

L'inclusione della diversità in contesti lavorativi altamente conflittuali Una ricerca-azione basata sull'approccio del diversity management nei servizi ECEC

Cristina Balloi, Silvio Premoli

Abstract – *This article presents the results of an action research study commissioned by the Genera Social Cooperative, which it financed using the fiscal tool of the tax credit after assuming the management of two preschools in the Milanese hinterland historically operated by the municipality. Absorbing all the municipal educational team into a new organisational configuration with the cooperative's educators generated a major management criticality due to a high level of conflict and poor acceptance of the new organisational management. The research study focused on reflecting with the participants on the role of diversity in the workplace and its impacts, positive and negative, on interpersonal relationships between the workers and consequently on educational practice. The action research methodology adopted made it possible to identify criticalities and modify practices during the research process itself and ultimately to draw up a protocol for managing diversity in the workplace.*

Riassunto – *L'articolo presenta gli esiti di una ricerca-azione commissionata da una Società Cooperativa Sociale con il dispositivo fiscale del credito di imposta a seguito dell'acquisizione di due asili nido dell'hinterland milanese storicamente gestiti dal comune. L'assorbimento di tutto il personale educativo comunale ha generato, nella nuova ricomposizione con le educatrici della cooperativa, una forte criticità di gestione per l'alto livello di conflittualità, frammentazione e scarsa adesione alla nuova gestione organizzativa. La ricerca si è focalizzata sul riflettere con i partecipanti sul ruolo della diversità nei luoghi di lavoro, sugli impatti sia in termini positivi che negativi nelle relazioni interpersonali tra lavoratrici e lavoratori e sul conseguente agire educativo. La metodologia della ricerca-azione ha consentito di identificare gli aspetti critici e modificare le pratiche già durante il processo di ricerca attraverso la costruzione di un'identità organizzativa e pedagogica comune e, in ultima istanza, ha consentito di elaborare un protocollo per la gestione della diversità nei luoghi di lavoro.*

Keywords – diversity management, asili nido, pedagogia interculturale, risorse umane, ECEC

Parole chiave – diversity management, nursery schools, intercultural education, ECEC, human resources

Cristina Balloi è Dottoressa di Ricerca in Scienze Umane (curriculum Pedagogia) e Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, Cento Studi Interculturali. Collabora con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Per lo stesso ateneo è docente a contratto di Pedagogia Sociale e Interculturale. Tra le più recenti pubblicazioni: *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management* (Milano, FrancoAngeli, 2021).

Silvio Premoli è Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove coordina le attività del Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali. Gli interessi di ricerca prevalenti sono: la definizione epistemologica di una pedagogia pratica; l'innovazione nelle imprese sociali; le figure professionali dell'educatore socio-pedagogico, del pedagogista e del coordinatore pedagogico; l'educazione interculturale; i diritti dei bambini e delle bambine. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Educatori in ricerca* (Roma, Carocci, 2015); *Parentalité d'accueil en Europe* (a cura di, in coll. con N. Chapon, Aix-en-Provence Marseille, PUP, 2018).

I paragrafi 2, 3, 4.1, 4.2 e 4.3 del presente contributo sono stati scritti da Cristina Balloi; il paragrafo 1 da Silvio Premoli; i paragrafi 4.4 e 5 da Cristina Balloi e Silvio Premoli.

1. Premessa e analisi del contesto di ricerca

La ricerca che viene presentata in questo contributo è stata commissionata al Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dell'Università Cattolica da Genera Società Cooperativa Sociale di Milano, che l'ha finanziata attraverso l'utilizzo del dispositivo fiscale del credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo¹. Tale dispositivo consente, tra l'altro, di mettere al servizio di imprese sociali *“le competenze euristiche della ricerca pedagogica con il fine di costruire innovazione che accresca sia la qualità degli interventi socioeducativi, formativi, consulenziali, sia il benessere delle risorse umane, rendendo così maggiormente competitiva l'impresa stessa: si tratta di una sfida che può essere raccolta da una pedagogia pratica, che non abbia timore di confrontarsi con la realtà e con i problemi concreti che da essa derivano”*².

Il contesto della ricerca afferisce alla questione dell'esternalizzazione di servizi sociali ed educativi da parte delle amministrazioni pubbliche, che connota lo scenario sociopolitico italiano a partire dagli anni Novanta, in linea con quanto accaduto negli anni precedenti nel mondo anglosassone³. Nel caso specifico, la riflessione pedagogica sceglie di dedicare la propria attenzione alla costruzione di condizioni di benessere per tutte le lavoratrici e i lavoratori coinvolti e alla salvaguardia dei diritti dei bambini e delle bambine, nella convinzione che la costruzione

¹ La Legge di Stabilità 2015 introduce agevolazioni fiscali profondamente rinnovate in materia di ricerca e sviluppo con una programmazione quinquennale delle risorse messe a disposizione pari a 2.434.600.000 di euro. Tale programmazione viene prorogata dalla Legge di Stabilità 2016 di un ulteriore anno e, pertanto, il termine di questa forma di incentivo alle imprese è diventato il 31 Dicembre 2020. Cfr. anche S. Premoli, *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo*, in “Pedagogia Oggi”, 17,1, 2019, pp. 601-616; S. Premoli, *University and business cooperation, opportunità per innovare la ricerca pedagogica*, in S. Polenghi, G. Elia, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce - Rovato, Pensa Multimedia, 2019, pp. 79-92.

² S. Premoli, *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo*, cit., pp. 607-608.

³ Cfr. L.M. Salamon, *The Marketization of Welfare: Changing Nonprofit and For-profit Roles in the American Welfare*, in “State Social Service Review”, 67, 1, 1993, pp. 16-39; A. Mori, *Implicazioni per il lavoro e le relazioni sindacali nell'esternalizzazione di servizi pubblici in Italia: Autonomie locali e Sanità a confronto*, in “Autonomie locali e servizi sociali”, 38, 1, 2015, pp. 91-106.

di un contesto di lavoro dignitoso per tutti nasca in primis dalla cura delle persone, riducendo le disuguaglianze e aumentando la resilienza⁴.

La cooperativa sociale Genera, a partire dal Maggio 2016, è stata protagonista di una vicenda inedita, accaduta raramente nel contesto italiano: aggiudicandosi attraverso una procedura a evidenza pubblica l'affidamento in concessione di due nidi d'infanzia nell'hinterland milanese, ha acquisito, come previsto dal bando "*Affidamento in concessione del servizio asili nido*" del settore Welfare del Comune di Cesano Boscone, anche il personale educativo dipendente a tempo indeterminato dell'ente locale⁵. Le educatrici in questione sono quindi *migrate forzatamente* dal contesto lavorativo pubblico al contesto lavorativo privato del terzo settore. Si è trattato di un evento complesso che ha generato percezione di insicurezza, senso di impotenza, sofferenza e che è sfociato in vertenze sindacali molto dure. La trasformazione del rapporto di lavoro ha inevitabilmente creato una rottura con il passato, richiedendo alle educatrici di adattarsi nell'arco di qualche mese a un sistema lavorativo piuttosto differente dal punto di vista organizzativo, culturale, identitario e in termini di approcci pedagogici al servizio. Il passaggio è stato inoltre ulteriormente complesso poiché le educatrici ex dipendenti pubbliche hanno dovuto unirsi alle colleghe socie e dipendenti della cooperativa per formare le nuove equipe di lavoro dei due nidi. Sono quindi emersi numerosi aspetti di criticità inerenti soprattutto ai rapporti interpersonali tra educatrici ex dipendenti comunali ed educatrici della cooperativa e una conseguente (e inevitabile) resistenza delle prime all'adesione identitaria e culturale alla cooperativa Genera. La cooperativa in precedenza non aveva gestito situazioni analoghe e non aveva quindi sviluppato al proprio interno procedure, protocolli o best practice da mettere in campo in circostanze che propongono forti dissonanze e differenze tra i professionisti che operano all'interno di un servizio. Per questo motivo la cooperativa ha deciso di dotarsi di un protocollo di azioni e politiche interne deputate a ridurre e prevenire i possibili esiti negativi in contesti lavorativi ad alto tasso di diversità. La necessità di sviluppare un protocollo rigoroso ed efficace connesso a buone pratiche ha portato quindi la cooperativa a commissionare la presente ricerca.

⁴ Cfr. International Labour Organization, *Decent Work and the Sustainable Development Goals: A guidebook on SDG Labour Market Indicators*, Ginevra, International Labour Office, 2018; ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Gol 8 e 11*, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 10/06/2021.

⁵ Il disciplinare di gara prevede, infatti, che "al fine di garantire i livelli occupazionali esistenti, si applicano le disposizioni previste dalla contrattazione collettiva in materia di riassorbimento del personale esistente e operante all'interno delle strutture affidate in concessione". E l'art. XXVI (punto 5) del Capitolato speciale specifica che "il Concessionario è tenuto a garantire la continuità delle figure educative di riferimento presso i due nidi, prevedendo a tal fine la permanenza in via prioritaria del personale trasferito dal Comune".

2. Framework teorico: il Diversity Management all'interno della prospettiva pedagogica interculturale

L'incontro di due sistemi organizzativi molto differenti – pubblico e terzo settore – porta con sé anche l'incontro dei rispettivi sistemi identitari e culturali che non sempre trovano connessioni o orizzonti condivisi di comunicazione e interazione⁶. La dimensione culturale non è solo organizzativa, ma è anche individuale e professionale in quanto può emergere una diversità in termini di titoli di studio, età, retribuzioni salariali che contribuiscono ad ampliare il gap nella ricerca di interazione. Nelle fusioni o assorbimenti organizzativi una conseguenza comune è proprio la difficoltà di interazione che le lavoratrici e i lavoratori incontrano nel trovare una nuova via per sviluppare una cornice identitaria e culturale comune. Appaiono fondamentali sia la modalità attraverso cui il processo viene accompagnato, sia quanto la dimensione della diversità viene valorizzata e trasformata in una visione identitaria comune. La letteratura identifica in modo particolare il Diversity Management (DM) come pratica per gestire la diversità nei contesti lavorativi. Il DM riguarda le politiche, le pratiche e le azioni progettate affinché la diversità venga valorizzata e ciascuno possa raggiungere il suo massimo potenziale nelle performance organizzative ed economiche⁷. Una delle pratiche del DM riguarda in modo prioritario la formalizzazione di procedure per le risorse umane⁸.

Nei contesti lavorativi la diversità può assumere differenti forme e in letteratura viene prevalentemente analizzata e interpretata mediante l'uso di categorie descrittive. Il criterio di categorizzazione principale prevede di identificare la diversità secondo elementi osservabili come il genere, l'età, la cittadinanza, la lingua e altri elementi non osservabili come la religione e/o l'orientamento sessuale⁹. Il ruolo della diversità nei contesti lavorativi può produrre esiti di tipo sia positivo sia critico. Secondo la *Social Categorization Perspective* ad esempio, la diversità può generare gap critici relazionali connessi allo spiccato elemento di diversità all'interno dei gruppi di lavoro e “le differenze tra i componenti di un gruppo di lavoro possono generare la classificazione tra ingroup e outgroup”¹⁰. Questo tende a produrre esiti negativi nelle dinamiche

⁶ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003.

⁷ Cfr. R.R. Thomas Jr, *From affirmative action to affirming diversity*, in “Harvard Business Review”, 68, 2, 1990, pp. 107-117; T. Cox, *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*, San Francisco, Jossey Bass, 2001; F. Glastra et al., *Broadening the Scope of Diversity Management: Strategic Implications in the Case of the Netherlands*, in “Relations Industrielles / Industrial Relations”, 55, 4, 2000, pp. 698-724; Y. Yang, A.M. Konrad, *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*, in “Group, Organization Management”, 36, 1, 2011, pp. 6-38.

⁸ Cfr. P. Zanoni, M. Janssens, *Deconstructing Difference: The Rhetoric of Human Resource Managers' Diversity Discourses*, in “Organization Studies”, 25, 1, 2004, pp. 55-74; Y. Yang, A.M. Konrad, *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*, cit.

⁹ Cfr. Y. Yang, A.M. Konrad, *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*; cit.; M.E. Mor Barak, *Managing diversity: Toward a globally inclusive work place*, Thousand Oaks, Sage, 2017; A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, in “Academy of Management Journal”, 52, 3, 2009, pp. 599-627.

¹⁰ D. Van Knippenberg, M.C. Schippers, *Work Group Diversity*, in “Annual Review of Psychology”, 58, 1, 2007, pp. 515-541.

dei gruppi e nei processi poiché si creano conflitti, pregiudizi negativi e stereotipi¹¹. La prospettiva della *Information/Decision Making* invece sottolinea l'accezione positiva della diversità, poiché, tale elemento può essere in grado di "introdurre differenze nei saperi, nelle pratiche e nelle prospettive che possono aiutare i gruppi a raggiungere degli obiettivi di alta qualità"¹². Affinché quindi la diversità divenga un elemento di forza deve essere gestita con efficacia¹³.

La letteratura tende a focalizzare una visione del concetto di diversità come categoria pre-determinata con scarsa attenzione a superare una logica causa-effetto¹⁴ e una visione statica e rigida dei concetti di identità e cultura. Sembra quindi prevalere una visione multiculturale¹⁵ orientata quasi esclusivamente al rispetto della diversità, senza la ricerca di interazione e orizzonti comuni¹⁶. Per superare tale limite il progetto ha assunto quale prospettiva epistemologica il Diversity Management, ibridato dalla pedagogia interculturale come visione capace di offrire sguardi formativi e di ricerca che considerano la diversità come una delle dimensioni che caratterizza la pluralità e la complessità dei sistemi organizzativi odierni e su cui intervenire come leva per sviluppare luoghi di lavoro inclusivi¹⁷. La pedagogia interculturale offre una prospettiva che mira in prima istanza a portare soluzioni pratiche e risulta fondante nell'oltrepassare una mera e rispettosa convivenza tra le lavoratrici e i lavoratori a favore della ricerca di orizzonti comuni che si attuano mediante il dialogo e l'interazione¹⁸. In tale prospettiva i concetti di identità e cultura, anche di tipo organizzativo, sono interpretati come dinamici, plurali e in continua evoluzione in una relazione di scambio, tesa ad andare oltre la mera convivenza e in cui le lavoratrici e i lavoratori possono sentirsi riconosciuti come persone portatrici di unicità, detentrici di diritti – quindi non definibili esclusivamente alla luce della propria diversità¹⁹.

¹¹ Cfr. A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, cit.; S. Bogaert, D. Vloeberghs, *Differentiated and Individualized Personnel Management: Diversity Management in Belgium*, in "European Management Journal", 23, 4, 2005, pp. 483-493.

¹² D. Van Knippenberg, M.C. Schippers *Work Group Diversity*, cit.

¹³ Cfr. K. Jonsen, M.L. Maznevski, S.C. Schneider, *Diversity and its not so diverse literature: An international perspective*, in "International Journal of Cross Cultural Management", 11, 1, 2011, pp. 35-62.

¹⁴ Cfr. M.E. Mor Barak, *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, in "Human Service Organizations Management", 39, 2, 2015, pp. 83-88; M.C. Bombelli, A. Lazazzara, *Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative*, in "Sociologia del Lavoro", 134, 2014, pp. 169-188.

¹⁵ Cfr. C. Balloi, *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

¹⁶ Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori Università, 2017.

¹⁷ Cfr. A. Fantini, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, St. Louis, Washington University - Center for Social Development, 2007; M. Santerini, *Intercultura*, cit.; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, cit.; A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁸ Cfr. P.G. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci Editore, 2013.

¹⁹ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, cit.; A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2017; M. Pretceille, *L'Éducation Interculturelle*, Parigi, Presses Universitaires de France, 1999; M. Cohen Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Trento, Erikson, 2017.

3. Metodologia della ricerca: fasi, strumenti di raccolta dati e tecniche di analisi

La ricerca si è posta la finalità di creare un protocollo di pratiche efficaci e innovative per la gestione della diversità nella cooperativa sociale Genera. La committenza ha inoltre richiesto un progetto capace di incidere nelle pratiche di gestione delle risorse umane e ridurre gli esiti negativi derivanti dalla nuova composizione delle due équipes dei nidi d'infanzia. Per raggiungere la finalità del progetto, la ricerca sceglie l'approccio euristico e metodologico della ricerca-azione (RA)²⁰.

La RA è una metodologia che consente di lavorare con i partecipanti alla ricerca, trasformando le pratiche degli stessi mediante un processo di riflessione e ri-pianificazione²¹. Si è creato così un dispositivo metodologico capace di *“superare una logica descrittiva a favore di una prospettiva di valutazione permanente [...] e produrre innovazione e trasformazione nella pratica”*²².

La RA è durata 15 mesi ed è stata suddivisa in 5 fasi, ciascuna con obiettivi specifici e definiti a partire dai principali esiti della fase precedente.

La *prima fase*, di tipo esplorativo, è stata finalizzata a produrre una prima analisi del contesto per identificare i temi-chiave relativi alle conseguenze dell'assorbimento organizzativo, partendo dal focus della diversità nei contesti lavorativi. In tale fase sono stati condotti 6 focus group: un focus group per ciascuna sezione dei due nidi (che in totale hanno 6 sezioni) sia per garantire la partecipazione e l'ascolto di tutte le educatrici, sia per questioni di compatibilità organizzativa con i tempi e le priorità dei servizi. Per favorire l'ingaggio dei partecipanti rispetto a un contesto iniziale particolarmente resistente e critico, si è deciso di non registrare i focus, ma di affiancare un secondo ricercatore per prendere nota di tutti i citati.

I ricercatori hanno analizzato i dati prodotti dalla trascrizione dei verbatim del secondo ricercatore e i dati prodotti nei documenti scritti individualmente durante il focus con la tecnica della *qualitative content analysis* per identificare le unità di descrizione e di significato²³. Si è scelto un approccio induttivo di analisi con il supporto del software Nvivo per porre una particolare attenzione a far emergere le sfumature delle pratiche che caratterizzavano i singoli nidi. A seguito dei focus group, per ciascun nido, sono stati svolti 2 incontri della durata di 2 ore ciascuno. Nel primo incontro è stata esposta l'analisi dei dati e il gruppo delle educatrici è stato coinvolto in una attività di co-validazione con la possibilità di integrare o approfondire gli aspetti emersi. Nel secondo incontro si è lavorato con il gruppo, attraverso un brainstorming, al fine di comprendere quali soluzioni attuare per modificare gli aspetti critici emersi.

²⁰ Le azioni di ricerca sul campo sono state condotte da Cristina Balloi.

²¹ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una trasformazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007; L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*. London - New York, Routledge, 2011.

²² S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2015, p. 62.

²³ Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, cit.; K. Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Thousand Oaks, Sage, 2004; R. Weber, *Basic content analysis*, Thousand Oaks, Sage, 1990; J.W. Drisko, T. Maschi, *Content analysis*, New York, Oxford University Press, 2016.

La seconda e terza fase hanno posto al centro i temi-chiave specifici emersi nella fase esplorativa per approfondirli e, in accordo con il paradigma della RA, far emergere le dimensioni formative su cui lavorare per generare una trasformazione delle pratiche. Per la seconda e terza fase si è lavorato a nidi divisi. Ogni fase è stata così strutturata: 1 incontro formativo di 2 ore sul tema-chiave orientato a fornire i riferimenti per contestualizzare il tema; 1 incontro di 2 ore per sperimentare strumenti di lavoro pratici volti a operare sugli aspetti critici emersi nella fase esplorativa; 1 incontro di co-validazione dell'analisi dei dati. I dati sono stati raccolti con l'utilizzo di due differenti strumenti: uno scritto individuale al termine del secondo incontro in cui è stata chiesta una rielaborazione dei concetti-chiave emersi e un'analisi dei principali apprendimenti rilevati; la produzione di un'immagine da parte di ciascun partecipante con relativa descrizione della scelta. Lo strumento dell'immagine si ispira alla tecnica del *photovoice* che consente di ampliare la possibilità comunicativa dei partecipanti rispetto al processo di ricerca in merito a un'analisi simbolica e metaforica che incrementa la possibilità di riflettere e metariflettere intorno all'oggetto di analisi²⁴. I dati sono stati analizzati anche in questa fase con la tecnica della *qualitative content analysis* per identificare i principali nuclei tematici.

La quarta fase è stata incentrata sul tema dell'identità pedagogica comune attraverso l'utilizzo di un dispositivo ispirato ai laboratori tematici di ricerca, così come concettualizzati da Premoli²⁵, in cui è evidente il riferimento comunità di pratiche²⁶ e alle comunità di ricerca²⁷. La scelta di tale approccio metodologico (che definiremo comunità di pratiche e di ricerca) ha consentito, a partire dalla valorizzazione dei saperi pratici, la condivisione di un processo di ricerca collettivo attraverso il confronto e il dialogo riflessivo²⁸. Si sono svolti in totale 4 incontri da 2 ore, il primo con i nidi uniti, il resto a nidi divisi. In questa fase la ricercatrice è stata presente solo nel primo incontro per la spiegazione della metodologia. Ogni incontro ha avuto come oggetto di riflessione un unico tema (famiglia, ambientamento, spazio). I temi oggetto degli incontri sono stati scelti dall'intero gruppo di lavoro. Si è lavorato in sottogruppi composti da 4/5 persone. Ad ogni persona è stato attribuito un ruolo preciso (gestione del tempo; osservatore delle competenze; portavoce; *cercatore* di bibliografia sul tema; redazione del documento pedagogico di sintesi sul tema). Per ciascun incontro è stato prodotto un breve documento che ha riassunto le riflessioni riguardo l'oggetto di lavoro. I documenti sono stati condivisi con i tutti i gruppi presenti in ciascun nido per arrivare alla produzione di un unico documento. Le fonti dei dati che hanno caratterizzato questa fase sono: l'auto-analisi delle competenze prodotta da ciascun gruppo; gli scritti elaborati dai gruppi al termine della fase di ricerca in cui si è chiesto di rianalizzare il

²⁴ Cfr. S. Johansen, T.N. Le, *Youth Perspective on Multiculturalism Using Photovoice Methodology*, in "Youth, Society", 46, 4, 2014, pp. 548-565; K.M. Mihov, M. Denzler, J. Förster, *Hemispheric specialization and creative thinking: A meta-analytic review of lateralization of creativity*, in "Brain and Cognition", 72, 3, 2010, pp. 442-448; F. Farahi, *Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico*, in "Formazione, Insegnamento", 18, 1, 2020, pp. 587-597.

²⁵ Cfr. S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, cit.

²⁶ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

²⁷ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961; C. S. Peirce, *Collected papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1932.

²⁸ Cfr. S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, cit.

percorso di comunità di pratiche e di ricerca in termini di apprendimenti; i documenti pedagogici. Anche in tale fase è stata utilizzata la *Qualitative Content Analysis* per far emergere le unità di analisi di riferimento.

La *quinta* e ultima *fase* è stata strutturata per costruire concretamente i contenuti del protocollo di gestione della diversità nella Cooperativa Genera. Si è scelto di attivare e coinvolgere le educatrici utilizzando il *role playing* in cui è stato chiesto alle partecipanti di simulare (per ruoli e funzioni) un gruppo direttivo della cooperativa che lavora sul contenuto del protocollo. Per questioni di tipo organizzativo (elevato *turn over* dei gruppi, fase della ricerca che ha coinciso con l'inizio dell'anno educativo, cambio della coordinatrice) non si è potuto coinvolgere l'intero target della ricerca e si è così proceduto a individuare una rappresentanza di 9 partecipanti. Il *role playing* è durato 4 ore e i dati sono stati raccolti mediante l'osservazione naturalistica²⁹ in cui il ricercatore si è disposto fisicamente ai margini del gruppo e ha preso nota di tre dimensioni specifiche: aree di attenzione delle discussioni emerse nella ricerca; riflessioni relative alle ricadute pratiche e al loro impatto; idee pratiche elaborate o suggerite.

3.1 Target

Alla ricerca hanno partecipato un totale di 29 professioniste, educatrici e responsabili, tutte donne. Di seguito i dettagli relativi al target.

N. educatrici ex comunali	Età media lavoratrici ex comunali	N. lavoratrici integrate dalla cooperativa	Età media lavoratrici integrate dalla cooperativa	N. lavoratrici in possesso di laurea	N. lavoratrici in possesso di Diploma scuola superiore
10	55,2	22	33	8	24

Tabella target ricerca

4. Risultati della ricerca

4.1 La diversità: le questioni-chiave

La diversità è stata al centro della riflessione, formazione e rivisitazione delle pratiche trasversalmente a tutte le fasi della ricerca. Le caratteristiche che la diversità assume nelle rappresentazioni delle partecipanti costituiscono uno degli esiti principali della ricerca.

Il primo risultato emerso è la difficoltà delle educatrici nel pensare alla diversità nei luoghi di lavoro come elemento che riguarda anche la relazione interpersonale tra le lavoratrici e non solo la relazione educativa che si instaura con le bambine, i bambini e le loro famiglie. Tale dato

²⁹ Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, cit.

appare fisiologico, se lo si riconduce al fatto che l'identità professionale dell'educatore prende forma nell'incontro con l'altro e nella relazione educativa che si instaura³⁰ e di conseguenza le relazioni di tipo professionale all'interno dei gruppi di lavoro possono risultare – erroneamente – meno prioritarie in termini di riflessioni o dimensione di analisi.

In linea con il framework teorico della ricerca si evidenzia che la diversità viene interpretata e analizzata utilizzando il criterio della categorizzazione. Le partecipanti alla ricerca hanno infatti identificato gli aspetti della diversità nominando in modo autonomo specifiche categorie³¹, quali: gli approcci al lavoro; la differenza organizzativa tra la gestione pubblica e la cooperativa; il background professionale; l'età; i contratti. A parte l'età, la diversità è quindi prevalentemente interpretata negli aspetti non osservabili³². La diversità nell'approccio al lavoro è connessa, secondo i partecipanti, alla dimensione educativa come “*diversità di strategie educative e di interventi*” (F2/12) e “*metodi di lavoro diversi*” (F2/2) che nella pratica ad esempio “*creano differenze nella modalità completamente diversa di fare i collegi rispetto a quelli [...] che facevo io che erano più organizzativi*” (F/03). Nell'analisi generale dei dati emersi si può affermare che la diversità nell'approccio al lavoro è direttamente connessa alla differenza tra gli approcci al lavoro delle educatrici ex dipendenti pubbliche e di quelle della cooperativa: “*il discorso comunale e cooperativa ha creato cambiamenti obbligatori. Non ho cambiato lavoro ma sono cambiate diverse regole. Ex comunali e cooperativa, a livello lavorativo. Sia il discorso delle persone, ma anche delle regole che cambiano e si modificano e io come persona devo regolarmi*” (F/06). Rispetto a questi due elementi-chiave la dimensione percepita dai partecipanti alla ricerca riguarda in modo particolare gli effetti negativi che si generano nella quotidianità, soprattutto nella gestione della pratica educativa. Un effetto secondario non percepito o inizialmente scarsamente consapevole è la creazione delle dinamiche ingroup e outgroup³³ in cui si è suddiviso il gruppo nella continua autodefinizione tra “*ex comunali*” e “*cooperativa*”. Le dinamiche ingroup e outgroup che si rilevano all'interno dei due gruppi di lavoro hanno creato ricadute negative soprattutto nella costituzione dei nuovi gruppi di lavoro a seguito della fusione organizzativa. Il continuo riconoscersi come un gruppo in realtà costituito da due gruppi, “*ex comunali*” e “*cooperativa*”, ha generato una reciproca e automatica categorizzazione sulla base della differenza³⁴

³⁰ Cfr. V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018; M. Santerini, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998.

³¹ Durante i focus group esplorativi è stato chiesto ai partecipanti di “definire la diversità nei luoghi di lavoro (con specifico riferimento al loro attuale contesto) secondo la propria personale esperienza”. Nella fase esplorativa i ricercatori non hanno fornito dei riferimenti rispetto al concetto di diversità, soprattutto relativamente all'utilizzo della categorizzazione utilizzata maggiormente nella letteratura sul Diversity Management. L'identificazione del concetto di diversità con l'utilizzo di categorie è avvenuta in modo autonomo senza che fosse stimolato da riferimenti predeterminati.

³² Cfr. D. Van Knippenberg, M.C. Schippers, *Work Group Diversity*, cit.; M.E. Mor Barak, *Managing diversity: Toward a globally inclusive work place*, cit.; A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, cit.

³³ Cfr. D. Van Knippenberg, M.C. Schippers, *Work Group Diversity*, cit.

³⁴ Cfr. M. Coleman, *Leadership and Diversity*, in “*Educational Management Administration, Leadership*”, 40, 5, 2012, pp. 592-609.

precludendo la possibilità di identificarsi come unico gruppo o di lavorare per diventarlo. Infatti, la dinamica relazionale che tende a instaurarsi in questi casi è di tipo difensivo, focalizzata a proteggersi continuamente dall'outgroup³⁵: si difende la propria identità evitando di esporla a una ricostruzione o ridefinizione³⁶. Le dinamiche di opposizione, la scarsa adesione alla nuova organizzazione e la conseguente divergenza negli approcci al lavoro descritti trasversalmente da tutte le partecipanti alla ricerca risultano quindi una delle più importanti conseguenze che la letteratura identifica quando la propria identità (e la sua affermazione) viene percepita come una minaccia di perdita della stessa³⁷.

La diversità relativa all'età, a differenza di altri aspetti analizzati, costituisce una leva positiva capace di creare spazi di collaborazione e interazione. L'età è interpretata in termini di differenze generazionali e si identifica soprattutto nel gruppo delle educatrici junior con un'età media di 33 anni che rappresenta la maggioranza dell'intero target e le educatrici con un'anzianità lavorativa elevata che appartengono tutte al gruppo delle ex dipendenti comunali. Le visioni reciproche evidenziano una relazione focalizzata fin da subito a riconoscere le reciproche competenze. Da un lato le educatrici più giovani riconoscono nelle colleghe senior l'elevata esperienza da cui imparare per sviluppare nuove competenze: *“la pacatezza che hanno è legata al fatto che è tanto tempo che lo fanno, per noi c'è agitazione in più e loro ci tranquillizzano; ci si fa prendere dall'ansia e dalla frenesia per farlo bene, per chi lo gestisce da tanti anni è diverso”* (F/01). Le educatrici più giovani si sentono comunque riconosciute e accolte: *“già che vengono a dirti “che bella idea che hai avuto” è una cosa positiva. [...] Loro mi hanno aiutato a migliorare degli aspetti, non sono lì per giudicarti ma lì per aiutarti”* (F/04). Dall'altra parte la maggior parte delle educatrici senior riconoscono che tutte le nuove colleghe più giovani e con meno esperienza hanno portato nuovi sguardi e prospettive: *“da prima ad adesso, con queste giovani e nuove, hanno dato una bella botta di energia attiva e positiva, molto stimolante, è cambiato anche il tipo di lavoro”* (F/01). Le educatrici senior riconoscono competenze da apprendere che loro non hanno nonostante l'anzianità: *“seno molto il non avere una digitalità, sfrutto i suoi saperi”* (F/02), favorendo anche una rivisitazione del proprio agire professionale, *“l'esperienza e l'agito delle colleghe più piccole, messi a confronto, mi fa vedere della diversità nel mio agito”* (FE/01).

La dimensione dell'età permette di ridurre le distanze e le incomprensioni derivanti dagli aspetti di diversità rilevati. La differenza generazionale in questo caso ha consentito di mettere in connessione le persone al di là delle appartenenze identitarie organizzative. Connettere le

³⁵ Cfr. P. Dass, B. Parker, *Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning*, in *Academy of Management Perspectives*, 13, 2, 1999, pp.68-80.

³⁶ Cfr. S.A. Haslam, *Psicologia delle Organizzazioni*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2015.

³⁷ Cfr. M. Verkuyten, P. Brug, *Multiculturalism and group status: The role of ethnic identification, group essentialism and protestant ethic*, in *European Journal of Social Psychology*, 64, 6, 2004, pp. 647-661; A.C. Homan et al., *Facing differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups*, in *Academy of Management Journal*, 51, 6, 2008, pp. 1204-1222.

persone piuttosto che le dimensioni di diversità che esse portano è una delle strategie più importanti da attuare³⁸ perché, come nelle esperienze descritte dalle partecipanti, si crea uno spazio di interazione e scambio capace di promuovere una destrutturazione dei meccanismi di difesa identitari. Nella gestione delle risorse umane questi processi devono però essere generati e veicolati³⁹. Nel contesto della presente ricerca invece i processi descritti si sono attivati in modo autonomo senza una progettazione specifica e una relativa consapevolezza delle potenzialità che si originano dalla valorizzazione degli aspetti di diversità.

4.2 Diversità e performance nel lavoro educativo. Quali connessioni?

La letteratura evidenzia l'elevato numero di studi che hanno per oggetto l'impatto che la diversità produce nelle performance lavorative⁴⁰ e si riconducono a settori economici generalmente piuttosto lontani dal terzo settore italiano che ha come core business la gestione di servizi socio-educativi. Riguardo le professioni educative e le performance dei lavoratori si evidenzia una scarsità di studi in letteratura e risulta complesso formulare ipotesi teoriche da utilizzare come unità di indagine e di analisi dei dati. Risulta altrettanto importante domandarsi a quali elementi riferirsi quando si parla di performance degli educatori: la gestione dei progetti educativi delle persone accolte nei servizi? l'applicazione delle linee guida pedagogiche del servizio? l'efficacia dei progetti educativi? Poiché la progettazione e gestione di interventi educativi ruota attorno alla vita e alle relazioni di persone con inevitabili elevati tassi di complessità⁴¹, la defini-

³⁸ Cfr. A. Portera (a cura di), *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Roma-Bari, Laterza, 2013; A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (a cura di), *Pedagogia Interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.; M. Santerini, *Intercultura*, cit.

³⁹ Cfr. Y. Benschop, *Pride, prejudice and performance: relations between HRM, diversity and performance*, in "International Journal of Human Resource Management", 12, 7, 2001, pp. 1166-1181.

⁴⁰ Cfr. O.C. Richard et al., *Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions*, in "Academy of Management Journal", 47, 2, 2004, pp.255-266; A.C. Homan et al., *Facing differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups*, cit.; A.N. Pieterse, D. Van Knippenberg, D. Van Dierendonck, *Cultural Diversity and Team Performance: The Role of Team Member Goal Orientation*, in "Academy of Management Journal", 56, 3, 2013, pp. 782-804; E. Foster Curtis, J.L. Dreachslin, *Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature*, in "Human Resource Development Review", 7, 1, 2008, pp. 107-134; F. Kunze, S.A. Boehm, H. Bruch, *Age diversity, age discrimination climate and performance consequences-a cross organizational study*, in "Journal of Organizational Behavior", 32, 2, 2011, pp. 264-290; A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, cit.; J. Shen et al., *Managing diversity through human resource management: an international perspective and conceptual framework*, in "The International Journal of Human Resource Management", 20, 2, 2009, pp. 235-251; S. Cho, A. Kim, M.E. Mor Barak, *Does diversity matter? Exploring workforce diversity, diversity management, and organizational performance in social enterprises*, in "Asian Social Work and Policy Review", 11, 3, 2017, pp. 193-204.

⁴¹ Cfr. M. Contini, *Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2, 2009, pp. 1-17.

zione di indicatori di performance per quanto riguarda la figura dell'educatore appare inopportuna⁴². Un equilibrio tra prospettive epistemologiche differenti può condurre a porre il focus sul come la diversità incida non tanto sulle mere performance della professione dell'educatore, quanto piuttosto su come questa impatta sia in termini negativi sia positivi sulla pratica educativa quotidiana all'interno dei servizi. Tale prospettiva non è stata valutata come ipotesi di indagine a priori, ma è emersa dall'analisi dei dati della ricerca che evidenziano come la dimensione della diversità incida soprattutto nella declinazione e interpretazione dell'agire educativo. Si è visto nel paragrafo precedente come le dinamiche ingroup e outgroup generano delle resistenze e criticità nella ricerca di un orizzonte pedagogico comune o come invece i gap generazionali hanno apportato nell'agire educativo sguardi innovativi. Dall'analisi dei dati emerge quindi come la diversità non incida direttamente sul raggiungere o no un obiettivo del servizio, ma genera una ricaduta che può influenzare inconsapevolmente la qualità dell'agire educativo. Tale aspetto richiede di conseguenza di identificare se e come gli aspetti critici si riflettono sulla pratica educativa con i bambini per elaborare delle azioni correttive che partano dalle dinamiche di gruppo prima ancora che trovare degli orizzonti pedagogici comuni.

4.3 La necessità di creare un'identità organizzativa e pedagogica comune

I risultati emersi rispetto al come la diversità influenza le relazioni interpersonali tra le educatrici e le pratiche educative, soprattutto in merito alla carenza di approcci pedagogici condivisi, ha imposto la necessità di considerare prioritariamente la riflessione sulla costruzione di un'identità comune. All'interno del contesto di ricerca l'identità comune si riferisce sia alla dimensione del gruppo di lavoro, sia alla dimensione dell'identità pedagogica. Le due dimensioni risultano strettamente interconnesse, poiché i dati evidenziano come gli elementi di diversità, che hanno caratterizzato la costituzione del gruppo nelle sue fasi iniziali di vita, hanno prodotto una carenza di prospettive pedagogiche condivise. Si è così deciso di riflettere insieme alle partecipanti per sviluppare consapevolezza rispetto a tale rapporto di interconnessione e sulla necessità di porre le basi per costruire una dimensione identitaria di gruppo capace di consentire la conseguente costruzione dell'orizzonte pedagogico condiviso. In sostanza l'obiettivo di questa fase è stato di supportare il gruppo nel costruire strategie "per riformulare le differenze [...] come punti di forza anziché come materia del contendere"⁴³ e dare un nuovo significato al processo di crisi che rappresenta l'elemento che apre il processo identitario, poiché è proprio nei momenti di crisi che ci si domanda "chi siamo"⁴⁴.

Secondo le partecipanti alla ricerca l'identità organizzativa deve essere costituita da: "condivisione di regole, valori, obiettivi" (FF/4); "consapevolezza dei punti di forza che appartengono a ognuno" (FF/4); "volontà, negoziazione, ascolto, incontro" (FF/4). Per arrivare a raggiungere

⁴² Cfr. S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, in "Pedagogia Oggi", 15, 2, 2017, pp. 107-120.

⁴³ Cfr. S.A. Haslam, *Psicologia delle organizzazioni*, cit., p. 218.

⁴⁴ Cfr. E. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando Editore, 2008.

tali elementi secondo l'esperienza dei due gruppi è necessario: creare "più opportunità di incontri [...] per conoscere e condividere la quotidianità e le routine" (FF/4); "ascolto e dialogo tra conflitti e negoziazioni prefissandosi obiettivi comuni" (FF/4); "la diversità venga riconosciuta, integrata, valorizzata, elaborata e sperimentata attraverso confronto e dialogo" (FF/4). Gli elementi identificati possono essere interpretati come una tensione che appare continua tra elementi considerati oggettivi come le regole e gli obiettivi, e gli elementi che connotano il senso, ma anche il come si arriva all'identità, ad esempio la valorizzazione della diversità, il confronto, il dialogo, la conoscenza reciproca e la negoziazione, dall'altra⁴⁵. Dal punto di vista identitario è stato inoltre necessario lavorare su due aspetti specifici: la ricostruzione della storia dei due nidi d'infanzia e il ruolo del pregiudizio. Tali aspetti sono stati infatti rilevati come fondanti per creare uno spazio di conoscenza e condivisione maggiore e per ricercare orizzonti comuni indispensabili alla creazione di una comune identità. La ricostruzione della biografia dei servizi ha consentito di ridurre le dinamiche ingroup e outgroup, poiché ha creato uno spazio in cui conoscersi e valorizzarsi e soprattutto attribuire dei significati importanti a comportamenti, approcci pedagogici, dinamiche relazionali in modo particolare relativamente al gruppo delle educatrici ex comunali. Il gruppo delle educatrici ex comunali ha così potuto far esperienza di come la propria storia professionale potesse essere valorizzata senza rappresentare una parte di identità da abbandonare a discapito della nuova identità organizzativa. La storia è un elemento dell'identità organizzativa che Van Tonder e Lessing connettono alle dinamiche di costruzione identitaria come prodotto dell'interazione sociale⁴⁶. Dal punto di vista della pedagogia interculturale, inoltre, la biografia rappresenta uno strumento di tipo formativo che rafforza la consapevolezza delle persone in merito ai significati attribuiti al proprio agire lavorativo e la capacità di empatizzare, decentrarsi e cogliere il punto di vista altrui⁴⁷.

Rispetto alla creazione dell'identità comune è emerso che una barriera che ha ostacolato fortemente le relazioni è rappresentata dal pregiudizio. Si è deciso, quindi, di creare consapevolezza in merito alle modalità attraverso cui il pregiudizio influenza le relazioni interpersonali di tipo lavorativo, aumentando le dinamiche conflittuali ingroup e outgroup. Per raggiungere tale obiettivo si è utilizzato il diario del pregiudizio per consentire a ciascuna persona di comprendere, mediante il proprio vissuto, come il pregiudizio incida nella relazione lavorativa. Il diario del pregiudizio, ispirato alla prospettiva di Cohen Emerique, è basato su una sequenza di domande guidate volte a scoprire e identificare gli aspetti del pregiudizio che influenzano la relazione interpersonale. Cohen Emerique pone l'attenzione a ricercare le proprie zone sensibili,

⁴⁵ Cfr. D.A. Whetten, *Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organizational Identity*, in "Journal of Management Inquiry", 15, 3, 2006, pp. 219-234; C. Van Tonder, B.C. Lessing, *From identity to organisation identity: the evolution of a concept*, in "SA Journal of Industrial Psychology", 29, 2, 2003, pp. 20-28.

⁴⁶ Cfr. C. Van Tonder, B.C. Lessing, *From identity to organisation identity: the evolution of a concept*, cit.

⁴⁷ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, cit.; A. Portera (a cura di), *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, cit.; A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (a cura di), *Pedagogia Interculturale*, cit.; M. Prectelle, *L'Éducation Interculturelle*, cit.

“ossia gli ambiti in cui il professionista fa più fatica a comunicare [...], in cui i malintesi sono più frequenti, le incomprensioni più forti e le emozioni più violente”⁴⁸.

In questo senso, le considerazioni che le educatrici hanno consegnato ai propri diari del pregiudizio appaiono in linea con quanto afferma Cohen Emerique.

“Riflettere su alcuni aspetti delle relazioni che non avevo mai analizzato con vera attenzione [...]. Non avevo mai pensato per quali motivi certi aspetti mi toccassero negativamente (FF1/2). È un’opportunità di fermarsi a guardare cosa sta sotto il mio pregiudizio, dargli un volto e una definizione (FF1/5) cercando di non annullare il pregiudizio che ho nei suoi confronti ma di controllarlo e contestualizzarlo (FF1/7). Certamente il pregiudizio non si può annullare, non mi piace però che mi guidi e influenzi così tanto (FF1/2). Aver fatto questo passaggio in più [...] può solo aiutarmi a lavorare su me stessa (FF1/3). Se non riconosco che pregiudizio ho, le mie relazioni con gli altri saranno segnate (FF1/9) senza che me ne renda conto. Sicuramente è un motivo di crescita professionale (FF171)”

Per lavorare sull’identità pedagogica dei servizi si è, invece, scelto di utilizzare la comunità di pratiche e di ricerca raggiungendo un duplice obiettivo: lavorare sulla costruzione di documenti pedagogici, a partire da una ricerca riflessiva sulle proprie pratiche, che delineano una pratica comune e, allo stesso tempo, far sperimentare al gruppo dinamiche relazionali che richiedono di mettere in pratica ciò che è stato identificato come base (valori, regole, ecc.) per costruire un’identità collettiva.

Il lavoro su quest’area tematica della ricerca ha fatto emergere come la costruzione di significati e orizzonti comuni, sia di tipo organizzativo sia pedagogico, divenga un elemento centrale per trasformare le pratiche e generare un processo collettivo di agency trasformativa⁴⁹ determinata dall’expansive learning in cui “learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new object and concept in practice”⁵⁰. Le dimensioni di identità condivisa, trasformazione delle pratiche e apprendimento si interconnettono per consentire la costruzione di una cornice identitaria e culturale comune che orienta l’operativa concreta e la collaborazione tra i professionisti.

4.4 Il protocollo finale per la gestione della diversità nella Cooperativa Genera

Il protocollo finale è l’esito dell’intero processo a cui è stata dedicata l’ultima fase della ricerca. Secondo il dispositivo metodologico, i contenuti del protocollo sono stati co-costruiti con i partecipanti. Il protocollo si basa su tre pilastri: *l’identità organizzativa del servizio; l’identità pedagogica; la valorizzazione della diversità nelle risorse umane*. Il protocollo è costituito da un

⁴⁸ M. Cohen Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, cit., p. 142.

⁴⁹ Cfr. Y. Engeström, *Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration*, in “Mind, Culture, and Activity”, 14, 1-2, 2007, pp. 23–39.

⁵⁰ Y. Engeström, A. Sannino, *Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges*, in “Educational Research Review”, 5, 2010, p. 2.

elenco preciso di attività e iniziative, fondate sui pilastri identificati, da attuare in tutte le situazioni in cui la cooperativa dovesse trovarsi nella situazione di assorbire nuovi servizi precedentemente gestiti da un'organizzazione pubblica, privata o del terzo settore. Il protocollo può inoltre rappresentare un riferimento per tutte le situazioni in cui la cooperativa ha la necessità di ricostituire o rimodulare la composizione dei gruppi di lavoro dei vari servizi educativi che gestisce. L'attuazione si declina su 4 aree specifiche: 1) disseminazione delle politiche e policy delle risorse umane, identità, valori e cultura della cooperativa; 2) attività di team building; 3) comunità di pratiche e di ricerca per l'attuazione delle linee guida pedagogiche; 4) attività di valutazione e monitoraggio.



La disseminazione delle politiche e policy delle risorse umane, identità, valori e cultura della cooperativa rappresenta la base per costruire l'identità organizzativa dei gruppi che inevitabilmente si creano e si evolvono all'interno di un paradigma identitario più ampio che è costituito dall'identità, cultura e valori della cooperativa. Questo aspetto è emerso come critico poiché la dimensione dell'appartenenza alla cooperativa è stata rilevata come scarsamente nota. La costruzione identitaria dei gruppi di lavoro in servizi educativi di questo tipo non può prescindere dalla cura e dallo sviluppo della dimensione dell'appartenenza⁵¹. Le attività di team building sono interpretate come "interventi formali e informali a livello di team che si focalizzano sul

⁵¹ Cfr. S. Premoli, *Il ruolo chiave del coordinamento pedagogico: rappresentazione multidimensionale, supporto organizzativo e formazione*, in S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

migliorare le relazioni sociali e chiarire i ruoli, così come elementi per risolvere i problemi interpersonali che influenzano il funzionamento del team⁵². Le comunità di pratiche e di ricerca rappresentano una metodologia efficace per valorizzare il sapere pratico degli educatori che consentono di declinare e valorizzare le linee guida pedagogiche e i progetti educativi di riferimento dei servizi, redatti dalla cooperativa in sede di partecipazione alle gare d'appalto o assegnazione della gestione dei servizi. Tutte le aree di declinazione del protocollo necessitano di un impianto di monitoraggio e valutazione finalizzato a comprendere l'efficacia della sua attuazione, attraverso strumenti di tipo quantitativo (questionari) e strumenti di tipo qualitativo (colloqui individuali e focus group).

5. Conclusioni

La ricerca ha messo in luce come la diversità nei contesti lavorativi dei servizi educativi sia un elemento che caratterizza e influenza non solo la relazione educativa con le bambine e i bambini e le loro famiglie, ma anche e soprattutto le relazioni professionali tra le educatrici e gli educatori. Tale tema è ad oggi ancora piuttosto marginale nella letteratura scientifica pedagogica e nella pratica di gestione delle risorse umane delle imprese sociali italiane. La necessità di porre al centro della riflessione il tema della diversità nei luoghi di lavoro, soprattutto nella prospettiva della pedagogia interculturale, si origina in modo particolare da uno dei principali esiti della ricerca: la diversità, in ogni sua dimensione, all'interno dei gruppi di lavoro è in grado di incidere sull'agire educativo degli educatori e quindi di influire sull'esperienza educativa di ciascuna bambina e di ciascun bambino. Dai dati della ricerca si è visto infatti come tale impatto possa essere positivo quando la diversità rappresenta una leva capace di apportare nuovi sguardi, rivisitare le competenze, aprire nuove prospettive d'azione, ma può divenire una criticità quando la frammentazione, i conflitti o le incomprensioni non permettono di costruire orizzonti pedagogici condivisi. La diversità nei contesti lavorativi inoltre, all'interno della prospettiva interculturale, non può che connettersi alla necessità di creare un'identità comune sia in termini organizzativi sia pedagogici, in cui costruire un processo costante di ricerca di orizzonti comuni e significati condivisi⁵³. Da tali riflessioni si identifica quindi il principale aspetto di innovazione assunto dalla Cooperativa Genera che ha scelto di investire sulle risorse umane come elemento fondante della qualità dei propri servizi educativi. La ricerca ha consentito di creare consapevolezza rispetto al tema, sia all'interno delle equipe educative dei due nidi, sia all'interno della governance della cooperativa, ponendo così le basi per affrontare gli aspetti maggiormente critici e conflittuali e rivisitare la gestione delle relazioni interpersonali lavorative, al fine di costruire benessere mediante un'identità organizzativa e pedagogica comune che si delinea all'interno

⁵² C. Klein *et al.*, *Does team building work?*, in "Small Group Research", 40, 2, 2009, pp. 181-222.

⁵³ Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, cit.; C. Balloi, *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*, cit.

di un percorso di consapevolezza che innova i processi e le pratiche con l'assunzione di sguardi e prospettive differenti.

Dall'analisi dell'intero percorso di ricerca si segnalano alcuni limiti che si connettono in modo particolare alla dimensione del coinvolgimento dei ruoli-chiave come la direzione e la governance nella seconda, terza e quinta fase in cui la loro prospettiva avrebbe arricchito l'analisi, ma soprattutto la trasformazione delle pratiche. Il coinvolgimento dei diversi livelli del sistema organizzativo è infatti centrale per agire con maggiore efficacia sulla condivisione di una nuova struttura identitaria anche se questa riguarda i singoli servizi. Inoltre nella quinta fase sarebbe stato auspicabile coinvolgere un target di educatrici maggiore per implementare gli elementi del protocollo. Tali aspetti di limite si sono originati da urgenze e necessità organizzative che non hanno consentito di lavorare efficacemente per un coinvolgimento maggiormente esteso. In ricerche-azione di questo tipo si rende evidente come le necessità metodologiche si scontrino con le caratteristiche e peculiarità organizzative che richiedono ai ricercatori di costruire risposte e soluzioni che garantiscano in ogni passaggio rigore metodologico all'interno di un sistema in cui non si possono governare tutte le variabili del contesto.

6. Bibliografia di riferimento

- Abdallah-Preteille M., *L'Éducation Interculturelle*, Parigi, Presses Universitaires de France, 1999.
- Balloi C., *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Benschop Y., *Pride, prejudice and performance: relations between HRM, diversity and performance*, in "International Journal of Human Resource Management", 12, 7, 2021, pp. 1166-1181.
- Bogaert S., Vloeberghs D., *Differentiated and Individualized Personnel Management: Diversity Management in Belgium*, in "European Management Journal", 23, 4, 2005, pp. 483-493.
- Bombelli M.C., Lazazzara A., *Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative*, in "Sociologia del Lavoro", 134, 2014, pp. 169-189.
- Cho S., Kim A., Mor Barak M.E., *Does diversity matter? Exploring workforce diversity, diversity management, and organizational performance in social enterprises*, in "Asian Social Work and Policy Review", 1, 3, 2017, pp. 193-204.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research methods in education*, London - New York, Routledge, 2011.
- Cohen Emerique M., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, (trad. D. Misseri), Trento, Erickson, 2017.
- Coleman M., *Leadership and Diversity*, in "Educational Management Administration & Leadership", 40, 5, 2012, pp. 592-609.
- Contini M., *Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2, 2009, pp. 1-17.

- Cox T., *Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity*. San Francisco, Jossey Bass, 2001.
- Dass P., Parker B., *Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning*, in "Academy of Management Perspectives", 13, 2, 1999, pp. 68-80.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Drisko J.W., Maschi T., *Content Analysis*, New York, Oxford University Press, 2016.
- Engeström Y., *Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration*, in "Mind, Culture, and Activity", 14, 1-2, 2007, pp. 23-39.
- Engeström Y., Sannino A., *Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges*, in "Educational Research Review", 5, 2010, p. 1-24.
- Erikson E., *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una trasformazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007.
- Fantini A., *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report, Development*, Washington, University of St. Louis press, 2007.
- Farahi F., *Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico*, in "Formazione & Insegnamento", 18, 1, 2020, pp. 587-597.
- Foster Curtis E., Dreachslin J.L., *Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature*, in "Human Resource Development Review", 7, 1, 2008, pp. 107-134.
- Glastra F. et al., *Broadening the Scope of Diversity Management: Strategic Implications in the Case of the Netherlands*, in "Relations Industrielles / Industrial Relations", 55, 4, 2000, pp. 698-724.
- Haslam S.A., *Psicologia delle organizzazioni*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2004.
- Homan A.C. et al., *Facing differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups*, in "Academy of Management Journal", 51, 6, 2008, pp. 1204-1222.
- International Labour Organization, *Decent Work and the Sustainable Development Goals: A guidebook on SDG Labour Market Indicators*, Ginevra, International Labour Office, 2018.
- Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.
- Johansen S., Le T.N., *Youth Perspective on Multiculturalism Using Photovoice Methodology*, in "Youth & Society", 46, 4, 2014, pp. 548-565.
- Jonsen K., Maznevski M. L., Schneider S. C., *Diversity and its not so diverse literature: An international perspective*, in "International Journal of Cross Cultural Management", 11, 1, 2011, pp. 35-62.
- Joshi A., Roh H., *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, in "Academy of Management Journal", 52, 3, 2009, pp. 599-627.
- Julkunen I., *Knowledge-Production Processes in Practice Research*, in "Social Work & Society", 9, 1, 2011, pp. 60-75.

Klein C. et al., *Does team building work?*, in "Small Group Research", 40, 2, 2009, pp. 181-222.

Krippendorff K., *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Thousand Oaks, Sage, 2004.

Kunze F., Boehm S. A., Bruch H., *Age diversity, age discrimination climate and performance consequences – A cross organizational study*, in "Journal of Organizational Behavior", 32, 2, 2011, pp. 264-290.

Lewin K., *Action research and minority problems*, in G.W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper and Row, 1948.

Mihov K.M., Denzler M., Förster J., *Hemispheric specialization and creative thinking: A meta-analytic review of lateralization of creativity*, in "Brain and Cognition", 72, 3, 2010, pp. 442-448.

Mor Barak M.E., *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, in "Human Service Organizations Management", 39, 2, 2015, pp. 83-88.

Mor Barak M. E., *Managing diversity: Toward a globally inclusive work place*, Thousand Oaks, Sage, 2017⁴.

Mori A., *Implicazioni per il lavoro e le relazioni sindacali nell'esternalizzazione di servizi pubblici in Italia: Autonomie locali e Sanità a confronto*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 38, 1, 2015, pp. 91-106.

ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Gol 8 e 11*, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 10/06/2021.

Peirce C.S., *Collected papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1932.

Peirce C.S., *Writings of C.S. Peirce. A Chronological Edition*, Bloomington, Indiana University Press, 1982.

Pieterse A.N., Van Knippenberg D., Van Dierendonck D., *Cultural Diversity and Team Performance: The Role of Team Member Goal Orientation*, in "Academy of Management Journal", 56, 3, 2013, pp. 782-804.

Premoli S., *Il ruolo chiave del coordinamento pedagogico: rappresentazione multidimensionale, supporto organizzativo e formazione*, in Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Premoli S., *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Roma, Carocci Editore, 2015.

Premoli S., *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo*, in "Pedagogia Oggi", 17, 1, 2019, pp. 601-616.

Premoli S., *University and business cooperation, opportunità per innovare la ricerca pedagogica*, in Polenghi S., Elia G., Rossini V., *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce - Rovato, Pensa Multimedia, 2019.

Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

Portera A. (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Portera A., La Marca A., Catarci M. (a cura di), *Pedagogia Interculturale*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.

Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Richard O.C., Barnett T., Dwyer S., Chadwick K., *Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions*, in "Academy of Management Journal", 47, 2, 2004, pp. 255-266.

Salamon L.M., *The Marketization of Welfare: Changing Nonprofit and For-Profit Roles in the American Welfare State*, in "Social Service Review", 67, 1, 1993, pp.16–39.

Santerini M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998.

Santerini M., *Intercultura*. Brescia, Editrice La Scuola, 2003.

Santerini M., Reggio P.G. (a cura di), *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci Editore, 2013.

Santerini M., *Da stranieri a cittadini*, Milano, Mondadori Università, 2017.

Shen J., Chanda A., D'Netto B., Monga M., *Managing diversity through human resource management: an international perspective and conceptual framework*, in "The International Journal of Human Resource Management", 20, 2, 2009, pp. 235-251.

Thomas R. R. Jr, *From affirmative action to affirming diversity, From affirmative action to affirming diversity*, in "Harvard Business Review", 68, 2, 1990, pp. 107-117.

Tramma S., *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità*, in "Pedagogia Oggi", 15, 2, 2017, pp. 107-120.

Van Knippenberg D., Schippers M. C., *Work Group Diversity*, in "Annual Review of Psychology", 58, 1, 2007, pp. 515-541.

Van Tonder C., Lessing B. C., *From identity to organisation identity: the evolution of a concept*, in "SA Journal of Industrial Psychology", 29, 2, 2003, pp. 20-28.

Verkuyten M., Brug P., *Multiculturalism and group status: The role of ethnic identification, group essentialism and protestant ethic*, in "European Journal of Social Psychology", 34, 6, 2004, pp. 647–661.

Vitale T., *Beni pubblici per la sicurezza sociale: nuove vulnerabilità e impasse dell'azione politica in epoca tardo-neoliberista*, in Consalvi F. (a cura di), *La finanziarizzazione dell'economia e la sua crisi*, Roma, Alegre, 2008.

Weber R., *Basic content analysis*, Thousand Oaks, Sage, 1990².

Whetten D. A., *Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organizational Identity*, in "Journal of Management Inquiry", 15, 3, 2006, pp. 219-234.

Yang Y., Konrad A. M., *Understanding Diversity Management Practices: Implications of Institutional Theory and Resource-Based Theory*, in "Group & Organization Management", 36, 1, 2011, pp. 6-38.

Zanoni P., Janssens M., *Deconstructing Difference: The Rhetoric of Human Resource Managers' Diversity Discourses*, in "Organization Studies", 25, 1, 2003, pp. 55-74.

Data di ricezione dell'articolo: 29 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 maggio 2021, 1 giugno 2021 e 4 giugno 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 23 giugno 2021