del DM.

6.2.3 Gestione del periodo di rientro dalla maternità

Una sezione specifica del questionario e delle interviste semi-strutturate è stata dedicata alla gestione del rientro dal periodo di maternità, con l'obiettivo di indagare buone pratiche e modalità di conciliazione adottate dalle aziende in questa fase delicata. La gestione del rientro dalla maternità rappresenta uno degli snodi più significativi per comprendere il livello effettivo di inclusione nelle organizzazioni. Se la presenza della Carta della Diversità misura l'impegno dichiarato, il rientro dalla maternità misura la coerenza tra principi e pratiche.

Alla domanda *«La sua azienda adotta un piano strutturato di gestione dei rientri dalla maternità, oltre quanto previsto dalla legge (ore di allattamento e congedi parentali)?»*, il 48,9% dei rispondenti (69 persone) ha dichiarato che non esiste alcun piano strutturato, il 17,7% (25 persone) ha risposto "non so", mentre il 33,3% (47 persone) ha affermato che la propria azienda dispone di misure aggiuntive rispetto alla normativa vigente.

PIANO RIENTRO DALLA MATERNITÀ NELL'IMPRESA DEL/DELLA MANAGER



Tab 21: Partecipanti al questionario (presenza di un piano strutturato di gestione dei rientri post maternità)

I dati dei questionari mostrano una presenza disomogenea di politiche di supporto alla genitorialità, con un equilibrio parziale tra chi riferisce esperienze strutturate e chi, al contrario, segnala l'assenza di interventi oltre gli obblighi di legge.

Tale disomogeneità è confermata dalle risposte nello stesso ambito alle interviste qualitative:

«Non mi sono mai confrontato con colleghi, dirigenti, sul modo in cui loro hanno affrontato il rientro da una maternità. Nel senso che io so, non esiste una policy di accoglienza al rientro.» (INT05/78)

«Sarò sincero, ancora non ne so niente. Infatti, volevo informarmi meglio, volevo informarmi meglio. Non saprei.» (INT18/88)

«Normative particolari no, non ne abbiamo, al di là di quelle garantite dal contratto e quella nazionale.» (INT10/70)

«Quando ero incinta lavoravo, ma non perché ero costretta, ma lavoravo fino all'una di notte, perché dovevo chiudere e lasciare al completo. Non lasciare nulla in sospeso a chi prendevano poi, al mio sostituto. Tutto questo per dire che siamo arrivati a un accordo ufficioso in cui, (...), potevo lavorare da casa. Smart working. E da quando poi ha iniziato a crescere ovviamente, e a frequentare l'asilo nido, io gli ho proposto una riduzione oraria di lavoro, però essendo un ruolo molto apicale,

mi è stato risposto che è inutile che lo chieda, non mi veniva concesso. Mi dissero: “Facciamo così tu fai smartworking fino alle 4.15-4.30. Ti interrompi, vai a prendere i tuoi figli, prepari la cena, ceni con loro, li metti a dormire e quella parte che ti resta in sospeso lavori la sera da casa col pc”. Non le dico quanto mi ha reso felice. Cioè, nel senso mi ha alleggerito. Mi è venuto incontro per il peso che sentivo.» (INT12/62)

Dal punto di vista discorsivo, le espressioni scelte come “accordo ufficioso”, “non le dico quanto mi ha reso felice”, mostrano un misto di gratitudine e adattamento. La flessibilità è percepita come concessione benevola, non come diritto strutturato: quando la conciliazione è concessa informalmente, si attiva una dinamica asimmetrica di potere, in cui la lavoratrice si sente destinataria di un favore. In molti casi, la gestione del rientro risulta affidata alla sensibilità dei/delle singoli/e manager nella maggior parte dei casi o delle Risorse Umane, in assenza di procedure condivise e formalizzate, confermando una tendenza generale alla personalizzazione dei percorsi piuttosto che alla costruzione di strategie sistemiche di inclusione e cura. Inoltre, il riferimento costante al solo genere femminile come destinatario di iniziative o attenzioni segnala un’impostazione parziale e binaria, che rischia di rendere invisibili i bisogni sia degli uomini sia delle persone non binarie o appartenenti ad altre identità di genere:

«Noi abbiamo un regolamento aziendale (...) che io personalmente, ma anche gli altri, non applichiamo alle mamme. Un regolamento aziendale (...) sull’orario flessibile che noi non abbiamo. Ma io qua ho una, due, tre, (...) o quattro mamme, diciamo che a turno regolarmente mi dicono: posso entrare dopo perché c’è il bambino all’asilo, posso entrare prima o uscire prima. Non ho mai detto di no una volta. Sono mamme.» (INT04/72)

La categorizzazione esclusivamente femminile della genitorialità riproduce un modello tradizionale di divisione dei ruoli di cura. In termini di analisi critica del discorso, il linguaggio contribuisce a naturalizzare l’associazione tra maternità e responsabilità primaria, invisibilizzando la corresponsabilità paterna o altre configurazioni familiari. Emerge il concetto di maternal wall bias (Williams et al., 2013), ossia la penalizzazione implicita delle madri lavoratrici, percepite come meno disponibili o meno dedicate. Anche quando la flessibilità è concessa, essa può consolidare stereotipi di genere anziché superarli.

«Tutto quello che si mette in pratica è delegato al manager.» (INT11/64)

«C'è stato un accordo informale tra me e il mio capo quindi il direttore probabilmente condiviso anche con la casa madre.» (INT12/62)

Un esempio significativo di difficoltà e discriminazione legate alla maternità è stato spiegato da una partecipante al *focus group*. Il suo racconto evidenzia come, in un contesto aziendale privo di policy formalizzate e di una gestione chiara del periodo di maternità, siano emerse situazioni di forte criticità per diverse lavoratrici. Al tempo stesso, le sue competenze comunicative, in particolare la capacità di esplicitare con chiarezza bisogni, intenzioni e prospettive, le hanno consentito di vivere l'esperienza post parto in modo più sereno, evitando conflitti e malintesi:

«Le colleghe che sono andate in gravidanza prima di me hanno vissuto situazioni molto difficili. Da quello che ho capito, loro non avevano espresso chiaramente la volontà di costruire una famiglia, ma con una di loro c'era stato un problema evidente: aveva chiesto esplicitamente, prima di ricevere una certa mansione, se quel ruolo fosse compatibile con una futura maternità. Le era stato detto di sì, poi però la mansione assegnata non era svolgibile da una mamma, soprattutto nel primo anno di vita del bambino, perché prevedeva molta presenza fuori sede. Quando lei ha comunicato la gravidanza, è scoppiato un putiferio: è stata trattata male, declassata e la situazione le ha lasciato grande amarezza. Poi ci sono stati altri due casi: due colleghe andate in maternità che, dopo come sono state trattate sia nella comunicazione che nel rientro, hanno finito per licenziarsi. Ho parlato con entrambe, non erano sotto la mia responsabilità, ma di altri uffici, e mi hanno raccontato di essere state trattate male, soprattutto quando hanno espresso il desiderio di rimanere a casa un po' di più. La mia esperienza, invece, è completamente diversa. Quando ho fatto il colloquio, sono stata molto onesta e ho detto chiaramente che avevo intenzione di costruire una famiglia. Questo succedeva tre anni fa. Un anno e mezzo fa, quando mi hanno proposto un ruolo di responsabilità, ho accettato ribadendo questa mia intenzione. Quando poi ho comunicato la gravidanza, la notizia è stata accolta benissimo. Sono stata trattata molto bene, come è giusto che sia, ma rispetto a quello che vedevo accadere di solito in azienda la differenza è enorme.» (FG_09)

Un'evidenza di come, in assenza di politiche strutturate e condivise sulla maternità, l'esperienza delle lavoratrici dipenda in larga parte dalle dinamiche relazionali e dalle competenze comunicative di ciascuna. Inoltre, in uno dei casi narrati nelle interviste qualitative, l'assenza di policy formalizzate per il rientro dalla maternità ha generato incomprensioni e tensioni tra colleghi/e e con il/la manager, dando luogo a interpretazioni soggettive e percezioni di "favoritismi". L'espressione di seguito "tra donne e donne" segnala una dinamica di competizione interna, probabilmente legata a differenti

generazioni e condizioni biografiche. In termini interculturali, emerge qui la necessità di un lavoro di mediazione dei significati e delle aspettative, per evitare che la flessibilità venga interpretata come ingiustizia:

«Della flessibilità che ho detto prima, ciò che stavo raccontando prima, sulla maternità. (...) Anche recentemente mi sono trovato delle persone che mi segnalavano come mai abbiamo questi favoritismi. Ovviamente non ho risposto perché non devo rispondere su questo. E tra donne, voglio dire tra donne e donne.» (INT02/96)

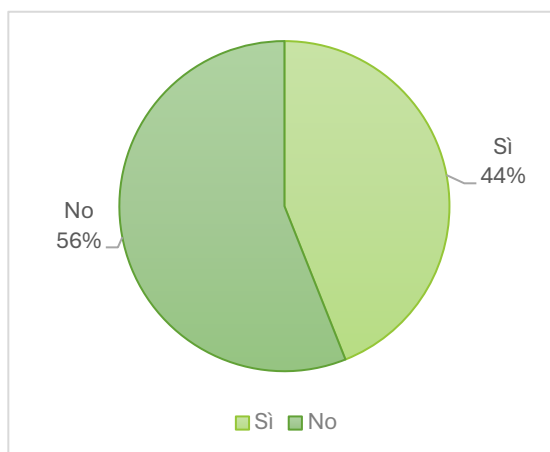
«Maternità di una volta e la mentalità di adesso. Sto pensando sì, (...) alcune non sono madri effettivamente. Oppure sono state mamme tanti anni fa e non avevano (...) forse non c'erano queste agevolazioni, probabilmente.» (INT02/98)

«Una cosa molto ambigua che noto in azienda è l'idea che una donna non possa scegliere liberamente di rimanere a casa con suo figlio o sua figlia per un periodo più lungo. Mi è stato detto più volte: “Ma se hai tua mamma che non lavora e può tenerlo, perché dovresti restare tu a casa?”. Come se il fatto di avere un supporto familiare rendesse automaticamente superfluo il desiderio della madre di stare più tempo con il proprio bambino. L'idea che una mamma possa voler rimanere a casa per motivi propri, del bambino, o semplicemente per scelta personale non è contemplata.» (FG_09)

Situazioni come queste potrebbero essere prevenute attraverso una formalizzazione chiara delle procedure e una comunicazione trasparente e diffusa, che permettano a tutte le persone coinvolte di conoscere diritti, criteri e modalità applicative.

Alla domanda *«Secondo la sua esperienza, nel suo gruppo di lavoro in azienda, può capitare che ci sia un cambio di ruolo della lavoratrice al suo rientro dopo la maternità?»*, il 56,0% dei rispondenti (79 persone) ha dichiarato di non aver osservato cambiamenti di ruolo, mentre il 44,0% (62 persone) ha risposto “sì”, riconoscendo che in alcuni casi si verificano modifiche nella posizione o nelle mansioni delle lavoratrici al momento del rientro.

CAMBIO DI RUOLO DELLA LAVORATRICE AL SUO RIENTRO DOPO LA MATERNITÀ



Tab 22: Partecipanti al questionario (esperienza nel gruppo di lavoro del/lla manager)

A chi ha risposto positivamente, è stato chiesto di specificare in che modo si verificano tali cambiamenti. Dall'analisi delle risposte a scelta multipla emergono alcune tendenze ricorrenti:

- Richiesta di part time (97 scelte, il 68,8% dei casi);
- Richiesta di spostamento da parte della lavoratrice (38 scelte, il 27,0% dei casi);
- Spostamento in altro ruolo (28 scelte, il 19,9% dei casi);
- Trasferimento di area, gruppo o dipartimento (25 scelte, il 17,7% dei casi);
- Nessun cambio di ruolo (40 scelte, il 28,4% dei casi);
- Ridimensionamento del ruolo (9 scelte, il 6,4% dei casi);
- Attesa prolungata per l'attribuzione del ruolo definitivo (2 casi, il 1,4%)
- Non so (11 scelte, il 7,8% dei casi).

Le risposte, a scelta multipla, mostrano una netta prevalenza di richieste di part time e di spostamenti di ruolo o di area, spesso su iniziativa della stessa lavoratrice. La presenza, seppur minoritaria, di ridimensionamenti di ruolo (6,4%) o di lunghe attese per la riassegnazione della posizione evidenzia criticità nella tutela dei percorsi professionali femminili. I "non lo so" evidenziano la necessità di strutturare politiche aziendali di reinserimento post-maternità, che evitino trattamenti discrezionali e valorizzino la genitorialità come componente del percorso di crescita, non come fattore di marginalizzazione.

Le evidenze emerse dai questionari sono confermate dalle interviste qualitative:

«Non avvengono grandi stravolgimenti a livello lavorativo però non è detto che la persona rimanga dov'era prima di andare in gravidanza e stare a casa.» (INT16/62)

«Ho dovuto fare un cambiamento di mansione, organizzare un cambiamento di mansione, perché c'è stata una maternità. [...] Dopo la maternità la sostituzione di un responsabile non è, soprattutto se per breve periodo, non è facile e dopo di che comunque ha voluto fare un part time adesso non mi ricordo di quante ore, mi pare cinque forse quattro. E, di conseguenza, abbiamo dovuto poi a posteriori trovare una sostituzione perché per il ruolo non era conciliabile fare cinque o quattro ore.» (INT22/46)

«Ho visto in passato cose inenarrabili, di persone demansionate destinate a fare tutt'altro o ruoli molto operativi, pur avendo magari in origine prima della maternità lasciato delle posizioni anche apicali.» (INT05/78)

«Quando rientrano il dirigente che poi dà il parere, non ho mai trovato ostilità da parte dei dirigenti di dire “no, non te lo concedo”, in certi servizi in particolare nel servizio dell'ufficio per gli asili nido dove essendo tutte donne e tutte abbastanza giovani: quindi il problema è molto evidente la direttrice ha dovuto introdurre delle graduatorie di accesso al part time con dei requisiti perché, altrimenti, il servizio non va avanti. Però sono dei criteri oggettivi, quindi, viene data preferenza in base all'età dei bambini e al numero di bambini e questo è corretto. Insomma, è più giusto che ce l'abbia una mamma appena rientrata dalla maternità che la mamma che ha il figlio di 16 anni a cui deve preparare il pranzo perché non si vuole fare la pastasciutta da solo. In quei servizi dove ci sono molte donne c'è la necessità appunto anche di gestire dei turni. I dirigenti hanno risolto dandosi dei criteri oggettivi per l'accesso. Diciamo da noi la misura fondamentale per aiutare la conciliazione è il part time e per i servizi amministrativi lo smart working.» (INT09/70)

Tali risultati confermano le teorie (Cox & Blake, 1991) in cui le organizzazioni che introducono misure di flessibilità e accomodamento, come il part time o i servizi di assistenza all'infanzia, traggono benefici tangibili in termini di riduzione dell'assenteismo e del turnover. Tuttavia, tali strumenti possono rivelarsi controproducenti in termini di empowerment se non inseriti in un quadro di reale equità di genere, poiché rischiano di cristallizzare la divisione tradizionale dei ruoli di cura e di limitare le opportunità di carriera delle donne. Joan C. Williams, Mary Blair-Loy e Jennifer L. Berdahl (2013) hanno fatto emergere come l'uso di politiche di flessibilità è spesso associato a penalizzazioni salariali, valutazioni di performance inferiori e minori possibilità di promozione: “The use of flexibility policies results in wage penalties, lower performance evaluations, and fewer promotions” (Williams et al., 2013, p. 210). Il concetto di *flexibility stigma* è la tendenza a

penalizzare, anche in modo implicito, chi usufruisce di misure di flessibilità lavorativa, come il tempo parziale o il lavoro agile. Tali strumenti, nati per favorire la conciliazione tra vita personale e professionale, possono così tradursi in forme di marginalizzazione e rallentamento della carriera, specialmente per le donne. Il part-time, in particolare, viene spesso associato a una minore dedizione professionale, un fenomeno che Joan C. Williams definisce *time deviance*, e le lavoratrici che riducono l'orario risultano percepite come meno affidabili o meno meritevoli di avanzamento. In molti contesti, l'uso della flessibilità attiva anche il cosiddetto *maternal wall bias*, ossia la discriminazione sistematica verso le madri lavoratrici, considerate meno competenti e meno orientate al successo (Williams et al., 2013). La flessibilità organizzativa non può essere interpretata unicamente come strumento gestionale o misura *family-friendly*, ma come dispositivo culturale che riflette e riproduce schemi di potere e aspettative sociali di genere.

La teoria è confermata dai risultati derivanti l'analisi delle interviste ai/dalle manager:

«L'unica soluzione è che devi tenere più o meno due anni o un anno e mezzo almeno di assenza e riuscire a coprire quell'assenza lì e dopo puoi riportarla in ruolo. Prima dell'anno e mezzo comunque, è impossibile, anche almeno vedendolo io a casa. [...] E secondo me uno non può rendere così tanto bene al lavoro se ha quella situazione a casa, insomma, che poi alla fine può essere diviso fin che vuoi, ma la maggior parte della cosa si scarica sulla donna. Metta che non è più come una volta 90-10, ma sarà 60-40, 70-30 lo stesso, quindi quella roba lì non cambia. L'unica, volendo, è cercare di organizzare un'assenza un po' più lunga. Più alto è il ruolo, più è difficile.» (INT22/50)

Il concetto di *time deviance* – l'idea che chi non aderisce al modello del lavoratore sempre disponibile sia meno affidabile – emerge implicitamente nell'estratto “Più alto è il ruolo, più è difficile”. Qui si esplicita un presupposto culturale: la leadership è incompatibile con una presenza discontinua. Questa visione rafforza il modello del lavoratore ideale, neutro solo apparentemente, ma di fatto modellato su un profilo maschile senza responsabilità di cura.

6.2.4 Buone pratiche messe in atto dai/dalle manager

Nel corso delle interviste sono emerse alcune buone pratiche di gestione del rientro della lavoratrice dal periodo della maternità promosse dai/dalle manager nei propri contesti organizzativi. Queste esperienze condividono l'intento di favorire l'inclusione, il benessere e la partecipazione nei gruppi di lavoro, dimostrando come l'approccio interculturale possa tradursi in azioni concrete nella quotidianità aziendale. Le buone pratiche sono spesso informali, gestite direttamente dai manager

coordinate con le Risorse Umane e la direzione, in un'ottica di flessibilità, uso dello smartworking, ricorso al part-time e all'accompagnamento nei primi due anni di vita del/la figlio/a.

«Una buona pratica è quella di reinserire la persona gradualmente nell'ambito lavorativo e quindi fare un percorso di aggiornamento e formazione per sapere quello che è successo nei mesi precedenti. Essendo banalmente un'azienda dinamica, tantissime cose possono essere cambiate; quindi, la buona pratica è quella di fare un periodo di affiancamento con persone che hanno continuato a lavorare nel frattempo e l'allocatione di ore di formazione e di training.» (INT10/70)

«Io e una collega ci occupiamo di maternità anche nell'accompagnare le persone a un processo di inserimento nei servizi, anche di rielaborazione della propria esperienza professionale. Quando uno rientra può essere l'occasione anche per fare uno scatto di avanzamento di carriera per cui parti da un'educatrice che lavorava in un ambito diciamo diretto con l'utenza, il rientro in maternità qualora ci siano le competenze, le cosiddette qualità e così via, e che la donna sia pronta a fare questo, potrebbe essere l'occasione per assumere ruoli di coordinamento di servizio, di responsabilità di servizio.» (INT08/88)

«Noi proponiamo, nella rotazione standard, mattina o giornata o pomeriggio, come turni. Poi in realtà, se le persone hanno necessità per organizzarsi, si viene incontro. Abbiamo accordato tra di noi e Risorse Umane, di tenere questa linea. Cioè, io, le Risorse Umane e il direttore operazioni fino almeno al compimento del secondo anno di età del bambino permettiamo questa flessibilità. Quindi, non imporre un turno pomeridiano se non va bene alla madre, quant'altro.» (INT02/90)

«Lei è responsabile di un settore e il suo ruolo non è stato messo in discussione. Durante la sua assenza i colleghi hanno sopperito ma senza l'intento di rubarle il ruolo. Questo è stato esattamente. E quando è rientrata lei ci teneva particolarmente a rientrare; quindi, è stata gestita tutt'oggi con la flessibilità.» (INT07/66)

Il coinvolgimento attivo dei padri nelle misure di sostegno alla genitorialità emerge come una buona pratica organizzativa, poiché favorisce una più equa ripartizione del lavoro di cura e contribuisce a superare l'idea che la gestione familiare sia prerogativa esclusiva delle madri. La possibilità di estendere tutele, flessibilità e congedi anche ai padri rappresenta infatti un indicatore concreto di equità:

«Ci sarebbe la possibilità anche per il papà perché so che al piano di sopra qualcuno ha chiesto anche il periodo di paternità, però qui in produzione veramente abbiamo pochi maschi, nessuno l'ha mai chiesto, quindi non le so dire. Non è legato al genere ma è legato allo stato di paternità - maternità. (...) Quindi sì direi che sarebbe uguale.» (INT02/92)

«Un collega nel reparto lavorazioni meccaniche che ha fatto lui, faceva lui la maternità al posto della moglie.» (INT06/108)

Le domande erano inizialmente centrate sulle lavoratrici e sulla maternità, ma l'emergere di alcune testimonianze suggerisce che il riconoscimento della paternità all'interno delle politiche di cura non rappresenta soltanto un gesto di equità. Al contrario, costituisce una leva strategica per trasformare le culture organizzative, promuovendo la corresponsabilità tra generi e contribuendo a ridurre le asimmetrie ancora presenti nella gestione del tempo di vita e di lavoro.

Da tutte le testimonianze sulle policy in azienda, sul work-life balance e sul rientro dal periodo di maternità, emergono alcuni punti di sintesi operativi che possono trasformarsi in linee guida per ripensare le politiche di gestione delle diversità nei luoghi di lavoro in modo integrato e per coinvolgere l'intera organizzazione:

- *Formalizzare e comunicare le politiche di gestione della diversità e della genitorialità:* superare la gestione informale e discrezionale adottando policy chiare e accessibili su Carta della Diversità, deleghe DEI, piani di work-life balance e rientro dalla maternità/paternità. La formalizzazione, accompagnata da una comunicazione diffusa, riduce conflitti, percezioni di favoritismi e trattamenti diseguali;
- *Progettare piani strutturati e personalizzabili di rientro dalla maternità/paternità:* introdurre procedure co-progettate e condivise per il rientro (gradualità, affiancamento, formazione di aggiornamento, possibilità di riorganizzare tempi e mansioni), con criteri trasparenti per l'accesso a part time, smart working e cambi di ruolo. Il rientro va considerato parte del percorso professionale e non un fattore di demansionamento o rallentamento di carriera, prevenendo fenomeni di *flexibility stigma* e *maternal wall bias* (Williams et al., 2013);
- *Promuovere la corresponsabilità di cura e il coinvolgimento dei padri:* estendere in modo esplicito misure di flessibilità, congedi e sostegno anche ai padri, riconoscendo la genitorialità come dimensione che riguarda tutti i generi. Il coinvolgimento dei padri nelle politiche di cura è una leva strategica per trasformare le culture organizzative, favorire una

più equa ripartizione del lavoro di cura e ridurre le asimmetrie tra tempo di vita e tempo di lavoro.

6.3 Genere in azienda

La questione di genere è stata affrontata in modo diretto durante la raccolta dati, soprattutto attraverso i temi delle pari opportunità e della gestione del rientro delle lavoratrici dopo la maternità. Tuttavia, il genere è emerso anche in modo trasversale in diversi momenti della ricerca, delineandosi come un asse ricorrente nelle narrazioni. In particolare, i macrotemi più frequenti hanno riguardato l'inclusione e la persistente assenza femminile in alcuni contesti e ruoli organizzativi. Per quanto riguarda l'assenza del genere femminile nei luoghi di lavoro, 7 manager hanno affrontato il tema in 10 momenti differenti, evidenziando situazioni in cui la presenza delle donne è ancora minoritaria, soprattutto in settori tecnici, produttivi o "storicamente maschili":

«Nello stabilimento di cui sono responsabile io c'è la parte produttiva: a parte le due ragazze che lavorano in reception e le due in produzione, poi c'è l'ufficio tecnico. In tutto, su 50 persone, abbiamo quattro ragazze.» (INT06/92)

«Attualmente non abbiamo nessuna donna nelle posizioni apicali. L'azienda è del settore della meccanica, con un'officina dove costruiamo macchine meccaniche. È un contesto che storicamente è più adatto alle attività svolte da uomini.» (INT15/22)

Emergono fenomeni come segregazione orizzontale e verticale: le donne risultano sottorappresentate sia in alcuni ambiti tecnici sia nei ruoli decisionali. L'argomentazione ricorrente secondo cui si tratterebbe di un settore "storicamente maschile" segnala una naturalizzazione delle differenze, che tende a trasformare una costruzione sociale in dato inevitabile. L'espressione "contesto più adatto alle attività svolte da uomini" rivela un presupposto implicito: l'idea che esista una congruenza tra genere e mansione. È proprio su questo presupposto che si fondano molte delle resistenze culturali all'inclusione. Oltre alla scarsa presenza numerica, alcuni racconti sottolineano dinamiche di esclusione o marginalizzazione nelle interazioni quotidiane, soprattutto nei contesti dirigenziali:

«I dirigenti sono tutti uomini. La maggior parte delle figure professionali che hanno un determinato ruolo sono uomini. Capita in realtà molto spesso, purtroppo, che vengano indette delle riunioni in cui solitamente i partecipanti alle riunioni sono i dirigenti uomini. Quella volta che veniamo coinvolte io e l'altra mia collega, che siamo le responsabili dei due uffici, c'è questo atteggiamento di silenzio.»

Cioè, loro parlano e noi invece dobbiamo chiedere la parola per poter intervenire. Ho notato molto spesso da parte della dirigenza che nonostante dopo aver parlato, non vi è una risposta a quello che è stato posto, cioè il rimando non c'è, insomma, rimane lì la questione. Quindi, in realtà, all'interno della mia azienda direi che è molto presente come problema. Probabilmente è il settore, mi dico sempre io, per giustificare. Perché comunque si vendono ricambi per torneria e quindi è un settore metalmeccanico, però appunto nelle riunioni è molto palese.» (INT17/42)

Nel caso appena evidenziato, non si tratta di mera sottorappresentazione numerica, ma a dinamiche di esclusione simbolica. Il mancato “rimando” alle osservazioni delle donne segnala un deficit di riconoscimento dialogico (Wortham, 2001): il silenzio o l'assenza di risposta non sono neutri: costituiscono atti discorsivi che producono gerarchia. L'interazione costruisce implicitamente chi è legittimato a parlare e chi no. Il tentativo di giustificazione come, per esempio “probabilmente è il settore”, mostra un meccanismo di auto-assoluzione culturale che riduce la portata sistemica del fenomeno. In altri casi emerge una resistenza, più o meno consapevole, all'inserimento femminile in aree tecniche:

«In ufficio tecnico, ancora oggi, se inserissi una donna... non lo so, forse è un mio preconcetto, ma non sono sicuro che sarebbe un inserimento facile. L'ufficio tecnico è completamente maschile, e rappresenta il 50% dell'azienda.» (INT22/86)

Il manager riconosce l'esistenza di un possibile pregiudizio, ma al contempo lo legittima come previsione realistica. Si tratta di un esempio di bias consapevole ma non superato. La consapevolezza del pregiudizio è solo il primo passo; ciò che manca è la messa in discussione attiva del dispositivo culturale che lo produce. Compare anche una prospettiva che minimizza il problema di genere, attribuendo eventuali conflitti alle relazioni tra donne piuttosto che a dinamiche organizzative più ampie:

«Verso di me non ho assolutamente problemi. Io non ho problemi con le donne. I problemi sono tra di loro, eventualmente.» (INT04/34)

Il tema della scarsa presenza femminile nei ruoli apicali è stato affrontato inoltre da 4 manager, evidenziando una consapevolezza crescente ma non ancora accompagnata da azioni strutturate:

«In una recente presentazione dei risultati aziendali, l'amministratore delegato ha mostrato che le donne sono meno degli uomini, soprattutto nei ruoli apicali. Non stanno ancora facendo niente, ma almeno ha detto che su questo dobbiamo lavorare.» (INT14/70)

Altri commenti suggeriscono che, in alcuni contesti, le donne riescano ad affermarsi solo grazie a personalità percepite come “forti”, in un ambiente che altrimenti favorirebbe dinamiche di dominanza maschile:

«Nel mio gruppo, chi è arrivata ad avere un ruolo apicale è una donna con molto carattere, quindi non subisce battute o non detti. Se non ci fossero queste personalità forti, la tendenza a stare sopra ci sarebbe.» (INT22/54)

«Negli altri stabilimenti d'Europa sono tutti ad appannaggio quasi maschile. L'Italia, stranamente, è un'eccezione. Tanto è vero che i nostri colleghi stranieri, quando vengono nel nostro stabilimento, questa cosa la percepiscono subito e fanno la battuta “siete tutte femmine qua”. Un collega che non sapeva ha usato quest'espressione, in realtà è successo varie volte per dire che avevo avuto dei buoni risultati. Ero stata brava, ho fatto un bel progetto. E la risposta a questo, magari il complimento, è stata: “Caspita, mi sembri proprio un uomo!”. “Caspita, sei forte”, “C'hai i contro c. come un uomo”. Chiaro no, che gran complimento.» (INT16/68)

In questo caso appena evidenziato, il riconoscimento della competenza femminile avviene attraverso un riferimento al modello maschile come standard implicito. L'espressione “hai i contro c. come un uomo” esplicita la sovrapposizione tra forza, autorevolezza e maschilità: il linguaggio non descrive semplicemente la realtà, ma la costruisce (van Dijk, 1984) e associare la forza al maschile contribuisce a riprodurre un ordine simbolico gerarchico. Per quanto riguarda l'inclusione femminile nel lavoro, il tema è stato richiamato da 6 manager in 8 diverse occasioni, mettendo in luce sia ostacoli, sia pratiche di apertura nei processi di selezione, inserimento e valorizzazione delle lavoratrici. Il rischio è quello, però, di attribuire alle donne caratteristiche di maggiore precisione o disciplina: può sembrare valorizzante, ma consolida una categorizzazione rigida dei tratti comportamentali.

«È una spinta degli ultimi anni, da noi indicata con un progetto che si chiama “Smart change”, è quella di cercare anche nelle fasi di colloquio di inserimento, di cercare, di ampliare diciamo il panorama del (...) anche della parte femminile diciamo, il coinvolgimento in tutti gli ambiti, ecco.» (INT01/28)

«In realtà sono molto più brave, almeno nel nostro ambito rispetto ai maschi quindi, a volte, mi sembra il contrario che siano pochi ometti. Perché si auto escludono dall'ambiente.» (INT02/54)

«Il ragazzo prima lo controlla ogni dieci, poi vede che non trova niente che non va bene. È più (...) si auto-regola, deroga, perché forse culturalmente è la ragazza più abituata, la donna, ripeto non voglio fare stupidaggini, mi sembra più culturalmente abituata a seguire determinate prassi, procedure, modi di fare. Cioè, se hai da fare così è come se faccia una torta. La ricetta è quella, non è che prendo e cambio le cose, ecco, loro quindi (...). Le ragazze sono qua da noi (...) da tre anni, mi sembra. E comunque quello che tu dici di fare, ma il modo, il modo che tu chiedi che venga fatto è quello. Dopo un anno, fa ancora come tu gli hai fatto vedere il primo giorno. Invece il ragazzo qualcosa di suo ce l'ha messo. E non è sempre un valore aggiunto quello che c'ha messo.» (INT06/68)

«Ho fatto anche delle scelte dove abbiamo cercato un'area manager donna proprio per cercare di avere un gruppo il più eterogeneo possibile con dei punti di vista anche diversi da quello squisitamente maschile, tuttavia non è stato facile. Infatti, abbiamo anche ricevuto delle risposte negative, nonostante la nostra proposta e il nostro interesse. Il ruolo del commerciale ti porta spesso via da casa ogni settimana o quasi ogni settimana. Ovviamente da parte della donna è più difficilmente gestibile.» (INT11/26)

«Quando è stato il momento di introdurre questa persona all'interno del nostro reparto ovviamente c'è stata una levata di scudi. Nel senso che "ma non sarà in grado di fare", non dal caporeparto, non dal mio diretto, ma da chi stava sotto. "Non sarà in grado di fare la produzione, non ci sta dietro con i tempi, sicuramente non sarà capace di usare una macchina meccanica", eccetera. Poi l'abbiamo gestita dicendo "bene ragazzi, voi fate finta che sia un uomo visto che avete tutti questi problemi, fate finta che sia un uomo e vediamo i primi tre mesi cosa fa". Alla luce di questi tre mesi si sono tutti quanti dovuti ricredere e adesso viene presa come punto di riferimento perché è quella che produce più di tutti, è quella che tiene le macchine con più cura, è quella che viene presa come esempio per l'ordine e la pulizia e quindi tutto il reparto grazie proprio all'attitudine di questa signora che è entrata a lavorare lì ha avuto un cambiamento. È sicuramente molto dovuto anche alla crescita di alcune figure interne di gestione, ma sicuramente una buona parte l'ha data anche lei.» (INT21/40)

6.3.1. Stereotipi di genere nei luoghi di lavoro

La presenza di stereotipi di genere nei luoghi di lavoro è emersa in modo significativo all'interno delle interviste. In totale, sono state rilevate 15 citazioni riferite a stereotipi sul femminile e 7 riferite a stereotipi sul maschile. In questa sezione vengono presentati gli stereotipi maggiormente ricorrenti riguardanti le donne, che spaziano da pregiudizi relativi alle competenze tecniche, alla gestione dei conflitti, fino a visioni paternalistiche che ripropongono ruoli di genere tradizionali.

«Per tutta la parte dell'ufficio tecnico ho fatto anche qualche colloquio con candidate donne. Non è che non sia andata bene, però non faccio io la prima selezione; quindi, non so dire esattamente perché non siano state scelte. E la selezionatrice è una donna, quindi non penso che abbia un bias negativo (...).» (INT22/86)

«Ho di là sei donne. Gestire sei donne non è semplice.» (INT04/32)

«Se due maschietti litigano dopo 5 minuti sono a bere il caffè insieme. Due donne no, dopo 5 minuti non sono a bere il caffè insieme. Beh, lei mi sembra una femmina. Penso che lei capisca cosa sto dicendo.» (INT04/34)

«La natura ha dotato l'uomo di una certa forza fisica, fisica, non mentale, fisica, e ha dotato la donna di un'altra forza fisica. Poi le eccezioni ci sono, però tendenzialmente un lavoro metalmeccanico come il nostro. Ehm, devo dire io stesso, eh, che io (...) io sono molto maschilista e così la vedo. Io sono molto maschilista. Visto anche l'età. Ma a favore della donna. Sono molto maschilista. Per me una donna (...) è giusto che esprima la sua femminilità. Non so se mi sono spiegato. Voglio dire, mia moglie se mi va anche quattro volte al mese dal parrucchiere bene, non le dirò mai, non le conterò mai i soldi in tasca, non dirò è la quarta volta questo mese che vai dal parrucchiere e vai dall'estetista. Perché? Perché la donna è una bella cosa e per me la donna che esprime la propria femminilità è tanta roba, quindi sono maschilista in quel senso. Quindi io, una donna attaccata in fonderia (...) Noi abbiamo una fonderia, una donna in fonderia è attaccata all'alluminio rovente, non è giusto perché la donna io la vorrei sul piedistallo, non la voglio vedere in fonderia, non perché mi fa meno lavoro, ma perché è donna e preferisco esaltarla io una donna, non metterla in fonderia. In questo senso.» (INT04/86)

Accanto ai dati sulla presenza femminile nei diversi ruoli aziendali, numerosi/e manager hanno richiamato gli stereotipi di genere ancora diffusi nei contesti organizzativi, evidenziando come tali

rappresentazioni influenzino sia l'accesso alle professioni sia le dinamiche quotidiane nei gruppi di lavoro. Gli stereotipi emersi non riguardano solo la presunta "naturale" inclinazione femminile al lavoro di cura o alla gestione emotiva, ma includono anche visioni tradizionali sui ruoli professionali, aspettative differenti rispetto alle competenze tecniche, e atteggiamenti che limitano la partecipazione delle donne in alcuni settori o funzioni aziendali. Le testimonianze raccolte mostrano come tali pregiudizi, pur declinati in modi diversi, continuino a modellare la cultura organizzativa, incidendo sulle relazioni, sulle possibilità di carriera e sui margini di riconoscimento professionale delle lavoratrici.

«È un'azienda in verità prevalentemente femminile, in quanto è un'azienda che ha per oggetto la gestione dei servizi sociali e come lei ben sa, c'è un tema su questo nel senso che la percezione comune ancora oggi, nel 2024, è che il lavoro sociale sia un lavoro destinato principalmente alle donne, in cui le donne vengono percepite come maggiormente accidentati.» (INT09/32)

«Io sono molto sensibile a questa cosa qua, sono una che si informa tanto e legge tanto su ste cose e purtroppo ci sono due filoni. Chi la vive come me e poi quelli che invece dicono vabbè ma dobbiamo farne sempre una questione di genere ma perché ne dobbiamo fare una questione di genere? Dobbiamo puntare su competente, non sei competente. Chi se ne frega se sei donna o uomo, chi è competente non mi interessa, donna o uomo. Sono punti di vista e ripeto, io la vivo così. Io ho dei colleghi uomini che con me non parlano di lavoro come se io non fossi degna di parlare di lavoro con loro, ma solo di cose frivole.» (INT14/72)

«Non dico duro, solo difficile, per il semplice fatto che bisogna mettersi la tuta ed entrare dentro la macchina. Non è sporco, è semplicemente per il fatto che si usa la lancia. Per la pressione. Finora non l'ha mai fatto neanche una donna. Ce lo fanno fare solo a noi. Cioè, è una regola. Ma si lamentano del fatto che manca una persona, sì siamo talmente abituati adesso che sappiamo che bisogna fare così però dentro sappiamo che siamo penalizzati per il fatto che abbiamo una persona in meno da mandare.» (INT18/58)

«Sulla parte ingegneristica, secondo me nella parte anche più giovane un po' di pregiudizio anche sulla parte più giovane magari c'è. Cioè si fa fatica a immaginarsi un collega femmina. A (nomina famosa scuola tecnica della città) l'istituto da perito, sono più maschi che femmine, quindi...» (INT22/90)

«Questa è magari una generalizzazione a livello emotivo, sicuramente un team di sole ragazze ha un impatto diverso rispetto a un team di soli ragazzi e quindi una certa sensibilità, bisogna avere una certa sensibilità maggiore che forse con un team di soli ragazzi non dovresti e non ci resteresti troppo, ecco, questo va detto.» (INT10/52)

Le testimonianze raccolte mettono in luce come gli stereotipi di genere non si manifestino soltanto attraverso esclusioni formali o mancate opportunità, ma si intreccino con rappresentazioni culturali radicate che influenzano la percezione delle competenze, la distribuzione dei compiti e la qualità delle relazioni professionali. Questi preconcetti talvolta dichiarati apertamente, altre volte agiti in modo implicito, contribuiscono a strutturare spazi lavorativi che non sempre riconoscono la piena legittimità delle donne nei ruoli tecnici, decisionali o tradizionalmente maschili. Allo stesso tempo, emergono narrazioni che evidenziano come le aspettative di “sensibilità”, “cura” o “femminilità” continuino a orientare le interazioni nei gruppi e i carichi emotivi richiesti alle lavoratrici. Nel complesso, le dinamiche descritte indicano che il superamento degli stereotipi di genere non può essere affidato alla sola buona volontà individuale, ma richiede un cambiamento culturale consapevole, sostenuto da politiche di inclusione, formazione dedicata e una leadership in grado di riconoscere e trasformare i bias che ancora persistono nei contesti organizzativi. In alcuni casi il genere è trasversale al background migratorio, all’età e al gap generazionale:

«Sono stato diciamo, in qualche modo consultato, legato a un’attività all’estero in cui un cliente di Paesi diciamo, posso anche dire come, dell’Arabia Saudita (...). C’è stata una difficoltà nell’interazione con persone di genere femminile, nel senso che c’era una sorta di (...) preconcetto nel fatto di avere figure di genere femminile che potessero avere (...) forme decisionali, diciamo, e di direzione dei lavori. In quell’occasione lì, necessariamente purtroppo, c’è stato un lavoro quindi a quattro mani con delle altre figure che hanno affiancato la collega in quella situazione, per non creare in particolare modo disagio alla collega.» (INT01/44)

«Lì non c’entrava il genere. È stata la figura a porre una questione di genere come per dire “tu mi devi trattare diversamente perché sono una donna”, no? E io in quel caso se ti chiedessi qualcosa di fisico, dove magari tu sei, anche se sei maschio ma sei piccolino e gracilino, non ti posso chiedere, magari, non mi aspetto che tu mi dia una mano su una cosa magari su cui c’è un impegno fisico. Però in quel caso era: sei junior, devi venire, devi essere la prima ad arrivare e l’ultima ad andarsene; quindi, da questo punto di vista era più una questione di motivazione. L’altra figura si è

risolta che è andata da Risorse Umane ma (...) è stato un (...) infatti non lavora più con noi, non è stato un buon passaggio.» (INT03/42)

Accanto agli stereotipi rivolti alle donne, dalle interviste emergono anche rappresentazioni stereotipate riguardanti gli uomini, seppur in misura minore. Questi stereotipi, talvolta espressi in modo esplicito e altre volte motivati dal riferimento ai settori tecnici o metalmeccanici, contribuiscono a riprodurre l'idea che esistano ruoli "naturalmente" maschili e che alcuni ambienti lavorativi siano riservati o più adatti agli uomini. Alcune narrazioni evidenziano inoltre un uso del genere maschile come contrappeso simbolico all'eccessiva "emotività" attribuita alle donne, o come elemento stabilizzatore dei gruppi di lavoro. Nel complesso, gli stereotipi sul maschile contribuiscono a rafforzare una visione binaria e complementare dei ruoli di genere, che limita la possibilità di pensare a contesti organizzativi realmente inclusivi:

«Il tipo di ambito in cui noi operiamo, molto tecnico e molto legato, appunto, all'ambito delle comunicazioni, ha fatto sì che, storicamente, fosse un ambito particolarmente maschile come tipologia di lavoro anche per provenienza dagli ambiti di studi. Usciva da casa e odiava le donne perché sua moglie lo bastonava tutte le sere.» (INT04/44)

«Fortunatamente sono riuscito a trovare un ragazzo per abbassare un po' i livelli ormonali delle donne.» (INT12/42)

«Questo fenomeno delle poche donne che ci sono, ripeto, siamo in un contesto metalmeccanico.» (INT15/32)

«Ho notato molto spesso da parte della dirigenza che nonostante dopo aver parlato, non vi è una risposta a quello che è stato posto, cioè il rimando non c'è, insomma, rimane lì la questione. Quindi, in realtà, all'interno della mia azienda direi che è molto presente come problema. Probabilmente è il settore, mi dico sempre io, per giustificare. Perché comunque si vendono ricambi per torneria e quindi è un settore metalmeccanico, però è molto presente.» (INT17/42)

Cinque manager hanno fatto emergere dalle proprie narrazioni una visione fortemente stereotipata:

«Noi abbiamo una fonderia, una donna in fonderia è attaccata all'alluminio rovente, non è giusto perché la donna io la vorrei sul piedistallo, non la voglio vedere in fonderia, non perché mi fa

meno lavoro, ma perché è donna e preferisco esaltarla io una donna, non metterla in fonderia. In questo senso.» (INT04/86)

«A sentire una donna che mi dice “io voglio andare in fonderia” mi piange il cuore.» (INT04/88)

«Se ti metto in ufficio, invece? Non è che preferisce andare in ufficio e non andare in fonderia?» (INT04/90)

«Questo fenomeno delle poche donne che ci sono, ripeto, siamo in un contesto metalmeccanico.» (INT15/32)

«Il maschio ovviamente ha un'autorevolezza di per sé, per genere la donna l'autorevolezza tendenzialmente se la deve conquistare.» (INT08/58)

«Molto spesso andavo in Francia però quando ero in sede in Italia le ragazze, tutte donne, spettegolano e litigano tra di loro, mamma mia, scatta probabilmente perché sono donne più mature, non lo so. Hanno un carattere diverso, un'educazione diversa.» (INT12/44)

«Una volta messi a posto i galli nel pollaio, la cosa si è risolta e ha fatto lei tutto di fatto.» (INT21/42)

Solo un/a manager ha citato l'attenzione costante al linguaggio legato all'orientamento sessuale:

«Leggiamo molto, abbiamo fatto delle formazioni per gli educatori legate per esempio all'orientamento sessuale, all'identità di genere perché nuove generazioni portano queste tematiche in modo molto forte anche rispetto, per esempio, alla definizione di genere, no? Per cui di genere binario non binario e quindi questo ci spinge spesso a studiare, per cui non abbiamo poi mai fatto formazione generale. Quando è arrivata l'occasione con la parità di genere abbiamo preso l'occasione molto volentieri per approfondire, per ribadire alcuni temi.» (INT08/38)

Nel loro insieme, gli stereotipi legati al femminile e al maschile emersi dalle interviste mostrano come i contesti organizzativi siano ancora attraversati da rappresentazioni binarie e complementari dei ruoli di genere. Da un lato, le donne sono spesso associate alla cura, alla sensibilità, alla gestione emotiva

o, al contrario, percepite come meno adatte a ruoli tecnici, operativi o di leadership. Dall'altro lato, gli uomini vengono in diversi casi descritti come più adatti a lavori fisicamente impegnativi, più "razionali" o necessari per equilibrare team troppo femminili. Queste narrazioni, pur radicate in esperienze quotidiane, contribuiscono a riprodurre forme di segregazione orizzontale e verticale, limitando la piena espressione delle competenze individuali e ostacolando la costruzione di ambienti di lavoro realmente equi e inclusivi. Il superamento di tali rappresentazioni richiede quindi un doppio lavoro: da un lato la decostruzione dei pregiudizi impliciti che orientano le scelte organizzative e le dinamiche relazionali, dall'altro l'adozione di pratiche e politiche che riconoscano la pluralità delle identità e delle traiettorie professionali, al di là delle aspettative tradizionali legate al genere.

Dalle testimonianze emergono alcuni punti di sintesi operativi che possono trasformarsi in linee guida per ripensare la gestione del genere nei luoghi di lavoro:

- *Contrastare la segregazione di genere nei ruoli e nei livelli*: monitorare in modo sistematico la presenza femminile nei diversi reparti e ruoli (in particolare nei settori tecnici, produttivi e apicali) e rivedere pratiche di selezione, avanzamento di carriera e successione affinché non si diano per scontato che alcuni ambiti siano "naturalmente" maschili. L'obiettivo è ampliare l'accesso delle donne a tutti i livelli organizzativi, superando giustificazioni legate al settore o alla storia aziendale;
- *Decostruire stereotipi e bias di genere nelle pratiche quotidiane*: riconoscere e mettere in discussione rappresentazioni delle donne come "più emotive", "più conflittuali" o "meno adatte" a ruoli tecnici e decisionali, così come l'idea di una "autorevolezza maschile" data per scontata. Ciò implica formazione specifica su bias e stereotipi, regole chiare di partecipazione nei contesti decisionali (riunioni, team, processi di ascolto) e uno stile di leadership che legittimi la parola e la competenza di tutte e tutti;
- *Adottare un approccio di genere non binario e intersezionale*: superare una visione del genere limitata alla dicotomia uomo/donna, integrando nei percorsi formativi e nelle policy anche i temi legati all'orientamento sessuale, all'identità di genere e all'intreccio con altre dimensioni (età, background migratorio, posizione gerarchica). La quasi assenza di questi riferimenti nelle narrazioni indica un'area di lavoro prioritaria per costruire contesti realmente inclusivi.

6.4 Background culturale in azienda

La presenza di lavoratrici e lavoratori con background migratorio o con una lingua madre diversa dall'italiano nei luoghi di lavoro è percepita come significativa dai/dalle manager coinvolti/e nell'indagine. Dai dati delle interviste qualitative emerge infatti una quota consistente: 41% (9 su 22)

tra le persone intervistate e 38% tra i/le rispondenti del questionario (33 con cittadinanza e 21 con lingua madre differenti). Le azioni in ottica DM emergono soprattutto nella narrazione degli incidenti critici, spesso legati a screzi tra colleghe/i con una connotazione riferita alla nazionalità o all'origine culturale. In alcuni casi, la differenza culturale viene utilizzata direttamente dalle persone coinvolte per legittimare atteggiamenti o modalità relazionali:

«Una persona voleva far valere le proprie ragioni. E dicendo che il proprio carattere così, quindi difendendo il modo in cui si era posta con un altro gruppo, dicendo che lei perché balcanica, quel che è, lei così (gesto con la mano come a dire “forte”) diciamo di temperamento, e difendeva il suo modo di porsi perché lei è diversa dagli italiani, al contrario. (INT02/60) [...] Abbiamo cercato di fare così perché secondo me autoalimentava una presa di posizione tra le associazioni, avrebbe coadiuvato un po', magari, l'etnia.» (INT02/66)

In altri contesti emergono rappresentazioni stereotipate riguardo a specifiche provenienze culturali, soprattutto quando si fa riferimento a giovani con background migratorio:

«Con ragazzini che arrivano magari da altri Paesi spesso i bambini e i ragazzi che arrivano dal Maghreb, o dall'Egitto, dall'Africa hanno una visione ma questo credo che culturalmente insomma ce l'abbiamo in mente insomma quindi lì è più facile, nelle comunità è molto facile che succeda questo. (INT08/58) [...] Questa cosa è più frequente perché culturalmente probabilmente sono più abituati ad avere, diciamo, a percepire delle differenze tra quello che dice un uomo e quello che dice una donna.» (INT08/60)

«C'era anche un tema di diversità per la razza, perché c'erano dei lavoratori stranieri.» (INT15/50)

Per molti/e manager, parlare di background culturale significa spesso mescolare nazionalità, religione e stereotipi, con un approccio che tende a semplificare le identità in gruppi omogenei. In diversi casi, i commenti si presentano come “scherzosi”, pur lasciando intravedere assunzioni stereotipate o gerarchizzanti:

«Mi capitato di sentire sempre sulla ragazza giovane, sempre lei poverina, la ortodossa, perché lei è serba quindi loro hanno una determinata tipologia di mentalità. Poi dopo a me dice sempre “no, perché di voi indiani ho sempre sentito che siete dei bravi lavoratori”. Quindi c'è sempre il davanti a te non so poi dietro di me come sono gli indiani secondo la sua concezione. Oppure i

marocchini, perché i marocchini, questo signore è divorziato, ha divorziato perché non lasciava uscire la moglie, quindi, si sono argomenti che vengono trattati in maniera molto molto giocosa ma secondo me dietro hanno insomma un fondo di base che è il loro pensiero.» (INT17/74)

Un discorso analogo emerge anche rispetto ai clienti, quando il riferimento culturale viene utilizzato per giustificare giudizi svalutanti:

«Spesso ci viene detto perché voi ufficio estero che lavoriamo con l’America dovete chiamare i clienti perché il cliente medio americano ha l’intelligenza - ti risparmio la frase – media... quindi non è solo con il mio dipendente è proprio una mentalità nei confronti di tutto quello che sta intorno, quindi anche del cliente.» (INT17/76)

In altri casi la diversità viene associata, in modo stereotipato, a difficoltà operative o organizzative:

«C’è questo signore che è appunto senegalese. È molto molto difficile come persona, diciamo, e quindi tante cose lui non vuole proprio farle. E, infatti, va diciamo gestito in modo diverso in produzione e lui invece vuole una cosa molto difficile che è già difficile di suo. Poi se si mettono delle problematiche diventa veramente impossibile gestire il tutto e lui è appunto una persona che sanno che è così quindi quando c’è un qualcosa da fare preferiscono che lui stia fuori.» (INT18/70)

Diverse interviste mostrano una conoscenza limitata della provenienza culturale o linguistica delle persone del proprio team, segnalando una distanza relazionale o una mancanza di attenzione al tema:

«Abbiamo due persone che a breve vanno in pensione. Due signori africani. Non mi ricordo bene la loro provenienza precisa.» (INT18/82)

«Nel nostro gruppo di lavoro comunque abbiamo persone con cittadinanza diversa, origini, eh, differenti, da Paesi differenti, insomma, quindi anche in qualche modo riconoscibili fisicamente come appartenenti a una cittadinanza differente.» (INT01/68)

«C’era un capoturno in particolare che aveva problemi con l’italiano. So che gli è stata fortificata la lingua con i corsi.» (INT16/48)

In altri casi l’omogeneità è legata ai titoli di studio richiesti e alle difficoltà di riconoscimento dei titoli esteri:

«*Qui siamo tutti italiani.*» (INT15/48)

«*Per una questione di formazione perché essendo formazioni tutte di primo e secondo livello quindi triennale e magistrali in questo momento è più difficile che ci siano persone straniere che accedono. Perché alcuni titoli non sono per esempio omologati cioè le faccio un esempio il titolo di scienze educazione è un titolo che ma non parlo di straniero intendo anche francesi, in Spagna non c'è la licenza educazione ma questo penso che lo sappia anche lei no per qui a volte anche difficile farli lavorare.*» (INT08/32)

«*Le colleghe sono tutte veronesi. Fra Verona e Padova, noi siamo in confine, chi in realtà è padovana ma abita a cinque chilometri perché noi siamo terra di confine quindi qualcuno di noi è vicentino, qualcuno è padovano, qualcuno è veronese.*» (INT20/60)

Accanto alle criticità, alcune testimonianze mostrano casi di integrazione particolarmente efficaci o sorprendentemente positive:

«*Abbiamo preso due persone argentine. Per sbaglio nel senso che veramente a caso di passaparola io conosco è arrivato eh integrazione andata non lascia di più cioè veramente in zero due. Una femmina un maschio veramente dice. Anche a livello basso non so se è un caso siamo stati fortunati a livello di preparazione scolastica dell'ingegneria, era buona molto discreta nessuno e non ha fatto due cose una minima buona e una facilità di integrazione. Sarà che aveva i nonni italiani quelle cose però sì è stato molto dice cose che invece faccio più fatica a immaginare anche in produzione con gli africani in carpenteria abbiamo provato, anzi ne abbiamo un paio eh. Difficile più difficile. Sono rimasto sorpreso perché questo qua neanche parlava bene l'italiano e comunque ti aspetti un minimo di cultura diverso, invece zero.*» (INT22/122)

Una questione riguarda la gestione delle vacanze, connessa alla mobilità internazionale e ai ritorni nel Paese d'origine:

«*Il classico timone sono le vacanze nel senso che noi tipicamente chiudiamo in agosto 3 settimane e a Natale due o tre settimane dove concentriamo le manutenzioni e facciamo delle attività dove la produzione di per sé non è coinvolta. Le e i colleghi stranieri hanno la tendenza a prendere*

e giustamente andare a casa e stanno a casa un mese-un mese e mezzo, non si sa quando tornano e quindi questa è la difficoltà che noi abbiamo.» (INT21/50)

Dalle testimonianze emergono alcuni punti di sintesi operativi che possono trasformarsi in linee guida per ripensare il Diversity Management nei luoghi di lavoro:

- *Diversity Management consapevole*: le testimonianze mostrano che molte dinamiche culturali emergono solo quando sfociano in conflitto o in incidenti critici. È necessario promuovere un approccio proattivo, che riconosca fin da subito le differenze culturali, linguistiche e religiose come elementi strutturali e non eccezionali. Questo implica mappare con attenzione il background culturale del personale, promuovere momenti di conoscenza reciproca e introdurre strumenti di dialogo che prevengano la sedimentazione di stereotipi o incomprensioni;
- *Formazione alla gestione dei conflitti*: molti conflitti narrati vengono interpretati dai/dalle manager come tratti caratteriali individuali, mentre presentano chiaramente componenti culturali. Una formazione specifica dovrebbe aiutare i/le manager a distinguere tra differenze personali e dinamiche intergruppi, evitando sia la generalizzazione stereotipata sia l'invisibilizzazione culturale (assimilazione). Saper leggere il conflitto in chiave interculturale permette di intervenire con strategie più eque e meno improvvisate;
- *Diversity Management per il contrasto alle segregazioni informali*: dalle narrazioni emergono situazioni di segregazione spontanea (reparti omogenei per provenienza, gruppi separati ai momenti sociali, deleghe di compiti stereotipate). Le aziende possono contrastare queste tendenze attraverso politiche attive: rotazione dei ruoli, team misti, mentor interculturali, attività di team building orientate alla collaborazione tra gruppi diversi, linee guida sulla comunicazione e sulla distribuzione equa dei compiti. Rendere visibile e condiviso un modello di inclusione aiuta a prevenire l'autosegregazione e la marginalizzazione dei gruppi minoritari.

6.5 Background religioso in azienda

Durante le interviste qualitative, il tema religioso emerge in modo trasversale, pur trattandosi di un dato sensibile e spesso poco condiviso all'interno dei contesti organizzativi. Le narrazioni mostrano come il bisogno di conciliare pratiche religiose e lavoro venga talvolta espresso in maniera indiretta, ad esempio attraverso richieste di permessi, cambi turno o assenze, senza che i/le manager ne colgano il significato profondo. In molti casi, infatti, si rileva incertezza o scarsa conoscenza rispetto al credo religioso dei propri gruppi:

«Credo proprio di sì. Credo proprio di sì. Sicuramente abbiamo cristiani, mussulmani, probabilmente anche qualche induista.» (INT19/48)

L'uso reiterato del verbo "credere" segnala una conoscenza approssimativa, basata su supposizioni più che su consapevolezza dialogica. La religione appare come dato percepito, ma non tematizzato. In termini interculturali, questo può indicare una concezione della neutralità organizzativa che coincide con l'assenza di esplicitazione. Tale neutralità, tuttavia, non è mai pienamente neutra: tende spesso a coincidere con la maggioranza culturale dominante, rendendo visibili solo le differenze che si manifestano come "eccezione". Il calendario delle festività religiose è uno degli ambiti che più impatta sulla gestione operativa, generando talvolta difficoltà di coordinamento con colleghi, clienti o fornitori situati in paesi con giorni festivi differenti:

«Può sembrare banale, ma per il giorno di festività, ehm... Ci capitava in alcuni casi di operare in contemporanea con figure che avevano la festività o il sabato o la domenica o il venerdì, venerdì, sabato o domenica, quindi in tutte e tre le combinazioni. E a volte nelle attività continuative nel tempo bisognava stare un attimo attenti nel coinvolgere le persone giuste nei momenti giusti. Non erano nostri dipendenti, eh, ma era diciamo interazione con l'esterno, con i nostri clienti o fornitori, eh. Quindi è un problema che può sembrare non legato direttamente alla cultura ma proprio il giorno di festività che viene.» (INT01/78)

«Siamo consapevoli del fatto che, in un certo periodo, può essere che non abbiamo delle risposte con la stessa diciamo, tempestività, rispetto ad altri periodi. Insomma. Sì, ok, il Ramadan quest'anno è da A e quindi sappiamo che quel periodo le interazioni sono differenti.» (INT01/84)

Qui la religione è trattata principalmente come variabile gestionale. La differenza viene riconosciuta nella misura in cui incide sulla produttività o sulla tempestività delle risposte. La frase "è un problema che può sembrare non legato direttamente alla cultura..." rivela una separazione implicita tra organizzazione e cultura, come se il calendario non fosse espressione di un sistema simbolico ma semplice ostacolo logistico. In realtà, il calendario è uno dei dispositivi culturali più potenti, poiché scandisce il tempo sociale e identitario.

Dalle interviste emerge prevalentemente una gestione adattiva della diversità religiosa: si prende atto delle differenze temporali e si riorganizzano le attività. Ciò rappresenta un primo livello di inclusione pragmatica. Tuttavia, raramente emergono riflessioni più profonde sul significato delle

pratiche religiose per le persone coinvolte. La dimensione religiosa resta funzionale e non dialogica: si riconosce l'effetto operativo, non il valore identitario: la competenza interculturale implica non solo l'adattamento pragmatico, ma la capacità di comprendere il significato simbolico delle pratiche altrui (Portera, 2022). La differenza tra "sapere che segue il Ramadan" e "comprendere cosa implica vivere il Ramadan" segna il passaggio tra gestione tecnica e riconoscimento.

6.5.1 Gestione del tempo della preghiera e del Ramadan

Il Ramadan e, più in generale, i bisogni religiosi che incidono su orari, alimentazione o disponibilità lavorativa costituiscono i principali punti di tensione nelle narrazioni dei/delle manager. Le difficoltà emergono soprattutto quando la questione viene affrontata in modo improvvisato o esclusivamente come un problema organizzativo, senza una riflessione più ampia sulla gestione delle diversità:

«Quindi ho moltissimi collaboratori di etnie, di culture diverse e questo è anche un tema che sta emergendo, ad esempio, banalmente, ma non tanto banalmente, nella gestione di elementi culturali quali il Ramadan, che pongono dei problemi perché chiaramente un dipendente che non si può nutrire durante il giorno, ma che deve ad esempio assistere anziani con la relativa fatica, sollevare pesi, quindi, presenta anche una debolezza fisica che può rappresentare un problema naturalmente per lo svolgimento di lavori fisicamente faticosi che noi abbiamo quindi io queste tre direttrici di genere di età e anche culturale.» (INT09/32)

Altri/e manager raccontano invece piccoli accorgimenti o attenzioni pratiche introdotte per rispettare i bisogni dei lavoratori:

«Una delle principali fiere alle quali partecipiamo su base biennale a Milano ricadeva esattamente dopo due giorni dall'inizio del Ramadan. Ovviamente non ho neanche chiesto alla persona che partecipa che aderisce al Ramadan di venire a partecipare alla Fiera. A volte si tratta di piccole accortezze. Chiedere la religione, se sei praticante o non praticante, ti risolve un sacco di problemi.» (INT11/60)

Tuttavia, quando la gestione dei permessi dipende dalla sensibilità del singolo e non da policy condivise, si generano asimmetrie e conflitti interni:

«Quando c'è stato il Ramadan l'anno scorso e il giorno dopo la fine del Ramadan, quando loro vanno in chiesa a pregare. Da noi i turni sono due turni e quasi tutti i ragazzi islamici sono andati a chiedere il permesso per quel giorno lì, perché per loro è molto importante, è paragonabile a Natale, diciamo. Quindi volevano tutti quanti andare lì e fare la preghiera e hanno chiesto non la giornata di ferie. Avevano chiesto il permesso, quindi un paio d'ore, per poi rientrare e ad alcuni è stato dato, e ad altri no, 2 o 3 persone su venti. Ecco da lì dopo c'è stato veramente un bel problema perché tante persone sono rimaste lo stesso a casa e se prima avevano chiesto il permesso in quel caso sono rimasti a casa. Quindi dopo in presenza quando si doveva partire in cinque persone ci siamo trovati noi responsabili con due persone qua e tre là e c'è stato un problema di partenza della produzione.» (INT18/74)

Talvolta emergono anche stereotipi che attribuiscono la stanchezza o la difficoltà lavorativa esclusivamente alla pratica religiosa:

«Quando lavoravo per una società francese una risorsa che era musulmana e che dovevamo chiudere il bilancio, insomma quel reporting che in quel mese lei faceva fatica a chiuderlo perché era il periodo del Ramadan, era molto debole quindi mangiava poco, solo la sera (...). Era sempre stanca. Sì, mamma mia, è stato... E io le dicevo scusami, ma fai prima a chiedermi le ferie, ad andare in ferie piuttosto che venire qui e stare male? Tu e stanca tu e rallentare, andarci tu. E no, lei era proprio ostinata, doveva venire a lavorare perché doveva eseguire il suo compito. Non so per quale motivo, però probabilmente musulmani sono così.» (INT12/56)

Le narrazioni evidenziano inoltre come le richieste legate al proprio credo religioso possano essere accolte con difficoltà o, addirittura, commenti discriminatori, soprattutto quando non esistono regole chiare e i casi vengono gestiti a uno a uno:

«Lui allo stesso tempo mi dice: “Però tu quando fai il Natale perché tu non stai a casa?” Quindi per altre persone invece che non sono del mio ufficio, che sono di altri uffici, per esempio in officina che fanno il Ramadan, a loro concedono il giorno e sono due fratelli della stessa famiglia, quindi loro stanno a casa. Quindi probabilmente con lei era più una questione più personale che di religione.» (INT17/68)

«Il dipendente marocchino che vuole farsi il Ramadan ma lavora dalla mattina alla sera non ha mai chiesto un giorno di ferie, è perfetto. Il dipendente, che è il ragazzo giovane che poi è suo

fratello perché sono fratelli no, perché lui è spavaldo, quindi quella cosa lì no, perché a loro vogliono trovarsi tutto pronto. Quindi finché lavori per loro, finché sei uno stakanovista, possono accettare le tue diversità. Nel momento in cui vedo che tu non sei proprio lo stakanovista come lo è il tuo collega, lì già le tue diversità diventano un problema.» (INT17/72)

«Non chiudiamo l'azienda se non nei giorni festivi proprio per il commercio con l'estero. Da poco sono io a dover gestire anche tutto quello che riguarda le ferie e io non ho mai preso ferie nei giorni dei miei giorni festivi che riguardano la mia religione. Dico mia ma, insomma, non sono particolarmente praticante però sono sempre venuta a lavorare. [...] È venuto fuori questo argomento perché appunto questa ragazza il sette di gennaio vorrebbe restare a casa. Solo che, per un motivo o per un altro, sempre questa di 21 anni, ha poche ferie, spesso è rimasta a casa per suoi motivi ed è nata tutta una questione perché lei il sette vuole rimanere a casa che il giorno del suo Natale. [...] Le è stato detto di no, all'inizio proprio l'azienda ha detto no. [...] Quindi nel momento in cui io l'ho presentata in riunione, comunque, c'è stata una reazione non bella, nel senso: "Adesso lei è in Italia, cioè, se vuole farsi le sue festività che torni in Serbia". Detta in maniera molto terra terra, quindi chiusa la riunione, come le dicevo prima, il mio approccio è molto personale, io prendo poi sono andata da uno dei titolari che appunto aveva detto questa cosa e ho presentato la questione in maniera un po' più blanda dicendogli "potremmo provare a venirle incontro". [...] Lui mi ha detto ci penso, però lui allo stesso tempo mi dice: "Però tu quando fai il Natale perché tu non stai a casa?" [...] Lo fanno sempre lamentandosi perché a prescindere, come ti dicevo prima, c'è il pensiero stakanovista; quindi, tu devi venire a lavorare sempre, dovresti venire anche il giorno di Natale, però non ti dicono di no. Cioè, se tu vuoi fare il Ramadan, se tu hai il Natale ortodosso, non ti dico di no. Però se ci sono già magari questioni in ballo e magari nello stesso ufficio ci sono religioni diverse, una persona me lo chiede, l'altra no. Lui il suo pensiero è perché lei sì e tu no? Si era creato questo. E lì anche la mia spiegazione del dire io sono una persona non praticante, ho delle mie esigenze personali che differiscono dalle sue. Lei è anche una ragazza di vent'anni, vuole passarsi il suo Natale con la sua famiglia, non ha mai modo di tornare, abbiamo cercato di comunicare. Ripeto, ancora non è arrivata la risposta, ma secondo me sarà un sì, è che vogliono un po' farla pensare, diciamo così.» (INT17/68)

6.5.2 Buone pratiche nella gestione del credo religioso

Accanto alle criticità, alcune testimonianze mostrano modalità costruttive di gestione delle esigenze religiose, soprattutto nei contesti con una maggiore presenza di persone di fedi diverse o con

manager particolarmente attenti alla cura delle relazioni. In diversi casi sono descritti accordi interni, adattamenti organizzativi e misure orientate alla sicurezza e al rispetto delle persone:

«Abbiamo anche il presidente della lega musulmana di (nome del paese) che lavora lì e che è molto attento a far rispettare i suoi diritti. So che sotto Ramadan hanno comunque delle agevolazioni, non sono comunque in tanti; quindi, noi non abbiamo mai avuto incidenti, del tipo mancanza di produttività o assenza dal lavoro per questi motivi. So che ci sono stati degli accordi nel passato, quest'anno per la precisione. Non so, però nel passato sono sicura che a livello di orari di turno si erano accordati.» (INT16/54)

«So che in produzione nel periodo del Ramadan vengono adottati degli orari leggermente diversi, mi sembra. Viene concesso al personale di trattenersi o cominciare in qualche frangente, nel periodo quando è avvenuto in estate perché da noi, insomma, il periodo estivo è più duro. C'era qualche azione adottata per evitare, insomma, per garantire la sicurezza, comunque, dei lavoratori che stavano facendo il Ramadan.» (INT20/66)

Alcune aziende mettono a disposizione spazi dedicati alla preghiera o strumenti utili a praticare il proprio credo in modo dignitoso e non clandestino:

«Per dei lavori è capitato di avere delle persone che chiaramente di fede islamica, eh avevano, recitavano appunto il loro (...) le loro preghiere in certi momenti della giornata e abbiamo allestito un'area in azienda per tale scopo e questo (...) è rimasto uno spazio che può essere allestito in caso di necessità per questo scopo ecco in caso di richiesta.» (INT01/34)

«C'era anche un tema di diversità per la razza, perché c'erano dei lavoratori stranieri che, in entrambi i casi, ci fu una reazione dell'azienda, in noi dirigenti molto positiva, perché nel caso della religione, su come ci siamo accorti che c'erano dei dipendenti islamici e musulmani, quelli si ritagliavano quasi di nascosto lo spazio per i loro momenti di preghiera. Abbiamo deciso di fare due cose: di mettere a disposizione una sala per tutti questi momenti e anche abbiamo una cosa stupida. Però abbiamo acquistato e messo a disposizione dei tappetini per la preghiera per la preghiera islamica, quindi fu una reazione dell'azienda, molto positiva.» (INT15/50)

Tali pratiche mostrano come la gestione del credo religioso possa diventare occasione di riconoscimento, apertura e cura organizzativa, quando affrontata in chiave inclusiva e non come fonte di ostacoli o resistenze.

Dai risultati dell'analisi del contenuto delle interviste emergono alcune indicazioni utili per strutturare linee guida per una gestione inclusiva del credo religioso nei luoghi di lavoro:

- *Policy sul credo religioso*: molte criticità nascono dal fatto che le richieste vengono gestite in modo informale o affidate alla sensibilità del singolo manager. È quindi fondamentale definire procedure chiare per permessi, cambi turno e festività religiose, così da evitare disparità di trattamento, favoritismi percepiti o conflitti interni. Una policy esplicita permette alle persone di manifestare con serenità i propri bisogni e all'organizzazione di programmare con anticipo;
- *Accomodamenti nella pianificazione del lavoro*: le aziende possono introdurre accorgimenti sostenibili come orari flessibili durante il Ramadan, turni alleggeriti per mansioni fisicamente impegnative o spazi dedicati alla preghiera, al fine di tutelare sicurezza, produttività e benessere. Misure di questo tipo, se integrate in modo sistematico, evitano soluzioni improvvisate e riducono il rischio di discriminazioni involontarie;
- *Promuovere una cultura del rispetto e della conoscenza reciproca*: dalle testimonianze emerge come la scarsa informazione e gli stereotipi possano alimentare tensioni e giudizi. Per questo motivo è importante prevedere momenti di formazione mirata, spazi di dialogo e iniziative che valorizzino le diverse tradizioni religiose senza cadere nel folclore. Un clima di apertura e confronto contribuisce a trasformare il credo religioso da possibile elemento di conflitto a risorsa relazionale e organizzativa.

6.6 Età e gap generazionali in azienda

Le differenti età nei luoghi di lavoro rappresentano una dimensione cruciale della diversità organizzativa, spesso intrecciata con aspettative differenti sulle mansioni, sul cambiamento e sulle modalità di collaborazione. A differenza del genere o del background religioso, l'età è una variabile immediatamente visibile, ma il suo significato culturale è costruito discorsivamente attraverso aspettative, attribuzioni e narrazioni collettive. Le interviste mostrano come il gap generazionale venga interpretato non solo come differenza anagrafica, ma come divergenza nei valori, nel rapporto con il lavoro, nel tempo e nell'autorità. La seguente analisi dei risultati derivanti dalle interviste semi-strutturate esplora tali dinamiche, mettendo in luce la complessità delle relazioni intergenerazionali all'interno delle aziende.

6.6.1 Attrarre i giovani e valorizzare le persone al termine della carriera

Dalle interviste emerge come una delle sfide più rilevanti per i/le manager riguarda oggi l'attrazione e la permanenza delle persone più giovani in azienda, soprattutto nei contesti ad alta complessità tecnologica o percepiti come "esigenti":

«Il fatto è che un'azienda tecnologica molto giovane, che fa cose molto innovative a livello proprio tecnologico, quindi è difficile che attragga persone di una certa età, mettiamola così.» (INT10/68)

I racconti mettono spesso in luce incomprensioni tra generazioni diverse, legate a modalità di lavoro, aspettative e ritmi differenti:

«La senior si aspettava un certo tipo di risposta e anche da un punto di vista organizzativo, di autonomia, e da quell'altra parte (dalla junior), invece, c'era stata un po' una chiusura perché effettivamente venivano pretese delle cose che per lei non avevano senso.» (INT05/62)

«Questa collega era la più giovane di tutte, ne aveva 30 e in particolare il disagio riguardava un po' la modalità di lavoro, nel senso che come tutti i giovani è molto veloce, e a volte era venuta riferendomi del fatto di non trovarsi bene con le colleghe più grandi, quindi quelle sulla sessantina perché più, ehm, non solo praticamente lente a lavorare, ma soprattutto con un diverso approccio e anche molto conservativo rispetto, insomma un po' della serie ma abbiamo sempre fatto così. Quindi "Adesso cosa vuoi tu ragazzina venire un po' qua a cambiare, a rimescolare le carte", diciamo così una resistenza al cambiamento da parte dei colleghi più anziani fra virgolette insomma più grandi, diciamo così, di età.» (INT09/60)

In diversi casi la generazione più giovane viene descritta come "più veloce" e maggiormente a proprio agio con strumenti e logiche organizzative recenti, mentre i profili più maturi sono associati a modalità di lavoro ritenute meno flessibili:

«Le realtà più giovani sono molto più sveglie, molto più smart, molto più veloci nel ragionamento rispetto a che ne so dei profili... parlo della classica contabile che ha 55 anni e che è un'ex ragioniera e, insomma, lavora come si lavorava tanti anni fa. [...] seppur i giovani abbiano meno esperienza a livello di anni di lavoro, spesso si trovano a dover supportare i colleghi più anziani

perché sono meno, l'attitudine è essere meno propensi al cambiamento e alla tecnologia, ecco.»
(INT14/52)

Accanto a queste letture, emergono anche visioni fortemente stereotipate sulle nuove generazioni, descritte come poco interessate al lavoro o al “sacrificio”:

«Secondo me le generazioni nuove non gliene frega assolutamente niente; quindi, basta dare il tempo alla fine che vadano in pensione quelli un po' più in là con gli anni alla fine dopo il resto, veramente a quelli più giovani non gliene frega assolutamente niente. E giovani intendo under under 30 under, 25, così.» (INT22/84)

La difficoltà nel trattenere i talenti giovani è un tema ricorrente, soprattutto nei contesti che richiedono turni notturni, disponibilità alla mobilità o resilienza alla pressione:

«In azienda la difficoltà con le nuove generazioni c'è, c'è tantissimo, sempre di più quest'anno tanto è vero che facciamo fatica ad assumere, ad essere abbastanza attraenti per assumere chi vogliamo e facciamo anche molta fatica ad avere talent retention, cioè a trattenere i talenti. Abbiamo avuto diverse fughe di talenti che ci sono dispiaciute. Questo perché cominciamo a renderci conto che le generazioni nuove sono generazioni post-pandemia diverse, che abbiamo capito che non hanno più la mira di avere un posto fisso, ma piuttosto un posto dinamico dove possono continuamente pensare e percepire che cresceranno e che si sposteranno. Ecco, questa è la prima percezione che abbiamo capito e a tal proposito ci siamo proprio riuniti come consiglio di amministrazione giusto dieci giorni fa. E abbiamo capito che proprio la comprensione delle nuove generazioni è una degli step fondamentali che dobbiamo intraprendere nel prossimo futuro, nei prossimi mesi.» (INT16/58)

«Una settimana dopo ci sono stati 2 o 3 di casi così solo nel giro di un anno e mezzo dopo aver dato il tempo indeterminato quindi una lettera con un contratto a tempo indeterminato cosa che insomma anni fa le persone desideravano, sognavano. E la persona, il ragazzo giovane, si licenzia e si licenzia non per trovare un posto con uno stipendio più alto. Perché abbiamo cercato di fare le interviste d'uscita che ci danno un feedback per capire cosa è andato storto e ci è stato detto che c'è troppa pressione e che cercano un posto più tranquillo e che non gli interessa di andare anche un po' in meno a livello salariale. Ma allora nel caso della produzione non riusciamo più a trovare giovani che sono disposti a fare le notti. Anche noi lavoriamo h24. Nel caso degli uffici hanno risposto

che c'è troppa pressione e che cercano un posto più tranquillo. Ragazzi con una laurea in mano di ingegneria.» (INT16/60)

In parallelo, alcuni/e manager sottolineano la necessità di valorizzare le persone a fine carriera, evitando di “parcheggiarle” e riconoscendone il ruolo chiave nella trasmissione del sapere:

«Una valorizzazione delle persone anche verso fine carriera nel senso non vengono in qualche modo diciamo parcheggiate, ma vengono eh utilizzate per trasferire know how in questa ottica.» (INT01/34)

«Lei prende spunto dai più giovani, lei è consapevole che i giovani hanno una marcia in più e quindi spesso fa delle riflessioni come dire positive e cerca lei di adeguarsi ai nuovi strumenti, alle nuove metodologie, ai nuovi modi di porsi.» (INT20/50)

6.6.2 Stereotipi generazionali verso gli/le junior

Nel racconto di molte esperienze, la relazione tra generazioni viene filtrata attraverso rappresentazioni stereotipate dei/delle giovani, spesso descritti/e come meno dedicati/e, meno attenti/e o meno disponibili alla fatica. Le affermazioni tendono a generalizzare il comportamento dei singoli, ricondotto all'intera categoria:

«Con generazioni più giovani può capitare che il feedback sia più difficile da ottenere, nel senso che in generale l'interazione può essere un po' più(...), diciamo ridotta.» (INT01/92)

«Soprattutto le new entry diciamo che non si dedicano al 100% anche durante l'attività lavorativa per cui o succede un errore o quant'altro gli viene riferito.» (INT02/78)

«La fascia superiore rivela che tutte le fasce inferiori di età non hanno più quella dedizione al lavoro. Le ventenni invece a volte quando fai addestramenti vedi che c'è proprio menefreghismo. Un po' nel senso del menefreghismo, non per quello che stai spiegando, ma a volte che sia eseguito bene un'attività o no.» (INT02/80)

Le incomprensioni reciproche emergono chiaramente nei racconti sullo scambio tra lavoratrici più esperte e junior, in cui entrambi i punti di vista appaiono irrigiditi:

«"Le tose non e voe scoltare queo che savemo noialtre, che ghemo imparà nel tempo e che ghe voemo insegnare". "Le giovani non vogliono ascoltare quello che sappiamo noi, che abbiamo imparato nel tempo e vogliamo insegnare loro". Tradotto in italiano. E al contrario: "Le più esperte non hanno la pazienza di spiegarmi bene in dettaglio (...) i miei obblighi e soprattutto le astuzie dell'attività che mi stanno insegnando".» (INT02/82)

«Soprattutto le new entry diciamo che non si dedicano al 100% anche durante l'attività lavorativa per cui o succede un errore o quant'altro gli viene riferito.» (INT02/78)

In alcuni casi, le differenze vengono descritte in termini stereotipati per generazione, con un tono a tratti ironico ma comunque generalizzante:

«La generazione sopra i 30, crede molto nell'attività che esegue tutto il giorno, quindi si immedesima molto nell'azienda e ci tiene che fino all'ultimo minuto del turno di lavoro tutto sia eseguito in un certo modo. Mi viene riferito questo.» (INT02/78)

«Faccio i colloqui mi sento vecchissimo perché c'è gente che magari già arriva qui a fare l'apprendistato. Hanno 19 anni sì. Cos'è? 2005? Veramente loro hanno, lo sento io il gap generazionale, perché si vede che hanno una mentalità tanto diversa. Ma anche, anche se quella è la cosa pesante, sarà su come vivono il lavoro. La generazione prima di noi era ci vede che è una cosa tanto identitaria per noi sì più per quello che ti può dare. Per le generazioni quelle del 2005 non ne ho idea, non capisco. Mi sembra che non vogliono tanto il discorso. No? Non vogliono lavorare, vogliono fare quello che gli piace e però non è possibile fare solo quello che ti piace. Poi puoi trovare dei lavori in cui c'è anche quello che ti piace, però c'è tanto. C'è un forte desiderio di fare quello per cui proprio solo quello che gli piace. Secondo me, almeno quello che ho visto io. Non sacrificare il discorso vita privata.» (INT22/120)

Alcune criticità iniziali si attenuano con il tempo, quando i/le giovani hanno la possibilità di esprimere il proprio disagio e trovare un equilibrio:

«Non abbiamo più avuto problemi di questo tipo che si sono tradotti anche in scene un po' tragiche, tipo il pianto, questa si chiude in bagno, poi torna completamente fredda come fosse un automa. Queste cosette qua che però, appunto, alla fine erano anche un po' un'evidenza di sto disagio e che poi sono rientrate.» (INT05/66)

In contesti caratterizzati da basso turnover, la stabilità del personale produce gruppi relativamente omogenei per età, con poche occasioni di confronto intergenerazionale:

«Abbiamo la fortuna di essere qui da tanti anni quindi abbiamo un ricambio che è veramente molto, molto basso.» (INT06/90)

In un caso, un manager più giovane del proprio gruppo di lavoro racconta gli stereotipi di cui è talvolta oggetto, evidenziando come l'età venga utilizzata come etichetta, a prescindere dalle competenze:

«Un po' di battutine del gruppo "e tu sei più piccolo", ma nulla di grave. Cioè io sono una persona che difficilmente la tocchi, nel senso che puoi fare anche un po' le battutine così ci rido su, però quando mi dedico sì è il più piccolo di tutti però nel campo sembra la persona più avanzata, semplicemente potrei coprire ogni ruolo, tra virgolette; quindi, sanno che l'età per me è solo un numero.» (INT18/86)

Alcuni/e manager, al contrario, sottolineano come i/le giovani mostrino rispetto e ascolto verso le persone più mature, e come eventuali vissuti di marginalità emergano soprattutto nei primi tempi di inserimento:

«I ragazzini (...) loro, da loro (...) non ho mai sentito lamentarsi o manifestare problematiche o che sono stati trattati male, o hanno avuto, no, questo non posso effettivamente (...)» (INT06/64)

«Mi sembra che i giovani abbiano grande rispetto e grande come dire ascolto delle persone più mature professionalmente e per cui no, mi verrebbe da dire soprattutto e quasi esclusivamente la prima parte.» (INT08/82)

«Capita in alcuni colloqui, soprattutto persone giovani che arrivano in gruppi di lavoro dove ci sono persone che da tanti anni lavorano lì che nei primi colloqui di valutazione dopo i primi mesi di entrata dicano "eh mi sento un po', mi sento che nessuno è interessato a quello che dico, mi sento un po', come dire, sempre quello più giovane, che alla cosa che dico non viene dato valore". Questo capita non così spesso, per fortuna.» (INT08/84)

6.6.3 Stereotipi generazionali verso i/le senior

Per quanto riguarda le persone senior, le narrazioni raccolte non descrivono tanto episodi di discriminazione esplicita, quanto piuttosto tensioni legate alla convivenza tra generazioni e ai processi di passaggio di ruolo e responsabilità. Un tema ricorrente riguarda la permanenza prolungata in azienda di persone vicine alla pensione, percepita come un ostacolo al ricambio generazionale:

«La convivenza generazionale all'interno di aziende nelle quali una delle generazioni in questione è quella che io chiamo generazione dei "pensulenti", cioè dei pensionati, che, anziché fare pensionati, vanno rimangono sul posto di lavoro. [...] Quando uno arriva a fine carriera e pensa di essere indispensabile, ecco, credo sia un grosso danno per l'azienda, perché in quel momento lì non genera più valore e pensa più a se stesso che non al progetto. Cosa che porta grande disagio nelle generazioni successive che non hanno lo spazio, il diritto di sbagliare, quindi non crescono professionalmente. Quindi il primo tema del gap generazionale è questo, cioè, esiste ed è abbastanza diffuso e soprattutto nell'azienda medio-piccola italiana. Questa convivenza di chi dovrebbe essere in pensione con quelli che dovrebbero invece occupare posti di responsabilità e dovrebbero avere la possibilità di esprimersi meglio.» (INT15/42)

Le battute sul "dopo di noi", anche se ironiche, mostrano come la soglia della pensione diventi spesso un terreno di negoziazione simbolica:

«Chi si sta avvicinando alla pensione può fare la battuta del tipo eh, non so (...) "Beh, se questo problema ci sarà ancora l'anno prossimo non sarà un problema mio", per esempio in questo senso, scherzosamente parlando, ecco. E la contro battuta è quella "beh l'anno prossimo potrebbero ancora cambiare la legge e quindi ci vediamo ancora per rimarrai qui con noi"» (INT01/106)

In alcuni casi viene esplicitata la possibilità che il gap generazionale si traduca in mantenimento del potere e mancata apertura verso i più giovani, soprattutto nei contesti in cui le posizioni di responsabilità sono occupate da figure con lunga esperienza:

«La questione del gap generazionale, avendo la cooperativa una compagine di chi l'ha fondata, diciamo più matura e una grossa parte in questo momento di educatori ed educatrici più giovani, può rischiare quel tipo di discriminazione lì, cioè più legata al mantenimento del potere. Oggi i dirigenti sono tutte persone che hanno almeno vent'anni di esperienza, un po' perché è fisiologico che sia così, cioè è difficile che una ventitreenne neolaureata possa fare la responsabile

Risorse Umane ma non perché non ne ha ancora le competenze, ma sarebbe un rischio troppo grosso. Ci sono anche responsabilità che presumono uno sviluppo di competenze nel corso della propria carriera, quindi questo lo sento anche fisiologico. Però è chiaro che questo potrebbe essere un elemento di discriminazione.» (INT08/92)

Un ulteriore elemento critico riguarda la gestione del know-how: quando le modifiche tecniche o operative non vengono condivise e documentate, l'esperienza si trasforma in potere implicito, anziché in risorsa per l'organizzazione:

«Dove c'è manualità rimane un po' il discorso dell'esperienza che ha valore. Però cosa fanno? Modificano la macchina, magari prima della spedizione, perché c'è qualcosa che non va, giusto? Nel senso però non dicono niente a nessuno, non viene modificato lo schema, non viene modificato l'elenco ricambi, non viene modificato niente. Con il cliente passano due anni, ti chiede un ricambio, tu lo mandi giù sbagliato perché nessuno si è segnato di quella modifica che è stata fatta al volo prima della spedizione. Cose del genere. (INT22/58) [...] Tu hai fatto lo schema sbagliato. Comunque, il tuo reparto ha fatto il disegno, lo schema sbagliato e io ho dovuto rimediare al volo fuori.» (INT22/60)

In alcuni casi di intersezionalità, età e provenienza si intrecciano, producendo situazioni di marginalità doppia:

«Abbiamo due persone che a breve vanno in pensione. [...] Loro a volte vengono ignorati per il semplice fatto che uno è di provenienza diversa e due per il fatto che sono anche anziani, quindi non vengono considerati.» (INT18/82)

Diversi manager sottolineano la necessità di gestire in modo intenzionale il passaggio di competenze e responsabilità, favorendo l'affiancamento e il “lasciare spazio” alle generazioni più giovani:

«Quelle più critiche dal mio punto di vista sono quelle legate al gap generazionale cioè per assurdo è più semplice gestire l'inserimento di personale femminile nel senso che in alcuni reparti ha funzionato molto bene ed è stato anche diciamo un bel colpo che ha aperto la faglia e poi dopo ha continuato. Mentre quando si tratta di affrontare tematiche generazionali ecco che lì è più difficile, è molto più complesso.» (INT21/32)

«Stiamo facendo adesso le manutenzioni quindi diciamo che ci sono operazioni fuori dallo standard che vengono fatte e quindi è richiesto il contributo delle persone che sono un po' più esperte e io insisto con queste persone esperte affinché non siano loro a fare il lavoro, cioè fisico-manuale, ma loro stiano fuori e facciano fare il lavoro a quelli più giovani. Così possono fare pratica perché poi è un lavoro anche manuale quindi devi fare pratica, ma soprattutto imparare i trucchi del mestiere. E quindi ho discusso anche animatamente alla macchina del caffè con questo signore un po' più anziano perché diceva: "Ma ci mettiamo il doppio del tempo a fare il lavoro". Sì, gli ho detto, ma fra tre anni tu andrai in pensione e dopo non saremo in grado di fare il lavoro. Se tu non insegni a quelli più giovani, allora, a meno che tu non vinca l'elisir di vita eterna e rimani qua con noi per sempre. Ma credo che insomma tu voglia anche trovarti il tempo per te stesso e quindi insomma, alla fine l'abbiamo chiusa. E poi sono stato contento perché ho visto che effettivamente l'ultima parte della giornata, sono certo che se vado giù adesso lo trovo ancora dentro a fare. Ma ieri pomeriggio effettivamente è stato bravo e ha fatto lavorare gli altri.» (INT21/40)

In alcuni contesti, la giovane età media del personale viene percepita come fattore che attenua i conflitti generazionali, ma al prezzo di una minore eterogeneità interna:

«Il fatto di essere mediamente tanto giovani probabilmente siamo un po' meglio delle realtà che ci sono in giro, ecco. Quantomeno nella nostra zona non so nel resto d'Italia, però sì abbiamo un'età molto bassa e quindi. E quindi in realtà rispecchia un po' quello che è il pensiero di quella generazione là; quindi, non la viviamo così male sto discorso delle diversità, non ci sono non ci sono particolari casi se ci sono tendenzialmente sono in produzione dove appunto c'è un'età più avanzata però penso che comunque in tutte le aziende scomparirà col tempo.» (INT22/116)

Altri/e manager, pur riconoscendo il problema, dichiarano di non aver ancora avviato percorsi strutturati di passaggio generazionale:

«Cominciamo ad avere evidenti problemi di management perché abbiamo una nicchia di collaboratori storici dell'azienda, per cui addirittura l'anno prossimo quest'anno si farà una festa. Sono quelli che sono qui da qui di più di 15 o vent'anni che cominciano ad avere un'età anche importante. Avremo diversi pensionamenti nei prossimi anni e questa fetta di popolazione aziendale si affianca a nuovi colleghi veramente molto giovani. Parliamo di persone di vent'anni o poco più. Quindi in mezzo c'è un gap che adesso va colmato. E perché parliamo proprio di differenti approcci al lavoro, al mondo del lavoro. Insomma, è un tema.» (INT09/32)

Infine, la dimensione generazionale si intreccia in alcuni casi con il genere, soprattutto quando si tratta di linguaggio e di rappresentazioni della “correttezza” nei commenti:

«Certi commenti provengono da persone con un'altra mentalità anagrafica per le quali forse un certo tipo di commento era ancora accettabile, come lo era una volta. “Beh, ma era un complimento alla fine, che cosa ho detto mai di tanto sbagliato”. Insomma, una difficoltà credo anche qui culturale a comprendere che i linguaggi sono cambiati, la sensibilità e il senso comune di ciò che è appropriato e non lo è più.» (INT09/36)

Dai risultati sull'età e sui gap generazionali emerge che le differenze tra junior e senior non sono di per sé il problema: diventano critiche quando restano non dette, stereotipate o gestite solo in chiave individuale.

Le testimonianze suggeriscono tre direzioni operative per una gestione delle età differenti nei luoghi di lavoro:

- Progettare una gestione intenzionale del passaggio generazionale: non basta “sperare” che il sapere passi dai senior agli junior, vanno strutturati percorsi di affiancamento, tutoraggio e mentoring reciproco, dove il/la senior porta le competenze tecniche e storiche e la/lo junior porta innovazione, digitalizzazione e nuovi linguaggi. Questo significa definire tempi, obiettivi e ruoli chiari nel passaggio di consegne, evitando che l'esperienza diventi potere implicito o ostacolo alla crescita delle nuove generazioni;
- Formazione sugli stereotipi generazionali: le narrazioni raccolte mostrano immagini ricorrenti: giovani “menefreghisti” o “fragili”, senior “rigidi” o “bloccati sul passato”. Una formazione mirata sui bias generazionali, unita a spazi di confronto strutturati (es. focus group intergenerazionali), può aiutare i gruppi a distinguere tra differenze reali e generalizzazioni, leggendo i comportamenti alla luce dei contesti di vita e lavoro (post-pandemia, trasformazioni tecnologiche, precarietà) anziché come difetti personali;
- Percorsi di carriera e benessere lungo l'intero ciclo di vita lavorativa: le aziende possono valorizzare le diverse età offrendo: per i/le giovani, opportunità di crescita chiara, feedback frequenti, attenzione al carico di pressione e all'equilibrio vita-lavoro; per i/le senior, riconoscimento del contributo, ruoli di mentoring, flessibilità di orario e spazi per la trasmissione del know-how. Una politica generazionale esplicita riduce conflitti impliciti e fughe di talenti, trasformando la diversità di età in reale risorsa organizzativa.

6.7 Effetti del Covid-19 in azienda

Nel racconto dei/delle manager il periodo pandemico rappresenta uno dei momenti più critici e conflittuali degli ultimi anni, non solo per l'impatto sanitario, ma anche per le tensioni generate dalle scelte individuali e organizzative. La gestione delle vaccinazioni, del *Green pass* e delle misure di sicurezza ha prodotto divisioni profonde all'interno dei gruppi di lavoro, fino a creare veri e propri schieramenti contrapposti:

«Mi sono trovato invece a gestire il problema di chi è vaccinato - non vaccinato nel periodo. (INT02/72) [...] Ma quello è stato molto difficile da gestire sono stato accusato per primo in prima linea di essere o il portatore o colui che obbligava le persone a lavorare, colui che esigeva il vaccino e il Green pass. Si sono creati gruppi, gruppi proprio distinti.» (INT02/74)

La pandemia ha rappresentato anche uno spartiacque rispetto alla rapidità dei cambiamenti tecnologici e di mercato. Molti/e manager sottolineano come proprio negli ultimi cinque anni segnati da smart working, digitalizzazione e nuove modalità di comunicazione, il divario tra generazioni si sia accentuato o trasformato:

«Il gap generazionale potrebbe apparentemente non esserci, essendoci circa 15 anni di differenza tra il più giovane e il più anziano. In verità la velocità di cambiamento del mercato, in particolar modo nell'ultimo quinquennio, perché lo spartiacque è stato il Covid, fa sì che ci sia anche diversità di vedute, talvolta.» (INT11/28)

La maggiore dimestichezza con strumenti come Teams, Zoom e Meet, insieme a un diverso modo di affrontare procedure, riunioni e comunicazioni interne, ha messo in luce due atteggiamenti opposti: chi si adatta rapidamente alle richieste digitali e chi continua a privilegiare modalità tradizionali di lavoro:

«Un po' colpa o merito, mi sono scelto negli anni una squadra di gente sempre più giovane ed è rimasto qualcuno di non più giovane. E quindi... Però sono in minoranza le persone che sono sopra i 35-40 rispetto agli altri e quindi ci sono delle mentalità diverse anche nel modo di affrontare i problemi. C'è spesso conflitto ma proprio il fatto di seguire o non seguire le procedure. Fare le cose in un determinato modo piuttosto che un altro. Stare al passo con le mail e con le riunioni. C'è una generazione vecchia un po' che risolve le cose senza guardare troppo qual è la procedura, le call, le riunioni, perché per loro sono importanti fino a un certo punto.» (INT22/56)

Per altri/e manager, il Covid-19 ha inciso direttamente sulla socialità e sulla capacità relazionale delle generazioni più giovani, che hanno vissuto in DAD (Didattica a distanza) o isolamento gli anni cruciali della crescita:

«Con generazioni più giovani può capitare che il feedback sia più difficile da ottenere, nel senso che in generale l'interazione può essere un po' più eh (...), diciamo ridotta. Nel senso che sono soprattutto i ragazzi che sono arrivati adesso. Abbiamo avuto cinque sei assunzioni di ragazzi che hanno vissuto la fine degli studi con il Covid, quindi anche socialmente si notava una chiusura, un modo di relazionarsi differente rispetto ai colloqui fatti qualche anno prima. Proprio si vedeva che magari persone ragazzi delle superiori la 4.^a 5.^a superiore fatta nel periodo dello sviluppo anche a livello sociale questo impattato nel nostro piccolo l'abbiamo visto. Però, eh, quindi nell'interazione nel feedback, quindi, c'era un po' di conflitto nel senso, ma "non mi hai detto" "ma eh sì, ma io ho fatto, ha funzionato" e "sì, ti ho detto di dirmi anche se". Quindi di comunicazione in qualche modo che poi posso dire in buona parte sono andati risolti. E fa parte anche dell'inserimento certe persone.» (INT01/92)

«Le ragazze tra i 20 e i 21 anni, con loro a volte il gap si sente, anche perché sono ragazze che vengono dal periodo in cui hanno fatto le superiori in pieno periodo Covid; quindi, è una cosa che anche loro esprimono spessissimo. Quindi loro hanno passato i loro ultimi anni delle superiori, mi sembra dalla terza, la quarta, e addirittura anche la quinta, mi pare, in casa. Loro tendono ad essere molto più chiuse, ad avere molta meno intraprendenza, e l'intraprendenza che invece esce moltissimo anche coi titolari. I titolari tendono a dire "ma le ragazze non hanno quella intraprendenza, non si muovono in tal modo". Con la ragazza di 34, 36 anni anzi, capita, che facciano il paragone dicono eh, ma lei si vede che è più matura, ha un'esperienza diversa. Sì, è una cosa che capita, ma l'intraprendenza forse è la cosa che più emerge.» (INT17/54)

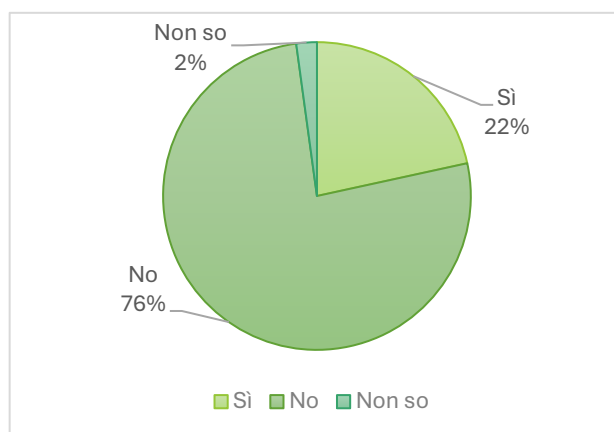
«Questa cosa del Covid è più una cosa, un'osservazione che ho fatto io con le ragazze, perché poi parlando, loro hanno espresso questa cosa, loro sono consapevoli di avere magari un modo di vivere diverso rispetto magari agli altri. Cioè mi fa strano perché al di fuori del contesto lavorativo non ho avuto modo e nessuno mi ha detto questo. Loro invece ritengono che tutto quello che è il contatto con le persone, mi capita spesso di sentirmi dire "ah, ma tu riesci a parlarne, io non posso, non riesco, io non sono te". Hanno questo modo di dire, ossia "mi astengo dal parlare, rimango nel mio, non faccio niente".» (INT17/58)

La/Il manager rileva come questa fragilità comunicativa abbia influito sulle prime fasi di inserimento e sulle dinamiche di feedback. Tuttavia, queste difficoltà sono spesso state superate con il tempo e con un accompagnamento adeguato.

6.8 Discriminazioni nei luoghi di lavoro

Sia nel questionario sia nelle interviste semi-strutturate è stato chiesto ai/alle partecipanti: «Secondo la sua esperienza, ha percepito situazioni di discriminazione all'interno della sua organizzazione?». Dalla raccolta delle risposte quantitative dei questionari emerge che, su un totale di 141 rispondenti, il 75,2% (106 persone) ha dichiarato di non aver percepito situazioni discriminatorie, il 2,1% (3 persone) ha risposto “non so”, l'1,4% (2 persone) ha preferito non rispondere, mentre il 21,3% (30 persone) ha affermato di aver assistito o vissuto episodi di discriminazione nel proprio contesto lavorativo.

DISCRIMINAZIONI ALL'INTERNO DELL'IMPRESA DEL/DELLA MANAGER



Tab 24: Partecipanti al questionario (percezione del/della manager all'interno dell'azienda)

Il 21,3% delle risposte, pur essendo un dato minoritario, evidenzia la presenza di situazioni di esclusione o di disparità percepite, che trovano ulteriore approfondimento nelle narrazioni emerse dalle interviste qualitative.

A coloro che hanno dichiarato di aver percepito situazioni discriminatorie è stato chiesto di specificare «Per quali aree di diversità il trattamento è stato percepito come discriminatorio?» (era possibile indicare più di una risposta). Dall'analisi delle 30 risposte emerge che le discriminazioni percepite si distribuiscono principalmente lungo le dimensioni di genere (18), differenze salariali

(13), età (11), cittadinanza (10) e con alcuni riferimenti anche alla disabilità (8), alla religione (7), alla lingua (6) e all'orientamento sessuale (5).

6.8.1 Atti discriminatori legati alle diversità

Anche con i/le manager intervistati/e è stato affrontato il tema della percezione di atti discriminatori legati alle diversità nei luoghi di lavoro. Le narrazioni raccolte mostrano come gli atti discriminatori non si manifestino soltanto in forme esplicite o intenzionali, ma anche attraverso dinamiche sottili, implicite o normalizzate, che influenzano i rapporti professionali e la percezione di appartenenza. In particolare, le considerazioni dei/delle partecipanti evidenziano come le discriminazioni legate al background migratorio, al genere, all'età e alla religione assumano spesso carattere sistemico, radicato nelle pratiche organizzative e nelle rappresentazioni collettive. I racconti spesso mettono in luce stereotipi, asimmetrie relazionali e barriere culturali. Le referenze raccolte per la maggior parte dei casi riguardano il genere (17 citati):

«Quando stavamo facendo le selezioni della figura che doveva prendere il mio posto. (...) Ho tirato le orecchie al mio general manager, al mio capo, perché si è lasciato sfuggire in un'occasione: "Ma dobbiamo prendere...". "Oh, valutiamo. Valuta un uomo. Guarda che è meglio se lo prendiamo maschio piuttosto che femmina, che poi rimane incinta". Gli è sfuggita sta cosa. Io l'ho seccato. Ho detto "Faccio finta di non averlo sentito", tant'è vero che l'ho selezionata. Che poi, non l'ho selezionata solo io, siamo ricaduti su una figura femminile, quindi... Quando da una persona di 70 anni ti senti dire una cosa del genere, io faccio finta di non aver sentito.» (INT03/84)

Accanto a forme di svalutazione più esplicite, emergono anche atteggiamenti sottili, difficili da contestare, ma percepiti come discriminatori:

«In un modo molto subliminale, perché è molto controllato a livello di gruppo, ma questo atteggiamento però molto subliminale. Sono tutti i maschi e, in modo subliminale, la percezione che io sia femmina e che non sia in grado ce l'ho avuta più di qualche volta.» (INT16/68)

«Quando ai colloqui con persone musulmane non stringono la mano a quella dell'HR, quello sì però solo se vengono che ne so dall'Algeria o da Paesi un po' più tradizionali. La manager delle Risorse Umane lo sa perché l'ha scoperto sulla sua pelle.» (INT22/106)

Al genere si sommano le referenze legate alla maternità (9), alle molestie (7) e al gender gap (6). Alle discriminazioni di genere si intrecciano quelle legate alla maternità, con episodi di demansionamento informale o penalizzazioni implicite:

«Queste persone, che appunto ricoprivano ruoli anche apicali, per il fatto di essere state a casa in maternità sono state, come dire, tacciate di scarso senso di appartenenza, di responsabilità. E sono state demansionate, cioè non demansionate da un punto di vista contrattuale, ma come tipo di attività.» (INT05/86)

«C'è comunque il problema del “caspita io voglio donne perché sono più brave nel lavoro d'ufficio, però accidenti poi c'è questo problema”. Prima di me era arrivata questa ragazza che era arrivata come responsabile, quindi, è stata assunta come responsabile penso sia stata qua, poverina, sei mesi neanche, ha firmato l'indeterminato e poi è dovuta andar via perché era un disastro la gestione del figlio. Lei ogni volta che chiedeva questa mezz'ora perché il povero Cristo di suo figlio stava male doveva andarlo a prendere.» (INT17/84)

Rilevanti anche le referenze sulle molestie, soprattutto in forma verbale:

«Una modalità non più corrispondente alla moderna sensibilità nella gestione dei rapporti di genere. Quindi, ad esempio, commenti dal mio punto di vista inappropriati in un contesto di lavoro sulle colleghe, ma anche sulla sottoscritta. Adesso devo dire che mi è giunta voce anche, appunto, di commenti su di me; quindi, del tutto inappropriati sul modo di vestire di una donna, anche sul modo di atteggiarsi insomma che esprimono, a mio avviso, una sensibilità assolutamente secondo me inadeguata e a volte per me inaccettabile a quello che oggi dovrebbe essere considerato accettabile o non accettabile in un'azienda.» (INT09/36)

Sul fronte del gender gap emergono episodi di svalutazione professionale:

«Durante una riunione si discuteva di un argomento tecnico in cui c'eravamo CFO, direttore amministrativo e io quindi due donne e un CFO uomo. Parlavamo di un argomento tecnico relativo al nostro lavoro e neanche così tanto elevato, una cosa molto basic, insomma, abbastanza banale e su cui abbiamo espresso un'opinione su come doveva essere gestita un'attività. E c'è stato chiaramente detto in maniera molto esplicita che lui non era sicuro di quello che stessimo dicendo noi e che quindi si sarebbe confrontato con un consulente esterno, uomo. Cioè, voglio dire, io ho

dieci anni di esperienza, lei trent'anni quindi allora lì dico che qua c'è chiaramente una discriminazione. Ma in generale su questo CFO di cui parlo non è più il mio capo e non c'è più in azienda e con quello con cui attualmente lavoro non si sono mai verificati episodi di questo tipo ma neanche lontanamente. Però quando per circa un anno lui è stato in azienda ci sono stati diversi episodi per cui insomma la nostra professionalità è stata messa in discussione e anche le nostre competenze sono state messe in discussione. Quindi, questo è uno degli episodi più recenti. Mi è capitato anche in precedenti esperienze, però stiamo parlando di anni passati. Certe volte, mi sembra, che le cose stiano peggiorando, che migliorano.» (INT14/40)

«Il gender gap è proprio un problema strutturale sociale che le persone hanno insite nel cervello. Quindi non dipende dall'azienda o da quante iniziative fa l'azienda perché magari le fa anche, ma dipende soprattutto dalle persone.» (INT14/68)

«Molto spesso come viene detto a me, viene detto a loro: "Non impiegare il tuo tempo a capire, chiedi al tuo tecnico di turno e fai. Quindi non serve che tu sprechi tempo a parlare con (nome collega), vai dal tecnico". O addirittura dicono: "Vai dal titolare, ti dà la risposta e vai avanti, continua con quello che è il tuo". C'è stato anche addirittura detto: "Il vostro lavoro, comunque, è fare copia e incolla dei codici". Siamo quindi a questi livelli.» (INT17/46)

In un caso è emersa la questione dell'orientamento sessuale associata a commenti stereotipati:

«Una collega di cui si dice o si pensa sia omosessuale, per cui su questo, sa, le battutine, le cose (...). Però non esplicitata sempre a livello di quelle odiose battutine un po' dietro le spalle.» (INT09/76)

Una seconda grande area riguarda la discriminazione legata al background culturale (13 citazioni).

Gli episodi raccontati vanno dalle microaggressioni quotidiane:

«Magari si sente l'odore di curry, di aglio, l'odore di carne, insomma certi odori di cui magari l'abbigliamento di una persona si impregna perché è abituata nella propria cucina di casa. E allora magari viene fatto notare così questo odore differente. Questi commenti è ovvio che vengono percepiti in maniera offensiva come riferimento diretto alla propria nazionalità di appartenenza. In realtà chi fa il commento in questo caso vuole far riferimento a una nazionalità specifica e si riferisce, appunto, a un atteggiamento o a una cucina. Però è chiaro che se io dico a lei in malo modo, mica se le dicono

carine le cose, se io le dico, faccio un esempio, “mamma mia, ma sai sempre di curry?”. Se io vengo da una nazione in cui si usa molto ed effettivamente lo uso tutti i giorni, se una collega mi dice così è chiaro, magari lei intendeva fare veramente solo riferimento all’odore di curry, ma io lo percepisco come se stia un po’ insultando la mia nazionalità, il mio modo di mangiare, la mia cultura. Quindi è il percepito spesso poi a creare queste fratture, secondo me.» (INT09/52)

«C’era evidentemente un tema di, mi lasci dire, di razzismo, nei confronti di una persona da parte del suo capo. Però non era una questione che riguardava il mio team di lavoro, credo che ci sia stato un intervento da parte dell’amministratore delegato nei confronti della persona che effettivamente aveva degli atteggiamenti che, poi magari, mascherava un po’ tra il serio e il faceto. Però lui l’ho visto una volta, ed è stato molto brutto.» (INT15/56)

«Nel momento in cui vedo che tu non sei proprio lo stakanovista come lo è il tuo collega, lì già le tue diversità diventano un problema.» (INT17/72)

«Il suo cane, che a volte porta in azienda. Lui (titolare) dice “l’americano medio è (il nome del cane)”. L’intelligenza, l’intelligenza media del mio cane, come per dire, è più alta rispetto a quella del nostro cliente medio. Quindi voi dovete chiamarlo per ricordargli che gli avete mandato l’offerta.» (INT17/78)

In altri contesti, le discriminazioni assumono una forma sistemica:

«Nello stabilimento dove sono io c’è molto razzismo. E questa cosa qua influisce tantissimo su molti. C’è chi la vive diversamente o chi, appunto, ignora comunque perché parliamo sempre dell’ambito lavorativo. [...] Questa signora a volte ha subito in modo grave per il semplice fatto che lei è molto sensibile, quindi alla piccola cosa si sente sempre presa di mira.» (INT18/44)

«Diciamo che ci sono le solite battute razziste. Nel senso, lasciamo fare quella cosa a Tizio e Caio. È un po’ la situazione in sé, nel senso che loro, se vedono una persona brava, non vogliono che questa persona brava entri nell’ufficio tecnico. Quindi è un po’ il problema di questo stabilimento qua, perché l’altro stabilimento non è per niente così. Cioè, da loro chi se lo merita va avanti. Infatti, ho un amico che sta lì e si trova bene. È in base a lui che avevo capito che non è l’azienda il problema ma lo stabilimento; è lo stabilimento il problema.» (INT18/62)

«Che poi è la stragrande maggioranza di quello che è presente in giro penso che sia quello un po' di folklore, cioè l'indiano puzza, c'hanno i coltelli, cose così a random che poi in realtà poi conosci le persone. Per carità, però per lavorarci insieme. Insomma, non vedo sti grossi problemi, anzi.» (INT22/104)

La discriminazione si manifesta anche nella selezione del personale:

«Diciamo che è stata una scelta, storicamente, dalla proprietà decisa, più perché onde evitare problemi si è sempre detto magari quando dobbiamo introdurre un nuovo ragazzo in azienda prediligiamo ragazzi italiani, quindi è stata fatta una scelta poi diciamo prioritaria.» (INT06/68)

«L'attuale azienda, quando dicevo il passaggio dal padronale al manageriale, all'epoca padronale fu veramente padronale. Quindi non è un caso che non ci siano persone di religione o di razza diverse.» (INT15/52)

«C'è lo spostamento del supervisore al grado più alto e il posto suo adesso avrebbe dovuto essere occupato da uno di noi responsabili. E sono stati in ballo tre nomi di cui il mio anche e forse non verrà portato avanti per il semplice fatto che è di provenienza non italiana.» (INT18/94)

Infine, alcuni episodi riguardano l'aspetto religioso:

«C'è stata una reazione non bella, nel senso: "Adesso lei è in Italia, cioè, se vuole farsi le sue festività che torni in Serbia". Detta in maniera molto terra terra.» (INT17/68)

«Abbiamo maggioranza serba e quando abbiamo assunto qualche kosovaro tra l'altro musulmano quindi. Sì, battute più di una finché non sono arrivati. [...] è proprio odio razziale... Oddio, anche per il Ramadan, quelle cose lì.» (INT22/72)

Un/a solo/a intervistato/a ha attribuito l'assenza di discriminazioni nel proprio contesto lavorativo al fatto che l'attività si svolge interamente da remoto. Secondo questa prospettiva, la mediazione dello spazio digitale ridurrebbe le occasioni di contatto diretto e, di conseguenza, la possibilità che emergano pregiudizi o dinamiche di esclusione:

«Diciamo che un po', forse, per l'ambiente positivo, anche per fortuna, non mi è mai successo una cosa del genere. E il fatto che lavoriamo tutti da remoto.» (INT10/44)

«Ci sono meno interazioni personali, fisiche, mettiamola così, da ufficio ecco, mettiamola così.» (INT10/46)

6.8.2 Possibili contrasti agli atti discriminatori

A tutti/e i/le 22 partecipanti alle interviste è stato chiesto se nel proprio contesto lavorativo fosse presente una buona pratica relativa alla gestione della diversità. La maggior parte ha risposto negativamente, evidenziando la scarsa formalizzazione di iniziative strutturate. Le risposte raccolte, riportate di seguito, illustrano le diverse esperienze e percezioni dei/delle manager intervistati/e.

«Ho istituito una sorta di sondaggio anonimo, una sorta di buca delle lettere digitale dove si possono lasciare commenti, feedback che magari uno non vuole uscire fuori allo scoperto e quindi mi è arrivata subito questa notifica.» (INT10/58)

«Esiste un numero, lo chiamano hotline, dove qualsiasi persona può chiamare h24 e c'è sempre qualcuno a disposizione per raccogliere eventuali racconti di atti discriminatori.» (INT11/66)

«Da noi come ente pubblico, lo strumento principe, se esistono i presupposti e purtroppo non sempre ci sono, è il procedimento disciplinare. [...] Il limite è che essendo un procedimento di tipo giuridico e quasi giudiziario, valgono un po' le stesse regole. Quindi, ad esempio, se non ci sono testimoni la cosa finisce lì. E questo è un problema perché spesso le responsabili o i responsabili si sentono dire "ma Maria mi ha detto così", "Maria mi ha detto così". Però sa, sono battibecchi fra colleghi che avvengono in un contesto dove a volte non c'è il testimone. E come in un'aula di tribunale, se non c'è niente di scritto, se non c'è un testimone che può riferire, purtroppo poi dobbiamo archiviare, perché fino alla censura sono di competenza degli altri dirigenti. A me arrivano i procedimenti superiori alla censura, quindi quelli che prevedono delle misure più gravi, e sono pochi. Certi atteggiamenti veramente ricadrebbero in una censura e in un richiamo verbale ma, appunto, in carenza di testimoni (...). Poi magari alle volte con rammarico il responsabile deve anche archiviare la cosa quindi questo dimostra tutto il limite anche di questo strumento perché veramente bisognerebbe agire più a livello culturale e formativo, quindi come prevenzione piuttosto che come intervento.» (INT09/54)

Un'attività significativa introdotta riguarda la creazione di spazi di confronto e sostegno per i/le dipendenti, accompagnata dallo sviluppo di campagne di sensibilizzazione sui temi della diversità e dell'inclusione:

«Nel gruppo del consiglio di amministrazione abbiamo parlato di diversità, pari opportunità e anche di spazio sicuro psicologico, dove all'interno abbiamo fatto ricadere anche il fatto di poter dare uno spazio psicologico sicuro alle diversità.» (INT16/26)

«Abbiamo fatto una campagna di sensibilizzazione sul fatto che nell'ultimo anno specialmente il numero delle operatrici femmine è aumentato in produzione, abbiamo iniziato a spingere nelle soluzioni femminili e in questo momento siamo a più di venti operatrici donne e ne assumeremo ancora. Quindi è una cosa che stiamo dicendo sulla quale dobbiamo assolutamente sensibilizzare.» (INT16/40)

Nonostante la maggior parte dei/delle partecipanti non abbia riportato episodi espliciti di discriminazione, le narrazioni raccolte mostrano come nei contesti organizzativi persistano forme più sottili, implicite o normalizzate di esclusione legate al genere, alla maternità, al background culturale, all'età, alla religione e all'orientamento sessuale. Tali dinamiche, spesso non riconosciute o minimizzate, affondano nelle rappresentazioni collettive e nelle pratiche quotidiane, incidendo sul benessere delle persone, sulle relazioni professionali e sulle possibilità di crescita.

Per contrastare efficacemente questi fenomeni non bastano interventi episodici o misure punitive: è necessario costruire una strategia integrata che unisca prevenzione, tutela e trasformazione culturale. Dalle testimonianze emergono tre direzioni operative che possono orientare le organizzazioni verso ambienti di lavoro realmente equi e inclusivi:

- *Creare uno spazio sicuro per il contrasto alle discriminazioni:* istituire canali sicuri, anonimi e accessibili per la segnalazione degli episodi discriminatori rappresenta un passaggio cruciale. Le testimonianze mostrano quanto sia difficile per chi subisce o osserva tali episodi esporsi o trovare spazi adeguati per raccontarli. Strumenti come sondaggi anonimi, buche delle lettere digitali, hotline dedicate o figure terze e indipendenti consentono di intercettare tempestivamente i segnali di esclusione, ridurre il rischio di ritorsioni e far emergere ciò che spesso resta sommerso o normalizzato;
- *Definire procedure chiare e trasparenti di gestione delle segnalazioni:* costruire criteri uniformi e condivisi per raccogliere, valutare e gestire le segnalazioni. Dalle interviste emerge l'assenza di un protocollo comune e l'eccessiva dipendenza dalla sensibilità del

singolo manager. È invece necessario definire un percorso strutturato (raccolta, analisi, risposta, follow-up), valido anche in assenza di testimoni diretti, e conosciuto da tutta l'organizzazione. La trasparenza riduce interpretazioni soggettive, favoritismi percepiti e minimizzazioni degli episodi;

- *Prevenire gli atti discriminatori attraverso formazione e cultura organizzativa*: come emerso dalle testimonianze, l'intervento disciplinare non è sufficiente e spesso non risulta efficace senza un cambiamento culturale profondo. È quindi fondamentale attivare percorsi formativi periodici su bias impliciti, discriminazioni, linguaggio inclusivo, microaggressioni e gestione dei conflitti interculturali, affiancati da campagne di sensibilizzazione e spazi di confronto. Solo un investimento regolare sulla cultura aziendale, e non la sola repressione dei singoli episodi, può ridurre la diffusione di stereotipi radicati legati a genere, background migratorio, età, religione o orientamento sessuale.

6.9 Diversi approcci alla gestione delle diversità da parte dei/delle manager

Dall'analisi delle interviste emergono diversi modi di intendere e affrontare le diversità nei gruppi di lavoro. Tra questi, il primo che si evidenzia è un approccio di tipo *assimilatorio*, nel quale le differenze culturali, linguistiche, religiose, di genere o di età vengono minimizzate o non riconosciute perché la persona è percepita come pienamente "adattata" al contesto dominante:

«Nel mio gruppo di lavoro c'è un ragazzo i genitori sono filippini che però lui è nato a Brescia, vive a Brescia, e parla il dialetto, quindi culturalmente dal punto di vista sociale, di integrazione, è come se fosse uno di noi nel senso di abitudini, usi, costumi. Nessuno lo considera straniero anche perché lui non lo è. Cioè non lo è di fatto. Se uno lo vede, diciamo che non è italiano perché filippino, ha le tipiche sembianze di un filippino, però, ripeto, parla il dialetto bresciano quindi come lui fa due parole cade subito tutto l'eventuale, eh, pregiudizio che uno si potrebbe fare, cade dopo 22 secondi di, di (...) rapporto.» (INT06/66)

«Nei miei due team no, c'è una persona, da parte del padre, iraniano che ha vissuto in parte in Germania ma poi il resto in Italia. (INT10/54) [...] Parla perfettamente italiano meglio di me per cui.» (INT10/56)

In queste narrazioni, l'assenza di conflitto è associata al livello di assimilazione: la persona viene riconosciuta solo nella misura in cui risulta "non diversa", interiorizzando lingua, consuetudini e stili

relazionali della maggioranza. La differenza viene così accettata solo se non visibile e non tale da modificare l'assetto culturale dominante. Si tratta di un'impostazione che, come evidenzia Agostino Portera (2022), riduce l'incontro a un processo unidirezionale di adeguamento, ostacolando la dimensione del riconoscimento reciproco. In un caso, la logica assimilatoria appare anche come strategia operativa utilizzata per facilitare i rapporti con fornitori o clienti, ribaltando la direzione del processo:

«Ci adattiamo alla cultura del posto, finora non ci sono stati problemi da parte dei collaboratori nel senso di anticipare in qualche modo il loro weekend, adattandosi al Paese di destinazione e come anche lato nostro di avere le interazioni più che richiedono diciamo un feedback da parte di tutti nei giorni in cui sappiamo non essere festivi.» (INT01/80)

Il modello di *segregazione* emerge in diverse narrazioni delle/dei manager, mostrando come alcune differenze legate al genere, all'età o alle modalità di lavoro, vengano gestite attraverso spostamenti, ricollocazioni o separazioni piuttosto che tramite un lavoro diretto sulle relazioni o sulle condizioni organizzative. In questi casi, il conflitto non viene affrontato in modo generativo, ma risolto "spostando" la persona o mantenendo gruppi omogenei e poco permeabili. Un primo esempio riguarda lo spostamento di una lavoratrice rientrata dalla maternità:

«Una ragazza che adesso è qua da noi in reception, prima era in ufficio dalla parte di là, al rientro dalla maternità, insomma durante la maternità. Ci son state (...) non ho capito bene col suo ufficio, col suo responsabile, ci sono state delle frizioni, degli screzi, delle incomprensioni quindi quando è tornata è stato deciso (...) l'azienda (...) la direzione ha deciso di spostarla in questo stabilimento dove è adesso. Si trova qua ormai da due anni e mi sembra che se all'inizio l'ha vista questa cosa come un po' destabilizzante, come dire, però, dovessimo rispondere adesso e chiederle adesso lei è contenta qua.» (INT06/92)

Altre narrazioni riguardano differenze generazionali e modalità lavorative che conducono a cambi di ufficio:

«Io ho avuto per un periodo una collaboratrice che poi ha voluto cambiare ufficio anche per questo motivo perché diceva che essendo la più giovane, insomma, nel nostro ufficio l'età media è fra i 40 e i 50 e poi abbiamo qualche punta di persone più grande e questa collega era la più giovane di tutte, ne aveva 30 e in particolare il disagio riguardava un po' la modalità di lavoro, nel senso che

come tutti i giovani è molto veloce, e a volte era venuta riferendomi del fatto di non trovarsi bene con le colleghe più grandi.» (INT09/60)

In un'altra testimonianza, la dinamica segregativa si manifesta nel rapporto tra un collaboratore e la sua responsabile donna, risolto solo tramite un cambiamento temporaneo di assetto dovuto alla maternità della manager:

«È stato risolto grazie alla mia maternità perché nel corso della mia maternità chi ha preso, diciamo, la gestione dell'area acquisti è stato appunto il nuovo direttore e gli ha fatto capire che il fatto di essere sotto una donna non vuol dire esser stato tra virgolette declassato. Sono rientrata dalla maternità e ho visto una persona diversa, cambiata.» (INT12/38)

Infine, un'intervista mette in luce come, accanto a singoli team eterogenei, l'organizzazione complessiva resti invece fortemente omogenea:

«Nel gruppo di lavoro sì con le quattro persone che siamo all'interno del nostro gruppo di lavoro, perché è un gruppo molto diversificato. A livello aziendale no.» (INT17/26)

Nel complesso, queste esperienze mostrano come il modello di segregazione operi spesso in modo tacito: attraverso divisioni, ricollocazioni o compartimentazioni che evitano il confronto con la diversità, anziché affrontarla o valorizzarla.

L'*eliminazione*, intesa come uscita dal gruppo o dall'organizzazione, può manifestarsi attraverso licenziamenti, auto-dimissioni o una perdita progressiva di contatti e informazioni sulla persona coinvolta. In queste situazioni la diversità, o il conflitto che ne deriva, non viene realmente gestita, ma rimossa dal contesto lavorativo, lasciando irrisolte le cause profonde che l'hanno generata. Le testimonianze mostrano come, in alcuni casi, l'unica "soluzione" adottata sia stata la fuoriuscita della persona, senza che vi fosse un tentativo di mediazione, accompagnamento o revisione delle pratiche manageriali:

«Il primo può essere una questione di genere perché quella figura lì, che anche lei non lavora più (...) con noi, e lì ho proprio avuto la percezione, come per dire, eravamo in quella fiera, eravamo in quattro, ci facevamo tutti un mazzo così, chi faceva una cosa, chi faceva l'altra e lei sembrava un po' la principessina che, come dire, "io sono opposta come genere dall'altra parte". Che è quasi

mettersi dall'altra parte, come per dire "io sono una ragazza, non posso fare tutti questi lavori che fate voi". Cioè poi non è che ti sto chiedendo (...) chissà che lavori.» (INT03/50)

«C'era un collaboratore un maschio che poi però si è licenziato e lì ci sono stati attriti di genere perché questo maschietto odiava un po' le femminucce, le considerava un po' inferiori che era e lui era più bravo o più intelligente e quant'altro (...). Però non c'è più.» (INT04/38)

«Ho cercato di fargli capire che, va bene tutto, però era qua da noi da una settimana. Cioè gli ho detto guarda che se tu fai già così dopo una settimana... anche perché era un neo-assunto con contratto di somministrazione, e quindi poi avremmo dovuto decidere se confermare il contratto o no. Certo, se queste sono le tue premesse (...). Infatti, dopo è venuto due settimane e poi non è più venuto. Una mattina non si è più visto. Ma si vedeva che non gli piaceva.» (INT06/84)

«Poi è andata via perché penso che, appunto, ha fatto proprio un po' fatica ad inserirsi.» (INT09/64)

Nella gestione quotidiana dei gruppi emergono anche modalità che possono essere ricondotte a un approccio *transculturale*, cioè a una visione dell'organizzazione come spazio in cui le differenze non vengono tematizzate perché considerate "superate" o inglobate in un'idea di uguaglianza formale. In questi casi il/la manager percepisce il gruppo come omogeneo non perché lo sia realmente, ma perché le differenze non vengono rese visibili, né valorizzate:

«Non parliamo mai di inserimenti particolari a livello di origine estera diversa di nascita quant'altro perché per noi sono (...) equivalenti (...) tutte le persone sono uguali. (INT02/38) Personalmente anche aziendalmente ritengo che siano tutte equivalenti le persone. Al momento non abbiamo necessità di gestire e anche l'integrazione nel gruppo non mi sembra che ci siano difficoltà.» (INT02/42)

Una forma analoga di approccio transculturale emerge anche nelle politiche interne, dove si privilegia l'uguaglianza formale rispetto a un'attenzione specifica alle diversità e ai bisogni differenziati:

«Abbiamo un welfare aziendale che dove mensilmente viene caricato un quantitativo in euro sul conto personale ognuno di noi ha un conto con un welfare di 2.000€ all'anno che ognuno può gestire come crede però arriva a chi ha figli e chi non ha figli a chi ne ha uno chi ne ha sette arrivano

sempre. Non è una questione legata al figlio o alla figlia. Certo, è questione personale. Pari uguali per tutti. Quindi non c'è un progetto specifico dedicato se questa è la sua domanda.» (INT06/104)

L'approccio *multiculturale* si manifesta in alcune narrazioni dove la diversità viene riconosciuta ma considerata come somma di culture distinte, spesso percepite come statiche, separate, talvolta anche gerarchizzate. Si tratta di una visione che enfatizza il “gruppo culturale di appartenenza”, senza però promuovere interazioni profonde:

«Predisponiamo una raccolta di informazioni legate alla cultura del Paese di destinazione più accurata. Quindi, oltre alla concentrazione nel lavoro da svolgere, anche nelle condizioni culturali in cui questo viene svolto eh in modo poi da metterlo a fattor comune con il gruppo di lavoro.» (INT01/56)

In alcuni casi questo approccio si manifesta attraverso forme di protezione paternalistica, dove le colleghe vengono considerate “da tutelare”:

«Da noi sono state viste come una novità positiva, in reparto c'è una sorta di attenzione, di riguardo, di cercare di trattarle meglio di come avrebbero trattato i colleghi maschi, per dire. Forse c'è stato un senso di protezione e di aiuto nei loro confronti che non è ostativo o, insomma, che potesse lasciare (...). Secondo me loro qua è come se fossero due regine.» (INT06/58)

Altre testimonianze mostrano dinamiche di raggruppamento per origine nazionale, che rivelano un'organizzazione “a isole culturali”, tipica dell'approccio multiculturale:

«Ho il collega delle operation che mi racconta che deve stare attento su come mixa le squadre ,perché noi abbiamo poi un gruppo dell'est abbiamo un gruppo di moldavi, un gruppo di serbi, e poi abbiamo chiamiamoli gli africani e lì c'è il gruppo di maghrebini e il gruppo invece più di Centrafrica e sappiamo che non è semplice la collaborazione fra etnie diverse, fra culture diverse. Abbiamo visto che tendono a fare gruppo fra loro e andare in contrasto magari con altri. Addirittura, ho visto che adesso e non è un caso sicuramente anche se non sono mai entrato nei reparti in cui sono quasi tutti moldavi. In un altro reparto in cui sono quasi tutti del Senegal e un altro reparto in cui la prevalenza è della Serbia quindi divisi per aree di più reparti aziendali.» (INT20/62)

Durante gli eventi aziendali si riproducono dinamiche simili, con tavoli separati per area geografica:

«Durante le cene aziendali, l'altra sera, venerdì sera, dovevamo ogni gruppo, ogni etnia ha proposto il piatto tipico della propria regione e abbiamo mangiato il cous cous del Maghreb, banane fritte e altre pietanze che non ricordo il nome del Centrafrica. Abbiamo mangiato i pasticcini slavi, cioè ogni area geografica aveva proposto un piatto e così a tutti è stato spiegato la cultura, il perché, per cosa e in modo di fare anche conoscenza delle varie culture in maniera così informale.»
(INT20/64)

«Non ci sono screzi, si fanno i gruppetti però gruppetti è normale secondo me che si facciano. Abbiamo fatto la cena aziendale, avevamo il tavolo del continente africano, il tavolo della Moldavia e della Romania, est Europa.» (INT21/56)

In altri casi, la gestione delle diversità risulta problematica, orientata al piano individuale, con difficoltà nel riconoscere le differenze senza ridurle a questioni di carattere o di origine. In queste situazioni, il/la manager tenta di intervenire sulle relazioni ma senza possedere strumenti adeguati per decodificare le dinamiche interculturali, finendo per attribuire il conflitto a tratti personali o a stereotipi nazionali:

«C'è stato un confronto diciamo abbastanza (...) a ferro e fuoco, nel senso che ha cercato di continuare sulla propria strada con questo atteggiamento. È abbastanza, insomma, anche ai limiti della gestione anche personale sono delle relazioni perché ha rischiato di mettere a repentaglio tutte le proprie relazioni personali all'interno dell'azienda. Del rapporto di lavoro, diciamo. E (...) cercando poi di farla ragionare che non è così perché è un Paese dell'est ma che in realtà perché proprio carattere così come il mio fare l'esempio diretto. Non ci sono riuscito molto.» (INT02/62)

In questo esempio, le difficoltà relazionali vengono spiegate oscillando tra riferimenti alla “provenienza” e al “carattere”, senza un reale lavoro di mediazione o comprensione. Ne emerge un approccio reattivo, centrato sul contenimento del conflitto più che sulla sua lettura, che evidenzia l'assenza di strumenti strutturati per la gestione della diversità e la necessità di una formazione mirata.

6.9.1 Difficoltà comunicative

La comunicazione rappresenta un nodo centrale nella gestione dei gruppi di lavoro, soprattutto quando è carente, frammentata o mediata da dinamiche di conflitto. Le testimonianze mostrano come l'assenza di dialogo trasparente, la tendenza a evitare il confronto e la difficoltà nel gestire richieste

o tensioni interne possano generare incomprensioni, sospetti o percezioni di ingiustizia. In alcuni casi, la mancanza di spiegazioni o di spazi di confronto alimenta malessere, come nel caso di presunti favoritismi non chiariti. Il seguente citato è particolarmente significativo:

«Anche recentemente mi sono trovato delle persone che mi segnalavano come mai abbiamo questi favoritismi. Ovviamente non ho risposto perché non devo rispondere su questo. E tra donne, voglio dire tra donne e donne.» (INT02/96)

Qui la scelta di non rispondere non è neutra. Dal punto di vista dell'approccio dialogico (Wortham, 2001), l'assenza di risposta è un atto comunicativo che produce effetti: mantiene opacità, rafforza asimmetrie e lascia spazio a interpretazioni informali. La comunicazione non esercitata diventa forma di gestione del potere e il riferimento "tra donne e donne" introduce, inoltre, una riduzione del conflitto a dinamica intra-genere, evitando di problematizzare la dimensione organizzativa della questione. Altre situazioni mostrano come la comunicazione sia demandata a figure esterne, come le Risorse Umane, senza però produrre un vero processo di mediazione o apprendimento organizzativo:

«L'altra figura si è risolta che è andata da Risorse Umane ma (...) è stato un (...) infatti non lavora più con noi, non è stato un buon passaggio.» (INT03/42)

In diversi racconti emerge anche l'incapacità o l'incertezza nel raccogliere e gestire i bisogni delle persone, soprattutto quando non sono esplicitati chiaramente:

«Non lo so, però io fortunatamente non ne ho nel senso che comunque dovrebbero essere tutti... Cioè, o meglio, nessuno ha fatto richieste del genere. Diciamo forse è meglio.» (INT13/44)

La gestione dei turni e delle esigenze personali mostra come spesso la comunicazione sia reattiva, più che preventiva, e legata a singole situazioni:

«C'è un discorso di ciclo continuo, quindi, c'è magari gente che ha delle esigenze particolari, personali, per cui ti chiedono magari l'esenzione per un periodo da un certo tipo di turno che può essere non solo di notte piuttosto che il secondo turno, il primo turno, quello dipende. Purtroppo, avendo a che fare con persone ogni tanto ci sono. (INT13/50) [...] Ognuno ha le proprie, diciamo, problematiche e richieste che sono legate solitamente a genitori anziani da gestire piuttosto che a

figli magari da dover, chiamiamolo così, accudire, accontentare, non so qual è il termine.»
(INT13/52)

Infine, alcune narrazioni evidenziano una comunicazione che diventa strategica, orientata a “evitare problemi” piuttosto che a risolverli. In questi casi la gestione del conflitto passa attraverso il silenziamento dei bisogni o la raccomandazione di non esporsi, per paura di ripercussioni future:

«Nel caso di un qualcosa detto magari di sfuggita, vado dalla signora e le dico di ignorare questa situazione qua per non trovarsi poi ad affrontare situazioni peggiori. Nel senso che c'è stato un responsabile che ha detto una cosa, una stupidaggine, le dico cerca di tenere presente che è una stupidaggine, lascia stare, lascia correre, perché oggi tu puoi anche andare, noi oggi possiamo anche andare dal responsabile e appunto segnalare questa situazione qua. Verrà presa in base al danno. Se una stupidaggine non verrà mai presa da conto, un domani il responsabile quando tu gli chiederai il permesso o qualcosa ti dirà di no perché tu quella volta hai segnalato... quindi cerco di far capire loro le loro situazioni dove si possono risolvere e quelle dove diciamo che, mi dispiace dirlo, è meglio ignorarle per non stare male un domani. Alla fine, noi comunque veniamo qua per lavorare e le stupidaggini qua non devono sfiorarci.» (INT18/60)

Nel complesso, le testimonianze mostrano come le difficoltà comunicative non siano semplici incidenti isolati, ma indicatori di una cultura organizzativa che fatica a sostenere spazi di dialogo autentici, pratiche trasparenti e processi equi di gestione dei conflitti.

Alcune linee guida per una comunicazione interculturale efficace potrebbero mettere in moto un processo di crescita e cultura aziendale per facilitare la gestione delle diversità ad ampio raggio:

- *Creare spazi di confronto*: la comunicazione non può essere affidata alla buona volontà individuale o a interventi occasionali. È utile prevedere momenti periodici di dialogo (riunioni di team, colloqui di allineamento, check-in informali guidati) pensati per intercettare tempestivamente problemi, percezioni di favoritismi o bisogni non espressi. Uno spazio chiaro e sicuro riduce equivoci, voci informali e tensioni latenti;
- *Trasparenza su processi e decisioni*: molte incomprensioni emergono quando le scelte manageriali non vengono spiegate o condivise. Fornire criteri chiari per turni, permessi, allocazione dei compiti e cambi di ruolo permette di limitare interpretazioni arbitrarie e percezioni di ingiustizia. La chiarezza comunicativa è uno strumento di equità;
- *Formare alla gestione del conflitto e alla comunicazione efficace*: le testimonianze mostrano che alcune/i manager tendono a evitare il confronto, minimizzare le situazioni o

suggerire alle persone di “lasciar correre”. Una formazione mirata su ascolto attivo, comunicazione assertiva e gestione dei conflitti aiuta a intervenire in modo equilibrato, evitando sia la repressione sia l’escalation, e promuovendo un clima organizzativo più sano e inclusivo.

6.9.2 Approccio interculturale alla gestione delle diversità in azienda

Accanto agli approcci più assimilatori o multiculturali, dalle interviste emergono anche prospettive che si avvicinano maggiormente a un approccio interculturale, caratterizzato da dialogo, ascolto reciproco, capacità di sospendere il giudizio e valorizzazione attiva delle differenze. In diversi casi, i/le manager mostrano consapevolezza della necessità di costruire relazioni fondate sulla comprensione e sull’adattamento reciproco, soprattutto nei rapporti internazionali o interfunzionali. Alcune testimonianze evidenziano, ad esempio, l’importanza di sensibilizzare tutte le parti coinvolte per gestire differenze culturali ed evitare fraintendimenti nei rapporti cliente–fornitore o nelle comunicazioni professionali. Un/una manager sottolinea:

«Sensibilizzare anche le altre parti e, che questo non dipende da noi, però la metto lì perché cercare di sensibilizzare anche l’altra parte diciamo nel verso opposto perché a volte magari capita che ne tengano meno da conto alcuni nostri interlocutori ma a volte il rapporto proprio cliente-fornitore dipende da come ci si pone (...).(INT01/86) [...] Se chiede una trasferta da fare dal 31 al 6 gennaio ci si cerca di organizzare, però a volte questa cosa non sappiamo dall’altra parte quanto ci sia sensibilità in questa direzione. Ecco va bene per questo diciamo si spinge un po’ dell’adattabilità delle persone, qualcuno magari storce un po’ il naso perché può succedere che dire caspita, capita sempre a Natale, quindi...» (INT01/88)

Un altro elemento che caratterizza l’approccio interculturale è la capacità di leggere criticamente atteggiamenti o lamentele, evitando di ricondurre tutto a categorie stereotipate. Un/una manager osserva infatti che alcuni comportamenti apparentemente generazionali vanno compresi nella loro eterogeneità:

«Le ventenni invece a volte quando fai addestramenti vedi che c’è proprio menefreghismo. Un po’ nel senso menefreghismo, non per quello che stai spiegando, ma a volte che sia eseguito bene un’attività o no, qualcuno può rivelare questo, ma io lo vedo trasversalmente anche sulle altre, voglio dire, anche su altre fasce di età. Non è legato all’età.» (INT02/80)

Allo stesso tempo, viene valorizzata l’idea che la diversità sia una risorsa e non un ostacolo:

«Secondo me si dovrebbe difendere il fatto della diversità perché siamo diversi, nel senso che ognuno si porta dietro la propria storia personale culturale, culinaria, familiare. (INT02/64)

Un aspetto ricorrente nelle narrazioni riguarda l'importanza di incontrarsi dal vivo, soprattutto quando la collaborazione è prevalentemente digitale. Questi momenti vengono descritti come veri e propri spazi interculturali, in cui conoscersi di persona permette di superare preconcetti e affinare la qualità del lavoro di gruppo:

«Meeting internazionali di condivisione dove la valenza reale, a mio avviso, è entrare in contatto direttamente e fisicamente con persone con le quali si lavora via mail, via telefono, via Teams e con altri mezzi e quindi diciamo che è un continuo training a riguardo ecco mettiamola così perché ovviamente poi abbiamo persone dal Nord Africa alla Turchia o alla Germania, abbiamo comunque dei punti di vista legati agli aspetti culturali che sono anche abbastanza diversi.» (INT11/30)

«Il sottoscritto diciamo che almeno su base semestrale cerca di incontrare di persona, indipendentemente che sia in Italia o in un'altra nazione di competenza. Di persona queste persone per 1 o 2 giorni e di lavorare insieme proprio perché comunque si va ad affinare il lavoro di gruppo e si vanno comunque a limare alcuni gap culturali o preconcetti, talvolta perché tante volte parliamo semplicemente di preconcetti, perché poi fondamentalmente siamo persone uguali, abbiamo solo usi, consuetudini diversi.» (INT11/44)

In altri casi l'approccio interculturale si traduce in dialogo individuale, cura delle relazioni e attenzione ai bisogni specifici, elementi centrali per un accompagnamento efficace nelle situazioni di conflitto o nelle transizioni lavorative:

«Io ho l'approccio del parlare con le persone, quindi anche singolarmente, anche al di fuori del contesto lavorativo, che probabilmente non è un approccio giusto. Ma avendo io dei buoni rapporti con tutte, tendo proprio anche a parlarne singolarmente, quindi ad esprimere quello che sono le richieste aziendali. Ovviamente non dette come le dicono loro, perché hanno dei modi molto bruschi, però col dialogo e poi nella parte pratica.» (INT17/56)

L'approccio interculturale si caratterizza anche per la capacità di accompagnare la crescita professionale, superando stereotipi generazionali e valorizzando il potenziale delle nuove generazioni. Un esempio riguarda la figura del mentor:

«Ho parlato con la persona in questione. Io ho detto: guarda due cose. Questa è solo per te è un'opportunità. Giocatela. Non c'è niente di deciso. Stiamo facendo un periodo di prova, però gli ho detto fai attenzione quando tu sei giù al magazzino, tu fai il lavoro che facevi normalmente prima devi essere inattaccabile, Cioè, non devi farlo bene. O normalmente, devi fare benissimo dei pari al 110%. Perché devi anche mostrare a tutti che se uno lavora bene può crescere, se uno fa molto bene, può crescere se uno rispetta l'azienda, può crescere. Quindi non è stato un favore fatto a nessuno, e devo dire che questa cosa ha funzionato. Poi, da quel momento in avanti, quando lavorava giù magazzino, era, mi dicevano, era veramente irreprensibile.» (INT15/44)

Infine, alcuni manager riconoscono la necessità di comprendere meglio i desideri e le visioni dei/delle giovani, evitando di etichettarli/e attraverso bias generazionali:

«Nelle altre aree dove magari ci sono molte più persone all'interno di un'area, il ragazzo giovane che ha studiato e che viene assunto magari è un po' più abbandonato dal punto di vista delle relazioni, gli vengono dati dei task, però non viene curata la parte relazione ecco che lì si nota la fragilità. È per quello che abbiamo detto dobbiamo conoscerle di più queste nuove generazioni per non ragionare a bias, per non ragionare a filtri e dire "eccoli, sono più fragili", "eccoli, non si accontentano mai", "eccoli, son più comodi non vogliono fare le notti". No, dobbiamo andare oltre questi pregiudizi e dire bene, questa è la generazione che vuole così, che persegue questi nuovi mantra, questi nuovi desideri. Noi dobbiamo entrare nei loro desideri per essere più attraenti.» (INT16/70)

Nel complesso, le narrazioni mostrano come l'approccio interculturale, pur non sempre esplicitato, sia già presente in diverse pratiche manageriali: nell'ascolto, nella mediazione, nella cura delle relazioni, nella flessibilità e nella consapevolezza dei preconcetti. Si tratta di elementi fondamentali per costruire ambienti di lavoro maggiormente inclusivi, capaci di valorizzare la pluralità delle identità e dei percorsi professionali.

Dalle narrazioni si possono trarre delle linee guida per un approccio interculturale alla gestione delle diversità:

- *Promuovere relazioni interculturali continuative e non episodiche*: le testimonianze mostrano quanto gli incontri in presenza, i momenti di confronto informale e il dialogo diretto permettano di superare preconcetti e limare i gap culturali. Le organizzazioni possono facilitare questa dimensione prevedendo momenti ricorrenti di incontro (in sede o esterni), percorsi di conoscenza reciproca e spazi dedicati allo scambio interculturale, promuovendo relazioni più autentiche e meno mediate da stereotipi;
- *Riconoscere e lavorare sui pregiudizi*: Molti manager, nel racconto, mettono in discussione bias generazionali o culturali e riconoscono che la differenza va interpretata e non neutralizzata. Formazioni mirate sul riconoscimento dei pregiudizi impliciti, sulla sospensione del giudizio, sull'ascolto attivo e sulle strategie comunicative interculturali, aiutano a gestire conflitti e incomprensioni;
- *Strutturare sistemi di mentoring interculturali*: le narrazioni mostrano come i giovani o le persone con background differenti possano restare ai margini delle dinamiche relazionali. Introdurre percorsi di mentoring interculturale con tutor preparati al dialogo, alla gestione dei conflitti culturali e alla valorizzazione dei talenti, favorisce l'integrazione nei gruppi, riduce l'isolamento e supporta transizioni professionali più eque. Il mentoring diventa così uno strumento strategico per far crescere le competenze interculturali dei/delle manager e dei gruppi di lavoro.

6.10 Competenze interculturali dei/delle manager

L'analisi che segue presenta i risultati dell'elaborazione delle interviste qualitative semi-strutturate con l'obiettivo di individuare le componenti costitutive della competenza interculturale emerse nei racconti dei/delle manager intervistati/e. Come esposto nella sezione metodologica nel capitolo 5, le riflessioni sono state raccolte attraverso la tecnica degli incidenti critici (Damini & Surian, 2012) e le interviste centrate sul problema (Portera, 1997), strumenti che hanno permesso di far emergere esperienze, significati e pratiche di gestione della diversità nei contesti organizzativi. Per la costruzione delle dimensioni delle competenze interculturali, si è fatto riferimento ai modelli proposti da Darla K. Deardorff (2006, 2009) e Alvino E. Fantini (2009), che offrono una definizione ampia e dinamica di CI. In tale prospettiva, la competenza interculturale viene intesa come un insieme integrato di atteggiamenti, conoscenze e abilità che si manifestano nei contesti di interazione, e che si sviluppano attraverso un processo continuo di riflessione e apprendimento. L'analisi dei dati in base al modello di Agostino Portera (2013) è stata dunque orientata alla ricostruzione delle tre principali aree del costrutto di competenza:

l'area del *sé* e del *saper essere*, che comprende le dimensioni attitudinali e valoriali;

l'area del *saper fare*, che riguarda le abilità relazionali e operative;

l'area del *sapere*, che include le conoscenze culturali, contestuali e organizzative.

Questa articolazione, in linea con la letteratura internazionale, rappresenta una mappa di riferimento per l'interpretazione delle parole scelte dai/dalle manager ascoltate in riferimento alla gestione delle diversità nei propri gruppi di lavoro.

6.10.1 Area del sé e del *saper essere*

Come descritto nel paragrafo precedente, l'area del sé o del *saper essere* rappresenta una componente fondamentale per l'acquisizione e lo sviluppo delle altre dimensioni della CI (Deardorff, 2006). Presente nei principali modelli teorici, è considerata un requisito di base imprescindibile per accedere alle altre componenti del costrutto (Deardorff, 2009; Hunter, 2004; Hunter et al., 2006; Portera, 2013). Le *attitudes* costituiscono quindi il punto di partenza del processo di formazione interculturale, in quanto implicano disponibilità, apertura e curiosità verso l'Altro, elementi che rendono possibile l'apprendimento e la trasformazione reciproca. Tra questi, ricorrono con maggiore frequenza la disponibilità all'ascolto e la capacità di mettersi nei panni dell'altro, intese come prerequisiti per creare un clima di fiducia e collaborazione.

Di seguito sono elencate le unità di analisi a cui sono associati i citati esemplificativi, il numero di persone e il numero totale di unità di testo associate:

- Consapevolezza del sé: 6 persone e 9 unità di testo associate
- Empatia: 6 persone e 6 unità di testo associate
- Ascolto: 4 persone e 5 unità di testo associate
- Consapevolezza del linguaggio: 2 persone e 5 unità di testo associate
- Apertura: 4 persone e 4 unità di testo associate
- Consapevolezza dei propri stereotipi: 3 persone e 4 unità di testo associate
- Flessibilità: 2 persone e 3 unità di testo associate
- Saper sdrammatizzare: 1 persone e 3 unità di testo associate:
- Sensibilità: 3 persone e 3 unità di testo associate
- Adattabilità: 2 persone e 3 unità di testo associate
- Ironia: 2 persone e 2 unità di testo associate
- Mettersi in discussione: 2 persone e 2 unità di testo associate
- Pazienza: 2 persone e 2 unità di testo associate
- Rielaborazione dell'esperienza per comunicare: 2 persone e 2 unità di testo associate
- Consapevolezza valoriale: 1 persona e 1 unità di testo associata
- Rispetto: 1 persona e 1 unità di testo associata

Nome codice	Reference	N° di persone	N° di unità di testo
Consapevolezza del sé	<p>Quando mi sono reso conto dell'importanza della sostenibilità ho fatto partire immediatamente, parliamo di luglio dell'anno scorso, il progetto di sostenibilità qui in azienda, e siamo andati avanti come dei “caccia” perché eravamo veramente indietro. Adesso dovremmo essere in grado di avere già una prima reportistica non finanziaria sulla sostenibilità e siamo partiti con, appunto, il comitato e con la governance e dovremmo essere in grado di partire con il piano approvato dal Cda entro luglio. Quindi, tutta questa cosa qui mi è stata, diciamo così, mi è venuta in mente approfondendo questa cosa. (INT05/50)</p>	6	9
	<p>Mi ha consentito di capire alcuni aspetti che prima non ritenevo particolarmente, cioè, non percepivo neanche come importanti. [...] Una maggiore consapevolezza di quello che sono anche le esigenze e le situazioni in cui si trovano gli altri. (INT05/52)</p>		
	<p>Siamo sia come gruppo dirigenti sia come organizzazione rispetto alcune tematiche, siamo avanti. (INT08/40)</p>		
	<p>Siamo talmente abituati a interrogarci, a chiederci, a dire ma questa cosa la stiamo facendo perché una lavoratrice è qui da dieci anni e l'altra è arrivata ora. Siamo talmente abituati a farci la domanda per timore positivo cioè, per rispetto dell'attenzione che è dovuta a questi temi qui che spesso, anzi, anche eccessive sono le domande che ci facciamo, ci perdiamo anche più tempo di quello necessario. (INT08/98)</p>		
	<p>Con grande dispiacere personale, nel senso che un tema che a me personalmente sta molto a cuore per aver lavorato anche in passato in un centro antiviolenza, per essere molto sensibile a questi temi; quindi, con grandissimo dispiacere nei confronti della mia collega e collaboratrice e ho cercato chiaramente di esprimerle la mia solidarietà non solo da direttrice, ma anche da donna. Su questo, quindi, non minimizzo, io sono una che non minimizza queste cose anzi le prende molto sul serio. E l'ho invitata qualora si fosse sentita di nuovo oggetto di certi commenti così spiacevoli, di dirmelo immediatamente perché le ho detto che sarei intervenuta in qualità di direttrice. (INT09/40)</p>		
	<p>Io cerco di far valere la mia. Però in queste situazioni è talmente avvilito e frustrante che lascia spiazzati e disarmati. (INT14/46)</p>		
	<p>Noi continuiamo a confrontarci, continuiamo a fare i nostri corsi al di fuori - a volte - dell'ambiente lavorativo quindi è capitato anche in pausa pranzo di fermarci e capire il perché sì e il perché no di un determinato articolo. Quindi lavoriamo, noi continuiamo per quella che è la nostra strada. (INT17/48)</p>		

	<p>Cerco molto di ignorare perché ci sono situazioni dove magari come dico io, uno non può provarci all'infinito, ma non c'è soluzione, purtroppo, all'ignoranza. È quello che dico. Quello che faccio io è sempre fare bene e so che prima o poi la mia strada si aprirà perché so quanto valgo e so quanto posso dare alle persone, perché comunque do sempre. (INT18/66)</p>		
	<p>Quando mi dedico sì è il più piccolo di tutti però nel campo sembra la persona più avanzata, semplicemente potrei coprire ogni ruolo, tra virgolette; quindi, sanno che l'età per me è solo un numero. (INT18/86)</p>		
Empatia	<p>Non ho mai detto di no una volta. Sono mamme. Anch'io (...) anch'io poi ho due figlie e quindi avendo anch'io un figlio, ormai sono grandi, han 28 anni. (INT04/72)</p>	6	6
	<p>Finché non lo vivi, non capisci. (INT05/52)</p>		
	<p>Può offendere le persone, non conta l'intenzione di chi scrive, ma conta la percezione di chi legge. (INT10/60)</p>		
	<p>Ho visto. Diciamo che lei non l'ha esplicitato, ma un po' lo subiva e il perché ovviamente lo si nota. Pur essendoci appunto comunque un ostacolo linguistico, nel senso che dall'altra parte non parlano italiano, io non parlo il turco e quindi si comunica in una lingua neutrale. Definiamo che comunque non è madrelingua per entrambi. Talvolta si va a percepire, oppure lo si percepisce quando parlano nella loro lingua, pur non capendo, ma lo si capisce dal tono. (INT11/36)</p>		
	<p>Poi con i titolari come le dicevo, la comunicazione è particolarmente difficile con le ragazze non parlano proprio. Io che riesco ad avere un po' più di comunicazione di solito vado su, mi capita spesso. Tipo finito il lavoro vado su e e parlo di quella che è la situazione. Questo allora aiuta a prendere confidenza e quella confidenza riescono un pochino, se tu mi dici le cose c'hanno questa esigenza di sentirsi il capo, quindi tu hai bisogno del giorno, se questa ragazza fosse andata su a dire io quel giorno vorrei tanto stare a casa perché è Natale, ci tengo a stare con la mia famiglia. Probabilmente le avrebbero detto di sì dall'inizio. Quindi il loro bisogno di confidenza, di empatia è fondamentale. (INT17/80)</p>		
	<p>Devi tener conto delle diverse sensibilità. Anche sul come allestire la mensa, su come comprendere determinati periodi dell'anno in cui magari vengono gli operatori, prediligono i turni diurni e quindi bisogna un attimo gestirla. (INT21/50)</p>		
Ascolto	<p>Io sono molto attenta, chiaramente sto lì e faccio il mio, però osservo, ascolto, sto cercando di captare se ci sono insomma degli attriti. (INT14/52)</p>	4	5
	<p>Quindi, non essendo della mia area, ovviamente non posso. Posso riportare, diciamo, la lamentela, ecco, questo sì. (INT19/64)</p>		

	<p>Però poi abbiamo dei punti di contatto, appunto la mensa principalmente o magari anche semplicemente la macchinetta del caffè. (INT20/38)</p>		
	<p>Ci siamo sentiti anche qualche settimana fa. Si sente con le colleghe, prevede di fare tutto il periodo anche quello, diciamo, non obbligatorio anche quello facoltativo e quindi rientra dopo circa un anno di vita del bambino. Mi pare, non sono esperto io di personale, e abbiamo già parlato che è tranquilla, insomma, che si goda il momento. (INT20/48)</p>		
	<p>Noi ci basiamo sulle esigenze dei lavoratori indipendentemente dal fatto che loro siano di una religione piuttosto che un'altra. Cioè ognuno ha le sue esigenze, cioè uno potrebbe essere che ne so indiano e non avere le sue ed essersi adattato alle nostre abitudini per cui non stiamo a fare. Cioè, noi abbiamo un regolamento interno che vale per tutti. Detto questo le cose ci devono essere comunicate e una volta che riusciamo a gestire le attività produttive diciamo nel rispetto delle esigenze di tutti lo facciamo senza problemi. Abbiamo la fortuna di essere anche in tanti quindi diciamo se fossimo in tre sarebbe più difficile. (INT21/52)</p>		
Consapevolezza del linguaggio	<p>Qui a volte è una questione culturale perché poi, la persona che mi ha sostituito, e che è una donna, non è una ragazza, perché c'ha 40 (...) è quasi mia coetanea, quindi 47-48 anni, spesso veniva appellata dal collega, cioè negli incontri, "la ragazza cosa sta facendo?". La ragazza? Cioè, ha quasi 50 anni, appellare a una figura di quasi cinquant'anni "ragazza" (...). E questo secondo me è l'elemento più critico nella differenza di genere sul posto di lavoro. (INT03/66)</p>	2	5
	<p>È un (...) modo che secondo me è una consuetudine poco, poco elegante quando si ha a che fare con colleghe di genere femminile. "Ragazza", quasi mai si dice il "ragazzo". Cioè quasi mai si dice "il ragazzo a che punto è"? No, per dire il collega. Mentre sento più spesso dire "la ragazza è già arrivata". "La ragazza quando arriva"? Queste sono poi le... criticità. (INT03/68)</p>		
	<p>Sì, è legato al linguaggio. (INT03/70)</p>		
	<p>Ogni volta che facciamo uscire un post di promozione di selezione del personale perché ovviamente il tema, per esempio, sulla differenza di genere no anche sulla differenza di età, no? Ogni tanto si capita di vedere degli annunci in cui c'è scritto "cerca donna sotto i 35, educatrice", perché, no, poi si scatena l'inferno. Quindi su questa cosa si è sempre stati molto attenti. Anche dal punto di vista degli operatori e quindi mi ha dato qualche consiglio sicuramente utile, alcune declinazioni soprattutto del linguaggio. (INT08/40)</p>		

	Io sto lavorando molto sul linguaggio, non è facilissimo, soprattutto quando si scrive perché quando si parla si riesce in qualche modo, quando si scrive poi utilizzare sempre il maschile e il femminile insieme, allunga molto, (...) si dice “educatori ed educatrici, psicologhe e psicologi” quando uno per scrivere una frase deve tenere insieme entrambi. (INT08/42)		
Apertura	L'importante dico sempre è che l'obiettivo sia comune e che venga raggiunto insieme. (INT11/58)	4	4
	Ciò non toglie che nulla vieterebbe che in posizioni così apicali ci fossero delle donne. (INT15/22)		
	C'è un pensiero giusto, un pensiero comunque di affrontare le cose diversamente. Chiudersi in se stessi peggiora la situazione come quella signora, invece di cercare di pensare in un'altra ottica può anche aiutarla molto non solo nel lavoro ma anche nella vita. (INT18/66)		
	Recentemente anche una collega ha espresso la volontà di fare un'esperienza, di allargare la sua competenza facendo esperienza anche al di fuori del nostro gruppo e quindi voglio dire mi sento di dire che c'è anche un'apertura anche su certi temi. (INT20/42)		
Consapevolezza dei propri stereotipi	Poi magari era sbagliato una volta, magari forse era più giusta una via di mezzo, però questo per fare un po' la fotografia. (INT06/62)	3	4
	Sono abituati a lavorare, soprattutto con le donne, per cui se non lo tematizza uno lo tematizza l'altra collega, per cui non si scappa. Dico sempre alle mie figlie che ho imparato a comportarmi meglio anche grazie alle colleghe che ovviamente non mi fanno passare nulla. Quando uno è un po' più distratto, un po' più stanco o non si accorge magari di aver fatto la battuta che può sembrare magari dell'ironia, capita. (INT08/62)		
	Lo stereotipo, a volte ci sono degli elementi un po' più connessi ai modelli maschili. Se penso in comunità di avere anche dei maschi nella crescita dei bimbi è sicuramente un elemento che aiuta al di là delle competenze differenti che si possono avere. Il sesso, il genere è un modello a volte di riferimento però poi a pari competenze non c'è spiegazione, nel senso che le funzioni almeno per i nostri lavori sono le stesse. Tranne che in alcuni servizi, penso donne vittime di Tratta, non so se ha presente, spesso i maschi non lavorano lì e non li fanno neanche lavorare quindi è una discriminazione all'incontrario però io capisco il punto di attenzione. Cioè sono donne che arrivano da situazioni... a volte bisogna anche aiutare le persone a capire perché. Io vedo qualche collega che fa qualche annuncio dicendo cercasi figura femminile per comunità con donne vittime di Tratta. La gente comincia a fare polemiche però se stiamo parlando di persone in cui le donne vengono via da situazioni di maltrattamento da parte di maschi forse, inizialmente, abbiamo bisogno che non ci sia. Poi piano piano è chiaro che prima o poi i maschi dovranno incontrarli, per cui. (INT08/104)		

	Anche l'Italia non la sottovalutiamo ma a mio avviso non so se sia tutta l'Italia ma probabilmente nel nord-est ci sono ancora molti preconcetti da colmare. (INT11/46)		
Flessibilità	Cerchiamo, essendo poi orientato al cliente, cerchiamo noi di avere una disponibilità, una flessibilità maggiore. (INT01/80)	2	3
	In fase di colloquio si dà per scontato l'utilizzo del sistema informatico del pacchetto Office. E invece eravamo in una situazione dove non c'era neanche la capacità di fare un copia e incolla o di aprire più pagine simultaneamente. Talvolta diciamo si dà per scontato, ma tante cose non sono scontate, anzi non bisogna mai dare nulla per scontato. (INT11/54)		
	C'è il preconcetto, questa ridondanza ciclica del fatto che i tedeschi criticano gli italiani o i mediterranei per il fatto che non ci sono delle procedure. Per fare la stessa cosa, potenzialmente potrebbe essere fatta tre volte in maniera diversa. L'obiettivo è sempre lo stesso ma la procedura cambia in base al periodo, la stagione, la persona, alla giornata. Questo è un aspetto ridondante che mi indispettisce non poco. (INT11/56)		
Saper sdrammatizzare	All'interno del gruppo di lavoro c'è un bellissimo ambiente; noi cerchiamo di sdrammatizzare e viverla diversamente rispetto a quello che è proprio l'ambiente aziendale. Quando noi siamo in quel gruppo, che comunque è un ufficio a parte, si respira proprio un'aria positiva. [...] Non cerchiamo più l'approccio perché avendolo fatto diverse volte abbiamo capito che purtroppo non abbiamo ancora raggiunto, non riusciamo a cambiare quella tipologia di pensiero che probabilmente è fermo. Perché comunque i titolari hanno una determinata età e quindi c'è anche un po' questo senso di arresa, ma preso in maniera ironica. (INT17/48)	1	2
	Mi fa sempre ridere che prima che io arrivassi, il titolare era venuto giù dicendo all'azienda: "E adesso, perché non ci sono mai state persone (nazionalità della manager) all'interno dell'azienda..." e al posto di dire, non so, "arriverà una ragazza che si chiama (nome della manager)" perché (nome della manager), insomma, è di difficile comprensione, di difficile scrittura, ha detto "eh perché adesso avremo anche (nazionalità della manager) in azienda" (...) detto in maniera molto scherzosa. Successivamente ne ho parlato perché ho un buon rapporto in realtà con loro, con uno dei due in particolar modo, e dopo gli ho raccontato, ne abbiamo parlato e ci abbiamo riso sopra. (INT17/74)		

Sensibilità	Nel mio attuale team di lavoro non ci sono, diciamo, attriti legati alle differenze di genere. Io non ne sono a conoscenza e lavoro con il team, lavoro col team tutto il giorno nella stessa stanza, per cui diciamo che sono una persona molto sensibile sotto questo punto di vista. Mi accorgo di cose anche se non c'è della verbalità, se anche se non sono espresse verbalmente, per cui da questo punto di vista sono attenta a livello di problemi e attriti legati alle differenze di genere, non mi sono accorta. Il team è formato prevalentemente da donne, nel mio caso. C'è invece una minoranza di ragazzi che però non hanno neanche un atteggiamento, diciamo, maschilista. (INT14/36)	3	3
	Viene chiamato per via del suo ciuffetto e secondo me non è sbagliato per il semplice fatto che questa persona ha un nome, e va chiamata per nome, non per il ciuffetto. (INT18/70)		
	La collega venendo in ufficio con noi, siamo in <i>open space</i> , per cui lei ha espresso questo disagio e quindi noi, che era quasi prassi consolidata, comunque adesso andiamo ancor di più in mensa in gruppo. (INT20/40)		
Adattabilità	Ci adattiamo alla cultura, diciamo, del posto. [...] Non ci sono stati problemi da parte dei collaboratori nel senso di anticipare in qualche modo il loro weekend, (...) adattandosi al Paese di destinazione e come anche lato nostro di avere le interazioni che richiedono un feedback da parte di tutti nei giorni in cui sappiamo non essere festività. (INT01/80)	2	3
	Si spinge un po' dell'adattabilità delle persone, qualcuno magari storce un po' il naso perché può succedere che dire caspita, capita sempre a Natale, quindi (...). (INT01/88)		
	Nulla vieta che dovremmo comunque, prima o poi, avere anche dei ragazzi extracomunitari in azienda. Questo problema un po' dipenderà da come andranno un po' le cose. (INT06/68)		
Ironia	La maniera scherzosa che noi usiamo funziona perché qualsiasi cosa ci venga detta, noi poi la ironizziamo, ci ridiamo sopra e riusciamo a gestirla in un buon modo. (INT17/80)	2	2
	Sono una persona che difficilmente la tocchi, nel senso che puoi fare anche un po' le battutine così ci rido su. (INT18/86)		
Mettersi in discussione	Alcune questioni non possono essere risolte esclusivamente dal responsabile personale o dal responsabile d'area o dal coordinatore di quel servizio lì. È necessario che le persone imparino a stare in relazione anche con persone che a volte hanno delle modalità che non sono opportune. (INT08/86)	2	2

	<p>Volendomi mettere in discussione, probabilmente non ha giovato neanche tanto il fatto che io ero appena arrivata quando si verificarono queste dinamiche. Quindi a mia volta travolta da questo treno, da questa croce che non si sa perché, mi sono decisa di prendermi, ero anch'io presa molto dall'imparare a mia volta e quindi non ho seguito questa cosa così bene quanto forse l'avrei potuta seguire in un altro momento. Ecco, verificata questa incomprensione, anche in un momento un po' particolare anche per me, poteva sicuramente essere gestita meglio senz'altro. (INT09/64)</p>		
Pazienza	<p>Insegnare Outlook sicuramente a chi non aveva dimestichezza ad utilizzarlo. Quindi una persona di 50 e rotti anni e a chiedere all'altra di talvolta pazientare o di fare una telefonata di conferma giusto per essere sincronizzati quindi per fugare dubbi, perché non possiamo penso neanche legarci troppo o esclusivamente al sistema informatico. Magari una volta ogni tanto un colpo di telefono in più non è che fa male. Insomma, un rapporto anche diretto, umano e verbale. (INT11/52)</p> <p>Io sono una che ai tempi se la prendeva in particolar modo. Io sono una che si arrabbia, ho però imparato perché prendi delle scelte nella vita; quindi, ho capito che momentaneamente devo stare qua. Nel senso in questo momento della mia vita ho l'esigenza di lavorare e quindi devo continuare a lavorare in questo posto. Nel momento in cui ho capito, ho cambiato io quello che è il mio metodo, l'approccio. Quindi al posto di arrabbiarmi perché non posso farmi un fegato amaro tutti i giorni, cambio quella che è la mia modalità di approccio. (INT17/80)</p>	2	2
Rielaborazione esperienza per comunicare	<p>È un pallino che ho adottato dalla teoria di quello che ho studiato, quindi di tutta la teoria Toyota, però anche della mia precedente responsabile che era femmina anche lei mi ha dato, come dire, come base l'importanza di una comunicazione sempre aperta, aperta anche a tutte le possibili angolazioni che i progetti di miglioramento si fanno guardando a 360 gradi, non solo con i propri occhi, ma con gli occhi di tutte le persone di quell'area. Abituate alla diversità e al diverso approccio. (INT16/46)</p> <p>Lei è stata così brava a inserirsi, imparare il lavoro, e poi le è stato dato il supporto anche per fare questo affiancamento e inserimento. Però devo dire che alla luce dei fatti sono stati alla fine molto onesti anche nell'accoglierla e farla provare quindi hanno ascoltato. (INT21/44)</p>	2	2
Consapevolezza valoriale	<p>Mi è stato utile, perché è un tema che è molto, molto caro e su cui ho sempre prestato moltissima attenzione, sia quando facevo l'educatore professionale, sia quando ho fatto il coordinatore e per il ruolo che sto ricoprendo adesso mi sembra importantissimo avere una grandissima attenzione a tutto quello che è forma di rispetto per le differenze e le diversità. A me piace meno parlare di diversità e più di differenze, però se ci intendiamo è quello. Per cui sì, sicuramente, è stato un ribadire un punto di attenzione che non debba essere mai scontato. (INT08/42)</p>	1	1

Rispetto	Professionalmente dovete cercare di tenere le questioni separate, rispettarvi, avere ognuno rispetto del lavoro dell'altro. Soprattutto se c'è un problema (...) parliamone prima di andare allo scontro perché poi quando c'è uno scontro, poi magari si dicono anche cose che in un momento di rabbia non si vorrebbero dire. Poi restano nella testa delle persone e quindi poi si incrinano i rapporti e questo fa male, personalmente a voi due e, di conseguenza, anche all'azienda. (INT06/88)	1	1
----------	---	---	---

Tab 25: Partecipanti alle interviste semi-strutturate (unità di analisi dell'Area del sé e del sapere essere)

Dall'analisi delle unità di testo riconducibili all'area del *sé* e del *saper essere* emerge come i/le manager intervistati/e mettano in gioco in modo ricorrente consapevolezza di sé, empatia e disponibilità all'ascolto, configurandole come prerequisiti per la gestione dei contesti eterogenei e dei conflitti legati alle differenze. La consapevolezza del sé, cui fanno riferimento 6 persone con 9 unità di testo, rappresenta la componente più ricorrente. Essa si esprime sia come riflessività sul proprio ruolo e sulle proprie responsabilità (ad esempio nel promuovere progetti su sostenibilità, pari opportunità o nel non minimizzare episodi di violenza e discriminazione), sia come capacità di interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche e sulle dinamiche organizzative. Il "farsi domande" in modo sistematico, il riconoscere i propri limiti e l'elaborare esperienze personali dolorose o significative (come il lavoro in centri antiviolenza) diventano occasioni per riflettere sulle differenze e ripensare alle asimmetrie di potere.

Accanto a ciò, empatia e ascolto delineano un atteggiamento orientato alla comprensione dei vissuti altrui. Nel primo caso, l'empatia viene spesso ancorata a esperienze biografiche condivise (ad esempio la genitorialità) o alla capacità di "mettersi nei panni dell'altro" anche in presenza di barriere linguistiche, cogliendo segnali non verbali, toni di voce e cambiamenti di clima relazionale. Nel secondo, l'ascolto viene descritto come attenzione alle esigenze dei/delle lavoratori/trici, ai loro bisogni di conciliazione vita-lavoro, ai rientri da maternità, ai possibili attriti tra colleghi/e. In entrambe le dimensioni emerge la consapevolezza che la gestione della diversità richiede tempo, disponibilità e pratiche di comunicazione che permettano alle persone di esprimere richieste e vulnerabilità.

Un elemento significativo è la consapevolezza del linguaggio, tema presente in più passaggi. I/Le manager mettono in luce come espressioni apparentemente innocue ("la ragazza" riferito a una collega adulta) contribuiscano a riprodurre stereotipi di genere, e come il linguaggio organizzativo, inclusi annunci di selezione del personale e comunicazioni interne, debba essere continuamente sorvegliato e riformulato in chiave inclusiva. Lo sforzo di declinare ruoli e professioni al maschile e al femminile, seppur percepito come faticoso, diventa un terreno concreto su cui si misura la

traduzione dei principi di equità in pratiche discorsive quotidiane. La consapevolezza dei propri stereotipi si accompagna a una certa capacità di auto interrogazione critica. Alcuni/e manager riconoscono l'esistenza di preconcetti ancora radicati (ad esempio una certa modalità di concepire il lavoro nel nord-est italiano o sugli stili di lavoro di determinate culture nazionali) e, al tempo stesso, provano a circoscriverli, contestualizzarli e problematizzarli. In alcuni casi si evidenzia la tensione tra esigenze di tutela (come nei servizi per donne vittime di Tratta) e rischio di discriminazione "al contrario", verso i professionisti maschi in contesti che per stereotipi richiederebbero donne, mostrando la complessità etica che caratterizza scelte organizzative e gestionali in contesti sensibili.

Altri codici, come apertura, flessibilità, adattabilità, rimandano a un atteggiamento orientato alla ricerca di soluzioni condivise, alla negoziazione e alla disponibilità a modificare procedure e abitudini (turni di lavoro, ferie in periodi di festività religiose, modalità di interazione in team internazionali). In alcuni casi emerge la consapevolezza che ciò implica anche mettere in discussione prassi date per scontate (ad esempio le competenze informatiche di base) e rivedere aspettative e standard impliciti, senza imputare la difficoltà alle caratteristiche personali o culturali dei/delle lavoratori/trici. Un gruppo di codici, come saper sdrammatizzare, ironia, pazienza, evidenzia le strategie individuali di coping adottate dai/dalle manager per far fronte a situazioni percepite come frustranti o bloccate. L'uso dell'ironia e della sdrammatizzazione appare ambivalente: da un lato contribuisce a mantenere un clima di lavoro positivo e a ridurre la tensione; dall'altro può trasformarsi in una forma di adattamento passivo a contesti poco inclusivi, soprattutto quando i margini di cambiamento organizzativo sono percepiti come limitati. In questo senso, la pazienza non è solo tolleranza, ma anche presa di coscienza dei vincoli materiali (bisogno di lavoro, stabilità, mancanza di alternative) che condizionano le possibilità di azione.

I codici come mettersi in discussione, la rielaborazione dell'esperienza per comunicare la e consapevolezza valoriale evidenziano infine un livello più riflessivo, in cui i/le manager riconoscono a posteriori la gestione non ottimale di alcuni episodi e provano a ridefinire il proprio stile di leadership. Emerge l'idea di un percorso di apprendimento continuo, in cui errori, incomprensioni e conflitti diventano temi per ricostruire il proprio modo di comunicare, coordinare e intervenire su situazioni critiche. La consapevolezza valoriale, ossia l'attenzione costante al rispetto, alle differenze, alla dignità delle persone, funge da cornice normativa entro cui tali processi di rielaborazione trovano senso.

Infine, l'area del *sé* e del *saper essere* appare ampiamente rappresentata nei discorsi dei/delle manager e costituisce una base su cui innestare lo sviluppo delle altre dimensioni della competenza interculturale, ovvero *sapere* e *saper fare*. Tuttavia, alcune strategie, come l'eccesso di sdrammatizzazione o la tendenza ad "arrendersi" di fronte a resistenze culturali percepite come

immutabili, mostrano anche i limiti di una gestione affidata prevalentemente alle risorse individuali. I risultati suggeriscono la necessità di sostenere tali competenze con dispositivi organizzativi più strutturati come formazione continua e permanente, supervisione, e policy sulle diversità, affinché il potenziale trasformativo del *saper essere* possa tradursi in cambiamenti effettivi nelle pratiche di DM.

Durante i *focus group* è emersa la *curiosità* come competenza interculturale fondamentale nella gestione delle diversità nei gruppi di lavoro da aggiungere alle individuate durante la ricerca qualitativa:

«La curiosità, secondo me, è fondamentale all'interno di un gruppo. È importante avere un/una manager che sia curioso nei confronti del proprio personale: una persona empatica, ma anche capace di interessarsi sinceramente alle persone che ha di fronte. La curiosità ti porta a conoscere l'altro, e questo è essenziale. Lo vedo anche nei nostri gruppi: ci sono responsabili che restano un po' chiusi nel loro ruolo, mentre nel nostro gruppo dell'estero c'è un clima diverso. Mi dicono spesso che le ragazze con me sono particolarmente felici, perché quando passano davanti al nostro ufficio ci vedono sorridenti, e allo stesso tempo il lavoro viene svolto in modo ottimale. (...) Riusciamo a integrare anche una dimensione di leggerezza e di divertimento nel lavorare insieme. Ovviamente ci sono giornate in cui non c'è nemmeno il tempo di respirare, ma trovo che questo approccio faccia davvero la differenza.» (FG_09)

6.10.2 Area del *saper fare*

L'area del *saper fare* risulta particolarmente ampia e articolata, trovando piena espressione nelle narrazioni fornite dalle persone intervistate. Tra le diverse dimensioni emerse, la competenza del *confronto* appare come la più ricorrente, citata da 9 manager. Questa competenza si manifesta in pratiche quotidiane di gestione delle relazioni, mediazione, capacità di affrontare tensioni e di favorire un dialogo costruttivo nei gruppi di lavoro. Di seguito sono presentate le unità di analisi individuate, accompagnate dai citati esemplificativi, dal numero di manager che le hanno richiamate e dal numero complessivo di unità di testo collegate:

- Confronto: 9 persone e 14 unità di testo;
- Mediare le diversità: 5 persone e 6 unità di testo;
- Saper riflettere sui vissuti: 4 persone e 6 unità di testo;
- Intervento a livello culturale teso alla sensibilizzazione: 5 persone e 6 unità di testo;
- Comprendere i limiti e saperli superare con il cambiamento: 5 persone e 6 unità di testo;
- Agire grazie l'esperienza: 4 persone e 5 unità di testo;
- Cercare di capire: 4 persone e 4 unità di testo;

- Cercare di far ragionare: 3 persone e 4 unità di testo;
- Conoscenza reciproca: 3 persone e 4 unità di testo;
- Decostruire stereotipi: 3 persone e 4 unità di testo;
- Riconoscere il valore delle persone: 4 persone e 4 unità di testo;
- Fare squadra: 3 persone e 3 unità di testo;
- Dare l'esempio: 3 persone e 3 unità di testo;
- Collaborare: 2 persone e 3 unità di testo;
- Saper selezionare le persone: 1 persona e 3 unità di testo;
- Vedere le potenzialità altrui: 2 persone e 2 unità di testo;
- Saper delegare: 2 persone e 2 unità di testo;
- Saper dare rimandi e feedback: 2 persone e 2 unità di testo;
- Promuovere la riflessione e il cambiamento: 2 persone e 2 unità di testo;
- Meritocrazia: 2 persone e 2 unità di testo;
- Gestione della maternità anche senza policy: 2 persone e 2 unità di testo;
- Gestione del tempo del team: 2 persone e 2 unità di testo;
- Riconoscere i limiti e superarli in modo sistematico: 1 persona e 1 unità di testo;
- Monitoraggio: 1 persona e 1 unità di testo;
- Costruire un rapporto di amicizia oltre il lavoro: 1 persona e 1 unità di testo.

Nome codice	Reference	N° di persone	N° di unità di testo
Confronto	Quello che ho fatto e che continuerò a fare, a meno che non cambi qualcosa, sarà quello di provare a risolvere questa intemperanza, questo tipo di problema, con un confronto prima con il mio team, e poi con queste due persone con cui ho a che fare, che hanno a che fare con le ragazze del mio team. [...] L'unica cosa è un confronto (...) paritario con loro e con le colleghe del mio team per trovare, diciamo così, di volta in volta, delle tempistiche e delle modalità di collaborazione che smussino questo tipo di approccio. (INT05/58)	9	14
	Ho parlato con entrambe le ragazze, separatamente. (INT05/64)		
	È capitato un paio di volte che qualcuno dicesse, oppure che ci fosse stato un bisticcio tra lavoratori in reparto. L'allora responsabile del reparto venisse da me e dicesse: "Guarda dobbiamo parlare con Tizio e Caio perché tutte le volte che io faccio fare qualcosa a loro due, che li mette in contatto, litigano e non va bene". Allora li abbiamo presi entrambi in una saletta per cercare di capire quale fosse il problema e cercare di andare oltre (...). (INT06/86)		

Noi abbiamo cercato di far capire loro che indipendentemente dal fatto che due persone possono essere più o meno amiche o più o meno legate fuori dall'ambito lavorativo di (cita l'azienda) o comunque professionalmente, ognuno deve garantire a (cita il nome dell'azienda) che la propria mansione la deve svolgere professionalmente. (INT06/88)

Ne ho parlato subito con il mio diretto responsabile e poi con la persona che ha lasciato questo commento e quindi l'ho affrontata subito con la foto di questo commento chiedendo spiegazioni. Più che altro chiedendo una sorta di scusa ufficiale per quello che era successo. (INT10/58)

Poi ho fatto un follow up con il team, ho riportato le scuse ufficiali della persona che ha lasciato questo commento. (INT10/60)

La prima cosa da fare è sempre comunque, tra persone intelligenti, sedersi a un tavolo insieme e affrontare le problematiche e cercare di sviscerare, nel bene e nel male, sempre nel rispetto di tutti, con educazione, facendo emergere anche argomenti scomodi. Questo è poco ma sicuro. (INT11/40)

In più di un'occasione ho fatto notare questa cosa ad entrambe le parti, separatamente. Cioè, ho chiesto alla persona. L'uomo tendeva a prevaricare col suo atteggiamento e con il suo modo di esprimersi. Che deve essere più rispettoso, più educato. E, viceversa, ho fatto notare alla persona donna che non è giusto che questa cosa venga subita come se fosse la normalità, perché comunque la creazione di valore a cui puntiamo in azienda passa anche dalla parte di interazione delle persone. (INT15/32)

Quando vengono indette queste riunioni ci sono i due dirigenti dell'azienda che comunque sono i titolari, quindi le persone coinvolte. Il silenzio, come si dice, è il silenzio stampa proprio. Come mi muovo io? Io tendo poi ad andare a parlare col singolo. [...] Nel momento in cui io ho preso la parola ho cercato di spiegare il motivo per cui quella determinata cosa che era stata chiesta non è stata fatta e si è come passato all'argomento dopo. Si è continuato a dire quello che si stava dicendo prima del mio intervento come se non avessi detto niente. Quindi io, di conseguenza, nel momento in cui ho visto omertà da parte delle altre persone, sono andata a parlare con la singola persona presentando il problema che vedo e che ho capito dagli altri, ma non vi è quel cambiamento da parte dei colleghi. Quindi per ora ci sto ancora lavorando. (INT17/44)

	<p>Io ho l'approccio del parlare con le persone, quindi anche singolarmente, anche al di fuori del contesto lavorativo, che probabilmente non è un approccio giusto. Ma avendo io dei buoni rapporti con tutte, tendo proprio anche a parlarne singolarmente, quindi ad esprimere quello che sono le richieste aziendali. Ovviamente non dette come le dicono loro, perché hanno dei modi molto bruschi, però col dialogo e poi nella parte pratica. (INT17/56)</p>		
	<p>Quando mi capitano delle situazioni dove l'ultima volta la signora si è sentita un attimo presa di mira, è venuta da me dicendomi "Guarda che è successo questo". In base alla situazione so come comportarmi, nel senso che se c'è stata una cosa grave allora vado dal diretto interessato a chiedergli cosa è successo. (INT18/60)</p>		
	<p>Secondo me bisogna appunto iniziare dal problema, cioè le persone che trasmettono questa idea qua. Parlare direttamente con loro e raccontare le situazioni che si è creata e il messaggio che danno loro per far capire in primis a loro che è sbagliato. Il messaggio che trasmettete voi è sbagliato. (INT18/72)</p>		
	<p>Io ho sempre cercato di fare in modo che la chiarezza fra di noi e la trasparenza prevalgano. Sicuramente fare un incontro a tre, cioè nel senso le due colleghe e il sottoscritto, per cercare di capire i mal di pancia e risolverli alla radice subito. Non covare, non far covare niente. (INT20/56)</p>		
	<p>Le discussioni primarie però sono quando ci troviamo ad affrontare problemi legati la diversità interculturale, abbiamo anche molti stranieri. (INT21/32)</p>		
<p>Mediare le diversità</p>	<p>Questa rimostranza è stata gestita da me cercando un po' di, diciamo così, mediare le diverse, anche qui, sensibilità rispetto al modo di lavorare. [...] Quindi un'opera di mediazione che poi non sempre riesce, però. (INT09/62)</p>	<p>5</p>	<p>6</p>
<p>Gli ho fatto capire che essendo un'azienda non più start up di dieci persone ma global di 130, è sbagliata anche per lui. Quindi ho lavorato sulla sensibilizzazione della persona che ha offeso. Ho riportato i risultati alle persone offese che sono rimaste soddisfatte, mi hanno ringraziato e quindi, ottimo, con la coscienza a posto. (INT10/60)</p>			
<p>Mi è capitato in maniera abbastanza esplicita di dover prendere questa decisione relativamente alla Turchia dove noi abbiamo uno stabilimento e una situazione culturalmente abbastanza occidentale, ma il resto della Turchia non è esattamente così e ho dovuto in prima persona affrontare una discussione complessa, diciamo legata alla scelta di una figura femminile in un ambiente culturalmente molto maschilista o molto anche da un punto di vista sia religioso e culturale, legato comunque alla famiglia patriarcale. (INT11/34)</p>			

	<p>Sentendo la sua versione e quella della signora e dopo facendo un punto per capire cosa bisognasse fare, qual era la situazione da attuare. (INT18/60)</p> <p>Però non conto di essere io a risolverlo nel senso che faccio da mediatore, da mediatore fin qua, fin dove posso. (INT22/56)</p> <p>Sono tanti serbi, eh sì, però anche lì basta dar tempo. Tendenzialmente non succede, bisogna fare un po' di opera di mediazione nel senso rimanere fermi, come era stato sul discorso dell'indiano. Nel senso tu devi rimanere fermo sul fatto che quello che è venuto a dirti "guarda che io non lo, non lo formo. Scegli qualcun altro". E io scelgo proprio lui, nel senso rimani fermo su quella roba lì, poi in realtà si aggiusta tutto. La gente sa che non c'è altra via. Non è che se protestano cambia qualcosa. Quindi. L'unica strada è quella. (INT22/82)</p>		
<p>Saper riflettere sui vissuti</p>	<p>Secondo me tornerei a parlarci assieme perché penso che l'ambiente soprattutto, il nostro ambiente, perché non è perché metalmeccanico, è proprio l'azienda, il suo DNA, ha sempre valorizzato mi sembra. (INT02/54)</p> <p>Perché a volte ci sono anche delle mancanze. Insomma, non è detto che sia né totalmente torto né totalmente ragione. Queste affermazioni, cerco di andare all'oggettività, nel caso specifico. (...) Tempo permettendo. (INT02/54)</p> <p>Ho partecipato a un incontro a cui mi ha iscritto [nome della collega] sulla leadership evolutiva (...) che era tenuto da [nome formatore] che era un campione paralimpico che aveva circa 30 anni. Ed è stata una cosa veramente pazzesca quello che mi sono portato a casa, ne ho parlato anche appunto, in famiglia, perché ci hanno fatto fare delle esperienze con dei ragazzi ciechi. (INT05/52)</p> <p>Lei mi dice che è contentissima di come è andata, perché alla fine si trova meglio di come (...). Poi tante volte da un momento, diciamo che potrebbe sembrare negativo, salta fuori una roba positiva. (INT06/96)</p> <p>Questo è un elemento diciamo difensivo da parte dei genitori, che diventa offensivo e quindi aggressivo nei confronti delle educatrici. Questa è uno delle tematiche spesso che trattiamo con le nostre educatrici soprattutto quando sono in contesti in cui ci sono figure maschili che ovviamente potrebbero, diciamo, avere degli atteggiamenti di questo tipo, quindi, spesso, le educatrici sono anche preparate a questa evenienza, ahimè, però è, diciamo, un percorso che succede frequentemente. (INT08/48)</p>	<p>4</p>	<p>6</p>

	<p>Aiutiamo le educatrici a comprendere che quel tipo di comportamento non si riferisce alla persona, anche se è volutamente riferito in questo caso alla persona di sesso femminile, ma nel nostro caso è un attacco al ruolo. Si usa l'attacco al femminile per attaccare il ruolo, cioè quello che in quel momento diventa problematico per un genitore. È l'educatore che è stato magari inserito ad aiutare la famiglia perché ci sono delle problematiche familiari e che è lì ad aiutare il ragazzino, la ragazzina, coi genitori. Ma i genitori resistono a questa forma di (...). Quindi quello che noi tentiamo di fare è aiutare le colleghe a comprendere che è vero che assomiglia a un, come posso dire, a un'aggressione sessista e maschilista. Lo è, nella forma, ma da un punto di vista professionale è più un attacco al ruolo in cui si utilizza l'elemento maschilista e di come dire, di violazione, di aggressione, verso il genere, di svalutazione e squalifica del genere. (INT08/52)</p>		
<p>Intervento a livello culturale teso alla sensibilizzazione</p>	<p>Mi piacerebbe molto intervenire, forse più che sulla singola situazione a livello culturale in questa azienda, fare davvero magari un progetto di questo tipo teso proprio alla sensibilizzazione. (INT09/40)</p> <p>Cominceremo a sensibilizzare proprio i dirigenti. Non tutti i dirigenti hanno la stessa sensibilità. (INT09/54)</p> <p>Dopodiché, dall'altro ho cercato comunque di creare delle attività anche proattive sul campo, seguite anche dal sottoscritto, dove insieme si è andati anche a fare delle attività. Quindi andando a vedere poi quale potesse essere la reazione pratica e non teorica, non solo basata su supposizioni ma poi su evidenze che è stata estremamente positiva per cui abbiamo deciso di andare per quella strada, quindi anche positiva. Diciamo che è stata una piacevole sorpresa non solo da parte mia dove ne ero abbastanza convinto, ma dalla parte di quegli uomini che poi invece avevano delle perplessità e che sono state fugate, fortunatamente. (INT11/40)</p> <p>Spero di cambiare, perché io credo che le diversità di cultura, di razza, siano un modo di pensare, anche di religione. Io sono agnostico. Quindi per me, una religione vale l'altra, nel senso che le rispetto tutte, ma credo che queste diversità aiutino le aziende a ragionare meglio. Perché ci sono idee diverse che circolano, modi di pensare e di vedere diversi. Riusciremo a inserire in quello che dovrebbe succedere nei prossimi mesi, quella famosa operazione straordinaria, ci siano delle persone di religione, di razza diverse. (INT15/52)</p>	<p>5</p>	<p>6</p>

	<p>In quel caso lì dico che è sbagliato perché comunque lui è uguale alle altre persone e gli altri operatori, sa pure lui fare le cose e viene scartato semplicemente per il fatto che è molto difficile come persona. Questo è perché loro vedono la situazione da fuori, pensano così. Chi, come me che vive dentro veramente nella situazione, racconta che sia difficile, però lui le cose le fa bene. Loro l'hanno marchiato e lui è sempre penalizzato. Diciamo perché sanno che è così per due, tre episodi. (INT18/70)</p>		
<p>Comprendere i limiti e saperli superare con il cambiamento</p>	<p>Ho segnalato questa cosa, tra l'altro, all'HR e che credo abbia fatto presente la cosa. Tra l'altro proprio pochi giorni fa la collega ci ha tranquillizzati che stavamo parlando proprio al caffè dicendo che quella persona ha notato, ne hanno parlato, non so se in chat o non so come, si sono confrontati e la cosa insomma sembra rientrata. Insomma, non soffre più di questo disagio diciamo. Sembra che l'azione sia arrivata al destinatario. (INT20/40)</p> <p>I problemi potevano essere legati più a una questione, diciamo così, di approccio personale ma (...) diciamo così, all'interno dello stesso genere, i problemi mi sono sorti all'interno, cioè considerando persone dello stesso genere. Forse con un team misto, determinati aspetti legati proprio all'approccio, determinati tipi di problema sarebbero stati forse più smorzati. Ecco, questo sì. (INT05/54)</p> <p>Vedendo i tempi che corrono, come questa cosa sta un po' decadendo perché anche prima si diceva non avremo mai una donna in reparti produttivi e poi alla fine (...) eh quando tu chiedi per coprire delle posizioni delle figure nei reparti e ti arrivano i curriculum, dieci curriculum, otto sono ragazze e due ragazzi poi li vedi e le otto ragazze sono meglio dei due ragazzi, io la scelta che ho fatto perché è stato io a scegliere e andare dalla proprietà e dire eh, non possiamo fare tutti i ragionamenti che vogliamo, però io sono qua da 20 venti anni, penso di avere, sono sicuro di avere, l'autorevolezza per consigliare, per proporre, l'assunzione di questa ragazza che è meglio di un ragazzo. Perché non è che, anzi, per certe cose è meglio avere una ragazza in reparto che un ragazzo. Perché? Non so se è una questione culturale. (INT06/68)</p> <p>Come dicevo ricopro questo ruolo da poco quindi sto cercando di capire qual è l'approccio migliore. Tutto questo è ancora in lavorazione, diciamo così. (INT17/44)</p> <p>In quel caso lì bastava con le persone che si avevano, di far partire nei turni semplicemente non cinque ma una o due linee. quindi cioè gestire meglio la partenza di lavoro. (INT18/76)</p> <p>Siccome mi sono sentito inadeguato quando ho risposto al questionario inerente appunto ai corsi fatti; quindi, mi sono confrontato con l'HR e mi diceva che sì, probabilmente metterà in campo qualcosa nel prossimo anno nei prossimi anni inerente la diversificazione e l'inclusione. (INT20/74)</p>	<p>5</p>	<p>5</p>

<p>Agire grazie l'esperienza Agire la competenza?</p>	<p>L'esperienza a volte aiuta anche per evitare gli errori, per migliorarsi. (INT09/62)</p>	<p>4</p>	<p>5</p>
	<p>Ho parlato con la persona in questione. Io ho detto: guarda due cose. Questa è solo per te è un'opportunità. Giocatela. Non c'è niente di deciso. Stiamo facendo un periodo di prova, però gli ho detto fai attenzione quando tu sei giù al magazzino, tu fai il lavoro che facevi normalmente prima devi essere inattaccabile, Cioè, non devi farlo bene. O normalmente, devi fare benissimo dei pari al 110%. Perché devi anche mostrare a tutti che se uno lavora bene può crescere, se uno fa molto bene, può crescere se uno rispetta l'azienda, può crescere. Quindi non è stato un favore fatto a nessuno, e devo dire che questa cosa ha funzionato. Poi, da quel momento in avanti, quando lavorava giù magazzino, era, mi dicevano, era veramente irreprensibile. (INT15/44)</p>		
	<p>Io vedo che alla mattina, lavorando col commercio americano noi vendiamo in America e con l'ufficio estero prevalentemente cerco di prendermi meno lavoro, quello che magari so che è veloce, per poterlo trasferire a loro in modo che si veda che lavorano, perché purtroppo vanno molto sui numeri, hanno bisogno di vedere che tu stai lavorando, hanno bisogno di vedere il numero di offerte il numero di ordini. Quindi cerco io di prendermi quello che magari è la parte complicata e lasciare quello che è la parte magari un po' più sbrigativa in modo che loro comunque prendano confidenza con quello che è il lavoro, perché appunto un anno e mezzo comunque non è tanto. Quindi questo è un po' l'approccio che sto cercando di usare in queste mattine. (INT17/56)</p>		
<p>Con l'inserimento della signora nel reparto che le menzionavo prima è stato più semplice, nel senso che una volta messi a posto i galli nel pollaio la cosa si è risolta e ha fatto lei tutto di fatto, quindi, è stato veramente molto semplice. In questo caso qua l'abitudine a continuare a reiterare lo stesso comportamento ti porta a doverlo continuamente mettere da una parte, cioè a tirarlo fuori. Però lì sta a chi anche a chi lo guida, che è uno dei miei riporti diretti, ad andare a verificare che poi le cose che vengono dette siano rispettate e poi a un certo punto succederà, ma è successo un po' per tutti che anche lui si rende conto che effettivamente è ora di mollare. (INT21/42)</p>			

	<p>All'inizio io ho questa mansione da qualche mese e quindi la gestione della situazione era iniziata prima ed evidentemente non era stata impostata in maniera molto efficace. Non dico che io sarei stato più bravo ma sicuramente avrei affiancato prima un referente, un responsabile di reparto, cioè avrei cambiato le gerarchie prima in modo tale che anche questa persona avesse un riferimento e per passare piano piano le consegne, cosa che è stata fatta egregiamente con un'altra figura. In modo simile in un altro reparto dove c'era una chiara leadership di un ragazzo più giovane che poi comunque lasciava degli incarichi alla persona più anziana. Questo ha comportato un trasferimento di conoscenza alle figure sottostanti. (INT21/48)</p>		
Comprensione profonda	<p>È molto trasversale ed è presente spesso e cerco sempre di dire vediamo, cerco di capire direttamente, lo cerco di smorzare dicendo anche “vedrò io direttamente con gli addestramenti con la persona poi di spiegarle l’attaccamento al lavoro, di capire il perché questa attività non l’ha imparata bene. Magari mancava, si peccava un po’ nell’addestramento”. (...) E al contrario. Cercare poi di capire se effettivamente queste persone con certe in questa esperienza avessero eseguito bene l'addestramento. No, perché a volte ci sono anche delle mancanze. Insomma, non è detto che sia né totalmente in torto né totalmente nella ragione. Con queste affermazioni cerco di andare all’oggettività, nel caso specifico. (...) Tempo permettendo, perché a volte devo delegare ad altri. (INT02/84)</p> <p>Tra fine febbraio e aprile, sono andato tre volte in Turchia proprio per cercare di capire anche quali fossero le reazioni. Non solo la reazione teorica ma poi quella pratica. (INT11/34)</p> <p>È un discorso più forse che buttiamo sullo scherzo. Per tutto il resto con il mio gruppo io ci parlo tantissimo proprio per capire, per capire meglio la loro generazione. (INT16/58)</p> <p>Però, in realtà, è un discorso più forse che buttiamo sullo scherzo. Per tutto il resto con il mio gruppo io ci parlo tantissimo proprio per capire, per capire meglio la loro generazione. (INT16/58)</p>	4	4
capacità di dialogo e di confronto	<p>Cercando poi di farla ragionare che non è così perché è un Paese dell'est ma che in realtà perché proprio carattere così come il mio fare l'esempio diretto. (INT02/62)</p> <p>Se io lo sento, intervengo, qualcuno fa il commento, poi la cosa si esaurisce lì. (INT15/34)</p> <p>Il mio approccio è molto personale, io prendo poi sono andata da uno dei titolari che appunto aveva detto questa cosa e ho presentato la questione in maniera un po’ più blanda dicendogli “potremmo provare a venirle incontro”, magari l’8 non glielo diamo, però il sette magari che è proprio il giorno di Natale sarebbe carino riuscire a. Tuttora stiamo aspettando risposta. (INT17/68)</p>	3	4

	<p>Lo fanno sempre lamentandosi perché a prescindere, come ti dicevo prima, c'è il pensiero stakanovista; quindi, tu devi venire a lavorare sempre, dovresti venire anche il giorno di Natale, però non ti dicono di no. Cioè, se tu vuoi fare il Ramadan, se tu hai il Natale ortodosso, non ti dico di no. Però se ci sono già magari questioni in ballo e magari nello stesso ufficio ci sono religioni diverse, una persona me lo chiede, l'altra no. Lui il suo pensiero è "perché lei sì e tu no?". Si era creato questo. E lì anche la mia spiegazione del dire io sono una persona non praticante, ho delle mie esigenze personali che differiscono dalle sue. Lei è anche una ragazza di vent'anni, vuole passarsi il suo Natale con la sua famiglia, non ha mai modo di tornare, insomma abbiamo cercato di comunicare. Ripeto, ancora non è arrivata la risposta, ma secondo me sarà un sì, è che vogliono un po' farla pensare, diciamo così. (INT17/68)</p>		
Conoscenza reciproca	<p>Noi mediamente la gente sta qua anni, anni, quindi ci conosciamo tutti, anche con le famiglie e quindi (...) (INT06/72)</p>	3	4
	<p>Durante le cene aziendali, l'altra sera, venerdì sera, dovevamo ogni gruppo, ogni etnia ha proposto il piatto tipico della propria regione e abbiamo mangiato il cous cous del Maghreb, banane fritte e altre pietanze che non ricordo il nome del Centrafrica. Abbiamo mangiato i pasticcini slavi, cioè ogni area geografica aveva proposto un piatto e così a tutti è stato spiegato la cultura, il perché, per cosa e in modo di fare anche conoscenza delle varie culture in maniera così informale. L'HR sta lavorando per cercare di appianare un po' quanto più possibile e aumentare la conoscenza reciproca. (INT20/64)</p>		
	<p>L'HR sta lavorando per cercare di appianare un po' quanto più possibile e aumentare la conoscenza reciproca. (INT20/64)</p>		
	<p>Nell'ambiente di lavoro vanno d'accordo, vedo che si parlano l'uno con l'altro, non ci sono particolari frizioni, ecco per questa diversità. (INT21/56)</p>		
Decostruire stereotipi	<p>Mi è successo con questo papà io ho restituito al papà ch in quel momento non avrei risposto perché la mia risposta valeva la risposta della collega. Che quindi se questa cosa la avesse voluta discutere l'avrebbe discussa, se la voleva discutere con me la poteva discutere tranquillamente insieme alla collega che aveva chiesto che la collega uscisse. (INT08/58)</p>	3	4
	<p>Nei ragazzi italiani succede lo stesso perché poi culturalmente a volte alcune cose sono stratificate e quindi sì, lavoriamo anche con chi ha questi atteggiamenti, diciamo, discriminatori. (INT08/60)</p>		

	<p>Nelle altre aree dove magari ci sono molte più persone all'interno di un'area, il ragazzo giovane che ha studiato e che viene assunto magari è un po' più abbandonato dal punto di vista delle relazioni, gli vengono dati dei task, però non viene curata la parte relazione ecco che lì si nota la fragilità. È per quello che abbiamo detto dobbiamo conoscerle di più queste nuove generazioni per non ragionare a bias, per non ragionare a filtri e dire "eccoli, sono più fragili", "eccoli, non si accontentano mai", "eccoli, son più comodi non vogliono fare le notti". No, dobbiamo andare oltre questi pregiudizi e dire bene, questa è la generazione che vuole così, che persegue questi nuovi mantra, questi nuovi desideri. Noi dobbiamo entrare nei loro desideri per essere più attraenti. (INT16/70)</p> <p>Lui il suo pensiero è perché lei sì e tu no? Sì era creato questo. E lì anche la mia spiegazione del dire io sono una persona non praticante, ho delle mie esigenze personali che differiscono dalle sue. (INT17/68)</p>		
Riconoscere il valore delle persone	<p>La lavoratrice in questione è una che ci tiene molto al suo lavoro, quindi, è rientrata anche in anticipo e ha cercato di coniugare il nuovo status con il lavoro, quindi facendo magari anche, eh, 2 ore, poi andava a casa, poi rientrava altre 2 ore. Cioè ci ha messo dell'impegno suo, insomma. (INT07/64)</p> <p>Potrebbe esserci una persona giovane e matura e quindi l'età potrebbe poi rischiare di essere un elemento di condizionamento nel percepire la possibilità di carriera o di cambio di ruolo per quella persona lì. Questo lo sento. Infatti, l'abbiamo già attenzionato è un elemento su cui stiamo lavorando. (INT08/92)</p> <p>Aperta anche a tutte le possibili angolazioni che i progetti di miglioramento si fanno guardando a 360 gradi, non solo con i propri occhi, ma con gli occhi di tutte le persone di quell'area. Abituate alla diversità e al diverso approccio. (INT16/46)</p> <p>L'unica cosa che posso fare secondo me è insistere, che poi si riesce anche, sul far apprezzare le qualità delle due parti, nel senso che dall'ufficio tecnico che è tipicamente più giovane, far apprezzare la manualità perché spesso gli salvano il culo su certe cappelle che stanno per fare perché fuori dicono secondo me quello lì non tiene. Non sanno il conto ma poi non tiene qui, quindi ti salvano un po' dal tuo punto di vista e viceversa. Quindi fuori di apprezzare. Certo, quando facciamo delle macchine veramente fighe che sono una cosa di ingegneria spinta, far notare che alla fine lo sanno, è che gli piace comunque questionare. (INT22/62)</p>	4	4
Fare squadra	<p>Non sono un manager che dà ordini, sono come dire un responsabile che lavora molto di squadra. (INT12/40)</p> <p>Con il mio team di lavoro no perché comunque ci parliamo tanto, ma siamo vicini, siamo nello stesso ufficio, tutto questo aiuta. (INT16/70)</p>	3	3

	Io ho talmente fatto gruppo e fatto fare gruppo al mio personale che loro si trovano veramente bene. Infatti, qua ci sono le pause, loro si trovano e parlano e si raccontano le loro situazioni a casa, i figli, tutto quanto. (INT18/60)		
Dare l'esempio	Se c'è da rimboccarsi le maniche da lavorare mi ci metto anch'io di mezzo. Do l'esempio. (INT12/40)	3	3
	Io semplicemente continuo a fare, continuo a fare il mio lavoro. (INT14/48)		
	Alla fine, noi comunque veniamo qua per lavorare e le stupidaggini qua non devono sfiorarci. (INT18/60)		
Saper selezionare le persone	Stiamo molto attenti anche in fase di selezione sul fit culturale, un ambiente che comunque dai founders in giù ehm hanno sempre fatto comunque attenzione al fit culturale e quindi a non assumere a priori persone che magari hanno una scarsa sensibilità uno scarso rispetto verso gli altri quindi l'ambiente di per sé non si presta a quel genere di dinamiche. (INT10/72)	1	2
	Nella parte di colloquio invece abbiamo una serie di domande situazionali per capire il comportamento della persona in determinate situazioni, magari sotto stress, la richiesta di raccontare episodi di difficili gestiti è in caso di assunzione di persone, specialmente se persone che abbiano un ruolo di leadership. In quel caso si fanno domande situazionali di gestione dei conflitti tra dipendenti, su come sono stati gestiti, situazioni conflittuali. [...] Avevo chiesto di inserirlo nei colloqui perché comunque per creare l'amalgama, il gruppo giusto. Addirittura, io ho chiesto di usare il test Minnesota, che però è un po' più corposo. (INT10/74)		
Collaborare	Dopo questo episodio ha ripreso e ci sono tornato sopra sia io sia l'altro responsabile perché era tra due funzioni diverse. E dopo ho parlato con l'altro responsabile, il mio collega, e mi ha detto che insomma aveva cercato anche lui di far ragionare l'altro ragazzo, di cercare di magari di va bene quando si vedono questi scontri cerca di mollare la presa prima per non arrivare allo scontro finale quando cominciano un po' ad esserci tensioni. E l'altra cosa su cui abbiamo spinto è che conviene comunque direttamente parlarsi chiaramente e in maniera tranquilla al di fuori. Di qualsiasi altro problema. Abbiamo provato così. Al momento sta funzionando perché è un paio di mesi che è accaduto. (INT02/64)	2	2
	Abbiamo sempre lavorato in maniera molto trasparente e molto collaborativa, anche nell'ambito di quelli che sono i rapporti, magari con altri uffici, dove effettivamente il confronto con persone di genere diverso c'è. (INT05/54)		
Vedere le potenzialità altrui	La direzione ha deciso di spostarla in questo stabilimento dove è adesso. Si trova qua ormai da due anni e mi sembra che se all'inizio l'ha vista questa cosa come un po' destabilizzante, come dire, però, dovessimo rispondere adesso e chiederle adesso lei è contenta qua. (INT06/92)	2	2

	L'unico strumento, insomma, quello di cercare un po' di mettere fra le parti in dialogo fra di loro cercando a ognuna delle due, ho cercato di fare prendere i punti di forza dell'una e dell'altra e di metterli un po' insieme. (INT09/62)		
Saper delegare	Io non posso essere sempre lì e addosso a vedere quello che fanno quindi c'è anche fiducia, no? Devo dare anche fiducia. E la fiducia come la respiri? Non lo spiego, voglio dire, "dovevi fare questo lavoro stamattina, bene fallo". Se lo finisci prima, visto che comunque la mattinata è dedicata a quel lavoro, lo fai prima, brava, datti anche 20 minuti a bere il caffè. (INT04/36)	2	2
	Tante cose le delego a loro, non posso far fronte a quelle che sono le richieste, appunto, che provengono da questi due soggetti. (INT05/58)		
Saper dare rimandi e feedback	Mi è successo con questo papà io ho restituito al papà che in quel momento non avrei risposto perché la mia risposta valeva la risposta della collega. Che quindi se questa cosa la avesse voluta discutere l'avrebbe discussa, se la voleva discutere con me la poteva discutere tranquillamente insieme alla collega che aveva chiesto che la collega uscisse. (INT08/58)	2	2
	Ha lasciato con una sorta di leggerezza, come spesso accade non era, cioè si vedeva che non c'era cattiveria ma comunque serviva portare alla luce questo commento perché comunque non è accettabile da un punto di vista comunicativo. (INT10/60)		
Promuovere la riflessione e il cambiamento	Sulla persona, l'uomo in questione. Ho notato, e anche lui me lo ha confermato, che adesso magari, ogni tanto ci pensa e quindi cerca di controllare meglio il proprio comportamento. (INT15/36)	2	2
	Sono tutte cose che succedono all'inizio perché poi la gente poi lavora insieme un anno, 2 anni, alla fine diventa che quello lì è l'unico buono agli altri rimangono gli altri kosovari sono cattivi ma quello lì va bene da bravo ragazzo. Stessa cosa con gli indiani, ci sono due dipendenti indiani. All'inizio addirittura quello che doveva formarli non voleva formarli perché era indiano. Eh, ma più per una questione di proprio ma direi razzismo abbastanza così perché non c'è una motivazione religiosa. E poi è diventato "no, no è un brao toso" perché gli ho detto "o lo formi o lo formi o se no stai a casa"... "bo, bo, bo, bo" e poi alla fine l'ha fatto e adesso pappa e ciccia. Quindi, ma è solo all'inizio. Poi dando il tempo. (INT22/68)	2	2
Meritocrazia	Quindi ho estremizzato parlando del medico che ha in mano una vita umana, però anche qui voglio quello bravo un voglio un impiegato bravo, un'impiegata brava, attenta, precisa, puntuale, ok? E non mi interessa se sei donna, sei uomo, se anche sei nero, punto. (INT04/82)	2	2
	È stata guardata un po' con sospetto le prime settimane però poi era talmente evidente che lavorava bene che hanno dovuto impegnarsi a lavorare meglio anche loro perché dovevano star dietro. Adesso devono star dietro a lei. (INT21/44)		

Gestione della maternità anche senza policy	Noi abbiamo anche un regolamento interno, noi abbiamo un regolamento aziendale eh (...) che io personalmente, ma anche gli altri, non applichiamo alle mamme. Un regolamento aziendale (...) sull'orario flessibile che noi non abbiamo l'orario flessibile. Ma io qua ho una, due, tre, eh (...) o quattro mamme, diciamo che a turno regolarmente mi dicono posso entrare dopo perché c'è il bambino all'asilo, posso entrare prima o uscire prima. Non ho mai detto di no una volta. (INT04/72)		
	Io ho proposto anche questa ragazza che deve venire, mi hanno detto che "purtroppo deve allattare" quindi lei comunque dovrà uscire, dovrà uscire alle quattro, non potrà avere. E allora dico "però va bene, non è una cosa che dura a vita", quindi tra un po' in caso potrebbe darci una mano, non lo so, fino a un determinato orario e essendo noi che lavoriamo con l'America abbiamo bisogno di un orario anche serale. Gli ho detto "sarebbe carino in caso se lei potesse lavorare da casa, quella ora o due ore in più staccata da noi, ma da casa". "Non sia mai". Nel senso perché "io la voglio vedere qua". La butto sempre lì perché se questa azienda permettesse lo smart working o comunque fosse un po' più flessibile da un punto di vista appunto per la donna, per la mamma, io penso che non deciderei mai di cambiare lavoro nonostante abbiano tutti i loro difetti, però è comunque un'azienda meritocratica e hanno un po' questa mentalità dello stakanovismo. (INT17/92)	2	2
Gestione del tempo del team	Io ho un ottimo rapporto con le ragazze e io tendenzialmente non guardo (...) l'orario o il minuto di pausa o meno perché soprattutto in amministrazione e non siamo pagati come una macchina operatrice che deve fare tot pezzi all'ora. (INT04/36)		
	Un collega indiano che è andato in India e ha scoperto che il fratello gli stava vendendo parte delle sue proprietà a sua insaputa e quindi ci ha chiamati e ci ha detto "Guardate, è andato via in ottobre non riesco a tornare, non so quando torno". Noi abbiamo lasciato lui ancora al suo posto di lavoro, però è assente, non giustificato. E noi dobbiamo gestire, gestire il reparto con una persona in meno in questo momento diciamo che. Ce la facciamo andar bene perché il lavoro tutto sommato non è alle stelle. Però non è una situazione che in un momento in cui hai bisogno delle persone ti puoi permettere. Ma non sono successe altre criticità. (INT21/50)	2	2
Riconoscere i limiti e superarli in modo sistematico	Abbiamo scelto la stessa direzione perché abbiamo qua un ragazzino che pesa, eh, ha 22 anni ma pesa 50 chili, l'abbiamo messo nello stesso turno dove c'è la ragazza perché è anche lui se solleva venti chili dopo tre giorni c'ha mal di schiena. Non è questione di genere ma fisica. (INT06/50)	1	1
Monitoraggio	Va monitorata e seguita e, come si dice, agevolata periodicamente perché comunque le discussioni complesse e difficili vanno comunque portate sul tavolo su base periodica perché comunque è un momento di crescita non solo lavorativa ma anche personale per tutti. (INT11/44)	1	1

Costruire un rapporto di amicizia oltre il lavoro	Io ho avuto la fortuna che le due colleghe più giovani sono state assunte in breve tempo e sono diventate amiche, ma so che si frequentano fuori dall'ambiente di lavoro con i rispettivi compagni, quindi questo facilita sicuramente tutto. L'amicizia rende tutto più semplice perché non si conoscevano o sono conosciute nell'ambiente di lavoro, ma si frequentano insomma. In questi giorni so benissimo che si sono trovate col bambino e quindi insomma c'è qualcosa che va che va oltre, rende tutto più semplice anche nel mondo del lavoro. (INT20/58)	1	1
---	--	---	---

Tab 26: Partecipati alle interviste semi-strutturate (unità di analisi dell'Area del saper fare)

Tra le diverse unità di analisi, la competenza del confronto appare come la più ricorrente (9 manager, 14 unità di testo): essa si concretizza in pratiche di dialogo diretto con le persone coinvolte, nella scelta di “sedersi a un tavolo” per affrontare problemi, nel dare spazio a chiarimenti individuali e di gruppo, nella ricerca di tempi e modalità di collaborazione in grado di “smussare” approcci rigidi o conflittuali. Il confronto non è descritto solo come strumento di gestione delle criticità, ma come vero e proprio stile di leadership fondato sulla trasparenza, sulla chiarezza comunicativa e sul rifiuto dell'omertà.

Tuttavia, accanto a questa dimensione dialogica, nei racconti emerge talvolta anche un approccio più gerarchico e direttivo al confronto. In alcuni casi, il/la manager presenta il dialogo come un passaggio necessario ma imposto, un atto dovuto più che un processo partecipato: la mediazione diventa così una responsabilità percepita come aggiuntiva o non propria, da svolgere rapidamente o “per senso del dovere”, soprattutto quando il tempo a disposizione è limitato. In altre narrazioni compare l'idea che, con il tempo, o talvolta attraverso un intervento fermo, quasi prescrittivo, “le cose si sistemano”, suggerendo una forma di gestione basata più sull'assimilazione ai modelli organizzativi esistenti che su un reale processo di negoziazione reciproca.

Questa ambivalenza mette in luce come il confronto, pur essendo una competenza centrale, oscilla tra una visione partecipativa e una visione più direttiva del ruolo manageriale, rivelando i limiti strutturali e culturali che incidono sull'effettiva qualità del dialogo nei contesti organizzativi.

Accanto al confronto, la competenza di mediare le diversità restituisce un ulteriore livello di complessità operativa. Le persone intervistate descrivono situazioni in cui è necessario fungere da “ponte” tra differenti sensibilità, approcci al lavoro, modelli culturali e aspettative (ad esempio nella scelta di una figura femminile in contesti fortemente maschili nel sostenere colleghe/i nel mirino di commenti offensivi). La mediazione si articola tra fermezza sui principi (non accettare atteggiamenti discriminatori) e flessibilità nelle strategie (lavoro di sensibilizzazione, accompagnamento graduale al cambiamento, gestione dei tempi e delle resistenze).

Particolarmente significative sono anche le competenze legate al riflettere sui vissuti e a promuovere la riflessione e il cambiamento. In diversi passaggi, i/le manager rileggono episodi critici non solo come problemi da risolvere, ma come occasioni per “portare sul tavolo” questioni complesse, problematizzare stereotipi e rielaborare il proprio agire professionale. In questa prospettiva, le esperienze, incluse quelle più faticose, diventano materia prima per un apprendimento trasformativo che coinvolge tanto i singoli quanto i gruppi di lavoro.

L'intervento a livello culturale teso alla sensibilizzazione mostra come il *saper fare* non si limiti alla gestione del singolo episodio, ma si estenda alla volontà di incidere sulle culture organizzative: progettare percorsi di sensibilizzazione, lavorare con i dirigenti, promuovere attività condivise (come momenti di conoscenza reciproca tra culture diverse), coinvolgere l'HR in azioni mirate. In questi casi la competenza operativa si intreccia con una visione pedagogica più ampia, che mira a modificare nel tempo rappresentazioni, linguaggi e relazioni. In alcuni contesti, tuttavia, tale sensibilizzazione assume forme più multiculturali che interculturali, come nel caso delle cene aziendali con piatti tipici dei Paesi di provenienza dei lavoratori e delle lavoratrici. Pur rappresentando un'occasione di valorizzazione delle differenze e di convivialità, queste pratiche restano spesso su un piano celebrativo o simbolico e non necessariamente si traducono in processi profondi di dialogo, negoziazione e decostruzione di stereotipi. Proprio per questo, i/le manager esprimono il desiderio di discuterne in ottica di miglioramento, affinché tali iniziative possano evolvere da semplici momenti di esposizione alle differenze verso un autentico percorso di apprendimento interculturale.

Altre unità di analisi, come comprendere i limiti e saperli superare con il cambiamento, agire grazie all'esperienza, cercare di capire e cercare di far ragionare, evidenziano la dimensione riflessiva e processuale del *saper fare*: i/le manager riconoscono margini di inadeguatezza, sperimentano soluzioni, correggono decisioni passate, modificano turnazioni, ruoli, gerarchie, modalità di inserimento del personale. L'esperienza non è solo accumulo di anni di lavoro, ma capacità di rivedere criteri di scelta (ad esempio rispetto al genere nei reparti produttivi), di assumersi la responsabilità di proporre cambiamenti e di accompagnare colleghi/e nel ripensare abitudini e pregiudizi.

Una parte rilevante delle competenze emerse riguarda la gestione dei gruppi e delle relazioni: fare squadra, collaborare, vedere le potenzialità altrui, saper delegare, saper dare rimandi e feedback, riconoscere il valore delle persone, fino al costruire rapporti di amicizia oltre il lavoro. Queste pratiche mostrano come il *saper fare* non coincida con interventi straordinari, ma abiti la quotidianità delle relazioni: riconoscere i contributi di ciascuno, valorizzare competenze diverse, costruire fiducia, creare condizioni perché le persone “stiano bene” nel gruppo. L'idea di meritocrazia, quando non utilizzata in chiave giustificativa, è evocata come criterio per contrastare stereotipi di genere o di origine o di generazione, mettendo al centro la qualità del lavoro e non le caratteristiche identitarie.

Particolarmente interessanti, in ottica di Diversity Management, sono le competenze relative alla gestione della maternità anche in assenza di policy e alla gestione del tempo del team. In questi casi i/le manager colmano, con scelte personali (flessibilità informale sugli orari, disponibilità a conciliare esigenze familiari e produttive), la mancanza di regolamentazioni strutturate. Ciò conferma quanto emerso in altri passaggi della ricerca: le competenze interculturali sono spesso esercitate a livello individuale, non sistematizzate in politiche chiare e condivise. Il *saper fare* gestisce, di fatto, spazi di equità che l'organizzazione non ha ancora nominato e normato.

A conferma della centralità operativa di questa dimensione, anche nei *focus group* è emersa una riflessione sul tema:

«Trovo assolutamente prioritaria l'area del saper fare, perché è quella che permette realmente di estendere il tema della diversity, dell'inclusione e dell'equità a tutta l'azienda. Spesso l'errore è considerare questi aspetti come una responsabilità esclusiva delle Risorse Umane: il/la manager operativo riceve informazioni perché l'azienda si è certificata, ma non si sente parte del processo. È anche per questo che faccio fatica a immaginare un'area DEI separata: sembra quasi che la diversity appartenga a una parte dell'azienda, mentre in realtà è l'azienda.» (FG_07)

Tale spunto conferma come l'area operativa non sia semplicemente un insieme di tecniche, ma rappresenti la leva attraverso cui l'intera organizzazione può tradurre i principi dell'inclusione in pratiche quotidiane condivise. Durante i *focus group* sono emerse altre CI dell'area del *saper fare* fondamentali nella gestione delle diversità nei gruppi di lavoro:

- Intelligenza culturale: *«La capacità di comprendere, interpretare e adattare il proprio comportamento in base alle differenze culturali.» (FG_09)*
- Competenza digitale interculturale: *«Nel lavoro a distanza e nei team globali (nel mio caso), è cruciale saper usare tecnologie collaborative tenendo conto di fusi orari, differenze linguistiche e stili comunicativi digitali.» (FG_09)*

Nel complesso, la ricchezza e la varietà delle categorie emerse nell'area del *saper fare* mostrano che i/le manager dispongono di un patrimonio significativo di competenze operative per la gestione delle diversità. Tuttavia, tali competenze risultano spesso orientate principalmente alla buona riuscita dei compiti assegnati, talvolta forzando l'adattamento o assimilando le persone al funzionamento esistente, e sono raramente riconosciute come sapere professionale esplicito, sostenuto da percorsi formativi strutturati e da politiche di DM chiare. Ciò conferma la necessità di

affiancare a questo bagaglio pratico un lavoro altrettanto sistematico sul *saper essere* e sul *sapere*, affinché le azioni quotidiane possano radicarsi in una cornice pedagogica coerente e in un progetto organizzativo consapevole e interculturale.

6.10.3 Area del *sapere*

L'area del *sapere* risulta poco approfondita anche perché la prima parte della raccolta dati ha riguardato prevalentemente il proprio background formativo, i desiderata e i bisogni attuali. Si tratta anche di un'omissione legata alla riflessione degli incidenti critici più legata alle due aree di competenza che fanno emergere il *saper essere* e il *saper fare* da parte dei/delle rispondenti. Di seguito sono presentate le unità di analisi individuate, accompagnate dai citati esemplificativi, dal numero di manager che le hanno richiamate e dal numero complessivo di unità di testo collegate:

- Conoscere e formarsi: 7 persone e 13 unità di testo;
- Comunicazione: 3 persone e 3 unità di testo;
- Conoscere i riferimenti delle giovani generazioni: 1 persona e 1 unità di testo;
- Conoscere le potenzialità e i limiti altrui: 1 persona e 1 unità di testo;
- Conoscere i riferimenti di genere: 1 persona e 1 unità di testo.

Nome codice	Reference	N° di persone	N° di unità di testo
Conoscere e formarsi	La necessità poi di formarmi e capire, anche magari col senno di poi, determinate scelte e determinate attività che sono state fatte nella mia azienda. Questo per poterlo replicare. (INT05/48)	7	13
	Tante cose, appunto viste dopo essere state, diciamo così, affrontate, magari con un docente, etc., fatte anche qui da noi, hanno (...) per me hanno avuto un (...) le ho viste e le ho comprese finalmente. Magari tante cose fatte perché andavano fatte, poi sono riuscito ad avere una vista un po' più alta. E inserire nelle caselle tante cose che mi erano sfuggite e non sapevo. Per quanto riguarda l'ambito della sostenibilità e in questo e diciamo anche l'aspetto della parità di genere, per me erano quasi tutte nuove. (INT05/50)		
	È obbligatorio perché quello è il primo elemento, ma ero anche molto interessato perché diciamo essendo una cooperativa sociale che ha avuto anche sempre grande attenzione su una serie di tematiche, non ci siamo mai posti nell'idea di fare una, di ricevere una formazione su queste tematiche, perché spesso è talmente viva, con il ragionamento, la riflessione, lo studio. (INT08/38)		

	<p>Leggiamo molto, abbiamo fatto delle formazioni per gli educatori legate per esempio all'orientamento sessuale, l'identità di genere perché nuove generazioni portano queste tematiche in modo molto forte anche rispetto, per esempio, alla definizione di genere, no? Per cui di genere binario non binario e quindi questo ci spinge spesso a studiare, per cui non abbiamo poi mai fatto formazione generale. Quando è arrivata l'occasione con la parità di genere abbiamo preso l'occasione molto volentieri per approfondire, per ribadire alcuni temi. (INT08/38)</p> <p>E però si pone un tema rispetto, comunque, alla componente maschile che c'è un tema che vorrei approfondire nei prossimi anni. (INT09/32)</p> <p>Ha contribuito a migliorare le mie capacità relazionali sia a livello aziendale che non. (INT10/42)</p> <p>È un tema su cui ho cercato di fare un po' di autoformazione, però non ho mai fatto corsi ufficiali. (INT15/30)</p> <p>Nella mia funzione io mi devo rapportare con tutti i processi e tutte le aree, perché svolgo progetti in tutti i processi e quindi specialmente nell'area di produzione, dove abbiamo comunque molta diversità di genere, di nazionalità, di etnia ma anche abbiamo anche delle disabilità, è importante conoscere tutti gli aspetti in senso a 360°, insomma. (INT16/38)</p> <p>So che gli è stata fortificata la lingua con i corsi. (INT16/48)</p> <p>Dal momento in cui sono assunti devono rispettare, vengono fatti tantissimi training sulla sicurezza, li porta comunque ad avere delle regole comuni da rispettare, è come se avessero uno spazio comune, un ambiente comune e tutti devono rispettare. Non importa se sei veneto o se sei straniero, quelle sono le cose da rispettare quindi non ci deve essere margine per farsi degli sgambetti. (INT16/52)</p> <p>Domani io mi recherò ad un meeting organizzato da Confindustria proprio sulle nuove generazioni. Sono le prime sei ore di meeting per capire meglio proprio come ad attrarre e tenere con noi i talenti. (INT16/58)</p> <p>L'HR sta facendo di tutto per creare corsi che non li abbiamo ancora fatti.</p> <p>Non ritengo che non sia una priorità nel mio settore ma nella mia persona. Proprio perché ho un gruppo di lavoro tutto sommato che l'unico gap è quello generazionale. Ma, insomma è quello forse anche più facile da gestire, credo. Diventa un elemento di ricchezza, almeno da come lo vedo io. (INT20/74)</p>		
Conoscere background culturale	Direi una raccolta di informazioni legate alla cultura del Paese di destinazione più accurata. Quindi, oltre alla concentrazione nel lavoro da svolgere, anche nelle condizioni culturali in cui questo viene svolto eh in modo poi da metterlo a fattor comune con il gruppo di lavoro. (INT01/56)	1	3

	<p>Oltre a trattare le tematiche puramente tecniche economiche, piuttosto che di rapporto col cliente, un capitolo dedicato proprio la situazione culturale in modo da valutarla e fare un'analisi del rischio e dei modi di agire. Eh, considerandole tutte parimenti nel senso con lo stesso metodo come facciamo per gli altri, questo poi portano a delle decisioni a livello di gruppo di come suddividersi anche il lavoro. (INT01/58)</p> <p>Siamo consapevoli del fatto che, in un certo periodo, può essere che non abbiamo delle risposte con la stessa diciamo, tempestività, rispetto ad altri periodi. Insomma. Sì, ok, il Ramadan quest'anno è da A e quindi sappiamo che quel periodo le interazioni sono differenti. (INT01/84)</p>		
Conoscenza di genere	Dico sempre, dico alle mie figlie che non ho imparato a comportarmi meglio anche grazie alle colleghe che ovviamente non mi fanno passare nulla. (INT08/62)	1	1
Conoscere potenzialità e limiti altrui	Noi facciamo un lavoro sia sull'operatore giovane che sul responsabile del personale e coordinatore; infatti, bisogna imparare a portarlo nel gruppo di lavoro perché non può esserci un terzo. Sì, ci può essere anche un intervento dell'organizzazione ma bisogna imparare a restituire ai propri colleghi anziani che quel modo di comportarsi non funziona. Per cui facciamo un lavoro soprattutto sui colleghi che sono più adulti e in casi estremi abbiamo fatto anche degli interventi diciamo un po' più (...). Dall'organizzazione, dai responsabili d'area o di staff sulla équipe o sul collega che aveva quell'atteggiamento discriminatorio. (INT08/84)	1	1
Conoscere riferimenti junior	Io mi sto rendendo conto, perché ho 3 figli, di cui 2 intorno ai 20 anni, hanno effettivamente un approccio diverso rispetto a quello che era il nostro nei confronti di chi aveva un'età un po' più avanzata, un'esperienza più ampia, ok, cioè per loro (...). Ma questo proprio nella gestione di questo tipo di conflitto mi ha aiutato l'esperienza con le mie figlie. Hanno un'idea completamente diversa. Per loro non esiste una questione di età, esiste effettivamente il fatto in sé per sé. Punto. Ok, quindi o gli dai una spiegazione, una soluzione legata all'oggetto, oggettiva, oppure il fatto di essere più vecchio o che tu abbia più esperienza vale molto poco per loro, ecco. E in questo caso è la stessa cosa. (INT05/60)	1	1

Tab 27: Partecipati alle interviste semi-strutturate (unità di analisi dell'Area del sapere)

L'analisi delle interviste semi-strutturate fa emergere un sapere che si presenta spesso in forma implicita, frammentaria, o che viene evocato solo quando è direttamente connesso a bisogni formativi riconosciuti. La categoria più ampia, conoscere e formarsi (7 manager, 13 unità di testo), mostra come il *sapere* sia percepito principalmente come apprendimento personale e professionale, spesso tardivo, legato all'incontro con nuove sfide, con temi emergenti (per esempio la sostenibilità o il genere) o con la necessità di comprendere decisioni organizzative già in atto. In molti casi la formazione non è

sistematica, ma si configura come autoformazione, come aggiornamento spontaneo o come risposta occasionale a un cambiamento richiesto dal contesto. Questo conferma la dimensione reattiva del sapere: esso non anticipa le situazioni interculturali, ma le rincorre. Accanto a ciò, emergono forme di sapere specifico, come conoscere il background culturale, conoscere i riferimenti di genere, conoscere potenzialità e limiti altrui, conoscere i riferimenti delle giovani generazioni, che rivelano come i/le manager elaborino conoscenze a partire dalla propria esperienza di vita (genitorialità, percorsi personali, contatti con team eterogenei in altri Paesi partner delle proprie imprese) o da apprendimenti pragmatici. Si tratta di un sapere situato, costruito “dal basso”, che conferma ancora una volta l’assenza di un quadro formativo strutturato.

Colpisce inoltre come la comunicazione, pur essendo un asse centrale della competenza interculturale nei modelli internazionali, compaia in forma molto limitata: solo tre manager la nominano esplicitamente come sapere da possedere. Questo suggerisce che la comunicazione sia percepita più come pratica (*saper fare*) che come conoscenza da apprendere, riducendo l’attenzione ai modelli teorici, ai linguaggi inclusivi e alle strategie di decodifica dei segnali culturali.

Nel complesso, il quadro che emerge indica che l’area del *sapere* è presente, ma poco riconosciuta come dimensione professionale autonoma: essa resta ancorata a vissuti individuali, a intuizioni o a sollecitazioni esterne (certificazioni, formazione dei fornitori, richieste HR), più che a un percorso pedagogico formale e strutturato. Ciò evidenzia la necessità di lavorare alla costruzione di un sapere interculturale condiviso, che possa dare continuità, profondità e consapevolezza alle azioni quotidiane dei/delle manager. Il tema della scarsa evidenza dell’area del *sapere* tra le narrazioni delle/dei manager è stato affrontato durante i *focus group*:

«È l’area del sapere che manca per lo più. Perché? Perché è vero che tanti hanno risposto positivamente al filo logico tra il percorso di studi e l’attuale professionalità, ma quel percorso di studi non ha fornito competenze a persone che hanno studiato ormai 20, 30 anni fa. Perché la media d’età dei manager è ancora purtroppo molto alta e quindi di fatto la materia non è stata sostanzialmente nemmeno affrontata da parte di queste persone che magari sono qui con buona pace delle grandi dimissioni tanto sbandierate su LinkedIn, sono lì e vivono l’azienda da 15 vent’anni, quindi l’anzianità lavorativa in azienda è ancora molto alta in Italia, sui 12 anni di media.» (FG_08)

6.10.4 Bisogno di pedagogia interculturale e competenze interculturali nei luoghi di lavoro

La domanda conclusiva del questionario quantitativo, ossia «*Si sente di suggerire qualcosa ai suoi leader aziendali per migliorare la gestione della diversità nei luoghi di lavoro?*», rivolta alle

141 persone coinvolte nella fase quantitativa, ha evidenziato un significativo bisogno formativo in tema di Competenze Interculturali. Escludendo i 60 partecipanti che hanno risposto negativamente, le 12 persone che non hanno fornito alcuna risposta e i 3 che hanno dichiarato di non sapere cosa suggerire, sono stati raccolti 66 contributi. Questi suggerimenti sono stati successivamente analizzati e raggruppati in sette aree tematiche principali:

Si sente di suggerire qualcosa ai suoi leader aziendali per migliorare la gestione della diversità nei luoghi di lavoro?	N° di unità
Formazione/approfondimenti sul tema	25
Cura e valorizzazione delle persone	9
Equità	7
Sviluppare comunicazione e ascolto	7
Cambiamento e atteggiamento proattivo dell'azienda	7
Strutturare interventi/policy in azienda	6
Rispetto del benessere dei lavoratori	5
Somma totale	66

Tab 28. Sintesi delle risposte date al questionario quantitativo

I suggerimenti forniti dalle 66 persone che hanno risposto, insieme alle CI emerse nel sottocapitolo precedente, evidenziano il *bisogno di una pedagogia interculturale in azienda*, volta a sviluppare competenze orientate alla valorizzazione dell'Altro e all'incontro autentico con la diversità. Tra le priorità indicate, emerge la necessità di costruire una cultura organizzativa condivisa in senso top-down, nella quale il linguaggio, le pratiche e i valori aziendali siano coerenti e accessibili a tutti i livelli. Comprendere e interpretare il proprio ambiente di lavoro come spazio relazionale, prima ancora che produttivo, diventa una condizione essenziale per la crescita individuale e collettiva. Un percorso volto a discutere e decostruire stereotipi e pregiudizi, e a riconoscere come possano manifestarsi atti discriminatori nei luoghi di lavoro, rappresenta una vera e propria “cassetta degli attrezzi” pedagogica per migliorare il benessere delle persone e la qualità delle relazioni organizzative.

6.11 Proposte alla luce dei risultati

Il colloquio di selezione è indicato come momento cruciale per condividere i valori aziendali e per favorire un dialogo reciproco tra cultura organizzativa e background personale dei nuovi candidati, mediato dal ruolo strategico delle Risorse Umane.

«Io dico che è riduttivo parlare di HR esclusivamente per la parte di selezione, perché la selezione è solamente l'incipit dell'attività di sviluppo organizzativo che è chiamato a fare la direzione del personale: le Risorse Umane sono chiamate a fare una sorta di governo dei percorsi interni delle persone ed è la funzione che si occupa di oliare tutte le questioni interculturali.» (FG_08)

Dalle riflessioni dei/delle manager emerge inoltre l'idea che la valutazione delle competenze all'interno dei gruppi di lavoro possa costituire un punto di partenza condiviso per la costruzione di un vocabolario comune e di un modello flessibile, capace di adattarsi alla specificità di ogni organizzazione. In tal modo, la valutazione assume una funzione formativa e riflessiva, più che misurativa: il modello può fungere da strumento di valutazione e autovalutazione della leadership interculturale, orientando un processo continuo di crescita professionale e organizzativa. Coerentemente con l'idea della CI come dimensione dinamica, situata e in continua evoluzione (Deardorff, 2009; Fantini, 2009; Portera & Milani, 2019), lo strumento non va inteso come misura statica, ma come dispositivo di apprendimento in grado di generare momenti di riflessione sullo sviluppo e sul consolidamento delle pratiche interculturali.

Alcuni/e manager hanno inoltre suggerito che tale modello possa essere integrato nei processi di valutazione annuale già presenti in azienda, favorendo un approccio sistematico alla formazione continua, da ripensare periodicamente in base ai bisogni emergenti e alla complessità dei contesti organizzativi contemporanei.

Uno dei punti su cui molti si sono soffermati è ampliare la leadership con rappresentanza delle diversità dell'azienda nei ruoli apicali:

«La leadership può essere costruita, non è insita giocoforza dentro la personalità o il temperamento di ciascuno di noi. Io ne sono la prova vivente, nel senso che non sono nato leader e mi ci sono ritrovato. Grazie anche al percorso di studi interculturali che ho fatto.»(FG_08)

«Penso sia necessario supportare la leadership inclusiva. Ossia saper valorizzare la diversità nel team, creando un ambiente dove ogni cultura e prospettiva è rispettata e integrata.» (FG_09)

6.11.1 Possibili linee guida in ottica Diversity Management

Alla luce dell'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati emersi dalla ricerca, è possibile sintetizzare alcune linee guida articolate in macrotemi, utili a orientare le organizzazioni verso un approccio interculturale più inclusivo, equo e trasformativo nella gestione delle diversità. Le linee guida che seguono non intendono configurarsi come prescrizioni tecniche, ma come orientamenti

culturali e pedagogici: esse derivano dall'intreccio tra dati empirici, prospettiva pedagogia interculturale e del DM, e mirano a sostenere un passaggio dalla gestione episodica della diversità a una governance consapevole, riflessiva e trasformativa delle differenze organizzative. Le indicazioni possono essere articolate nei seguenti macro-punti:

- *Formazione come processo continuo e strategico*: progettare percorsi formativi ricorrenti e ancorati ai bisogni reali di manager e team (comunicazione, gestione dei conflitti, gestione delle diversità di genere, età, background culturale e religioso), integrando esplicitamente le CI e il Diversity Management nei piani strategici e nei report aziendali;
- *Costruire leadership inclusiva e competente, aperta alle diversità*: coinvolgere attivamente leadership e Risorse Umane, dal colloquio di selezione alla valutazione delle competenze in ingresso e in itinere, rendendo DM, pari opportunità e CI una responsabilità diffusa e condivisa, collegata sia al benessere delle persone sia alle performance organizzative;
- *Formalizzare e comunicare policy legate alle diversità*: superare la gestione informale attraverso procedure trasparenti su work-life balance, rientro da maternità/paternità, gestione dei turni e delle festività religiose, permessi e segnalazioni di discriminazione. Policy definite e accessibili riducono arbitrarietà, favoritismi percepiti e conflitti;
- *Sostenere genitorialità e corresponsabilità di cura*: prevedere piani strutturati e personalizzabili di rientro (gradualità, affiancamento, aggiornamento, ridefinizione di tempi e mansioni) e garantire misure di flessibilità e congedi anche ai padri, superando l'idea che la cura sia una responsabilità femminile;
- *Contrastare stereotipi e pregiudizi di genere, età, cultura e orientamento sessuale*: riconoscere e decostruire rappresentazioni stereotipate attraverso formazione specifica su bias impliciti, linguaggio inclusivo, microaggressioni e analisi degli incidenti critici;
- *Gestire differenze culturali e religiose in chiave interculturale*: considerare il background culturale, linguistico e religioso come dimensioni strutturali del lavoro, mappare la composizione dei gruppi, introdurre accomodamenti sostenibili (orari flessibili, turni ridotti, spazi per la preghiera), evitare letture stereotipate e favorire momenti di conoscenza reciproca non folcloristici;
- *Valorizzare tutte le età e governare il passaggio generazionale*: progettare percorsi intenzionali di affiancamento e mentoring reciproco tra junior e senior, con ruoli chiari nel passaggio di consegne; offrire opportunità di crescita ai/alle giovani e riconoscimento ai/alle senior (flessibilità, ruoli di tutoraggio), lavorando consapevolmente sugli stereotipi generazionali;

- *Rafforzare la comunicazione e le competenze interculturali nella gestione dei conflitti:* prevedere spazi stabili di confronto (riunioni e momenti di riflessione su vissuti e incidenti critici) e formare i/alle manager a tecniche di ascolto attivo, comunicazione assertiva e interpretazione interculturale dei conflitti, evitando sia la minimizzazione sia l'escalation;
- *Prevenire e contrastare gli atti discriminatori con sistemi di tutela efficaci:* istituire canali sicuri, anche anonimi, di segnalazione (hotline, survey, "buca delle lettere" digitale, referenti terzi) e definire un protocollo unico di gestione delle segnalazioni (raccolta, analisi, risposta e follow-up), valido anche in assenza di testimoni, per far emergere fenomeni sommersi e tutelare le persone coinvolte;
- *Promuovere pratiche organizzative inclusive e dispositivi di mentoring:* contrastare forme di segregazione formale e informale (reparti omogenei, gruppi chiusi, compiti stereotipati) attraverso team misti, rotazione dei ruoli, mentoring interculturale e di genere e attività di team building orientate alla collaborazione tra persone, valorizzando e standardizzando le buone pratiche già presenti, rendendole patrimonio comune dell'organizzazione.

6.11.2 Ecosistema circolare di Competenze interculturali nel Diversity Management

Dall'analisi integrata dei dati quanti-qualitativi della ricerca emerge con forza il bisogno di riportare al centro le persone nei contesti organizzativi. I/Le manager mettono in evidenza la necessità di rafforzare le competenze legate alla gestione dei gruppi di lavoro, alla comunicazione interculturale, alla mediazione e alla gestione dei conflitti. Parallelamente, fare cultura in azienda, attribuire alla fase di selezione un'attenzione autentica alla conoscenza reciproca tra chi offre e chi richiede lavoro, nonché mettere a sistema buone pratiche e policy sulle diversità, contribuisce a costruire un luogo di lavoro inteso come ecosistema circolare, dinamico e trasformativo.

Alla luce dei risultati della presente ricerca, si propone un modello interpretativo che sintetizza in forma visiva l'intreccio tra CI e pratiche di DM, evidenziando come esse si sviluppino e si rafforzino all'interno di un ecosistema organizzativo circolare.

Il modello rappresenta la relazione dinamica tra persone, politiche e processi formativi, mostrando come la loro interconnessione possa sostenere una leadership inclusiva e una cultura aziendale realmente orientata alla valorizzazione delle lavoratrici e lavoratori. Il modello non rappresenta una sequenza lineare di fasi, bensì una struttura sistemica in cui le componenti influiscono reciprocamente e traduce in forma visiva ciò che i dati hanno mostrato: le competenze interculturali si sviluppano e si consolidano solo quando persone, policy e processi formativi sono tra loro interconnessi in maniera interattiva.

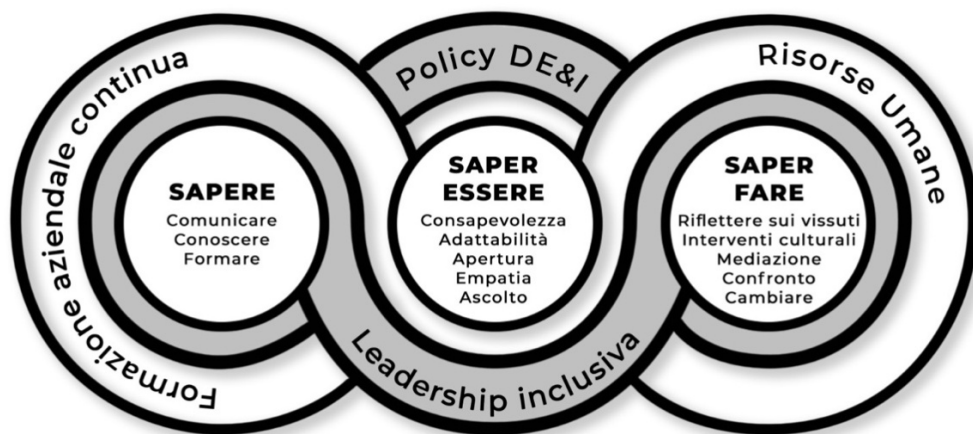


Fig 11: Ecosistema circolare delle Competenze Interculturali nel Diversity Management

L'analisi empirica ha permesso di individuare tre nuclei centrali, riconducibili alle tre dimensioni della competenza interculturale (Byram, 1997; Deardorff 2006, 2009; Portera, 2019), che non sono compartimenti separati ma elementi interdipendenti:

- il *saper essere*, inteso come riflessività critica su sé, sulle proprie cornici culturali e sui pregiudizi che possono orientare le pratiche manageriali. Nei dati risultati della ricerca, tale dimensione emerge nei momenti in cui i/le manager riconoscono i propri pregiudizi (ad esempio rispetto al genere o all'età), ma anche nei casi in cui tale consapevolezza è ancora parziale o difensiva;
- il *sapere*, ovvero il saper comunicare in modo interculturale, riconoscere gli impliciti culturali, leggere i contesti e comprendere i processi di inclusione ed esclusione. Dimensione che si manifesta, ad esempio, nella comprensione delle trasformazioni generazionali o nel riconoscimento delle esigenze legate al background religioso.;
- il *saper fare*, inteso come capacità di agire la riflessività nelle decisioni quotidiane, nella gestione dei conflitti, nella formalizzazione delle policy, nella mediazione, nell'accompagnamento al rientro dalla maternità, nel mentoring intergenerazionale. È la dimensione che distingue la mera consapevolezza dall'agire trasformativo.

Attorno a tali nuclei, in una struttura circolare e dinamica che rappresenta l'ecosistema aziendale, si sviluppano due flussi a forma di due 8 rovesciati o il simbolo matematico ∞ (lemniscata): un movimento che non ha un punto di arrivo definitivo, ma che può crescere indefinitamente perché alimentato da processi ricorsivi in costante evoluzione. Tali flussi rappresentano:

- *Fare formazione in azienda*, inteso come percorso ricorsivo, non episodico, che sostiene la crescita dei/delle manager e orienta il cambiamento culturale;

- *Ampliare le politiche DEI*, che danno forma normativa e organizzativa ai valori dell'inclusione e permettono di tradurli in pratiche concrete, sostenendo equità, trasparenza e accesso alle opportunità;
- *Ruolo chiave delle Risorse Umane*, nodo centrale che collega persone, processi e cultura organizzativa, garantendo coerenza, continuità e visione strategica.
- *Leadership ampia ed inclusiva* che tiene collegate le due forme ∞ , asse trasversale fondamentale del modello: un dispositivo di responsabilità diffusa, di autocontrollo, di trasparenza e cura delle relazioni, che permette all'organizzazione di sviluppare una cultura inclusiva e orientata all'approccio interculturale.

Il modello *Ecosistema circolare di Competenze Interculturali del Diversity Management* evidenzia come le CI nei luoghi di lavoro non costituiscano un patrimonio statico e isolato, ma un ecosistema vivente e in movimento, che si rigenera attraverso la formazione culturale strutturata e continua, le politiche organizzative e la responsabilità individuale delle persone che vivono e costruiscono l'azienda. Solo quando riflessività individuale, politiche inclusive e leadership responsabile si alimentano reciprocamente, l'azienda può configurarsi come spazio formativo capace di trasformare la pluralità in risorsa generativa.

VII. Limiti della ricerca

Nonostante la triangolazione metodologica adottata, che ha integrato questionari, interviste semi-strutturate e focus group di validazione, la ricerca presenta alcuni limiti significativi che è opportuno esplicitare. Un primo limite riguarda l'assenza di una fase di osservazione sul campo, che avrebbe consentito di integrare la percezione della ricercatrice con dati osservativi diretti. L'assenza di tale dimensione ha inevitabilmente appiattito la profondità dell'analisi, basata prevalentemente su dati raccolti per iscritto e su opinioni espresse in tempi ristretti (circa un'ora per ogni intervista e un'ora e mezza per ogni focus group). A ciò si aggiunge che gli incontri previsti per le interviste e i focus group si sono svolti in modalità online, in contesti spesso estranei ai luoghi di lavoro, talvolta nell'abitazione dei/delle partecipanti o in altri luoghi non strettamente legati al proprio ambiente lavorativo, riducendo la possibilità di cogliere la complessità relazionale e ambientale che caratterizza le dinamiche aziendali. Va considerato il possibile bias di desiderabilità sociale, che può aver indotto alcuni/e manager a fornire risposte percepite come socialmente accettabili o in linea con le aspettative della ricerca, più che realmente rappresentative della loro pratica quotidiana di gestione della diversità.

Un ulteriore limite riguarda la bassa percentuale di risposta ai questionari inviati via e-mail, ossia 141, a fronte di un invio numericamente ampio, circa 2500 indirizzi e-mail. Tale esito può essere attribuito sia all'assenza di solleciti sistematici da parte della ricercatrice, sia alla mancanza di un controllo diretto sulla compilazione. La modalità di somministrazione online, infatti, non consente di verificare con certezza chi abbia effettivamente compilato il questionario: in alcuni casi, potrebbe aver risposto un/una collaboratore/trice stretto/a o una figura amministrativa (ad esempio, addetti/e alla segreteria), introducendo un possibile elemento di distorsione rispetto al profilo dei/delle destinatari/e previsti/e (Corbetta, 2003).

Inoltre, è emersa l'assenza di una visione condivisa della diversità e di un lessico comune interiorizzato. In diversi casi, la diversità è percepita come questione irrilevante quando tutti i membri dell'organizzazione sono italiani, come se il tema del Diversity Management non riguardasse l'azienda in assenza di pluralità etnico-culturale. Tale visione riduttiva limita la possibilità di ampliare lo sguardo sulla complessità della quotidianità, e mette in luce la necessità di sviluppare un vocabolario critico sulla diversità. La mancanza di un reale ingaggio multiculturale è spesso il riflesso di una limitata esposizione a contesti complessi o di una cultura organizzativa orientata alla dimensione produttiva, a scapito della dimensione relazionale e formativa.

Un ulteriore limite riguarda il ridotto coinvolgimento della direzione aziendale, frequentemente descritta da/dalle manager intervistati/e come figure "intoccabili" o distanti, centrate

sulla parte gestionale dell'azienda più che sul benessere organizzativo e relazionale del personale. Tale distanza percepita incide negativamente sulla costruzione di una cultura della responsabilità condivisa e sul riconoscimento delle differenze come risorsa.

Dalle narrazioni raccolte emerge, infine, una scarsa consapevolezza rispetto ai propri stereotipi e pregiudizi e una limitata conoscenza degli atti discriminatori, che spesso non vengono riconosciuti né nominati oppure sono riconosciuti ma in seconda istanza, a domanda diretta, non si fanno emergere come vere e proprie discriminazioni, ma la tendenza è alla minimizzazione. Ciò si riflette anche nell'assenza di pratiche strutturate per la gestione di situazioni specifiche, come la turnazione per festività religiose diverse da quelle cristiane o il rientro al lavoro dopo la maternità, spesso delegate alla "sensibilità personale" del/della manager o a consuetudini informali di pratiche consolidate ma non strutturate e messe a sistema.

Infine, occorre esplicitare un limite strutturale legato al tipo di campionamento e alla natura qualitativa dell'indagine: i risultati non sono statisticamente generalizzabili all'intera popolazione dei/delle manager italiani/e, ma assumono valore in termini di comprensione situata dei fenomeni, offrendo ipotesi interpretative, strategie di intervento e traiettorie di lettura trasferibili in contesti analoghi. In linea con i criteri della ricerca naturalistica, la forza dello studio risiede nella trasferibilità più che nella generalizzazione: i risultati possono essere utilmente "traslati" in contesti organizzativi comparabili per settore, dimensione e cultura aziendale, a condizione che vengano valutate le specificità locali come la presenza o meno di policy sulla gestione delle diversità nei luoghi di lavoro, la composizione dei gruppi, e il grado di formalizzazione delle pratiche.

VIII. Conclusioni

Nel complesso, dalla ricerca emerge che la gestione delle diversità nei luoghi di lavoro dal punto di vista dei/delle manager è ancora un processo frammentato e poco formalizzato. Pur in presenza di pratiche e attenzioni individuali, mancano una consapevolezza diffusa e sistemica delle politiche di Diversity Management e l'utilizzo di strumenti normativi che potrebbero sostenerle. In molti casi, i/le manager e le figure di coordinamento non conoscono o conoscono solo superficialmente documenti di riferimento quali la Carta della diversità, la Carta per le Pari Opportunità e l'Uguaglianza sul Lavoro o altre policy aziendali in materia di diversità e inclusione. Anche laddove tali strumenti esistono, non vengono condivisi, comunicati né tradotti in pratiche effettive, restando spesso confinati ai documenti formali o ai codici etici aziendali. Di conseguenza, la gestione della diversità appare delegata alla sensibilità personale del/la singolo/a manager, più che sostenuta da una visione pedagogica e organizzativa condivisa. Le scelte e le azioni in materia di inclusione e benessere lavorativo, come ad esempio congedi, accomodamenti relativi alle festività religiose e supporto longitudinale al rientro dalla maternità, si fondano prevalentemente su iniziative episodiche e non regolamentate, raramente esplicitate in modo scritto. Chi desidera accedere a diritti o misure specifiche deve conoscere implicitamente la possibilità di farne richiesta, in assenza di comunicazioni trasparenti e di procedure chiare. Tale quadro restituisce un'organizzazione del lavoro ancora basata su pratiche implicite e consuetudini consolidate, più che su un reale impegno formativo, politico e strutturale verso l'equità.

All'interno di tale prospettiva, le diversità di genere e di età si confermano le più visibili e frequentemente gestite, poiché direttamente collegate alle politiche di sostenibilità e responsabilità sociale d'impresa. Tuttavia, proprio tale legame con la sostenibilità tende a tecnicizzare la gestione delle differenze, riducendola a un adempimento normativo o reputazionale, e non a un processo educativo e trasformativo.

I risultati della presente ricerca indicano che nei contesti organizzativi la diversità è spesso letta attraverso categorie visibili e immediatamente esperibili (età, genere, retribuzione), mentre gli aspetti più profondi, come religione, seconda lingua, orientamento sessuale o background culturale, risultano meno riconosciuti, marginali e raramente tematizzati. La forte presenza dei riferimenti al gap generazionale e al gap tecnologico riflette la composizione anagrafica eterogenea delle imprese e le sfide legate al rapporto tra generazioni professionali diverse. Al contrario, la bassa menzione di dimensioni valoriali e identitarie evidenzia che tanti aspetti della diversità restano poco visibili o difficili da nominare, confinati a un piano di "tolleranza" più che di reale dialogo e apprendimento reciproco, segno di una cultura aziendale ancora centrata su un modello implicitamente omogeneo.

Da un punto di vista pedagogico, tali risultati evidenziano l'urgenza di ripensare la formazione manageriale e organizzativa come spazio di costruzione di competenze interculturali, fondate non solo sul "saper fare", riflesso della tradizione pragmatica delle aziende italiane, ma integrando una riflessione costante e situata, radicata in una prospettiva riflessiva del "saper essere" e formativa del "sapere", capace di collegare la pratica quotidiana alla crescita professionale e alla consapevolezza etica. Occorre passare da una gestione "tacita" e individuale delle diversità a una politica educativa e formativa esplicita e condivisa, in cui i principi di equità, partecipazione e riconoscimento diventino parte integrante della cultura aziendale.

In tale direzione, nei luoghi di lavoro la *Pedagogia interculturale del lavoro* può offrire una prospettiva trasformativa, capace di coniugare la dimensione produttiva con quella formativa, e di promuovere un approccio realmente dialogico, riflessivo e partecipativo alle diversità nei contesti organizzativi. Solo un impegno strutturale e continuativo, sostenuto da politiche chiare e da processi di educazione permanente, potrà tradurre la sensibilità individuale in responsabilità collettiva, contribuendo alla costruzione di imprese più giuste, inclusive per affrontare opportunamente il futuro. Sul piano operativo, un approccio più partecipativo potrebbe coinvolgere lavoratori e lavoratrici nel processo di comprensione e promozione delle competenze interculturali, favorendo la valutazione condivisa e la costruzione dal basso di pratiche formative.

In prospettiva, nei contesti aziendali future ricerche dovrebbero prevedere momenti di osservazione sul campo nei contesti aziendali, volti a cogliere le dinamiche reali di interazione e di comunicazione, coinvolgendo in modo più sistematico la direzione d'impresa e lavorando alla costruzione di un lessico realmente condiviso sulla diversità e sulle competenze interculturali. Peraltro, sarebbe opportuno oltre a co-progettare strumenti di valutazione delle competenze interculturali dei manager, per ampliare la riflessione sulla formazione continua e sulle pratiche educative nei luoghi di lavoro. Inoltre, l'utilizzo di strumenti formativi costruiti su "incidenti critici" tipici delle realtà coinvolte potrebbe essere la chiave per la gestione e la mediazione dei conflitti e prevenire atti discriminatori nelle realtà aziendali.

In conclusione, la presente ricerca ha permesso di mettere in dialogo la pedagogia interculturale con il Diversity Management, mostrando come le competenze pedagogiche interculturali costituiscano un elemento imprescindibile della professionalità manageriale nei contesti organizzativi contemporanei. In un tempo segnato da trasformazioni profonde, la valorizzazione delle differenze non può essere ridotta a una funzione tecnica, ma va intesa come processo educativo, riflessivo e generativo.

Bibliografia

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.
- Abdallah-Preteceille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. INRP Sorbonne.
- Acanfora, F. (2020). *La diversità è negli occhi di chi guarda: superare il concetto di inclusione della diversità sul lavoro* [E-book]. Fabrizio Acanfora. <https://www.fabrizioacanfora.eu>
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Ammerman, N.T. (2010). *The challenges of pluralism: Locating religion in a world of diversity*. Social Compass. 57: 154–167.
- Angelides, P. (2001). *The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 14(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/09518390110029058>
- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. FrancoAngeli.
- Bakhtin, M. (1981). *Discourse in the novel*. In M. Bakhtin, *The dialogic imagination* (pp. 259–422). University of Texas Press.
- Balboni, P.E. (2009). *La natura della competenza comunicativa. In Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. UTET Università. 10.30687/978-88-6969-607-7/005.
- Balboni, P.E., & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Balloi, C. (2021a). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il diversity management*. FrancoAngeli.
- Balloi, C. (2021b). *L'identità e la cultura organizzativa*. In Balloi, C., Crespi, D., Premoli, S. (A cura di). *Prendersi cura delle persone e dell'azienda. La consulenza organizzativa tra identità, cultura e apprendimento*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Edizioni Laterza.
- Bauman, Z. (2008). *Modernità liquida*. Edizioni Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Carocci.
- Beck, U. (2002). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Carocci.
- Beck, U. (2011). *Disuguaglianza senza confini*. Edizioni Laterza.

- Bell, E., Taylor, S. & Driscoll, C. (2011). *Varieties of organizational soul: The ethics of belief in organizations*. *Organization* 19: 425–439.
- Bennett, M.J. (2021). *The Intercultural Viability™ Indicator: Constructivist Assessment of Organizational Intercultural Competence*. *Journal of Intercultural Communication & Interactions Research*. 1(1), 55-82. <https://doi.org/10.3726/jicir.2021.1.0005>.
- Bereni, L. (2019). *The women's cause in a field: rethinking the architecture of collective protest in the era of movement institutionalization*. *Social Movement Studies*, 20(2), 208–223. <https://doi.org/10.1080/14742837.2019.1679107>.
- Bereni, L. (2023). “*Why not a blonde woman?*” *Identity realism and diversity work in New York and in Paris*. *Ethnic and Racial Studies*, 47(10), 1964–1986. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2252876>.
- Biemmi, I., Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge University Press.
- Blumer, H. (2008). *Interazionismo simbolico: prospettiva e metodo*. Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U., & Hvastja Stefani, L. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Brookfield, S. (1990). *Using critical incidents to explore learners' assumptions*. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 177-193). Jossey-Bass.
- Buemi, M., Conte, M., & Guazzo, G. (A cura di). (2016). *Il Diversity Management per una crescita inclusiva: Strategie e strumenti*. FrancoAngeli.
- Bureau van Dijk. (risorsa elettronica). *Aida: Italian company information*. Bureau van Dijk.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *Defiitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. In *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe, pp. 7–43.
- Cambi, F., & Orefice, P. (A cura di). (1997). *Fondamenti teorici del processo formativo*. Liguori.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Laterza.
- Cambi, F. (2020). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza.

- Camilleri, C. (1985). *Antropologie culturelle et éducation*. Delachaux.
- Cammaerts, B. (2022). *The abnormalisation of social justice: The 'anti-woke culture war' discourse in the UK*. *Discourse & Society*, 33(6), 730–743.
- Campbell, J., Parker, M., & Ten Bos, R. (2005). *For Business Ethics*. Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Catarci, M. (2015). *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.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. Ashgate Publishing.
- Centro Studi e Ricerche IDOS. (2025). *Dossier Statistico Immigrazione 2025*. Edizioni IDOS.
- Chen, G. M. (2005). *A model of global communication competence*. *China Media Research*, 1(1), 3–11.
- Chen, G.M., & An, R. (2009). *A Chinese model of intercultural leadership competence*. In Deardorff D. K. (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 195–205). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- CoE. (2008). *Libro Bianco per il dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. Consiglio d'Europa.
- CoE. (2011). *La Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*. Convenzione di Istanbul.
- CoE. (2022). *Gender Equality Glossary (Updated edition)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/council-of-europe-gender-equality-glossary-bilingual-march-20216-updat/1680a56775>. Ultima consultazione: 3/10/2025.
- Cohen-Emerique, M. (2007). *L'approccio interculturale nel lavoro con gli immigrati*. In Santerini, M., Reggio, P. (A cura di) (2007). *Pedagogia interculturale. La costruzione di una società multiculturale*. Carocci.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Erickson.

- Commissione Europea (2001). *Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese. Libro verde*. Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio del 29 novembre 2021 su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021–2030 (2021/C 504/02)*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 504, 30 dicembre 2021, 9–17.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2022). *Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 su percorsi per aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (2022/C 243/02)*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 243, 27 giugno 2022, 10–23.
- Consiglio Nazionale dei Giovani, Agenzia Italiana per la Gioventù, & EU.R.E.S. (2024). *Giovani 2024: Il bilancio di una generazione (Rapporto)*. https://agenziagioventu.gov.it/wp-content/uploads/2024/04/2024_01_RAPPORTO-GIOVANI_REPORT-COMPLETO_4_4_2024.pdf. Ultima consultazione 21/09/2025.
- Corte, M. (2014). *Giornalismo interculturale e comunicazione nell'era del digitale*. Cedam.
- Corte, M., & Guerra, E. (2025). *I media nella gestione dei conflitti e nella mediazione*. In Tedoldi, A. M. (A cura di). *Manuale di negoziazione e mediazione*, pp. 353-372. Zanichelli Editore.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. FrancoAngeli.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Art. 3*. *Gazzetta Ufficiale*, n. 298, 27 dicembre 1947. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Art. 37*. *Gazzetta Ufficiale*, n. 298, 27 dicembre 1947. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-iii/articolo-37>. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- Council of Europe. (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.
- Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (2021/C 66/01)*. *Official Journal of the European Union*, C 66, 1–21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>.

- Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations, Theory, Research and Practice*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations, Theory, Research and Practice*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Cox, T. (2001). *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*. Jossey-Bass.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). *Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness*. *Academy of Management Executive*, 5(3), 45–56. <https://www.jstor.org/stable/4165021>.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cuomo, S., & Mapelli, A. (2007). *Diversity Management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*. Guerrini e Associati.
- De Vita, L. (2011). *Il Diversity Management in Europa e in Italia. L'esperienza delle Carte della Diversità*. FrancoAngeli.
- 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.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. SAGE.
- Deardorff, D.K. (2008). *Policy Paper on Intercultural Competence*. Bertelsmann Stiftung.
- 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. (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.
- Decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198. *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna*, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 125 del 31 maggio 2006.

- Decreto legislativo 11 aprile 2006, n. 198. *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna*, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 125 del 31 maggio 2006.
- Decreto legislativo 9 luglio 2003, n. 215. *Attuazione della direttiva 2000/43/CE per la parità di trattamento tra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 186 del 12 agosto 2003.
- Decreto legislativo 9 luglio 2003, n. 216. *Attuazione della direttiva 2000/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 187 del 13 agosto 2003.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Armando.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. (2023). *Communicating around interculturality in research and education*. Routledge.
- Dervin, F., & Gross, Z. (2016). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dijk, T. A. Van. (1984). *Prejudice in discourse: an analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. John Benjamins.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford University Press.
- Dusi, P. (2006). *La problematicità dell'essere-insieme-agli-altri: comunicare tra simpatia, empatia ed exotopia*. In Portera, A. (A cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 73-85). Guerini.
- 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.
- Egdell, V., Maclean, G., Raeside, R., & Chen, T. (2018). *Age management in the workplace: Manager and older worker accounts of policy and practice*. *Ageing & Society*, 40(4), 784–804. <https://doi.org/10.1017/S0144686X18001307>.
- Eures Ricerche Economiche e Sociali. (2024). *Giovani 2024: Il bilancio di una generazione* (in collaborazione con Consiglio Nazionale dei Giovani & Agenzia Italiana per la Gioventù).

https://agenziagioventu.gov.it/wp-content/uploads/2024/04/2024_01_RAPPORTO-GIOVANI_REPORT-COMPLETO_4_4_2024.pdf. Ultima consultazione: 21/09/2025.

- Fantini, A. E. (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.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and accessing intercultural competence*. Research report. Washington University of St. Louis Press.
- Fantini, A.E. (2009). *Assessing intercultural competence: Issues and tools*. In D.K. Deardorff (a cura di). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, pp. 456-476. Sage.
- Federighi, P. (2010). *L'educazione incorporata nel lavoro*. Studi sulla Formazione, (13), Articolo e8592. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8592.
- Fiorucci, M. (A cura di). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Armando Editore.
- Fondazione Sodalitas. (2020). *Carta per le Pari Opportunità e l'Uguaglianza sul Lavoro*. https://www.sodalitas.it/public/allegati/_CartaPariOpportunit%C3%A0_2020_20208261666782.pdf. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- Fontrodona, J., & Melé, D. (2022). *Thinking about the future of work: Promoting dignity and human flourishing*. Humanistic Management Journal, 7, 181–188. <https://doi.org/10.1007/s41463-022-00136-2>
- Fontrodona, J., & Sison, A. (2015). *Work, virtues, and flourishing: A special issue from the EBEN 25th Annual Conference*. Journal of Business Ethics, 128(4), 701–703.
- Fregosi, F., & Kosulu, D. (2013). *Religion and religious discrimination in the French workplace: Increasing tensions, heated debates, perceptions of labour unionists, pragmatic best practices*. International Journal of Discrimination and the Law 13: 194–213.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H.G. (2000). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gallino L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Gius. Laterza & Figli.

- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1993). *Managing diversity: A complete desk reference and planning guide*. New York, NY: Business One Irwin / Pfeiffer & Company.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse teams at work: capitalizing on the power of diversity*. McGraw Hill.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2008). *The effective management of cultural diversity*. In Moodian, M. A. *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (p. 35-43). Sage Publications Inc.
- Gardenswartz, L., Rowe, A., Digh, P., & Bennett, M. (2003). *The global diversity desk: Managing an International Workforce*. Wiley.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (14/03/2009). *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006, e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Legge 3 marzo 2009 n. 18. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (23/03/1999). *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*. Legge 12 marzo 1999 n. 68. Suppl. Ordinario n. 57. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/03/23/099G0123/s?utm_source. Ultima consultazione: 23/10/2025.
- Gebert, D., Boerner, S., & Chatterjee, D. (2011). *Do religious differences matter? An analysis in India*. In *Team Performance Management: An International Journal*. 17: 224–240.
- Ghumman, S., & Jackson, L. (2010). *The downside of religious attire: The Muslim headscarf and expectations of obtaining employment*. *Journal of Organizational Behavior* 31 (1): 4–23.
- Giaccardi, C. (2025). *La comunicazione interculturale nell'era digitale*. Il Mulino
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Il Mulino.
- Giusti, M. (2020). *L'educazione interculturale nella scuola*. Rizzoli Etas.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino.
- Gosetti, G. (2022). *La qualità della vita lavorativa. Lineamenti per uno studio sociologico*. FrancoAngeli.
- Gudykunst, W.B., & Kim, Y.Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (4th ed.). McGraw-Hill.

- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences: Effective intergroup interaction*. Sage.
- Guerra, E., Merlin, S., & Milani, M. (2025). "Ethnic Replacement". *Unfortunate Expression or Unacceptable Supremacism? An Interdisciplinary Approach to a Case Study in Italian Political Discourse*. In G. Balirano, R. Lawson and G. Scotto di Carlo (Eds.), *Language Unleashed: The Anatomy of Hate Speech in Contemporary Discourse*, special issue AION Anglistica, vol. 27(2) 2025. ISSN: 2035-8504.
- Guidetti, B. (2008). *Educazione e pedagogia interculturale in azienda*. FrancoAngeli.
- Gumperz, J.J. , & Hymes, D. (A cura di). (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Paul Chapman.
- Habermas, J. (1987). *Teoria dell'agire comunicativo* (Vol. 1–2). Il Mulino.
- Hager, P. (2004). *Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues*. *Journal of Workplace Learning*. 16(1/2), 22–32. <https://doi.org/10.1108/13665620410521486>.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press.
- Hall, B. J. (2005). *Among cultures: The challenge of communication* (2nd ed.). Wadsworth.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- 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.
- Hansen, A., & Machin, D. (2013). *Media & communication research methods*. Palgrave Macmillan.
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Holck, L. (2017). *Unequal by structure: Exploring the structural embeddedness of organizational diversity*. *Organization*, 25(2), 242-259. <https://doi.org/10.1177/1350508417721337>.

- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- 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.
- Hymes, D. (1967). *Models of the Interaction of Language and Social Setting*. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- ILO (International Labour Organization). (2023). *Dichiarazione dell'Organizzazione internazionale del lavoro sui principi e diritti fondamentali del lavoro e i suoi seguiti*. <https://www.ilo.org/it/resource/conference-paper/dichiarazione-dellorganizzazione-internazionale-del-lavoro-sui-principi-e-i>. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- INPS. (2024). *Rapporto Annuale 2024*. <https://www.inps.it/it/it/dati-e-bilanci/rapporti-annuali/xxiiirapporto-annuale.html>. Ultima consultazione: 10/10/2025.
- INVALSI (2025). *Rapporto nazionale prove INVALSI 2025*. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.
- ISTAT. (2024). *Le molestie: vittime e contesto. Anni 2022–2023*. Istat. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-Molestie.pdf>. Ultima consultazione: 02/10/2025.
- ISTAT. (2024). *Misurare la povertà educativa: i lavori della Commissione Istat*. In *Rapporto annuale 2024: La situazione del Paese*. Istat.
- ISTAT. (2024). *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*. Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/290666>. Ultima consultazione: 21/09/2025.
- ISTAT, & UNAR. (2024). *Discriminazioni lavorative nei confronti delle persone trans e non binarie*. Istat. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/12/discriminazioni-lavorative-lgbtq-2023.pdf>. Ultima consultazione: 02/10/2025.
- ISTAT. (2025). *Livelli di istruzione, partecipazione alla formazione e abbandoni scolastici precoci*. Istat.
- ISTAT. (2025). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*. Istat. ISBN 978-88-458-2173-8.
- ISTAT. (2025). *Rapporto annuale 2025. Sistema economico e generazioni*. Istat. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2025-la-situazione-del-paese-il-volume/>. Ultima consultazione: 21/09/2025.

- ISTAT. (2025). *Annuario statistico italiano 2025*. ISTAT. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/annuario-statistico-italiano-2025/>. Ultima consultazione: 27/01/2026.
- Jick, T.D. (1979). *Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action*. In *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 602-611.
- Johnson, P. (2024). *(Re)contextualizing the 'anti-woke' discourse: Attitudes towards gender-inclusive language in English and French on X (formerly Twitter)*. *Journal of Language Aggression and Conflict*. Advance online publication.
- Keese, M. (2006). *Live Longer, Work Longer: A Synthesis Report*. OECD Publishing.
- King, J.E., & Franke, G.R. (2017). *Faith bias or religious expression: The real religious diversity challenge?* In *Journal of Management, Spirituality & Religion* 14: 81–99.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Kohlhammer.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage.
- La Marca, A. (2015). *Temi emergenti e aspetti didattici della pedagogia interculturale*. In Portera, A., La Marca A., & Catarci, M. *Pedagogia interculturale*. Editrice La scuola.
- Laeng, M. (1989). *Educazione*. In AA.VV. *Enciclopedia Pedagogica*. La Scuola.
- Lafay, G. (1996). *Capire la globalizzazione*. Il Mulino.
- Lazaesfeld, P.F. (1971). *Qualitative analysis; historical and critical essays*. Allyn and Bacon.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Led Editions d'Organization.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Lombardi, L. (2005). *Società, culture e differenze di genere. Percorsi migratori e stati di salute*. FrancoAngeli.
- Lucchini, M. (2018). *Metodologia della ricerca sociale*. Pearson.
- Lustig, M. W., & Spitzberg, B. H. (2002). *Methodological issues in the study of Intercultural communication competence: A review*. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 153–167). Sage.
- Lustig, M., & Koester, J. (2005). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.

- Lutz, H. (2014). *Intersectionality's (Brilliant) Career: How to understand the attraction of the concept?* Frankfurt Institute of Sociology, Goethe University.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci Editore.
- Masadeh, M. (2012). *Focus group: Reviews and practices*. International Journal of Applied Science and Technology, 2(10), 63–68.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago University Press. Trad. it. (1966). *Mente, sé e società. Dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*. Barbera.
- Mead, G. H., Morris, C. W., & Tettucci, R. (1972). *Mente, sé e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*. Giunti-Barbèra.
- Milani, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. FrancoAngeli.
- Minello, A. (2025). *Le equilibriste: la maternità in Italia nel 2025*. Save The Children Italia.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2023). *Discriminazioni sul luogo di lavoro*. Sportello Unico Digitale. <https://www.lavoro.gov.it/sportello-unico-digitale/trattamento-paritario/discriminazioni-sul-luogo-di-lavoro>. Ultima consultazione: 20/09/2025.
- Moore, D.R., Cheng M.I., & Dainty, A.R.J. (2002). *Competence, competency and competencies. Performance assessment in organizations*. In Work Study, 6, pp.314-319.
- Mor Barak, M.E. (2000). *The Inclusive Workplace: An Ecosystems Approach to Diversity Management*. The Social Worker, 45, 4: 339-353. <https://doi.org/10.1093/sw/45.4.339>.
- Mor Barak, M. E. (2011). *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace* (2nd ed.). Sage.
- Mor Barak, M.E. (2015). *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?* Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance, 39:2, 83-88, 10.1080/23303131.2015.1035599.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (A cura di). 2016. *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci Editore.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. In Farr,R., & Moscovici, S. (Eds.). *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.

- Nishii, L. H. (2013). *The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups*. *Academy of Management Journal*, 56, 1754–1774. 10.5465/amj.2009.0823.
- Nussbaum, M.C. (2008). *Giustizia e aiuto materiale*. Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- OECD-PISA. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione*. Laterza.
- Parry, E., & McCarty, J. (2017). *The Palgrave Book of Age Diversity and Work*. Palgrave Macmillan.
- Pastore, S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Perulli, A., & Speciale, V. (2022). *Dieci tesi sul diritto del lavoro*. Il Mulino.
- Pinto Minerva, F. (2002). *La pedagogia interculturale*. Laterza.
- Portera, A. (1991). *Europei senza Europa. Storia e storie di vita di giovani italiani in Germania*. Coesse.
- Portera, A. (1997). *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Portera, A., Böhm W., & Secco, L. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*. Utet.
- Portera, A. (2007). *Educazione e pedagogia nell'era della globalizzazione e del pluralismo*. In Portera, A., Böhm W., & Secco, L. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*. Utet.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (A cura di). (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. FrancoAngeli.
- Portera, A., & Dusi, P. (A cura di). (2016). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.

- Portera, A., & Milani, M. (A cura di). (2019). *Competenze interculturali e successo formativo*. Edizioni ETS.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Editori LaTerza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Portera, A. (A cura di). (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. FrancoAngeli.
- 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. <https://doi.org/10.1108/EDI-08-2014-0062>.
- Reeves, T.C., McKinney, A. P., & Azam. L. (2013). *Muslim women's workplace experiences: Implications for strategic diversity initiatives*. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 32: 49–67. *Managing an international workforce*. Pfeiffer.
- Remotti, F. (1990). *Noi, primitivi*. Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Morcelliana.
- Roberson, Q. M. (2006). *Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations*. *Group & Organization Management*, 31, 212–236. 10.1177/1059601104273064.
- Roosevelt Thomas, R., Jr., & Woodruff, M. I. (1999). *Building a house for diversity*. Amacom.
- Said, E. W. (1991). *Orientalismo*. Bollati Boringhieri.
- Santerini, M. (2012). *Competenze interculturali e pluralismo sociale*. In *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 49(186), 263–277.
- Santerini, M., & Reggio, P. (A cura di). (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci editore.
- Santerini, M. (2025). *Stranieri morali. L'incontro con l'altro come questione educativa*. Bollati Boringhieri.
- Sarchielli, G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Il Mulino.
- Scheitle, C.P., & Ecklund. E.H. (2017). *Examining the effects of exposure to religion in the workplace on perceptions of religious discrimination*. *Review of Religious Research* 59: 1–20.
- Scheitle, C.P., & Corcoran, K.E. (2018). *Religious tradition and workplace religious discrimination: The moderating effects of regional context*. *Social Currents* 5: 283–300.

- Secco, L. (1999). *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*. In *Studium Educationis*, 4, pp. 620-632.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). *Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research*. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>.
- Singh, R. K., & Babbar, M. (2021). *Religious Diversity at Workplace: a Literature Review*. In *Humanistic Management Journal*, 6, 2, 229-247.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci Editore.
- Spitzberg, B. H. (1997). *Intercultural effectiveness*. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.). *Intercultural communication: A reader* (8th ed., pp. 379–3391). Wadsworth.
- Spitzberg, B.H., & Chagnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. In Deardorff, D.K., ed. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Standing, G. (1999). *Global Labour Flexibility: Seeking Distributive Justice*. Macmillan/St Martin's Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tanyeri-Erdemir, T., Citak, Z., Weitzhofer, T., & Erdem, M. (2013). *Religion and discrimination in the workplace in Turkey: Old and contemporary challenges*. *International Journal of Discrimination and the Law* 13: 214–239.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. SAGE.
- Ting-Toomey, S. (1988). *Intercultural conflict styles: A face-negotiation theory*. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.). *Theories in intercultural communication* (pp. 213–235). Sage.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Guilford Press.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.

- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2004). *Managing people across cultures*. Capstone.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2020). *Riding the Waves of Culture*. Fourth Edition: Understanding Cultural Diversity in Business. McGraw Hill.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR). (2023). *Relazione al Parlamento sull'attività svolta e sull'effettiva applicazione del principio di parità di trattamento e sull'efficacia dei meccanismi di tutela*. https://unar.it/portale/documents/20125/541179/relazione_unar_parlamento_09.pdf. Ultima consultazione: 02/10/2025.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.
- Unione Europea. (2024). *Direttiva (UE) 2024/1760 del Parlamento europeo e del Consiglio del 13 giugno 2024 relativa al dovere di diligenza delle imprese ai fini della sostenibilità e recante modifica della direttiva (UE) 2019/1937 e del regolamento (UE) 2023/2859*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 176, 1–78. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L_2024:176:FULL.
- United Nations Development Program (UNDP). (1993). *Lo Sviluppo umano, vol. III: Come ridurre le disuguaglianze mondiali*. Rosenberg & Sellier.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2021). *International migration 2020 highlights*. United Nations.
- van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. John Benjamins Publishing Company.
- van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515–541. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546>.
- Vermersch, P. (2019). *L'intervista di esplicitazione: strumenti per l'analisi della pratica professionale in contesti formativi*.
- Wallace, M., Wright, B.R., & Hyde, A. (2014). *Religious affiliation and hiring discrimination in the American South: A field experiment*. *Social Currents* 1: 189–207.

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Astrolabio.*
- Wetherell, M. (1996). *Group conflict and the social psychology of racism.* Sage.
- Williams, J. C., Blair-Loy, M., & Berdahl, J. L. (2013). *Cultural schemas, social class, and the flexibility stigma.* Journal of Social Issues, 69(2), 209–234. <https://doi.org/10.1111/josi.12012>
- Wittgenstein, L. (1921). Tractatus logico-philosophicus. In Conte, G.A. (A cura di). (2009). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916.* Einaudi.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis.* SAGE.
- World Economic Forum. (2025). *Global Gender Gap Report 2025.* <https://www.weforum.org/publications/gender-gap-report-2025/>. Ultima consultazione: 21/09/2025.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis.* Teachers College Press.
- Zammuner, V.L. (2000). *Tecniche dell'intervista e del questionario.* Il Mulino.
- Zemke, R. (1982). *Job competencies. Can they help you design better training?* In *Training*, 19, pp.28-31.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei.* FrancoAngeli.

Appendice

Tutti i materiali utilizzati nella ricerca, opportunamente anonimizzati, sono archiviati in un repository dedicato e sono disponibili su richiesta tramite e-mail a elena.guerra@univr.it. La documentazione comprende:

- Trascrizioni integrali delle interviste anonime;
- File *NVivo* contenente le unità di analisi e il sistema di codifica utilizzato;
- Trascrizioni dei focus group accompagnate dalla relativa tabella di osservazioni;
- Traccia del questionario;
- Risposte anonime al questionario.