

MIUSIC

**Preparare le Università all'Inclusione
Sociale e alla Diversità Culturale**

Manuale per il personale universitario
e gli studenti



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

IMPRONTA

Project Leadership:

Dr. Christoph Wolf

Dr. Sebastian Fischer

Institut für Didaktik der Demokratie

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Project Management:

Jessica Burmester-Kock

Hannah Merkel

Autori:

Jessica Burmester-Kock

Hannah Merkel

Andrea Grashorn

Sophie Patzwaldt

Andreas Almpanis

Dimitra Zacharouli

Despoina Bounitsi

Filippos Zoukas

Emanuela Dal Zotto

Daria Milone

Jennifer Bloise

Katerina Bekou

Thanasis Saliampouchos

Betti Cannova

Cristina Finocchiaro

Foteini Asderaki

Christos Davidhi

Marco Mogiani

Johanna Taufner

Layout:

Verena Rakowski (www.ichbinverena.de)

Copyright:



Questo lavoro è concesso in licenza con CC BY-SA 4.0.

I materiali sono pubblicati sul sito web: www.music-erasmus.eu



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

Questo progetto è stato cofinanziato con il supporto della Commissione Europea. Questa comunicazione riflette solo le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute

Numero del progetto: 2019-I-DE01-KA203-00495

SOMMARIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introduzione | 4 |
| Sul progetto | 6 |
| Risultati dell'analisi dei bisogni e raccomandazioni di policy | 8 |
| Raccomandazioni di policy | 10 |
| Istruzioni per l'uso del manuale | 12 |
| MODULO 1: Autoriflessione sui pregiudizi (consci o inconsci) nei confronti di rifugiati/migranti | 14 |
| Contenuto e rilevanza | 14 |
| Obiettivi educativi | 14 |
| Background teorico | 14 |
| Esercizio 1 – Adesivi sulla fronte | 16 |
| Esercizio 2 – Gioco sonoro | 18 |
| Esercizio 3 – Gioco River | 19 |
| Glossario | 21 |
| Referenzen | 22 |
| MODULO 2: Strategie di comunicazione nella consulenza così come nello scambio quotidiano | 23 |
| Contenuto e rilevanza | 23 |
| Obiettivi educativi | 23 |
| Background teorico | 24 |
| Esercizio 1 – Agire in silenzio | 25 |
| Esercizio 2 – Trasmettere informazioni attraverso un paesaggio sonoro | 27 |
| Esercizio 3 – La Sfera | 28 |
| Glossario | 30 |
| Riferimenti | 31 |
| MODULO 3: Competenze interculturali per la gestione della diversità | 32 |
| Contenuto e rilevanza | 32 |
| Obiettivi educativi | 32 |
| Background teorico | 33 |
| Esercizio 1 – Background migratorio e storie familiari | 34 |
| Esercizio 2 – Con i bagagli alla frontiera | 37 |
| Esercizio 3 – Simulate | 40 |
| Glossario | 41 |
| Riferimenti | 42 |
| MODULO 4: Modulo specifico per i gruppi target | 43 |
| Contenuto e rilevanza | 43 |
| Obiettivi educativi | 43 |
| Background teorico | 44 |
| Esercizio 1 – Fai un passo avanti | 45 |
| Esercizio 2 – Il gioco dell'oca | 47 |
| Esercizio 3 – La risposta al razzismo nella classe | 48 |
| Esercizio 4 – Un'altra università | 50 |
| Esercizio 5 – Tutti uguali tutti diversi | 52 |
| Esercizio 6 – Bingo sulla diversità | 53 |
| Glossario | 54 |
| Riferimenti | 55 |
| Riepilogo e raccolta di voci | 56 |
| Note | 58 |

INTRODUZIONE

L'Europa in generale e l'Unione Europea in particolare sono da tempo interessate dall'immigrazione e dall'arrivo di persone in fuga. Numerosi fattori di spinta e di attrazione, anche molto diversi tra di loro, sono alla base di questi movimenti di lunga durata. Specialmente con la crescente globalizzazione, i paesi e i continenti si stanno avvicinando più che mai e le crisi che coinvolgono diverse parti del mondo contribuiscono a loro volta a spingere diverse popolazioni a cercare protezione nell'Unione Europea (UE). Tra il 2015 e il 2016, quella che è stata spesso indicata come la "crisi dei rifugiati", ha coinciso anche con un'ulteriore internazionalizzazione delle università che, sostenuta da diverse iniziative, le ha portate e porta tuttora a confrontarsi con un corpo studentesco sempre più eterogeneo e diversificato.

Il progetto MUSIC (Making Universities ready for Social Inclusion and Cultural Diversity- Preparare le Università all'Inclusione Sociale e alla Diversità Culturale) risponde a questo sviluppo e a un bisogno resosi concreto negli ultimi anni: ovvero un forte interesse da parte di rifugiati migranti e studenti internazionali con un alto livello di istruzione a sviluppare ulteriormente le proprie competenze e abilità e a continuare il proprio percorso formativo in un'università europea. Con il significativo aumento dei candidati, è diventato di grande importanza poter contare su un personale qualificato e sensibile alla diversità a tutti i livelli del sistema di istruzione superiore, fondamentale per il successo accademico e il clima cosmopolita nelle università. Inoltre, la partecipazione degli studenti è fondamentale per l'integrazione e la costruzione di un senso di comunità all'interno dell'accademia. In particolare, gli studenti in posizioni rappresentative e decisionali come nei consigli studenteschi o in altri ruoli attivi nell'istituzione giocano un ruolo importante. Sulla base dell'analisi dei bisogni condotta nell'ambito del progetto è però opportuno notare come, a fronte però di una una forte volontà di sostenere gli studenti internazionali e con un background di rifugiati/migranti, non tutte le risorse necessarie sono disponibili. Dai gruppi coinvolti nell'analisi (personale amministrativo e docente, studenti, studenti rifugiati, migranti e internazionali) sono state rilevate le seguenti necessità: competenze per la gestione dei pregiudizi, abilità comunicative per superare le barriere linguistiche, sensibilità verso le sfide strutturali come la burocrazia nel sistema educativo, competenze interculturali per favorire ulteriormente l'integrazione e la comprensione reciproca.



Immagine: Freepik.com

Il progetto MUSIC si basa sulla convinzione che l'integrazione di rifugiati, migranti e studenti internazionali nel sistema universitario sia associata a grandi opportunità, in quanto promuove l'internazionalizzazione delle università e incoraggia sviluppi complessivamente positivi all'interno della comunità accademica. Pertanto, il progetto reagisce alle sfide specifiche che le università in Europa si trovano a dover affrontare. Con la crescente internazionalizzazione, infatti, il numero delle funzioni a carico del sistema universitario sta crescendo. Questo ha una certa influenza non solo a livello dei docenti sull'attività didattica, ma impatta anche su altri gruppi di dipendenti - dal personale amministrativo agli studenti e su tutte le figure che compongono il panorama universitario. Pertanto, il progetto si rivolge a tre gruppi di destinatari: il personale docente e amministrativo, nonché gli stessi studenti.

Il progetto MUSIC ha sviluppato un programma completo per impiegati e studenti nelle università europee per superare le barriere che possono presentarsi nel momento in cui studenti con un background internazionale usufruiscono dei servizi educativi e amministrativi. L'inclusione sociale di questo gruppo è promossa attraverso la qualificazione dei dipendenti provenienti da diversi ambiti di lavoro e da diversi gruppi professionali all'interno del microcosmo universitario, così come attraverso la sensibilizzazione degli studenti stessi. Il progetto MUSIC, finanziato dall'UE, mira ad affrontare questa sfida attraverso una proposta di insegnamento-apprendimento progettata per sensibilizzare i diversi gruppi target dell'università ai concetti di diversità culturale e di inclusione sociale e per ottimizzare i processi di integrazione nell'università. Oltre a rafforzare le competenze interculturali e comunicative rilevanti nel contesto della consulenza o dell'insegnamento, la proposta di insegnamento-apprendimento include anche la familiarizzazione con i concetti di educazione civica e cittadinanza inclusiva. Nel corso del progetto, il concetto di insegnamento-apprendimento è stato

valutato e continuamente ottimizzato in diverse fasi insieme a partner provenienti da Austria, Germania, Grecia e Italia. La proposta didattica risultante da questo processo è disponibile in tutti i paesi partner sotto forma di un manuale. Questo manuale, corredato dai tutorial online che mirano ad approfondire ulteriormente gli argomenti in esso trattati, è il principale risultato del progetto.

Il curriculum del manuale di MUSIC è organizzato per moduli. Comprende tre moduli di base, che sono trasversali e quindi rilevanti per tutti i gruppi target (insegnanti universitari, personale amministrativo e studenti):

Il **modulo 1** è progettato per guidare i partecipanti verso l'auto-riflessione sui pregiudizi (consce o inconsci) verso i rifugiati e i migranti, per comprendere i meccanismi sociali di esclusione e inclusione e per rafforzare la consapevolezza rispetto a fenomeni come razzismo e discriminazione. Con esercizi pratici i partecipanti imparano a riconoscere i propri pregiudizi e categorizzazioni e a riflettere sull'esistenza e sul superamento di questi ultimi.

Nel **modulo 2** il gruppo target lavora sulle proprie strategie di comunicazione in attività di consulenza ma anche nello scambio quotidiano. Attraverso la musica e il suono, il movimento, la recitazione, così come l'uso di espressioni, i partecipanti si connettono con il loro corpo ed esplorano opzioni di comunicazione non verbale che possono aiutare ad aggirare le barriere linguistiche nella vita universitaria.

Come ultimo dei moduli trasversali, il **modulo 3** affronta la diversità (inter)culturale e l'apprendimento interculturale. Stimolando i partecipanti a indagare la propria storia familiare e il proprio background etnico da prospettive diverse e simulando incontri interculturali impegnativi dentro l'università, la loro esperienza di vita viene direttamente collegata ai risultati dell'apprendimento.

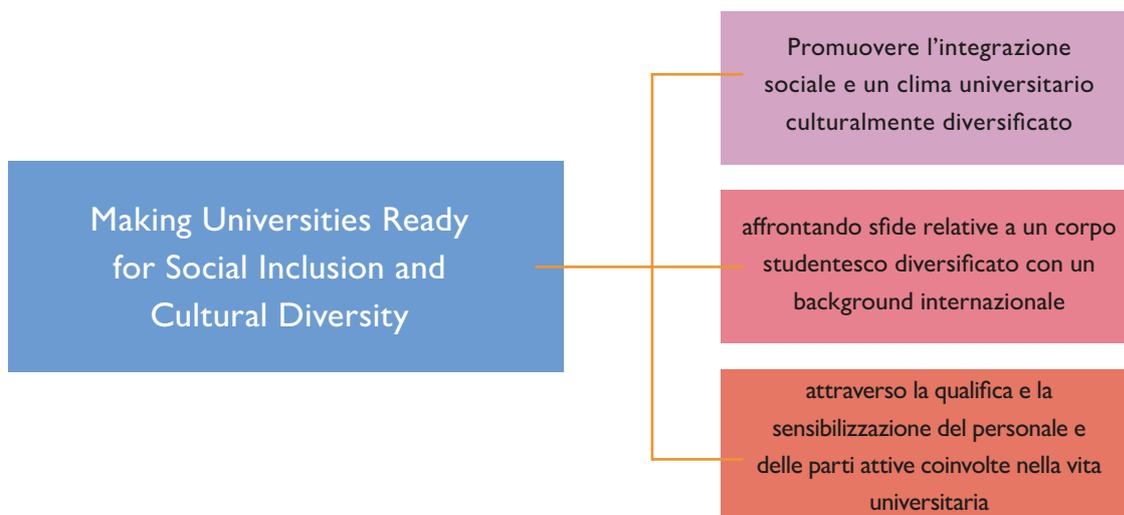
Il **modulo 4** è, invece, composto da attività specifiche per diversi gruppi target (ad esempio per i docenti universitari) e aumenta la consapevolezza delle sfide e dei problemi specifici che gli studenti rifugiati, migranti e internazionali si trovano ad affrontare nei contesti universitari, combinando e approfondendo gli approcci precedenti con i bisogni formativi specifici di ogni gruppo target.

SUL PROGETTO

Obiettivo generale

Attraverso la qualificazione e sensibilizzazione dei dipendenti di diverse aree di lavoro e degli studenti attivi nel microcosmo universitario, Il progetto MUSIC promuove l'inclusione sociale degli studenti con background internazionale. Il progetto persegue infatti una proposta di formazione che si concentra su tutti gli attori rilevanti all'interno dell'università: il personale docente e amministrativo così come gli studenti. Poiché il supporto individuale agli studenti target del progetto necessita di un' attenzione speciale nelle università, i dipendenti hanno bisogno di competenze specifiche nei settori della comunicazione, dell'interculturalità e dell'educazione politica per essere in grado di affrontare in modo costruttivo possibili problemi e conflitti. Un personale riflessivo e informato fornirà agli studenti migranti, rifugiati e internazionali un accesso più facile all'istruzione terziaria, rafforzerà la diversità e l'interculturalità nelle università e darà un contributo significativo all'integrazione di questo gruppo nella comunità europea. Gli studenti con un background di rifugiati/migranti dovrebbero sperimentare uguali riconoscimento e opportunità di partecipazione sociale nell'istruzione superiore, il che va di pari passo con un aumento delle pari opportunità generali.

L'obiettivo è quello di sensibilizzare il personale e gli studenti (gruppi target primari) all'inclusione sociale e alla diversità culturale. La sensibilizzazione raggiunge anche indirettamente un altro gruppo target, ovvero gli studenti con un background di rifugiati/migranti e gli studenti internazionali in generale. Inoltre, l'obiettivo è quello di modellare i processi di inclusione nel miglior modo possibile. Questo promuove l'apertura dell'università nel senso di un' autorappresentazione inclusiva. I processi interni possono essere rilette in questo senso e modificati, se necessario. I dipendenti dell'università possono migliorare le proprie competenze interculturali e comunicative, per esempio nel contesto della consulenza o dell'insegnamento. Il progetto si concentra su concetti come il trattamento equo (indipendentemente dalla religione, dall'origine, dal sesso, ecc.) che possono essere collegati ai discorsi attuali dell'educazione civica e della didattica delle scienze sociali. L'obiettivo qui non è quello di rimanere solo al livello individuale, ma di offrire ulteriori conoscenze sui livelli strutturali, per esempio riflettendo sulle strutture di potere, analizzando gli eventi politici quotidiani e guardando a fenomeni come la discriminazione, la stigmatizzazione e le forme di ostilità di gruppo. I rifugiati e i migranti sono il gruppo target secondario del progetto. Essi beneficeranno del miglioramento delle competenze del personale dei centri di accoglienza e di consulenza. Il ruolo della consulenza studenti (internazionali) è di grande importanza. Il concetto si basa sull'esperienza dell'educazione interculturale e civica degli adulti. In questo campo, vi è una lunga esperienza per quanto riguarda il lavoro con gruppi di apprendimento eterogenei. Spesso sono state le istituzioni di educazione degli adulti che, nel contesto della cosiddetta crisi dei rifugiati, hanno creato opportunità educative per i nuovi arrivati. I metodi e gli esercizi dell'educazione inclusiva degli adulti sono quindi adattati e resi fruttuosi per questo concetto. Inoltre, concetti e contenuti dell'educazione civica sono incorporati nel progetto.



Obiettivi specifici

Gruppi target:

- Gruppo target primario: qualificazione e sensibilizzazione alle sfide legate all'inclusione sociale e alla diversità culturale
 - » **Personale amministrativo** (ad es. nelle segreterie, negli uffici internazionali, ...)
 - » **Personale docente** (insegnanti, docenti, professori ...)
 - » **Studenti in posizioni rappresentative, decisionali e altre posizioni attive** (ad es. consigli studenteschi, assistenti degli studenti, ...)
- Gruppo target secondario: beneficiando delle competenze e della sensibilizzazione del gruppo primario
 - » **Studenti rifugiati**
 - » **Studenti con background migratorio**
 - » **Studenti internazionali**

Risultati

Manuale

Offrire conoscenze teoriche di base arricchite da esercizi pratici per elaborare i risultati dell'apprendimento:

- **Modulo 1:** Guida all'**auto-riflessione sui pregiudizi e sull'esclusione sociale** (riguardante gli studenti con background di rifugiati/migranti)
- **Modulo 2:** Formazione di competenze nel campo della **comunicazione (non verbale)** utile per le barriere linguistiche
- **Modulo 3:** Stimolare la **consapevolezza e le competenze interculturali**, specificamente per il contesto universitario
- **Modulo 4:** Fornire **opportunità di apprendimento specifiche** per le parti del gruppo primario e combinare i precedenti approcci di inclusione sociale e diversità culturale

Tutorial online¹

Oltre a questo manuale, nell'ambito di questo progetto è stato creato un corso online con brevi video tutorial. Mentre il primo approfondisce ed amplia i contenuti teorici del curriculum MUSIC, il secondo introduce i partecipanti alle esercitazioni pratiche, preparandoli alla loro attuazione. Il corso on-line, che costituisce un output a sé stante, approfondisce il curriculum complessivo, concentrandosi sui temi della diversità, dell'inclusione, dell'educazione civica e della comunicazione.

¹ Questo link porta ai [tutorial online](https://tinyurl.com/3hvae38k): <https://tinyurl.com/3hvae38k>

RISULTATI DELL'ANALISI DEI BISOGNI E DELLE RACCOMAN-DAZIONI DI POLICY

Per determinare i bisogni specifici dei contenuti concreti dei moduli del curriculum e per sviluppare offerte ed esercizi corrispondenti ai fini di una formazione continua, è stata eseguita un'analisi dei bisogni nelle università partner del progetto MUSIC sin dall'inizio. A questo scopo, sono state condotte e analizzate interviste individuali e di gruppo con i membri dei gruppi target. I risultati forniscono una visione dei bisogni concreti e delle richieste di intervento in termini di formazione. L'analisi è servita come punto di partenza per lo sviluppo dei singoli moduli e per la formulazione delle raccomandazioni di policy. Di seguito, i risultati sono riassunti per ogni gruppo target: impiegati amministrativi, personale docente e studenti. Successivamente il capitolo delinea i risultati delle interviste condotte con il gruppo secondario di studenti rifugiati, migranti e internazionali. Dopo un riassunto dell'analisi dei bisogni, il capitolo si conclude con le raccomandazioni di policy.

Impiegati amministrativi

L'analisi dei bisogni mostra che, soprattutto per gli impiegati amministrativi di tutte le università, le difficoltà linguistiche e di comunicazione rappresentano la sfida principale. Le interviste illustrano ulteriormente le difficoltà nel campo della comunicazione. Ad esempio, il personale amministrativo dell'Università di Kaiserslautern descrive l'incertezza riguardante l'incomprensione e la sufficiente sensibilità verso gli studenti a cui si rivolge. Inoltre, la paura del giudizio a causa delle barriere linguistiche è un altro problema che affligge il personale. Gli impiegati amministrativi si chiedono, per esempio, come informare gli studenti stranieri sugli usi comuni e le abitudini senza oltrepassare i confini personali. Quindi, la consapevolezza delle differenze culturali è una necessità che si traduce in un interesse per la formazione continua. In termini di vincoli temporali, gli intervistati desiderano una formazione breve e concisa, che occupi circa un pomeriggio. Simili incertezze sono riportate anche dal personale amministrativo dell'Università di Vienna. Da cui emerge che un'altra sfida chiave per i dipendenti amministrativi è rappresentata dalle difficoltà degli studenti nel comprendere il sistema universitario, come i requisiti formali e la burocrazia. Le barriere linguistiche menzionate sopra emergono soprattutto se gli studenti internazionali non parlano né la lingua locale né l'inglese. Gli impiegati amministrativi descrivono anche il riconoscimento dei voti e dei diplomi precedentemente conseguiti e i requisiti linguistici come un'ulteriore barriera per gli studenti internazionali. Allo stesso modo, i dipendenti amministrativi dell'Università di Pavia denunciano le difficoltà degli studenti a comprendere il sistema universitario. Inoltre, il personale si attribuisce solo competenze minime nel trattare questioni di genere e religione (per esempio gli studenti musulmani chiedono loro degli spazi per pregare). Sono interessati a un'ulteriore formazione in generale e a una formazione con un focus specifico sull'apertura mentale e la flessibilità nella comunicazione con gli studenti. Inoltre, il personale dell'Università di Hannover sperimenta una certa paura da parte degli studenti nel comunicare i loro bisogni. Pertanto, un'altra sfida principale potrebbe essere riconoscere e ridurre questa paura per garantire un aiuto mirato. Gli impiegati amministrativi dell'Università del Pireo sono disposti a migliorare la loro consapevolezza delle differenze culturali. Nel complesso, alcuni sono interessati ad un'ulteriore formazione, mentre altri non ne esprimono il bisogno. La volontà di partecipare viene indicata come requisito fondamentale per il successo di iniziative di formazione come quelle proposte da MUSIC.



Image: Freepik.com

Insegnanti, docenti e professori



Allo stesso modo, per gli insegnanti, i docenti e i professori nella maggior parte delle università, le difficoltà linguistiche e di comunicazione sono la sfida principale. Per esempio, si può fare riferimento qui alle interviste con il personale docente dell'Università di Kaiserslautern, che nomina i problemi di comprensione e le necessarie ripetizioni in classe come esempi di difficoltà linguistiche e di comunicazione. Temono una potenziale diminuzione della qualità scientifica delle loro lezioni. Inoltre, esprimono l'incertezza di essere sufficientemente sensibili o la paura del giudizio quando si rivolgono agli studenti internazionali in aula. Si pongono domande come "Posso andare a chiedere loro se hanno capito tutto o devo solo etichettarli come coloro che non

hanno capito; è discriminatorio o è solo un gesto ben-intenzionato da parte mia?" Pertanto, sono interessati alla formazione su come affrontare adeguatamente i rifugiati e gli studenti di diversi contesti culturali. Desiderano apprendere le nozioni di base del giusto trattamento per rafforzare la loro capacità di riflettere e prevenire il giudizio (premature). Allo stesso modo, il personale dell'Università del Pireo esprime la volontà di essere più consapevole delle differenze culturali. Il personale docente dell'Università di Hannover e dell'Università di Vienna descrive le difficoltà degli studenti nel comprendere il sistema educativo e nell'adattarsi alle diverse modalità di apprendimento come una sfida. In generale, il corpo docente è particolarmente interessato alla formazione su come comportarsi con studenti di diversi background culturali.

Assistenti e rappresentanti degli studenti

I rappresentanti e gli assistenti degli studenti nella maggior parte delle università osservano le seguenti sfide per gli studenti internazionali, rifugiati e migranti: difficoltà linguistiche e di comunicazione, nonché la comprensione del sistema educativo e universitario e di alcuni processi come il processo di ammissione, i requisiti formali e la burocrazia.

Gli studenti dell'Università di Kaiserslautern e dell'Università del Pireo sostengono che le difficoltà linguistiche e di comunicazione dovute alla mancanza di competenze linguistiche degli studenti sono i principali ostacoli all'interazione con gli studenti internazionali. Inoltre, desiderano diventare più consapevoli sulle differenze culturali e su come gestirle. All'Università di Vienna, gli assistenti e i rappresentanti degli studenti vedono il processo di ammissione nel suo complesso, così come le questioni residenziali e finanziarie come le principali sfide per il gruppo target secondario. Essi criticano anche la mancanza di accessibilità e comprensibilità delle informazioni fornite sui siti web dell'università.

Allo stesso modo, gli studenti dell'Università di Pavia descrivono ostacoli nella comunicazione dei requisiti formali e dei processi burocratici. Gli assistenti e i rappresentanti degli studenti dell'Università di Hannover e dell'Università di Kaiserslautern esprimono il pericolo di discriminazione nei confronti degli studenti internazionali, migranti e rifugiati. Infine, gli studenti dell'Università di Kaiserslautern segnalano una mancanza di contatti e interazione tra studenti locali e studenti internazionali.



Rifugiati , migranti e studenti internazionali

Gli studenti rifugiati, migranti e internazionali in tutte le università descrivono difficoltà linguistiche e di comunicazione, nonché di comprensione del sistema educativo e universitario con i suoi requisiti formali e la burocrazia come le sfide principali.

In alcune università, gli studenti internazionali hanno sperimentato pregiudizi e discriminazioni da parte dei dipendenti. Inoltre, descrivono anche una mancanza di contatti con gli studenti locali. Capire i professori che parlano e insegnano solo nella lingua locale, imparare la lingua locale e trovare contatti con gli studenti locali sono menzionati come sfide chiave. Nel frattempo, altri riportano incontri prevalentemente positivi con il personale, soprattutto nelle attività pratiche di laboratorio. Alcuni considerano le loro esperienze positive e si sentono i benvenuti. Non vedono la necessità di ulteriore formazione per il personale in materia di tolleranza e apertura, ma suggeriscono una formazione di lingua inglese per alcuni di loro. All'Università del Pireo, la mancanza di contatti con gli studenti locali è anche una sfida principale. A questa si aggiungono difficoltà di comunicazione con i professori, per cui gli studenti internazionali preferirebbero avere più classi e progetti con studenti locali. La mancanza di informazioni sulle procedure specifiche e le difficoltà con il riconoscimento, l'ottenimento o il rinnovo dei documenti personali sono descritte in aggiunta ai problemi generali menzionati sopra dagli studenti internazionali all'Università di Vienna.



Image: Freepik.com

Due componenti principali contribuiscono ad un clima universitario e di apprendimento positivo e culturalmente diverso: da un lato, gli attori locali coinvolti nell'amministrazione, nell'insegnamento e nella vita degli studenti e, dall'altro, gli studenti internazionali, migranti e rifugiati. Le tre sfide principali per gli studenti internazionali, migranti e rifugiati sono la questione della comunicazione, la comprensione e l'adattamento ai diversi sistemi educativi e la mancanza di informazioni sui programmi sull'inclusione sociale e la diversità culturale. Poiché il progetto si rivolge specificamente al primo gruppo, il focus del curriculum è la costruzione di competenze per incontrare e infine superare le sfide che gli studenti stranieri stanno vivendo e sostenere un'integrazione di successo nell'università. Pertanto, il sistema universitario deve migliorare in termini di competenze di comunicazione (interculturale) e di trasparenza per quanto riguarda i processi e i requisiti sia in campo amministrativo che didattico. Inoltre, un clima accogliente e coinvolgente senza pregiudizi migliorerebbe l'inclusione sociale e il riconoscimento della diversità culturale per tutte le parti coinvolte.

Sommario

Due componenti principali contribuiscono ad un clima universitario e di apprendimento positivo e culturalmente diverso: da un lato, gli attori locali coinvolti nell'amministrazione, nell'insegnamento e nella vita degli studenti e, dall'altro, gli studenti internazionali, migranti e rifugiati. Le tre sfide principali per gli studenti internazionali, migranti e rifugiati sono la questione della comunicazione, la comprensione e l'adattamento ai diversi sistemi educativi e la mancanza di informazioni sui programmi sull'inclusione sociale e la diversità culturale. Poiché il progetto si rivolge specificamente al primo gruppo, il focus del curriculum è la costruzione di competenze per incontrare e infine superare le sfide che gli studenti stranieri stanno vivendo e sostenere un'integrazione di successo nell'università. Pertanto, il sistema universitario deve migliorare in termini di competenze di comunicazione (interculturale) e di trasparenza per quanto riguarda i processi e i requisiti sia in campo amministrativo che didattico. Inoltre, un clima accogliente e coinvolgente senza pregiudizi migliorerebbe l'inclusione sociale e il riconoscimento della diversità culturale per tutte le parti coinvolte.

Raccomandazioni di policy

Sulla base dell'analisi dei bisogni di cui sopra, i partner del progetto MUSIC hanno formulato delle raccomandazioni di policy. Queste proposte riguardano il livello politico-strutturale dei sistemi universitari in Europa e mirano ad indirizzare le politiche a livello europeo. Poiché, però, i sistemi universitari sono diversi in tutta Europa, le raccomandazioni potrebbero non essere applicabili in tutti i paesi o potrebbero addirittura essere già realizzate in alcuni.

1. Gli studenti internazionali, migranti e rifugiati affrontano problemi con la lingua, la comunicazione interculturale e la comprensione del sistema universitario. Offrire corsi di benvenuto obbligatori a livello universitario potrebbe facilitare l'inizio degli studi e limitare le difficoltà lungo il percorso (ad esempio, barriere linguistiche, comunicazione con l'amministrazione, comprensione del sistema educativo, introduzione di punti di contatto per ulteriori richieste). Alcuni studenti non hanno solo un basso livello di conoscenza della lingua locale, ma anche dell'inglese. Un'ulteriore soluzione per il superamento della barriera linguistica sarebbe quella di offrire traduttori o programmi/app di traduzione (compresa l'ulteriore formazione nell'uso di tali programmi per il personale).

2. L'analisi dei bisogni ha evidenziato la presenza di potenziali difficoltà per gli studenti con background di rifugiati/migranti nell'affrontare le procedure burocratiche formali, che a volte potrebbero complicare o ostacolare il loro percorso all'interno dell'università. Questo porta a due raccomandazioni:

2.1. In primo luogo, alleggerire le procedure burocratiche a livello nazionale ed europeo, e armonizzare le relazioni con i paesi d'origine per il riconoscimento dei voti e dei diplomi e per il rilascio dei visti per studenti.

2.2. In secondo luogo, sarebbe importante sviluppare linee guida multilingue per gli studenti con background di rifugiati/migranti per aiutarli a navigare nel sistema universitario (dal processo di iscrizione, all'immatricolazione, agli esami) e creare o rafforzare un punto di contatto multiculturale e ben formato all'interno dell'università per aiutare gli studenti ad affrontare tali questioni.

3. Allo stesso modo, l'analisi dei bisogni ha evidenziato come gli studenti con un background di rifugiati/migranti potrebbero avere difficoltà a integrarsi in una città o società potenzialmente nuove, sperimentando solitudine, problemi finanziari ed esclusione sociale. La mancanza di possibilità di scambio con gli studenti locali può ridurre al minimo il potenziale dei risultati di apprendimento, le competenze comunicative e l'inclusione sociale degli studenti internazionali e rifugiati/migranti. Le attività extracurricolari e l'orientamento introdotti dall'università fornirebbero opportunità facilmente accessibili per stabilire reti tra gli studenti. Formando un sistema di supporto e migliorando l'interazione interculturale, tutti gli studenti potrebbero migliorare i loro risultati di apprendimento, la lingua e le competenze organizzative.

4. L'analisi dei bisogni mostra che il personale universitario ha bisogno di un punto di contatto più concreto per le questioni relative al trattamento degli studenti internazionali. La maggior parte delle università hanno unità di comitato studentesco e dipartimenti di affari internazionali che pianificano eventi per gli studenti internazionali o offrono loro formazione per promuovere la loro inclusione. Tuttavia, ci sono poche o nessuna offerta per i dipendenti universitari per entrare in contatto con loro. Pertanto, opportunità in tal senso dovrebbero essere promosse e presenti anche per personale universitario

5. Le strategie universitarie sull'uguaglianza, la diversità e l'inclusione sembrano concentrarsi sulla parità di genere e sulle persone con disabilità. Mentre questo è certamente importante, crediamo anche che una maggiore attenzione dovrebbe essere dedicata agli studenti con background di rifugiati/migranti. A questo proposito, lo sviluppo di linee guida generali per l'inclusione sociale e culturale degli studenti con background di rifugiati/migranti e l'introduzione o l'espansione di specifici programmi di formazione o workshop per i dipendenti (nella lingua locale e in inglese) migliorerebbe significativamente l'uguaglianza e la diversità all'interno delle università.

ISTRUZIONI PER L'USO DEL MANUALE



Image: Freepik.com

Sul curriculum MUSIC

Il curriculum MUSIC offre una vasta gamma di moduli ed esercizi che stimolano le abilità per favorire l'inclusione sociale e a aprirsi alla diversità culturale nel senso più ampio. Gli esercizi e le basi teoriche sono in continuum. Mentre alcuni esercizi più generali riguardano, tra l'altro, la riduzione dei pregiudizi, altri si spingono più in profondità nel curriculum, offrendo attività su misura e pronte per l'uso nelle università (europee). Qui il lettore troverà una formazione progettata per sostenere la rimozione delle barriere di accesso all'istruzione e all'amministrazione per studenti rifugiati, migranti e internazionali. I gruppi target sono impiegati e studenti in ruoli centrali nell'università. L'obiettivo è quello di sensibilizzarli all'inclusione sociale e alla promozione di università aperte alla diversità culturale.

Il curriculum è suddiviso in quattro moduli con diversi esercizi:

- **Modulo 1:** auto-riflessione sui preconcetti (consci o inconsci) verso i rifugiati/migranti
- **Modulo 2:** strategie di comunicazione nella consulenza e nello scambio quotidiano
- **Modulo 3:** diversità (inter)culturale e apprendimento interculturale
- **Modulo 4:** offerte specifiche per i gruppi target (ad esempio per i docenti universitari).

Sulla struttura del manuale

I diversi moduli del curriculum MUSIC forniscono al lettore una spiegazione del contenuto e della rilevanza del modulo. Gli obiettivi educativi di ogni modulo specifico serviranno da guida per scegliere gli argomenti di interesse. Per favorire la comprensione dei risultati di apprendimento attesi e il fondamento dei moduli, il lettore può trovare una sezione dedicata al background teorico.

Struttura del modulo:

- Contenuto e rilevanza
- Obiettivi didattici
- Background teorico

I diversi esercizi di ogni modulo seguono una struttura simile. All'inizio di ogni esercizio, il lettore può trovare una breve introduzione e uno sguardo alla metodologia dell'esercizio. In seguito, vengono delineati i risultati dell'apprendimento, seguiti dalle istruzioni che spiegano l'esercizio. Gli esercizi si chiudono con suggerimenti per la riflessione e l'ulteriore approfondimento del contenuto. Inoltre, il manuale fornisce un riquadro informativo per ogni esercizio in cui sono indicati il/i gruppo/i di riferimento, la durata e i materiali necessari per ogni esercizio. Per ulteriori letture di approfondimento gli esercizi sono accompagnati da riferimenti bibliografici.

Struttura dell'esercizio:

- Introduzione e metodologia
- Risultati di apprendimento
- Istruzioni
- Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti
- Gruppo/i target
- Durata
- Requisiti / materiale necessario

Come usare il manuale

Il manuale può essere utilizzato...

- **come un corso:** Il manuale MUSIC è progettato per fornire un corso completo sull'inclusione sociale e la diversità culturale.
- **solo in alcune parti:** I moduli e gli esercizi possono essere usati individualmente. Non è necessario lavorarci in ordine cronologico. Gli esercizi possono essere saltati. I moduli possono essere usati indipendentemente per la formazione di un gruppo con bisogni specifici su un argomento sviluppato nel curriculum MUSIC.
- **come un corso adattato al gruppo dal formatore:** i formatori possono creare un corso specifico basato sui bisogni e le esperienze del gruppo. Il curriculum MUSIC può servire come base o come supplemento ad un'altra proposta formativa. Un corso specifico può includere idee, parti di moduli ed esercizi che possono essere adattati ad altre risorse, partecipanti e risultati di apprendimento previsti.
- **per integrare altre formazioni:** Il curriculum MUSIC è molto pratico e può essere facilmente integrato in altre proposte formative.

Nota: I seguenti esercizi presuppongono un'estrema sensibilità per i temi che trattano, per i destinatari a cui si rivolgono e per le dinamiche che possono attivare nel gruppo e nell'individuo. La partecipazione diretta non è mai un obbligo, ma deve essere sempre una scelta libera e volontaria. La partecipazione può essere attiva o di osservazione. In generale, si consiglia di iniziare con un esercizio per rompere il ghiaccio, che aiuta a facilitare la fiducia tra i partecipanti e a creare un senso di comunità. L'esercizio 1 del Modulo 1 'Adesivi sulla fronte' può essere usato come esercizio di riscaldamento. Spiegare e concordare sempre le regole di comunicazione all'inizio.

MODULO I: AUTORIFLESSIONE SUI PREGIUDIZI (CONSCI O INCONSCI) NEI CONFRONTI DI RIFUGIATI/ MIGRANTI

Contenuto e rilevanza

Le trasformazioni associate ai processi migratori sono spesso percepite come sfide nella società. I movimenti di rifugiati, causati da guerre, terrorismo, povertà, problemi economici e ambientali, così come i movimenti migratori generali nel contesto della crescente globalizzazione e internazionalizzazione, portano allo sviluppo di società eterogenee. Questo è accompagnato dal rischio di esclusione e discriminazione quando certi individui o gruppi di individui sono percepiti come diversi (e di diverso valore). Vi è una grande discrepanza tra le domande "Tutti gli esseri umani sono uguali?" e "Tutti gli esseri umani dovrebbero essere uguali?". Nella realtà - per strada, al lavoro o a scuola - non tutte le persone vengono considerate uguali. Per stabilire uno spirito di inclusione in una società caratterizzata dalle migrazioni e dalla diversità culturale, le istituzioni educative devono assumersi il compito di promuovere l'inclusione e di trattare in modo riflessivo la diversità. Anche a livello universitario, dobbiamo concentrarci sullo scoprire i pregiudizi e gli stereotipi e criticare la discriminazione e il razzismo.



Questo modulo mira a promuovere l'auto-riflessione sui pregiudizi (consci o inconsci) nei confronti dei rifugiati, i migranti e chiunque altro sia percepito come diverso, offrendo una serie di esercizi pratici. In questo senso, il contenuto si collega alle preoccupazioni degli impiegati universitari e degli studenti che vogliono sensibilizzarsi alle differenze culturali e che vogliono auto-riflettere criticamente sui pregiudizi inconsci.

Obiettivi educativi

Gli esercizi contribuiranno a:

- Comprendere i meccanismi sociali: esclusione e inclusione.
- Riflettere sui propri stereotipi e pregiudizi.
- Sensibilizzare rispetto al razzismo e alla discriminazione.

Sfondo teorico

Le persone che fuggono o emigrano sono spesso giudicate in base al loro contributo economico al paese di approdo, come abbiamo visto in Europa negli ultimi anni, dove le gerarchie sociali e un sistema di valori economici caratterizzano la società.

Le cause della discriminazione risiedono nelle menti dei singoli e sono basate sulla socializzazione e sull'esperienza. Ogni persona vive nella propria bolla e ha una certa idea di ciò che è normale. Ognuno categorizza il suo ambiente e i suoi simili in base alle proprie esperienze. Le percezioni individuali e soggettive che modellano ogni persona sono di solito più inconscie che consce. Così, ogni persona ha pregiudizi

basati sull'esperienza nei confronti degli estranei e pensa - a volte più, a volte meno - in termini di stereotipi. Sia gli stereotipi che i pregiudizi come concetti fissi portano alla costruzione sociale di gruppi attraverso l'etichettatura o la stigmatizzazione. La differenza tra stereotipi e pregiudizi è che gli stereotipi rimangono non valutati e non sono necessariamente negativi, mentre nel caso di un pregiudizio, l'aggiunta di una componente emotiva di giudizio si traduce solitamente in un giudizio negativo verso un gruppo di persone. Pertanto, i pregiudizi si traducono in atteggiamenti e comportamenti negativi o ostili verso le persone.

A causa delle immagini interiori subconscie, ognuno incontra una persona sconosciuta con pregiudizi e categorie. Naturalmente, le persone sono più propense a identificarsi con coloro con cui condividono interessi o caratteristiche comuni, come l'origine, la religione, la lingua, l'aspetto o un interesse - tutte categorie costruite dalla società in cui pensiamo e agiamo, ma spesso senza che vi riflettiamo. Le categorie costruite diventano problematiche soprattutto quando le persone che differiscono da un certo gruppo sono percepite come diseguali a causa di un'alterità attribuita e si sviluppano atteggiamenti ostili verso le persone con un diverso colore della pelle (gruppo emarginato con esperienza di razzismo) o altri gruppi emarginati, che portano all'esclusione a causa dell'alterità.

Le concezioni soggettive di normalità, il pensiero categorico e le conseguenze per i gruppi emarginati sono riuniti nel concetto-modello di inimicizia focalizzata sul gruppo (GFE), secondo cui l'ostilità verso gli esseri umani non è diretta agli individui ma ai gruppi. Di conseguenza, gli individui sono marcati come diseguali in base all'appartenenza di gruppo eletta o attribuita e sono esposti a mentalità ostili (Heitmeyer & Mansel, 2008). Di conseguenza, si verificano stereotipi, pregiudizi e discriminazioni contro le persone perché appartengono a un gruppo emarginato, o in breve, le persone sono svalutate perché si discostano dalla normalità. Così, gruppi di persone sono svalutati a causa di caratteristiche e tratti etnici, culturali o religiosi, orientamento sessuale, genere, una limitazione fisica o motivi sociali. Dietro a questo vi è un'ideologia della disuguaglianza. La differenziazione delle persone in gruppi segue questa ideologia in modo categorico e qualitativo, così che le persone che sono percepite come normali sono considerate preziose o uguali e quelle che sono percepite come estranee o diverse sono etichettate come indegne o diseguali - sia inconsciamente che consapevolmente. È così che avviene l'Othering: una divisione etichettata in noi e loro, che è sempre determinata dalla società. A causa della classificazione categorica, c'è il pericolo che nella società si sviluppi una gerarchia sociale rigida e impermeabile. Pertanto, la discriminazione ha luogo non solo a livello individuale, ma anche a livello strutturale, a causa delle gerarchie che sono stabilite nella società (Zick, Küpper, & Hövermann, 2011; Groß, Zick, & Krause, 2012).

La discriminazione spesso non si verifica sulla base dell'appartenenza a un solo gruppo o categoria. Le diverse categorie che creano disuguaglianza spesso interagiscono (intersezionalità). Per esempio, la discriminazione o addirittura l'oppressione delle donne non è sempre dovuta solo al loro genere, ma anche al colore della pelle, alla classe o all'identità sessuale. Le donne bianche eterosessuali spesso beneficiano delle caratteristiche loro attribuite, che derivano dalle categorie di razza e di identità sessuale, anche se sono discriminate come donne, mentre le donne non bianche o le donne queer sono colpite da diverse strutture di discriminazione (Collins & Bilge, 2020).

Il fatto che le persone considerino tali categorie e le loro attribuzioni come naturali porta a forti disuguaglianze nella distribuzione del potere. Le persone colpite dalla discriminazione sulla base dell'etichettatura sono contrapposte a quelle che beneficiano dei costrutti sociali creati dalle categorie. Essi hanno dei privilegi, che spesso non percepiscono come privilegi ma come diritti naturali. Ogni volta che le categorie e il loro potere vengono messi in discussione, si incontra inizialmente una resistenza. Esempi illustri di ciò sono la richiesta del suffragio femminile o la resistenza alla discriminazione razziale negli Stati Uniti.

Tuttavia, le categorie di differenza in cui le relazioni di potere sono all'opera e che privilegiano alcune caratteristiche e ne discriminano altre, sono socialmente costruite e dovrebbero pertanto essere considerate in modo critico. Da una prospettiva costruttivista, anche la stessa formulazione può portare a malintesi inconsci. Parlando di gruppi e categorie - in quanto costrutti sociali - li costruiamo e li concretizziamo, il che rafforza il pensiero di gruppo, anche se non ci sono gruppi in quanto tali e non ci sono "altri" o "estranei". La riproduzione di linee di differenza è discutibile, poiché il rifiuto e la discriminazione sono considerati normali. I propri pregiudizi, le immagini interiori e la normalità apparentemente esistente devono essere esaminati, e i processi di costruzione devono essere oggetto di una riflessione illuminata. Questo atteggiamento riflessivo-critico verso i pregiudizi e il modo di affrontarli si basa su una scuola di pensiero costruttivista (Mecheril, 2010; Möller, 2017). Seguendo l'idea della pedagogia della migrazione tedesca come base argomentativa, si possono criticare anche termini statici come cultura e interculturale. Il termine crea un'immaginazione del fuori e dello straniero (Mecheril, 2010, p. 65), che illustra il pericolo della culturalizzazione.

Il fenomeno della discriminazione rappresenta una sfida sociale, soprattutto perché le opinioni, le idee e i modelli di pensiero sottostanti sono fortemente ancorati nella società e sono percepiti come una normalità fissa, che ha anche portato allo sviluppo di una normalità del razzismo (Foitzik, 2010). Questo rende ancora più importante in una società caratterizzata dalle migrazioni mettere in discussione in modo riflessivo tali costrutti e categorie come la cultura e scoprire i propri pregiudizi al fine di non mettere le persone in caselle di grado superiore o inferiore. L'emergere di modi di pensare stereotipati non può essere completamente evitato, per questo è necessario imparare a gestirli in modo che non rafforzino i pregiudizi negativi. In questo senso, l'educazione critica nei confronti del razzismo deve sensibilizzare maggiormente alla diversità e all'intersezionalità in modo da poter superare le categorie costruite.

Pertanto, in questo modulo vogliamo innanzitutto sensibilizzare su come funzionano le società. I partecipanti dovrebbero sviluppare una comprensione di come l'affiliazione e la non affiliazione sono definite nelle società e portano all'inclusione e all'esclusione. Si renderanno conto che ognuno categorizza il proprio ambiente e i propri simili e ne è anche personalmente influenzato. Gli esercizi mostreranno che le persone sono categorizzate in modo diverso e allo stesso tempo aumenteranno la consapevolezza del carattere costruttivo di queste categorie. Infine, il modulo aumenterà la consapevolezza della propria posizione sociale e dei privilegi che ne derivano. Il modulo si propone di aumentare la consapevolezza sul razzismo come un problema sociale che ha conseguenze non solo per i diretti interessati, ma per tutti noi in modi diversi.

Esercizio I – Adesivi sulla fronte²

Introduzione e metodologia

L'esercizio fornisce ai partecipanti una prima idea di come funzionano le società europee. Aiuta ad affinare la visione dei meccanismi sociali come l'inclusione e l'esclusione e la definizione di appartenenza e non appartenenza. Offre un buon punto di partenza per gli esercizi successivi. Metodologicamente, questo esercizio può essere catalogato tra i giochi di ruolo con interazioni di gruppo fisicamente attive.



Image: Freepik.com



Gruppo/i target

- Alle 3 Zielgruppen
- 10 – 25 Personen



Durata

- 30 – 45 Min



Requisiti / materiale necessario

- Farbige Klebezettel/Sticker in 4 bis 6 verschiedenen Farben & Größen

Risultati di apprendimento

- Riflettere sulla costruzione dell'appartenenza a un gruppo.
- Parlare dei sentimenti di appartenenza o di esclusione.

² Un'impressione dell'esercizio dal [tutorial online di accompagnamento: https://tinyurl.com/4a92dw8y](https://tinyurl.com/4a92dw8y)

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Tutti i partecipanti sono invitati a chiudere gli occhi.
2. L'istruttore metterà a caso un adesivo colorato (o un post-it) sulla fronte di ogni partecipante.
3. I partecipanti sono invitati a riunirsi in gruppi senza parlare (!). (Lasciare che il gruppo si mescoli per circa 5 minuti).
4. Quando i partecipanti hanno formato i gruppi, possono guardare il loro adesivo colorato (o la nota adesiva).
5. Debriefing-Resoconto.

Facoltativo: i colori possono essere distribuiti in modo non uniforme. L'attività di gruppo diventa più interessante se un colore viene assegnato una sola volta, ma gli altri vengono dati più volte.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

I gruppi sono spesso formati in base ai colori degli adesivi, anche se i colori non sono menzionati nell'attività. È quindi interessante considerare insieme perché le apparenze giocano un ruolo così importante e questo cosa significa in termini di percezione di appartenenza alla società.

Potrebbe essere utile raccogliere le parole chiave su una lavagna durante la discussione.

- Come ti sei sentito durante il processo di ricerca di un gruppo?
- Come hai scelto un gruppo?
- Quali criteri hai scelto per formare i gruppi?
- Quali formazioni di gruppo alternative sarebbero state possibili?
- Quali processi di inclusione ed esclusione hai potuto osservare?
- Quali criteri di inclusione ed esclusione emergono?
- Come funzionano meccanismi come l'inclusione o l'esclusione?
- In che misura puoi mettere in relazione lo sviluppo del gioco con i processi della società?
- Che ruolo giocano le strutture di potere in questo esercizio e nelle nostre vite reali?

Esercizio 2 – Gioco sonoro

Introduzione e metodologia

In questo esercizio, ai partecipanti viene chiesto di riflettere sui loro stereotipi e pregiudizi e di riconoscere come questi guidano le loro azioni. Inoltre, i partecipanti dovrebbero anche riconoscere come i pregiudizi e gli stereotipi siano collegati all'affiliazione e alla non affiliazione sociale. Metodologicamente, questo esercizio può essere assegnato a un lavoro di gruppo interattivo. Questo esercizio tratta gli interessi personali (preferenze musicali) ma non è troppo intimo.



Image: Freepik.com



Gruppo/i target

- Tutti e 3 i gruppi target
- 10 - 20 persone



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

- Formatore
- Laptop/lettore MP3/..
- Opzione A: Collezione di min. 100 diverse canzoni di diversi generi
- Opzione B: accesso a un servizio di streaming per la musica
- Fogli con i nomi dei partecipanti (un foglio per partecipante)

Risultati di apprendimento

- (Auto-)Riflessione sulla costruzione di pregiudizi e stereotipi.
- Riflessione sull'esperienza di stereotipi

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. I partecipanti scelgono una canzone preferita.
 - » **Opzione A:** Tutti i partecipanti riceveranno l'elenco dei brani disponibili e contrassegneranno il loro preferito senza che gli altri partecipanti lo vedano. Le liste tornano al formatore
 - » **Opzione B:** Tutti i partecipanti scrivono la loro canzone preferita su un pezzo di carta e la consegnano al formatore. Gli altri partecipanti non dovrebbero vedere quale brano è stato selezionato.
2. L'insegnante posiziona fogli con i nomi dei partecipanti nella stanza in modo che tutti possano vederli.
3. Quindi vengono riprodotti alcuni dei brani selezionati (raccomandazione: non più di 5 brani) e i partecipanti camminano per la stanza. Tutti cercano di indovinare chi ha scelto la canzone che ascoltano. Gli viene chiesto di posizionarsi vicino al foglio con il nome di questa persona. Quelli la cui canzone preferita è attualmente in riproduzione non dovrebbero mostrare alcuna reazione e devono posizionarsi in prossimità di un nome diverso dal proprio. Dopo una breve pausa, il brano successivo verrà riprodotto senza alcuna risoluzione.

Nota: il coordinatore dovrebbe dire che è un compito impossibile indovinare la musica preferita degli altri, ma che mentre ascoltiamo, avremo idee su chi potrebbe aver scelto la canzone o chi pensiamo non l'avrebbe ascoltata. È importante qui incoraggiare esplicitamente i partecipanti a consentire e notare l'esistenza di pregiudizi e attribuzioni nelle loro menti.
4. Per la risoluzione, il coordinatore riproduce brevemente ogni canzone e la persona che ha portato la canzone si alza brevemente. Ora può, se lo desidera, dire al gruppo cosa significa questa canzone per lei/lui e perché capisce che è una delle sue canzoni preferite. Probabilmente ci saranno delle sorprese.
5. Riflessione.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

La riflessione dovrebbe chiarire come funzionano i pregiudizi; in che modo ne traiamo beneficio e quali effetti hanno sulle persone colpite. È importante sottolineare che i pregiudizi non sono idee sbagliate personali ma immagini socialmente condivise su persone che vengono etichettate. Durante la valutazione, il conduttore del seminario dovrebbe assicurarsi che la natura autoevidente delle classificazioni sia messa in discussione.

- Come hai deciso a chi attribuire la canzone riprodotta come sua preferita?
- Su quali basi hai preso tale decisione?
- Quali sono state le classificazioni che hai usato?
- Quali aspetti hai usato per indovinare (es. sesso, genere, origine, lingua, vestiti, acconciatura, scarpe, corporatura, contenuto dei testi, ...)?
- Come ti sei sentito quando altre persone si sono posizionate in prossimità del tuo nome? (Durante la tua canzone? Durante una canzone completamente diversa?)
- Cosa ti ha sorpreso? E perché?

Esercizio 3 – Gioco del fiume

Introduzione e metodologia

Il gioco del fiume mette in discussione i modi abituali in cui le persone creano opinioni su un fatto, riducendo le informazioni di cui si avrebbe bisogno per avere un'opinione chiara su una questione (ad esempio, sulle persone, su una situazione, ecc.). Questo esercizio utilizza la modalità di (auto)riflessione per esaminare criticamente i propri pregiudizi. Dal punto di vista metodologico, questo esercizio può essere assegnato a un gioco mentale, a un dibattito o a una discussione di gruppo. È importante seguire scrupolosamente le istruzioni fornite nell'attività.



Gruppo/i target

- Tutti e 3 i gruppi target



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

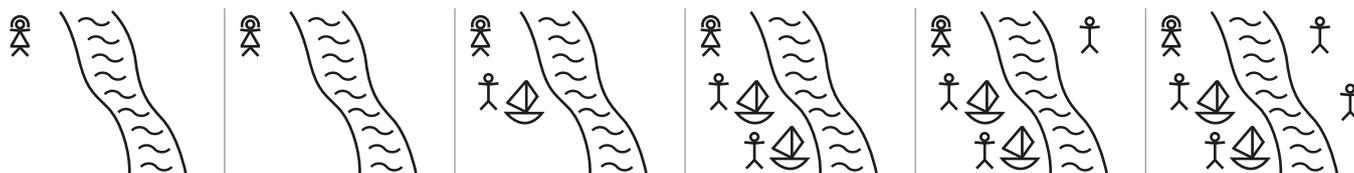
- Lavagna bianca e penne
OPPURE lavagna e gesso

Risultati di apprendimento

- (Auto-)Riflessione su pregiudizi e stereotipi.
- Sensibilizzare alla coesistenza di diverse prospettive.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Il coordinatore racconta la storia di un personaggio femminile e di quattro personaggi maschili. Disegna un fiume e abbozza il personaggio femminile e due personaggi maschili sul lato sinistro del fiume e altri due personaggi maschili sul lato destro, in questo modo:



(Facoltativo: ai partecipanti può essere chiesto di dare nomi alle 5 persone coinvolte nella storia.)

La trama della storia sarebbe:

Mila è profondamente innamorata di Marco, un uomo che si trova dall'altra parte del fiume. Per attraversare il fiume Mila ha bisogno di una barca. Chiede quindi a Peter (l'uomo sul lato sinistro del fiume) di aiutarla ad attraversare il fiume con la sua barca. Ma Peter rifiuta la richiesta di Mila. Mila chiede a un altro uomo sul lato sinistro del fiume, Tom. Tom è disposto a portarla dall'altra parte del fiume, ma chiede a Mila di passare la notte con lui a casa sua. Mila è disperata, e così accetta la condizione di Tom.

Il giorno dopo, Tom la porta dall'altra parte del fiume. Mila si incontra finalmente con Marco. Dopo aver detto a Marco la verità sulla notte con Tom e sui suoi sentimenti, Marco reagisce furiosamente e la respinge. Mila è quindi ferita e piena di dolori. Si rivolge al secondo uomo sulla riva destra del fiume, Georg. Georg è così arrabbiato per il rifiuto di Marco che si avvicina a Marco e lo picchia. Marco deve andare all'ospedale e Mila rimane triste e piena di rimpianti.

2. Il coordinatore chiede ai partecipanti di formare dei gruppi. All'interno dei gruppi, viene chiesto loro di discutere della storia appena ascoltata. Dopodiché, ogni gruppo deve stilare una lista da 1 a 5, mettendo in prima posizione la persona con il comportamento peggiore della storia e in ultima posizione la persona con il comportamento meno peggiore. Dopo la discussione, a ogni gruppo viene chiesto di descrivere e spiegare le decisioni prese in merito agli elenchi.
3. Dopo questa parte molto importante del gioco, il coordinatore racconta la storia in un altro modo:

Mila è profondamente innamorata di Marco, un uomo che si trova dall'altra parte del fiume. Per attraversare il fiume Mila ha bisogno di una barca. Chiede quindi a Peter (l'uomo sul lato sinistro del fiume) di aiutarla ad attraversare il fiume con la sua barca. Ma Peter rifiuta la richiesta di Mila.

Informazioni aggiuntive: Mila ha 14 anni e Marco è il suo insegnante di fisica a scuola. Pietro è un altro insegnante della scuola di Mila che sa dei sentimenti che lei prova per il suo insegnante di fisica. Per proteggere entrambi da qualsiasi inconveniente o danno, rifiuta il desiderio di Mila.

Mila chiede a un altro uomo sulla riva sinistra del fiume, Tom. Tom è disposto a portarla dall'altra parte del fiume, ma chiede a Mila di passare la notte con lui a casa sua. Mila è disperata e accetta la condizione di Tom.

Informazioni aggiuntive: Tom è il nonno di Mila, che si sente solo dopo la morte della moglie. Chiede quindi alla nipote di passare la notte a casa sua, trascorrendo insieme un po' più di tempo del solito. Il giorno dopo, Tom la porta dall'altra parte del fiume. Mila si incontra finalmente con Marco. Dopo avergli raccontato onestamente della notte con Tom e dei suoi sentimenti, Marco reagisce furiosamente e la respinge.

Informazioni aggiuntive: Marco rifiuta Mila perché è una sua allieva.

Mila è ferita e piena di dolore. Si rivolge al secondo uomo sulla riva destra del fiume, Georg. Georg è così arrabbiato per il rifiuto di Marco nei confronti di Mila che si avvicina a Marco e lo picchia. Marco deve andare all'ospedale e Mila rimane triste e piena di rimpianti.

Informazioni aggiuntive: Georg ha 16 anni e ha abbandonato la scuola di Mila. Sono amici. A George soffre di malessere psicologico che si esprime attraverso comportamenti antisociali. A causa dei suoi comportamenti, è stato espulso due volte da scuola e ha trascorso alcuni mesi in una comunità psichiatrica. È sempre alla ricerca di una rissa e, per questo motivo, è ai margini della comunità locale.

4. Discutete le ragioni per cui i partecipanti hanno scelto ordini diversi per determinare il comportamento delle persone e ora pensate in modo diverso al loro comportamento nella storia in plenaria. Non c'è una seconda classifica.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

La riflessione dovrebbe mettere i partecipanti di fronte alle loro convinzioni e ai pregiudizi che potevano avere in precedenza. Questo esercizio mette in discussione i modi abituali con cui le persone si creano un'opinione su un fatto, riducendo le informazioni necessarie per avere un'opinione chiara su un argomento.

- Cosa pensi del comportamento delle persone coinvolte nella storia, adesso?
- Su quali basi hai formato la tua prima opinione?
- Perché il tuo giudizio è cambiato?
- Quali sono le conseguenze dell'esercizio sulla nostra vita quotidiana?
- Come si collega la nostra discussione ai temi delle presunzioni e dei pregiudizi?

Glossario

- **Discriminazione:** è il termine utilizzato per descrivere lo svantaggio sociale basato su caratteristiche quali il genere, l'orientamento sessuale, l'origine, la religione o, ad esempio, la disabilità. La discriminazione istituzionale si verifica quando un'istituzione nel suo complesso tratta le persone in modo inappropriato o addirittura discriminatorio sulla base delle loro caratteristiche fenotipiche, del loro background culturale o della loro origine etnica reale o presunta. Il razzismo istituzionale può manifestarsi in processi, atteggiamenti e comportamenti che, attraverso pregiudizi inconsci, inconsapevolezza, sconsideratezza e stereotipi razzisti, portano a svantaggio di individui o gruppi. Le conseguenze sono in ultima analisi la xenofobia o il razzismo generale, l'antisemitismo, il sessismo, ecc.
- **Inimicizia focalizzata sul gruppo:** questo concetto fornisce risultati empirici per spiegare i modelli di rifiuto socialmente ancorati. Secondo questo concetto, le persone sono considerate diseguali ed esposte a mentalità ostili a causa dell'appartenenza a un gruppo scelto o assegnato. Di conseguenza, il concetto include stereotipi, pregiudizi e discriminazioni nei confronti di persone che appartengono a un gruppo emarginato o, in breve, che vengono svalutate perché si discostano dalla normalità. Così, gruppi di persone vengono svalutati a causa di caratteristiche e tratti etnici, culturali o religiosi, dell'orientamento sessuale, del genere, di una limitazione fisica o di ragioni sociali (Groß et al., 2012; Zick et al., 2011).
- **Intersezionalità:** richiama l'attenzione sulle intersezioni della discriminazione e illustra le rispettive strutture di potere in cui sono incorporate le attribuzioni categoriali. Descrive che le diverse categorie strutturali che generano disuguaglianza sono intrecciate tra loro. Le forme di oppressione e svantaggio non consentono una sequenza additiva di categorie, ma sono piuttosto per lo più intrecciate: Ad esempio, la discriminazione o addirittura l'oppressione di alcune donne non è dovuta solo al loro genere. Altri fattori sono il colore della pelle e l'appartenenza di classe. Nessuna delle categorie di differenza come il genere, l'etnia, la classe, la nazionalità, la sessualità, l'età, ecc. sta in piedi da sola. Devono essere considerate anche in interazione. Tuttavia, le categorie di differenza in cui agiscono le relazioni di potere, che privilegiano alcune caratteristiche e ne discriminano altre, sono socialmente costruite (e questo va sempre tenuto presente) (Collins & Bilge, 2020).
- **Othering:** si riferisce al processo di costruzione dello straniero, che contemporaneamente costruisce un "noi" a differenza di un "loro" e crea una dicotomia. Tra i gruppi si crea una distanza - a "loro" vengono attribuiti dei deficit, per cui gli stranieri vengono esclusi - di solito a svantaggio degli altri e a vantaggio del proprio gruppo, che gode di privilegi.
- **Razzismo:** descrive la svalutazione di persone considerate biologicamente diverse (ad esempio, colore della pelle, origine). L'inferiorità etichettata è giustificata con una valutazione qualitativa delle caratteristiche fisiche; il razzismo è quindi anche visto come la svalutazione di gruppi stranieri con un'inferiorità innata. È importante notare che il razzismo funziona sulla base di caratteristiche ascritte. Le persone sono razzializzate (Zick et al., 2011).

Riferimenti

Background teorico:

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Foitzik, A. (2010). Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen in eigener Praxis. In A. Broden, & P. Mecheril (Eds.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (pp. 265-285). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Groß, E. M., Zick, A., & Krause, D. (2012). Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(16-17), 11-18.
- Heitmeyer, W., & Mansel, J. (2008). Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. In W. Heitmeyer (Ed.), *Deutsche Zustände. Folge 6* (pp. 13-35). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Eds.), *Migrationspädagogik* (pp. 54-76). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Möller, K. (2017). 'Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit' (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin? In J. Gebrande, C. Melter, & S. Bliemetsrieder (Eds.), *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven* (pp. 164-190). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung von Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zur Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Esercizi:

Esercizio 1:

- Kolle, G. (n.d.). Das Punktespiel. Retrieved November 29, 2021 from <https://kulturshaker.de/methoden/stereotype-vorurteile-diskriminierung/das-punktespiel/>

Esercizio 2:

- Wagner, P. (2017). Von Schubladen und Zuschreibungen. Übungen zur Selbstreflexion. Welt des Kindes SPEZIAL, 3. Retrieved November 29, 2021 from https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Wagner2017_Schubladen_wdk-spezial.pdf

Esercizio 3:

- Kolle, G. (n.d.). Soundgame. Retrieved November 29, 2021 from <https://kulturshaker.de/methoden/stereotype-vorurteile-diskriminierung/soundgame/>

Esercizio 4:

- OUT-SIDE-IN-Consortium (n.d.). Inclusive Adult Education for Refugees. Retrieved November 11, 2021 from https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/Out-Side-In/OSI_HANDBOOK_ENG_2019.pdf

MODULO 2: STRATEGIE DI COMUNICAZIONE NELLA CONSULENZA COSÌ COME NELLO SCAMBIO QUOTIDIANO

Contenuto e rilevanza

Image: Freepik.com



Il modulo 2 mira a sviluppare le competenze comunicative di tutti i gruppi target che compongono la comunità universitaria (docenti-professori, ricercatori, impiegati amministrativi, assistenti e rappresentanti degli studenti) attraverso brevi e concisi esercizi esperienziali basati sull'arte e incentrati sulla comunicazione non verbale, facendo uso dei tre elementi base della percezione e formazione della realtà quotidiana (linguaggio del corpo, movimento, suono).

Risponde, inoltre, all'esigenza delle università di garantire le pari opportunità e combattere la discriminazione, nel tentativo di accrescere ulteriormente la diversità culturale e facilitare i processi di interiorizzazione.

Questa esigenza è stata impressa sui risultati dell'analisi dei bisogni nella categoria *Principali sfide e bisogni* e più specificamente come:

- Difficoltà linguistiche e comunicative (mancanza di competenze linguistiche degli studenti).
- Paura di essere fraintesi/ incertezza di essere sufficientemente sensibile / paura di giudicare.
- Interesse per la formazione sull'atteggiamento nella comunicazione con gli studenti.

Il progetto MUSIC, rispondendo all'idea emersa dall'analisi dei bisogni per la pianificazione e l'organizzazione di più attività extracurricolari per aumentare l'inclusione sociale e la comprensione multiculturale, sta fornendo questo modulo con metodi partecipativi basati sull'arte, concentrandosi sullo sviluppo della competenza comunicativa e non su quella di espressione artistica. Sebbene riteniamo che l'arte possa apportare benefici multidimensionali in ogni ambiente di apprendimento e cooperazione multiculturale, gli utenti dei metodi sopra menzionati impareranno meno sulla musica, la danza e la recitazione e più su come ascoltare, come essere ascoltati, presentarsi e inventare modi per affrontare difficili situazioni comunicative nella nostra vita quotidiana.

Obiettivi educativi

Gli esercizi del modulo 2 mirano a:

- Ulteriore sviluppo dell'espressione di sé e delle capacità creative attraverso la riflessione, l'apprendimento trasformativo e l'apprendimento consapevole.
- Riflessione critica sull'analisi delle strutture di potere alla base delle nostre pratiche di comunicazione.
- Comprensione e uso consapevole di strumenti di comunicazione non verbale o paralinguistica (es. movimento, tono della voce, suono, contatto visivo, postura del corpo, ecc.).
- Ulteriore comprensione della diversità culturale e linguistica.
- Rispetto per la diversità di espressione culturale.

Sfondo teorico

Tutti coloro che lavorano nel campo della comunicazione nell'ambito dell'educazione formale e non formale si saranno probabilmente imbattuti nella regola di Mehrabian 7-38-55. Questa regola afferma che solo il 7% di un messaggio passa attraverso le parole, mentre il 38% viene trasmesso attraverso elementi di comunicazione paraverbale (il modo in cui vengono dette le parole) e il restante 55% attraverso l'espressione del viso e del linguaggio del corpo.

In realtà, l'applicazione di questa regola a tutti i tipi di comunicazione e a tutti i tipi di significato è una generalizzazione affrettata e troppo semplificata dei dati dell'esperimento di Albert Mehrabian (1981), che ha proposto questa regola solo per la trasmissione di sentimenti e atteggiamenti attraverso la comunicazione. Certamente, il suo lavoro di ricerca complessivo sulla comunicazione implicita (Mehrabian, 1981) si riferisce all'importanza fondamentale della comunicazione non verbale, della postura del corpo, dei movimenti, delle espressioni del viso, del contatto visivo, della qualità della voce e dell'intonazione durante il discorso, del volume e della velocità del discorso, della distanza interpersonale, ecc. nella trasmissione di un messaggio da chi trasmette a chi riceve.

Tutto quanto sopra citato comprende strumenti di comunicazione che svolgono un ruolo importante nella comunicazione interpersonale di tutti i giorni, in quanto modellano la nostra percezione e le nostre convinzioni sul nostro interlocutore e sul fatto comunicativo stesso, e sono stati ampiamente studiati nelle discipline della psicologia e della psicoterapia (Giles & Robinson, 1990; Gordon, Druckman, Rozelle & Baxter, 2006).

È stata inoltre sottolineata l'importanza dei metodi basati sull'arte per la formazione alla comunicazione e, più specificamente, per la formazione manageriale. Mentre in passato la ricerca sui benefici dell'educazione basata sull'arte si è concentrata sui risultati educativi della riflessione, della riflessione critica e dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1997), nella ricerca contemporanea si presta molta attenzione alla dimensione metacognitiva dell'educazione basata sull'arte, e in particolare al suo effetto sull'affinamento percettivo (Springborg, 2012). L'ambiente di apprendimento plasmato dai metodi artistici è uno spazio ideale in cui i partecipanti possono portare le loro esperienze come punto di partenza per la trasformazione, ma ha anche la capacità di sviluppare abilità metacognitive e di avere un impatto su più livelli di comunicazione nella vita quotidiana.

Poiché i metodi artistici per lo sviluppo della comunicazione (incentrati principalmente sulla comunicazione non verbale) mirano ad aumentare le possibilità di comunicazione e decodifica sicure in un ambiente universitario multiculturale, non si può ignorare l'importante ruolo svolto dalle differenze culturali nel comportamento non verbale.

I primi studi di Watson (1970) e di Watson e Graves (1966) hanno evidenziato differenze nel comportamento di sguardo, di spazio, di orientamento del corpo e di contatto tra membri di culture diverse. Studi più recenti di Ekman e colleghi hanno distinto le fonti universali da quelle culturalmente specifiche per le espressioni delle emozioni (ad esempio, Ekman & O'Sullivan, 1988). Mentre la fisiologia alla base delle emozioni primarie può essere universale, l'espressione effettiva suscitata è soggetta a regole di visualizzazione culturali (Elfenbein & Ambady, 2002, 2003) e determinate dalla situazione [...]. Le regole di visualizzazione servono a controllare un'espressione o a modificare certe espressioni che sarebbero socialmente inappropriate o rivelerebbero un inganno (Gordon et al., 2006, p. 93-94).

Gli esercizi che seguono riproducono gran parte dei comportamenti-movimenti che sono percepiti in modo simile in molte culture. Allo stesso tempo, i comportamenti, i movimenti, i gesti e i suoni che non sono percepiti e interpretati in modo simile da tutti, possono fungere da materiale per un'ulteriore familiarizzazione e formazione e avvicinare culture diverse (aumentando anche la consapevolezza di sé e la familiarità con la diversità culturale).

Esercizio I – Agire in silenzio³

Introduzione e metodologia

Questo esercizio permette di familiarizzare con l'uso consapevole del linguaggio del corpo (contatto visivo, pantomima, postura del corpo, espressioni del viso, distanza interpersonale, ecc.) in quanto elimina completamente il linguaggio parlato dalla comunicazione e introduce i partecipanti al ricco mondo della comunicazione non verbale. Attraverso una sfida espressiva condivisa sotto forma di gioco teatrale, i partecipanti scoprono e si collegano alle loro conoscenze ed esperienze già acquisite nell'espressione non verbale di concetti e istruzioni anche complessi.

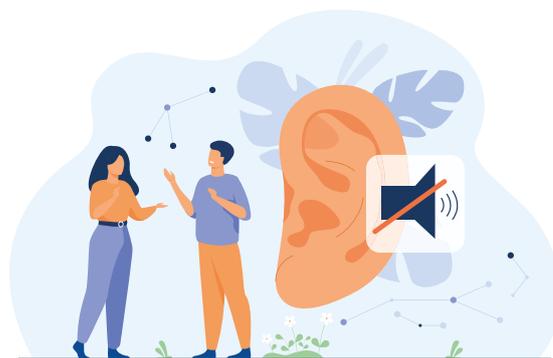


Image: Freepik.com



Gruppo/i target

- Tutti e 3 i gruppi target
- 10 - 25 persone



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

- Spazio aperto (idealmente con pavimento in legno)
- Vestiti comodi

Risultati di apprendimento

Questo particolare esercizio mira a

- Aiutare i partecipanti a iniziare a notare se stessi e anche gli altri intorno a loro.
- Sviluppare i mezzi espressivi dei partecipanti senza usare parole e comunicando tra loro in modo non verbale.
- Affrontare le barriere comunicative e utilizzare le competenze creative per superarle.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Il coordinatore guida i partecipanti dando le seguenti istruzioni:
 - Cammino nello spazio.
 - Al battito delle mani smetto di muovermi.
 - Mi concentro sul mio respiro.
 - Osservo le persone intorno a me.
 - Devo seguire una persona del gruppo e iniziare a muovermi dietro di loro.
 - Il gruppo crea un cerchio..
2. Nel silenzio più assoluto cerco di dire 'buongiorno' a tutti senza parole, usando solo il contatto visivo.
 - » Dopodiché creo un contatto visivo con una persona. Senza perdere il contatto visivo con il mio partner ora devo cambiare posto, ma dovrei incontrare il mio partner al centro del cerchio. Se una coppia (a) ha creato un contatto visivo e un'altra coppia (b) ha già iniziato a muoversi, la coppia (a) deve aspettare senza perdere il contatto visivo.
3. In questa parte le coppie continuano a scambiarsi di posto, ma ora i membri delle coppie devono copiare il movimento del partner come se si guardassero allo specchio. I partecipanti devono utilizzare diverse qualità di movimento (cambiando velocità, livelli, ecc.). C'è sempre un punto d'incontro al centro del cerchio e i partecipanti devono cercare di non perdere il contatto visivo.
4. I partecipanti ora devono scambiarsi di posto con un altro membro del gruppo, ma quando entrano nel cerchio, devono mettere in scena un atto emotivo (amore, odio, bisogno di aiuto, ecc.). In questo momento le coppie non devono copiare ciò che vedono, ma reagire a ciò che sta facendo il loro partner. Il contatto visivo è ancora una volta importante.

³ Un'impressione dell'esercizio dal [tutorial online di accompagnamento: https://tinyurl.com/3vkbfy8u](https://tinyurl.com/3vkbfy8u)

5. Il gruppo si divide in tre sottogruppi. Ogni gruppo deve creare e presentare un atto teatrale senza parole con i seguenti titoli:
- » Aiuto!
 - » Vorrei...
 - » Disaccordo

I titoli devono essere nascosti al resto dei gruppi. I gruppi devono improvvisare in assoluto silenzio per 10 minuti. Trascorsi i 10 minuti, possono parlare per 3 minuti per raccontare i dettagli dei loro atti teatrali. Improvvisano di nuovo in silenzio per 3 minuti. Ogni gruppo fa la presentazione davanti agli altri gruppi. Il pubblico tenta di descrivere ciò che ha capito dall'atto.

6. Il gruppo si dispone in cerchio. Per un'ultima volta, coppie a caso si incontrano al centro del cerchio e si dicono "addio" in qualsiasi modo (con o senza parole, in una lingua conosciuta o sconosciuta, ecc.)

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

Questo esercizio si rivolge a tutti i gruppi target del progetto e non richiede una precedente esperienza nel teatro, nella pantomima o nelle arti performative in generale.

Alcune istruzioni dell'esercizio possono mettere i partecipanti in difficoltà (ad esempio, quando si familiarizza con il contatto visivo, tutti si sentono inizialmente in imbarazzo). La nostra tendenza è quella di nascondere agli altri questi momenti di imbarazzo, e questo è perfettamente accettabile. D'altra parte, però, l'esercizio otterrà i maggiori effetti di apprendimento se riusciremo a mettere in evidenza questi momenti difficili, a prenderne coscienza e a osservare noi stessi come li superiamo.

A tal fine, è necessario un momento di riflessione con i partecipanti alla fine dell'esercizio.

Prima, il coordinatore dovrebbe preparare un elenco semi-strutturato di domande per facilitare l'emergere e la presentazione da parte dei partecipanti delle conoscenze e delle abilità utilizzate durante l'esercizio, nonché degli atteggiamenti acquisiti. Domande come quelle che seguono possono essere di supporto a questa procedura:

- Come ti sei sentito durante il contatto visivo? Come mai?
- Hai trovato difficile esprimere i tuoi sentimenti (amore, odio, richiesta di aiuto, ecc.) nel cerchio? Come mai? Come ti senti adesso?
- Cosa hai trovato più difficile durante i gruppi di lavoro e la preparazione della performance? Se non sei riuscito a comunicare le tue idee in modo non verbale con il resto del tuo team, di quante parole pensi che avresti bisogno per realizzarlo?
- Cosa ne pensi delle esibizioni? Rappresentavano il titolo/l'argomento?
- Come valuti l'intera esperienza?
- Wie bewertet ihr die gesamte Erfahrung?

• Cosa hai scoperto oggi che vorresti utilizzare nella tua vita quotidiana?

Esercizio 2 – Trasmettere informazioni attraverso un paesaggio sonoro

Introduzione e metodologia

Un paesaggio sonoro descrive un suono o una combinazione di suoni che creano o emergono da un ambiente immersivo. Il suono - sia esso prodotto dall'uomo o dalla natura stessa - può trasmettere una o più informazioni al pubblico. Possiamo usare il suono per trasmettere informazioni specifiche che descrivono una situazione, un fatto o una storia.

Nella vita di tutti i giorni, di solito ignoriamo la grande influenza dell'ambiente sonoro e il modo in cui esso influenza la nostra percezione del mondo. Prestiamo attenzione ai suoni solo quando ci disturbano (aereo che vola basso, lavori pubblici fuori dalla finestra) o ci fanno sentire bene (musica, canto degli uccelli). Ma in altri casi facciamo fatica a capire che il suono è il principale canale di trasmissione del messaggio (in un film al cinema, è il suono che ci mette in ansia per quello che succederà dopo, non l'immagine di una porta chiusa). Il suono può trasmettere messaggi e significati in modi che attendono di essere scoperti e integrati nelle nostre pratiche di comunicazione. La metodologia generale dell'esercizio si basa sull'apprendimento esperienziale e sul lavoro di gruppo, seguendo il metodo della creazione del paesaggio sonoro.



Gruppo/i target

- Tutti e 3 i gruppi target
- 10 - 25 persone
- I partecipanti devono avere una certa familiarità (si suggeriscono esercizi per rompere il ghiaccio)
- Non accessibile a chi ha problemi di udito



Durata

- 50 min



Requisiti / materiale necessario

- Spazio aperto (idealmente con pavimento in legno)
- Fogli A4 bianchi
- Pennarelli per la pittura

Risultati di apprendimento

- Autosviluppo attraverso la creatività.
- Creare un modo più rapido per realizzare e condividere le informazioni importanti.
- Consapevolezza dei canali di comunicazione.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. In base al numero dei partecipanti, dividete il gruppo in sottogruppi di almeno 4 persone. Su tre diversi fogli di carta, invitate i gruppi a disegnare semplicemente una storia che abbia un inizio sulla prima pagina, una parte centrale sulla seconda e una fine sulla terza. Ogni gruppo tiene segreta la storia agli altri. Poi, in 15 minuti, ogni gruppo dovrà trovare un modo per descrivere questa storia e poi recitare questa descrizione senza usare parole ma solo suoni agli altri gruppi.
2. Ogni gruppo recita la propria storia con i suoni, mentre il pubblico tiene gli occhi chiusi o le spalle rivolte al palco, in modo da non vedere alcuna azione, ma solo ascoltare. Al pubblico viene poi chiesto di tradurre la storia in parole sulla base dei suoni che ha sentito. I gruppi non rivelano ancora le loro storie, ma mantengono solo il feedback.
3. Dopo le presentazioni, ogni gruppo, con i commenti del pubblico, passa a un secondo turno (o, se necessario, anche a un terzo) di creazione e presentazione, correggendo o eliminando ogni volta le informazioni sbagliate o fuorvianti che rendono la storia diversa da quella originale. Alla fine, i gruppi rivelano le loro storie.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Non è necessario informare prima i gruppi che devono presentare la storia a occhi chiusi davanti a un pubblico. Alla fine ci rendiamo conto che dobbiamo tenere solo le parole chiave (suoni) e non tutti gli elementi che abbiamo disegnato (visto) sul foglio. Con questo approccio le informazioni importanti arrivano più velocemente alle orecchie di chi ascolta, senza il rumore delle informazioni senza senso.
- È un esercizio piacevole e divertente. Possiamo anche sfruttarlo, ripetendolo con l'obiettivo di creare un nuovo vocabolario di suoni o informazioni da utilizzare in futuro.
- Si consiglia di fare un giro di riflessione con i partecipanti alla fine, coordinando una discussione aperta in cui i partecipanti abbiano lo spazio per esprimere la propria esperienza.

Esercizio 3 – La Sfera

Introduzione e metodologia

Questo esercizio guida i partecipanti attraverso un percorso di consapevolezza del proprio ambiente, dello spazio in cui si muove il corpo umano e delle relazioni sviluppate con le altre persone. L'esercizio segue la metodologia dell'apprendimento esperienziale e del lavoro di gruppo, avvalendosi della partecipazione attiva e della collaborazione per la creazione di un'esperienza comune. Si basa inoltre sulla cooperazione tra corpo e mente e sull'impulso interiore dell'uomo a esprimersi e comunicare attraverso il corpo.



Gruppo/i target

- Tutti e 3 i gruppi target
- 10 - 25 persone



Durata

- 50 min



Requisiti / materiale necessario

- Un open space (idealmente con pavimento in legno)
- Abbigliamento comodo
- Playlist musicale con brani rilassanti e suoni della natura (volume basso)
- Sistema audio, altoparlanti

Risultati di apprendimento

Questo esercizio mira a sensibilizzare i partecipanti sul proprio corpo, sul suo posizionamento nell'ambiente e nello spazio e nelle relazioni che sviluppiamo, nonché sul suo potenziale come strumento di comunicazione ed espressione.

Attraverso questo esercizio possiamo ottenere

- Una migliore connessione con il nostro corpo.
- Opportunità di osservare se stessi e gli altri.
- Opportunità di conoscere meglio sé stessi e di connettersi con un gruppo.
- Consapevolezza che il nostro corpo è costituito da parti individuali in grado di muoversi in modo indipendente o combinato.
- Sviluppo del movimento spontaneo e consapevole.
- Sviluppo dell'immaginazione.
- Consapevolezza della capacità del nostro corpo di comunicare e trasmettere sentimenti e informazioni.
- Sviluppo della comunicazione non verbale.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Presentarsi attraverso il corpo e il movimento:

Il coordinatore chiede al gruppo di formare un cerchio e di iniziare ad osservare il proprio corpo ponendo domande e fornendo esempi:

- » C'è qualche parte del corpo che ti fa male o che ti fa soffrire?
- » Noti qualcosa di diverso oggi? (ad es. 'Mi fanno male i piedi perché sono rimasto in piedi per molto tempo.')
- » C'è qualcosa nel mio corpo che vorrei condividere con gli altri? (es. 'Ho dormito bene e mi sento fresco.')

Dopo alcuni minuti di osservazione, il coordinatore chiede ai partecipanti di presentarsi al gruppo, prima con il loro nome e l'osservazione del proprio corpo, e poi con un movimento che rappresenti questa situazione. Il coordinatore inizia a fare un esempio e i partecipanti lo seguono, ad esempio:

- » "Io sono Costas e oggi mi fanno male le spalle, perché ho portato un carico pesante". Poi Costas ripete il suo nome, mentre contemporaneamente piega le ginocchia, abbassa la testa e si mette le mani sulle spalle..

Il coordinatore invita i partecipanti a ripetere il movimento di ogni persona che si presenta. In questo modo, si mettono nei panni degli altri, si conoscono e fanno anche un breve riscaldamento.

2. Il mio corpo, l'ambiente e gli altri:

Il coordinatore mette un po' di musica leggera e a basso volume e chiede al gruppo di rompere il cerchio e di muoversi liberamente nello spazio. Lascia che il gruppo si muova liberamente mentre allo stesso tempo i partecipanti osservano il proprio corpo, il respiro, l'espressione e il proprio modo di muoversi così come quello degli altri. Mentre il gruppo continua a camminare, il coordinatore dà le seguenti istruzioni:

- » Respira con maggiore consapevolezza.
- » Crea piccoli percorsi interessanti tra le altre persone. Evita di formare cerchi.
- » Osserva lo spazio in cui ti muovi e l'ambiente circostante.
- » Osserva anche gli altri. Come si muovono? Ricorda il movimento con cui si sono presentati prima.
- » Osserva te stesso in questa folla e in questo spazio.

Quindi, il coordinatore batte le mani e i partecipanti smettono di muoversi. Al secondo battito di mani, i partecipanti ricominciano a muoversi. Ripetendo, il facilitatore crea un codice in base al quale i partecipanti capiscono che a ogni battito di mani devono fare una pausa fino al battito successivo, quando si muovono di nuovo. Ripetere più volte, cambiando la velocità e la durata delle pause.

3. Alla scoperta della mia sfera:

Ad un certo punto, il coordinatore chiede ai partecipanti di stare in piedi per un po' nel punto in cui si sono fermati casualmente. Quindi chiede loro di continuare a seguire le istruzioni impartite senza interrompere la procedura. Invita i partecipanti a fidarsi di lui/lei e a partecipare attivamente; se qualcuno si sente a disagio è giusto fermarsi, ma bisogna incoraggiarlo a provare anche qualcosa che potrebbe essere difficile per lui.

- » Considera che il luogo in cui ti trovi ora sarà il tuo spazio personale per un po'. Puoi immaginare che una grande bolla, una sfera, ti circonda e ti dia sicurezza.
- » Allunga le braccia e scopri quanto è grande questo spazio.
- » Muoviti in questo spazio sicuro, cercando di scoprirne dimensioni e limiti.
- » Cerca di muoverti continuamente, seguendo le istruzioni che trovi sul tuo cammino. Non esiste un movimento giusto o sbagliato.
- » Se ti senti al sicuro, puoi chiudere gli occhi e sentire i limiti e le dimensioni dello spazio.
- » Cerca di coinvolgere tutto il tuo corpo in questo processo e non solo le braccia, ma anche la testa, le spalle, le dita, il busto, il bacino, le ginocchia, i piedi, anche gli occhi, i muscoli del viso, lo sterno.
- » Prova a muoverti in basso o in alto, velocemente o lentamente, prova a saltare o a girare nella sfera.
- » Puoi seguire la musica.
- » Non dimenticare di respirare e non aver paura di aumentare il movimento.
- » Ritorna lentamente in posizione neutra e apri gli occhi se chiusi. Cerca di mantenere questa sensazione del tuo spazio personale mentre torniamo nello spazio dei gruppi e continuiamo a muoverci.

Mentre il gruppo si muove, il coordinatore fa notare che stiamo trasferendo il nostro corpo nello spazio che ci circonda e tra le persone che si muovono intorno a noi, come se trasferissimo la sfera che abbiamo scoperto prima. Possiamo scegliere se rimanere nel nostro spazio personale sicuro o permettere a qualcun altro di entrare nel nostro spazio.

4. La sfera si rompe:

Quindi, il coordinatore chiede al gruppo di creare degli *incontri*; di comunicare osservando come gestiscono il proprio spazio personale, quando lo tengono lontano dagli altri, quando permettono a qualcuno di avvicinarsi entrando nella loro sfera e come si sentono nei confronti del proprio corpo in ogni condizione. Il coordinatore propone di:

- » Darei una stretta di mano.
- » Dire "Buongiorno" in qualsiasi modo.
- » Trovare un motivo per abbracciare qualcuno.
- » Trovare un motivo per congratularsi con qualcuno.
- » Offrire un regalo o un aiuto a qualcuno.
- » Dare indicazioni a qualcuno.

5. Presentiamoci di nuovo attraverso il corpo e il movimento chiudendo il cerchio:

Il coordinatore chiede al gruppo di tornare in cerchio, concede un po' di tempo a tutti per osservare di nuovo il proprio corpo e chiede loro di ripetere il processo della fase I. Forse ci sono dei cambiamenti, forse no.

Quando tutti i partecipanti hanno parlato, l'esercizio è concluso. Il facilitatore ringrazia tutti per la condivisione e la partecipazione.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

Si consiglia di concedere ai partecipanti altri 10 minuti per discutere i propri sentimenti durante il processo

- Cosa è stato difficile per te?
- Hai scoperto qualcosa che desideri conservare?

Glossario

- **Pantomima:** è "l'arte o l'atto di esprimere pensieri ed emozioni con il movimento piuttosto che con la parola" (Cambridge Dictionary, n.d.). Una forma antica di pantomima si trova in epoca romana, dove un interprete o un danzatore solitario rappresentava i movimenti legati alla narrazione di un coro. Al giorno d'oggi, la pantomima può riferirsi a qualsiasi forma di spettacolo in cui la storia viene raccontata non verbalmente, basandosi sui movimenti del corpo e sulle espressioni facciali dell'interprete
- **Comunicazione non verbale:** i tipi di comunicazione non verbale comprendono lo sguardo, i gesti, le espressioni facciali, la paralinguistica come l'intensità o le pause e il ritmo o il tono della voce, il linguaggio del corpo e la postura, lo spazio interpersonale, il tatto, l'aspetto e gli artefatti.
- **Suono:** prodotto dall'uomo o dalla natura stessa, può trasmettere al ricevente una o più informazioni. Possiamo utilizzare il suono per trasmettere informazioni specifiche che descrivono una situazione, un fatto o una storia. Il suono si trasmette attraverso gas, solidi e liquidi sotto forma di onde.
- **Paesaggio sonoro:** è il suono o la combinazione di suoni prodotti da sorgenti sonore naturali o artificiali e percepiti o/e interpretati dall'uomo. La percezione umana e la produzione di significati che influenzano il comportamento umano sono le caratteristiche principali che lo differenziano dal più ampio ambiente acustico, che si riferisce semplicemente ai suoni o alla combinazione di suoni che coesistono in uno spazio interno o esterno.

Il paesaggio sonoro può essere creato a partire dai suoni dell'ambiente naturale, come le voci degli animali, lo svolazzare degli uccelli, il ronzio degli insetti (biofonia), i suoni dei fenomeni atmosferici, il movimento dei fiumi e del mare (geofonia), così come i suoni creati dall'attività umana, come una composizione musicale, il suono delle attrezzature da ufficio, i suoni industriali e persino il linguaggio umano (antropofonia). Ciò che è fondamentale in questo caso è il modo in cui l'ambiente viene compreso da coloro che lo abitano.

- **Spazio personale:** si riferisce allo spazio che circonda una persona; lo spazio considerato personale o che consente la privacy. Quando un'altra persona entra in quest'area privata, la persona il cui spazio privato viene violato prova spesso un certo disagio. Lo spazio personale è legato anche al concetto di distanza interpersonale, la distanza alla quale le persone si posizionano di solito rispetto alle altre persone che interagiscono. Le interpretazioni del comportamento legate alla categoria della prossemica sono presenti in molti studi di sociologia e psicologia. Hall (Gordon et al., 2006) ha proposto quattro categorie di distanza interpersonale che descrivono diversi tipi di comunicazione nelle interazioni faccia a faccia (valide soprattutto nelle culture occidentali):
 1. distanze intime in cui gli interlocutori si trovano a 6-18 pollici l'uno dall'altro; i tipi di interazioni che esprimono intimità sono il fare l'amore e la lotta, il conforto e la protezione
 2. distanze personali di 1,5-4 piedi, che di solito riflettono relazioni strette e personali
 3. distanze sociali o di consulenza di 4-7 piedi, tipiche delle interazioni commerciali e professionali con i clienti
 4. distanze pubbliche di 12-20 piedi, che implicano un discorso pubblico in cui non è richiesto il riconoscimento degli interlocutori. Lo spazio personale è legato alla prima e alla seconda categoria e viene messo in discussione o riconciliato nelle interazioni del terzo e quarto tipo.
- **Spazio sicuro:** Il termine spazio sicuro (o spazio più sicuro, in un'ottica più realistica) indica generalmente "un luogo o un ambiente in cui una persona o una categoria di persone può sentirsi sicura di non essere esposta a discriminazioni, critiche, molestie o qualsiasi altro danno emotivo o fisico" (Lexico, n.d.). Questa definizione può sembrare troppo ampia; in realtà, possiamo distinguere due diverse percezioni del termine: una è quella ideologica, mentre la seconda si riferisce a spazi/ambienti fisici che rispondono alle esigenze di sicurezza delle persone coinvolte. Spesso ci si riferisce anche a luoghi creati per permettere agli individui emarginati di riunirsi per comunicare le loro esperienze di *emarginazione*, più comunemente situati nei campus universitari del mondo occidentale, ma anche nei luoghi di lavoro. Il termine spazio sicuro (anche spazio positivo) può anche indicare che un insegnante, un'istituzione educativa o un corpo/gruppo di studenti non tollerano la *violenza*, le *molestie* o i *discorsi di odio*, creando così (o aspirando a creare gradualmente) un luogo sicuro per le persone emarginate.

Riferimenti

- Cambridge Dictionary. (n.d.). Pantomime. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pantomime>
- Ekman, P. & O'Sullivan, M. (1988). The role of context on interpreting facial expressions: comment on Russell & Fahr (1987). *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 86–88.
- Efenbein, H. A. & Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 203–235.
- Efenbein, H. A. & Ambady, N. (2003). When familiarity breeds accuracy: cultural exposure and facial emotion recognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 276–290.
- Giles, H. and Robinson, P.W. (1990). *Handbook of Language and Social Psychology*. New York: Wiley.
- Gordon, R. Druckman, D. Rozelle, R. Baxter, J. (2006). Non-verbal behaviour as communication. In H. Owen (Ed.), *The Handbook of Communication Skills* (pp. 73-119). London: Routledge.
- Lexico. (n.d.). safe space. Retrieved from https://www.lexico.com/definition/safe_space
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton, (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice. New directions for adult and continuing education* (pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Springborg, C. (2012). Perceptual Refinement: Art-Based Methods in managerial Education. *Organisational Aesthetics* 1(1), 116-137.
- Watson, O. M. & Graves, T. D. (1966). Quantitative research in proxemic behavior. *American Anthropologist*, 68, 971–985.
- Watson, O. M. (1970). *Proxemic behavior: a cross-cultural study*. The Hague: Mouton.
- Office for Institutional Equity and Diversity, NC State University. (2020). What is a Safe Space? Retrieved from: <https://diversity.ncsu.edu/news/2020/02/07/what-is-a-safe-space/>

MODULO 3: COMPETENZE INTERCULTURALI PER LA GESTIONE DELLA DIVERSITÀ

Contenuto e rilevanza

Abbiamo selezionato quattro temi dall'analisi dei bisogni: un primo tema riguarda il concetto di diversità e il riconoscimento delle differenze culturali. Il modulo lavora sul riconoscimento delle diversità e sullo sviluppo di una consapevolezza della propria e altrui diversità, sia culturale che personale (le differenze multiple). Le differenze devono essere prima riconosciute, per essere accettate o rifiutate, anche per evitare il pre-giudizio. Riconoscere le differenze culturali è un passo necessario per migliorare gli incontri interculturali e il dialogo. Un secondo tema introduce il concetto di società multiculturali e i diversi modelli di accoglienza e integrazione. Il modulo mira a far acquisire nuove conoscenze sul concetto di società multiculturali; ad ampliare i concetti di società, confini, incontri e scontri tra culture, e a sviluppare i significati dei termini insider e outsider. Un terzo tema riguarda l'incontro interculturale e prevede di costruire l'idea di un ambiente di interazione basato su alcuni aspetti qualitativi della relazione. Il modulo lavora sulla capacità di entrare in empatia con l'altro, per creare un terzo ambiente di incontro sicuro basato sulla fiducia (holding), dove è possibile esprimere senza paura, o dove le paure possono essere espresse senza la paura del pre-giudizio proprio e altrui. Un quarto tema affronta il pregiudizio come precursore della discriminazione e dell'esclusione. Questo sarà un tema trasversale all'interno del modulo.



Image: Freepik.com

Obiettivi educativi

1. Esplorare e riconoscere la diversità tra sistemi culturali e sociali, comprendere le dimensioni della diversità sociale e culturale approfondendo la conoscenza del fenomeno migratorio e il concetto di straniero (identità/cultura) e di outsider (vicinanza/distanza).
2. Educare alla società multiculturale approfondendo i modelli di accoglienza e integrazione e stimolando la riflessione sui concetti di etnocentrismo, etno-relativismo, gruppi di appartenenza, sistemi e culture organizzative, apertura/chiusura alla diversità per rendere visibili le barriere all'accettazione della diversità (dimensioni culturali e stereotipi).
3. Sostenere lo sviluppo di competenze relazionali interculturali esercitando l'ascolto attivo e stimolando l'empatia e la consapevolezza delle emozioni e dei bisogni dell'altro, sostenendo la capacità di assumere il punto di vista dell'altro e facilitando la flessibilità cognitiva e comportamentale per sviluppare capacità di mediazione.
4. Stimolare la consapevolezza dei meccanismi di discriminazione e pregiudizio favorendo la conoscenza approfondita dei concetti di stereotipo, pregiudizio, etnocentrismo, discriminazione, molestia, stigma, e biasimare la vittima, stimolando l'analisi del concetto di conflitto in chiave interculturale, con riferimento all'osservazione delle dinamiche di gruppo quali esclusione e stigmatizzazione contro inclusione e integrazione.

Sfondo teorico

Il modello sistemico relazionale (Bateson 1977, Von Foerster 1984, Maturana & Varela 2001) è il fondamento teorico che sostiene e orienta la metodologia proposta negli esercizi che seguono:

- Considera l'individuo e ogni gruppo sociale intesi in relazione l'uno con l'altro, come sottosistemi di diversi sistemi contestuali che si influenzano a vicenda.
- Favorisce una definizione condivisa della questione a partire da diverse formulazioni (molteplicità di punti di vista e narrazioni).
- Promuove l'attivazione di processi integrativi delle differenze presenti nell'individuo, nel gruppo, nelle reti relazionali, con una visione aperta e costruttiva.
- Attiva risorse relazionali collaborative ed evolutive attraverso il riconoscimento e la valorizzazione degli aspetti di risorsa e resilienza per il cambiamento.
- Sostiene anche la centralità della posizione etica e della sensibilità culturale, il riconoscimento e il rispetto della diversità personale, culturale e religiosa, così come il mantenimento di una posizione relazionale libera da giudizi di valore.
- Riconosce l'importanza di una continua auto-riflessione su percezioni e pregiudizi.

Il concetto chiave dell'intervento sistemico nell'organizzazione umana è che, oltre al contenuto dell'intervento stesso, esiste un livello di analisi che riguarda l'osservazione dei significati e della qualità della comunicazione e della relazione, fondamentale per raggiungere gli obiettivi del cambiamento. La società odierna, sempre più globalizzata, ci impone di cambiare e ampliare i nostri punti di vista e di acquisire una competenza interculturale, indispensabile per comprendere i codici di comportamento e i modi generalmente accettati nelle diverse società e ambienti. La competenza interculturale può essere definita come abilità complesse che sono necessarie per interagire in modo efficace e appropriato con altri che sono linguisticamente e culturalmente diversi da sé (Fantini, 2009).

Il modulo intende lavorare per l'apprendimento interculturale secondo le tre categorie dell'apprendimento: conoscenze, abilità e attitudini (Parlamento europeo e Consiglio del 23 aprile 2008) definite dall'UNESCO (2009) come la comprensione e il rispetto dei diversi gruppi culturali e il dialogo tra i diversi gruppi culturali.

In entrambi i modelli della Deardoff (2006) di competenza interculturale (piramidale e procedurale) la conoscenza riguarda l'autoconsapevolezza culturale e la comprensione dell'influenza dei contesti nelle visioni del mondo (la lente attraverso cui ognuno di noi vede il mondo), la conoscenza culturale specifica, la conoscenza socio-linguistica, l'assimilazione di temi e tendenze globali. Le abilità da sviluppare consistono nell'ascoltare, osservare, considerare il mondo dalle prospettive degli altri (vedere come le prospettive sono simili e diverse), valutare e creare collegamenti. Gli atteggiamenti da sviluppare riguardano la curiosità, l'apertura, il rispetto, la scoperta e la valorizzazione degli altri, la tolleranza dell'ambiguità e l'umiltà culturale (combinando il rispetto con la consapevolezza di sé). Orchestrare insieme, queste componenti producono effetti interni, cioè lo sviluppo della flessibilità, dell'adattabilità (essere in grado di passare temporaneamente ad un'altra prospettiva), della visione etno-relativa e dell'empatia. A loro volta, gli effetti interni determinano effetti esterni che corrispondono al comportamento, come costruire relazioni (creare legami personali interculturali duraturi) e comunicare in modo efficace e appropriato durante un'interazione interculturale (parte visibile della competenza).

Le abilità più direttamente rilevanti per promuovere la competenza interculturale secondo Portera (2013a) sono: osservazione, ascolto, valutazione, analisi, interpretazione, relazione, adattabilità, non giudizio, gestione dello stress, metacomunicazione e risoluzione creativa dei problemi. Le attitudini includono il rispetto, l'empatia, l'apertura mentale, la curiosità, l'assunzione di rischi, la flessibilità e la tolleranza ambientale. L'acquisizione della competenza interculturale è un processo complesso che "include aspetti cognitivi, abilità linguistiche e sociali, motivazione e atteggiamenti positivi in un doppio senso (individuale/sociale), così come un livello meta-riflessivo e meta-strategico che regola il processo e presumibilmente lo implementa indefinitamente" (De Angelis, 2011).

Importanti sono anche le dimensioni relazionali e dialogiche: "dove l'altro non è solo osservato, descritto e conosciuto, ma diventa parte di una relazione dinamica e interattiva" (Portera, 2013b). Per raggiungere questo obiettivo, dobbiamo costruire un "terzo spazio" di fiducia reciproca e di trasformazione in cui ognuno possa essere disponibile al cambiamento reciproco; significa promuovere interazioni che considerino il punto di vista dell'altro, in modo che gli scambi siano basati sull'autenticità empatica, fiducia e rispetto (Bennet, 1993). Solo allora l'alterità può diventare il veicolo della nostra espansione, perché è solo comprendendo l'altro in me che io posso espandermi. Tra le competenze interculturali da acquisire, secondo Franca Pinto Minerva (2002) la competenza comunicativa non si riduce alla pura competenza linguistica. Piuttosto, è una competenza socio-psicologica nell'avvicinarsi all'estraneo, nel superare la propria paura di entrare in contatto con gli altri e concordare qualcosa con loro.

È legata alla mediazione linguistica, al dialogo e all'arte dell'ascolto. Imparare ad ascoltare le storie degli altri

contribuisce ad arricchire le nostre visioni della vita, ad approfondire il senso della nostra esistenza, a lasciarsi attraversare da emozioni e riflessioni che finiscono col far emergere la pregnanza e, al contempo, la complessità della propria storia, a rendersi permeabile agli altri per portare alla luce l'inesauribile ricchezza della propria plurale identità (Pinto Minerva, 2002).

Decentramento ed empatia diventano allora pilastri (competenze) fondamentali della relazione autenticamente interculturale, e per empatia intendiamo "la capacità di comprendere la persona con cui si sta interagendo, (il) tentativo di empatizzare, di mettersi nei panni degli altri, di calarsi nell'altro possibilmente senza atteggiamenti preconcepiuti o stereotipi" (Portera, 1997). Attraverso l'ascolto attivo e non giudicante, l'empatia, l'astensione dai giudizi, l'apertura verso gli altri, sarà possibile una gestione positiva dei conflitti. Poiché questi ultimi - soprattutto in un contesto pluralista e multiculturale - sono ineluttabili, è essenziale sviluppare capacità di mediazione, negoziazione e cooperazione imparando a riconoscerli (distinguendo il problema specifico dalla persona che si ha di fronte) e a gestirli in modo adeguato.

Riconoscere l'altro attraverso la capacità di comunicare, dialogare e risolvere i conflitti implica poi che lo si comprenda e la comprensione è generata dalla conoscenza. Un punto qualificante nel processo di comprensione interculturale è la verifica critica, che tende a neutralizzare l'influenza del proprio punto di vista nella percezione della cultura degli altri. Ciò richiede uno sforzo continuo per esplorare e comprendere non solo le altre culture ma anche i meccanismi nascosti della propria cultura (Milani, 2015).

Esercizio 1 – Background migratorio e storie familiari⁴

Introduzione e metodologia

Per esplorare e riconoscere la diversità, abbiamo deciso di iniziare con un esercizio basato sul genogramma, un albero genealogico schematico dove si disegnano un minimo di due o tre generazioni. Questa tecnica ci permette di osservare le storie familiari da più punti di vista. L'incontro con la diversità nelle famiglie può avvenire in maniera frequente tramite l'evento della migrazione (interna o esterna, in uscita o in entrata) oppure con matrimoni tra coppie miste o adozione. L'esercizio, oltre alla narrazione e alla scoperta, permette il confronto di storie di migrazione di famiglie, tempi e culture diverse. Vogliamo mettere a fuoco come i movimenti migratori siano ancora attuali e non possano essere collocati solo in momenti geo-storici.

I progetti e i significati attribuiti alla migrazione sono molteplici ed elaborati in modo diverso dalle famiglie. Esplorare la ricchezza delle storie e condividerle all'interno del gruppo diventa paradigmatico di come la diversità sia vicina a noi, dentro le storie familiari di ognuno. Questo esercizio mira quindi ad ampliare il concetto di diversità iniziando a stimolare l'esplorazione di ciò che è più intimo per tutti noi: la propria storia familiare. Permettendo un confronto tra la dimensione personale, la storia familiare rispetto alla migrazione, e la dimensione sociale, la comprensione del proprio background culturale diventa un punto di partenza per lo sviluppo delle competenze interculturali (Lustig & Koester, 2013, p. 272).



L'esperienza di questo esercizio in un gruppo si traduce in una continua rielaborazione di conoscenze, atteggiamenti ed esperienze, e quindi può avere un valore trasformativo. È con l'aiuto del gruppo che si possono cogliere meglio le ripetizioni, le ridondanze, le connessioni, le ferite e le risorse all'interno delle storie familiari. In questo esercizio, il gruppo deve essere sostenuto per avvicinarsi rispettosamente l'uno all'altro attraverso le esperienze di ascolto, partecipazione, confronto e riflessione, e poi sviluppare la capacità di connettersi l'uno con l'altro.

⁴ Alcune immagini si possono trovare nel tutorial [online allegato: https://tinyurl.com/lyckw7j6k](https://tinyurl.com/lyckw7j6k)

Questo esercizio permette ai partecipanti di sviluppare l'empatia, di mettersi al posto di qualcun altro e di capire le emozioni che accompagnano le storie familiari. Inoltre, stimola la comprensione che alcuni processi sono sia verticali, cioè ricorrenti nella dimensione temporale delle generazioni, sia orizzontali, cioè appartenenti a numerose storie familiari, a volte anche attraverso le culture. Questa esperienza di somiglianze e differenze arricchisce il proprio punto di vista e migliora la comprensione. La molteplicità di appartenenza è amplificata.

Il genogramma è una tecnica attiva non verbale (Bowen, 1979), un diagramma che organizza le storie familiari attraverso due o tre generazioni (McGoldrick, Giordano & Garci-Preto, 2005; Mc Goldrick & Gerson, 1985). La tecnica promuove una maggiore esplorazione delle storie familiari permettendo di concentrarsi su eventi o relazioni anche del passato, estrapolando eventualmente regole e miti, ruoli, rituali, valori, comunicazione, lingue, relazioni, pensieri, credenze, pratiche, costumi, modi di interagire e comportamenti attesi. L'uso di questo esercizio permette di sfruttare diversi livelli di applicazione: il livello dei comportamenti messi in atto hic et nunc e il livello diacronico della storia e dei suoi significati; la fenomenologia delle transazioni comunicative attuali e dei miti familiari; l'originalità dell'individuo e le caratteristiche dei sistemi di appartenenza (Chianura & Iacoella, 2003).

Attraverso il genogramma è possibile evidenziare come gli individui e i sistemi familiari portino le loro radici identitarie, costruite attraverso un processo di maturazione multigenerazionale che coinvolge la genetica, la cultura, la vita affettiva e altri fattori individuali, relazionali e socio-affettivi. In quest'ottica, l'individualità di una persona emerge come una storia di connessioni.



Gruppo/i target

- Personale docente e amministrativo
- Studenti da contesti di accoglienza e rifugiati



Durata

- 120 min



Requisiti / materiale necessario

- Fogli A-3
- Pennarelli colorati
- PC e proiettore
- Esempio di genogramma

Risultati di apprendimento

- Confrontare le diverse storie e strategie di gestione degli eventi migratori tra le famiglie.
- Analizzare le esperienze legate alla migrazione come: difficoltà, paure, ferite e traumi, barriere linguistiche e culturali, risorse, resilienza, benefici, contaminazioni.
- Applicare competenze trasversali, in particolare competenze relazionali e di comunicazione: saper fare domande, saper ascoltare, saper fare collegamenti.
- Integrare l'ascolto attivo ed empatico con atteggiamenti di rispetto e curiosità.
- Migliorare la sensibilità interculturale.
- Sviluppare la capacità di interconnettere più livelli di osservazione delle diverse relazioni in cui ogni individuo è immerso.
- Sviluppare la capacità di auto-riflessione (la capacità di vedere se stessi mentre si interagisce con gli altri).
- Riconoscere le specificità e le differenze tra i gruppi.
- Migliorare la capacità di lavorare in gruppo.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Il facilitatore inizia con le presentazioni, spiega e concorda le regole della comunicazione, con istruzioni appropriate sulle domande (aperte, chiuse, circolari) su come farle e introduce il tema dell'esercizio. Un video introduttivo⁵ sul "Viaggio del DNA" migrante è offerto come punto di partenza (può anche essere proposto alla fine per consolidare l'apprendimento). Si può chiedere ai partecipanti di portare foto e/o documenti relativi a personaggi ed eventi, legati alla migrazione e/o a storie di diversità.
2. Il facilitatore fornisce gli elementi grafico-simbolici sulla lavagna, mostrando un esempio di genogramma completato. Tutti i partecipanti procedono alla fase di ricostruzione grafica del genogramma in modo individuale (max. 15 min). Seduti a semicerchio, davanti a un tavolo, e con un foglio di carta con pennarelli colorati, rappresentano il loro albero genealogico, inserendo informazioni come nomi, origine, età. La rappresentazione grafica include la generazione più antica nella parte più alta, e i legami matrimoniali in parallelo (vedi i simboli del genogramma più sotto).
3. Secondo il tempo a disposizione, si chiederà ad alcuni partecipanti di presentare il loro genogramma al gruppo, selezionando le mappe con storie di migrazione e suggerimenti relativi all'incontro con la diversità, eventi conflittuali tra gruppi familiari o ricostruzione dell'identità legata alla cultura (non è importante che il ricordo sia preciso).

Il facilitatore fa procedere il partecipante selezionato alla narrazione, e poi pone domande volte a evidenziare i dettagli salienti del genogramma, al fine di ampliare e mettere in relazione gli eventi significativi, le molteplici appartenenze, e le possibili differenze anche tra le storie, cercando di valorizzare le modalità di adattamento e le possibili ibridazioni.

Gli eventi significativi legati al contesto storico, sociale e culturale riguardano i ruoli, la comunicazione, i valori, le credenze, le pratiche, i costumi, i rituali, il pensiero, i modi di interagire, le relazioni, i comportamenti attesi anche legati alla cultura.

Mentre sostiene empaticamente la persona che presenta il genogramma, il facilitatore dovrebbe anche coinvolgere attivamente il maggior numero possibile di partecipanti nella discussione, permettendo loro di porre domande per chiarimenti, approfondimenti o collegamenti (20 min), e di fornire un feedback finale.

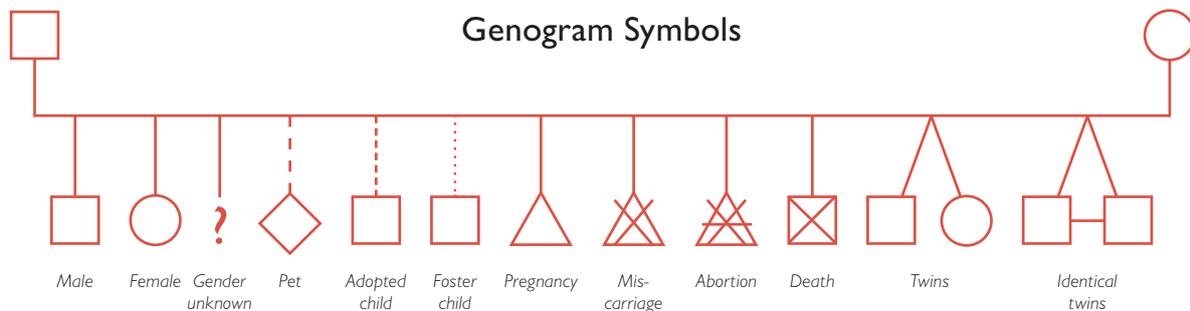
4. Esempi di domande sulla trasmissione culturale:
 - » Quali valori culturali vedi che hanno formato la tua famiglia e i suoi membri?
 - » Come ti hanno formato?
 - » C'è una cultura nazionale o etnica che ha avuto una particolare influenza su di te e sulla tua famiglia?
 - » Come si manifesta nella tua vita?
5. L'attività si conclude (10 minuti) con una riflessione di gruppo sui temi emersi:
 - » Fenomeno della migrazione come evento pianificato della famiglia
 - » Concetto di straniero (identità/cultura)
 - » Diversità delle dimensioni sociali e culturali
 - » Appartenenza multipla in relazione ai valori sociali e culturali
 - » I propri limiti e la capacità di apertura all'altro
 - » Valutazione su: quali aspetti sono stati considerati positivi e quali negativi? E cosa si può dire di aver imparato o altrimenti compreso nella nuova situazione?

Suggerimento per il debriefing: una donazione simbolica, da parte di ogni partecipante al gruppo, di un oggetto metaforico, una frase, una parola, per la persona che ha portato la storia.

.....
⁵ <https://tinyurl.com/38rs27rw>

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

Alcune domande per approfondire i fattori culturali: Rispetto al tempo cosa è più importante per una cultura: il passato, il presente o il futuro? Qual è l'atteggiamento verso il rischio e l'incertezza? Quanto è importante il successo individuale rispetto a quello di gruppo? Come dovrebbe essere equamente distribuito il potere e come i subordinati dovrebbero trattare le decisioni di chi è al potere? Cos'è più importante per la cultura: la competitività o le relazioni personali? C'è congruenza tra la cultura madre e la cultura ricevente? Quante differenze tra le culture sono evidenziate, quante somiglianze? (Hofstede, 1984).



Legenda dei simboli del genogramma ⁶

Esercizio 2 – Con i bagagli alla frontiera

Introduzione e metodologia

Al fine di acquisire nuove conoscenze sulla diversità culturale, viene proposto un gioco di ruolo sul valore dell'accoglienza. I partecipanti potranno sperimentare attivamente i possibili conflitti interculturali e i diversi modelli di accoglienza tra gruppi e società. In questo esercizio, le dinamiche hanno tre punti di osservazione: dal gruppo del noi (gli insider), dal gruppo degli altri (gli outsider), e dal terzo gruppo di osservazione esterno.

I gruppi nel gioco è come se fossero microsocietà, con le proprie regole, lingue e rituali. Queste microsocietà hanno confini fisici o simbolici dettati da leggi e regolamenti, con una propria cultura, che perpetua un senso di appartenenza alla società stessa. L'esercizio mira a riflettere sui confini che il gruppo tende a creare e come questi influenzano le pratiche di accoglienza. Il focus di questo esercizio è anche sull'esperienza del migrante: le ragioni della migrazione, le motivazioni, le aspettative, lo shock culturale, la distanza sociale, le paure, le barriere (linguistiche, culturali, burocratiche ecc.), gli stili di adattamento, i sentimenti di esclusione, le strategie di inclusione, le risorse socio-culturali.

Tra le tecniche basate su una metodologia esperienziale, il gioco di ruolo, la simulazione e lo psicodramma sono stati valutati come strumenti promettenti per lo sviluppo delle competenze interculturali (Hiller, 2010). Il gioco di ruolo mira all'appropriazione e alla produzione autonoma di modelli dall'esperienza, permettendo all'empatia di innescare possibili cambiamenti nel comportamento. Meno strutturato è il gioco di ruolo, più spazio viene lasciato al processo decisionale e alla creatività dei partecipanti. I partecipanti affrontano un terreno sconosciuto e sono costretti ad adattarsi al contesto, ad operare anche senza conoscere tutte le risposte, a gestire situazioni ambigue, o ad affrontare attività più familiari gestendole ed elaborandole da diversi punti di vista.

L'obiettivo è quello di far emergere gli stati d'animo e farli vivere attraverso la recitazione di atteggiamenti o comportamenti. La tecnica può aiutare la riflessione e permettere nuove ipotesi su somiglianze e differenze, pregiudizi, convenzioni di comunicazione verbale e non verbale, e far sviluppare empatia, atteggiamenti di rispetto e adattabilità. Attraverso l'esperienza concreta e diretta, insieme a domande e riflessioni, i partecipanti possono acquisire atteggiamenti diversi e una maggiore flessibilità (ad esempio apertura e compren-



Image: Freepik.com

⁶ Source: <https://tinyurl.com/ypax56zb>

sione) e sviluppare le competenze interculturali. La possibilità di affrontare una situazione realistica durante una simulazione e quindi in un contesto protetto, ma comunque potenzialmente ansiogeno, può insegnare a reagire. L'esercizio promuove l'empatia dei partecipanti in una situazione diversa, aiutando a smantellare gli stereotipi e mostrando come le persone tendono a riprodurli.



Gruppo/i target

- Personale docente e amministrativo
- 12 - 20 persone



Durata

- 120 min



Requisiti / materiale necessario

- Carta colorata (3-4 colori diversi)
- Nastro adesivo grande e molto lungo (bordi)
- Fotografie e articoli di giornale
- Computer e proiettore
- Storie di esempio come casi di studio

Risultati di apprendimento

- Riconoscere il concetto di identità di gruppo e i confini tra i gruppi.
- Comprendere le differenze tra gruppi e le dinamiche che generano accettazione.
- Diventare consapevoli dei pregiudizi e degli stereotipi su genere, religione, provenienza.
- Comprendere le fasi di accettazione ed emarginazione.
- Conoscere i diversi livelli di sensibilità interculturale.
- Identificare atteggiamenti empatici, rispetto e curiosità.
- Evidenziare il valore della diversità.
- Riconoscere le dinamiche di gruppo, di ruolo e di appartenenza.
- Usare la capacità di lavorare creativamente in gruppo.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Dividere a caso il gruppo in tre o quattro sottogruppi: uno o due gruppi saranno le società riceventi, un gruppo familiare, un gruppo di osservatori. L'esercizio consiste in tre fasi: (1) la fase iniziale, di introduzione, riscaldamento e spiegazione del gioco con le istruzioni, include la fase preparatoria dei gruppi (circa 30 min); (2) il gioco vero e proprio (circa 40 min); (3) la fase finale con discussione aperta, osservazioni e riflessioni conclusive (circa 30 min).
2. Il facilitatore e i partecipanti si presentano brevemente. Il facilitatore dà le istruzioni ai gruppi separatamente.
3. Fase preparatoria (20 min): ogni gruppo o società costruisce, in modo autonomo, una propria identità nazionale dotandosi di: nome, colori, lingua, leggi, regole, anche rispetto alle frontiere e metodi di accoglienza, un'identità politico-amministrativa rispetto alla migrazione. [In alternativa il facilitatore può fornire una carta con dichiarazioni di ruolo e istruzioni già precostituite]. I partecipanti del gruppo familiare costruiscono anche loro un'identità e una storia familiare, definendo i personaggi attraverso la creazione di nomi e ruoli, il background culturale e socio-politico, le ragioni della migrazione e il progetto migratorio. Per far sì che i partecipanti si identifichino con il viaggio del migrante/rifugiato, le scelte che deve fare, le perdite che subisce, il sentimento di coraggio o paura e l'esperienza di appartenenza, le pressioni subite (familiari, sociali, politiche) possono essere introdotte attraverso alcune storie reali di immigrazione (diapositive, stampe, giornali).
4. La fase di gioco vera e propria è divisa in: (1) la partenza (10 min), (2) il viaggio (10 min), e (3) l'arrivo (20 min). All'inizio, si disegna un perimetro sul terreno con del nastro adesivo: la casa, individua la partenza. La famiglia raccoglie in una valigia, in modo creativo, prima della partenza, le cose che potrebbero essere utili per il viaggio e nella nuova società: 10 oggetti concreti, astratti e/o simbolici (come una canzone) o metaforici (ogni oggetto può essere scritto/disegnato su un foglio A5). Il viaggio inizia chiedendo alla famiglia di raccontare cosa si sta lasciando alle spalle e le ragioni del trasferimento. Poi il facilitatore informa i partecipanti che: molte persone stanno lasciando il paese nello stesso momento, che le strade sono troppo affollate e che non possono continuare in auto. Il viaggio continua a piedi e 2 oggetti devono essere lasciati indietro. Durante il viaggio, la famiglia incontra degli ostacoli: come un

campo profughi, un barcone, un centro di accoglienza (disegnare il percorso prendendo dei pezzi di nastro adesivo e usando dei giornali appiattiti per fare dei punti). I membri della famiglia sono costretti a lasciare qualcosa, a rivedere il contenuto della valigia e a liberarsi di altri oggetti. Si possono creativamente sperimentare eventi quali furti o episodi drammatici, con il facilitatore che funge da narratore.

5. Nella fase di arrivo, la famiglia si trova di fronte a due gruppi/società (se la dimensione del gruppo lo permette) tra le quali può scegliere e alle quali proporre la propria richiesta di ingresso, considerando cosa potrebbe essere necessario per essere accettati (documenti, visto, pagamento, scambio di informazioni, richiesta di asilo). I partecipanti nel ruolo di familiari devono interagire ed agire per essere accettati e convincere il gruppo/società ad essere ammessi, potranno attivare diverse risorse personali, mezzi o competenze. Insider e outsider della società dovranno interagire e comunicare sulla frontiera. I partecipanti/attori dovranno tutti decidere e mediare rispetto alle esigenze degli spazi e dei contesti di inserimento (lavoro, casa, scuola, università) e all'offerta della società di accoglienza. La richiesta di accogliere la famiglia, o individui separati, potrebbe essere una variabile oggetto di discussione all'interno del gruppo o della società.
6. Nella fase finale (gruppo accettato da una società, rifiutato da altra, o non accettato da entrambe) viene proposta una riflessione su quanto accaduto attraverso una discussione aperta, utilizzando le osservazioni di tutti. A partire dal gruppo esterno, si chiederà un commento sulle osservazioni di tutti rispetto al contenuto e ai processi, accaduti negli altri gruppi e nelle relazioni tra loro.
7. Fase di debriefing prevede alcune domande e una discussione a gruppo allargato.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- A cosa hai pensato durante questo esercizio?
- Cosa potrebbe essere realistico?
- Come ti sei sentito nell'interpretare (...)?
- Paure?
- Cosa significa essere fuori dal cerchio o dentro?
- Quanto le persone all'interno del gruppo devono mediare per farsi accettare?
- Quanto è inclusivo il gruppo/società nel suo insieme?
- Che cos'è l'accoglienza?

Alla fine della sessione, le idee emerse possono essere confrontate con alcuni input della realtà.

Un esercizio adatto, anche a consolidare l'apprendimento, può basare una riflessione sulle tappe di sviluppo della "sensibilità interculturale" che stimola l'esame dei pregiudizi come predefinizioni di categorie culturali, mentali, che ci orientano meno rigidamente nell'interfacciarsi con l'altro. Una riflessione sull'evoluzione delle tappe:

La fase iniziale di rifiuto; La fase di difesa; La fase di minimizzazione delle differenze; La fase di accettazione delle differenze; La fase di adattamento alla differenza; La fase di integrazione delle differenze (adattato da Bennett, 1993).

Esercizio 3 – Simulare

Introduzione e metodologia

Per l'obiettivo di sostenere lo sviluppo delle competenze relazionali interculturali, la tecnica esperienziale della simulazione è un'attività appropriata perchè permette ai partecipanti di calarsi direttamente nel ruolo richiesto e sperimentare il "come se" della situazione che si vuole approfondire, migliorare, risolvere. Viene simulata la gestione di problemi reali, in vari contesti lavorativi reali, come quelli, ad esempio che si possono presentare durante i colloqui di informazione e orientamento tra il personale dell'ufficio e gli studenti stranieri, tra gli insegnanti e gli studenti stranieri in classe, o i dialoghi tra studenti stranieri e nativi.

L'aiuto del gruppo di osservatori partecipanti è fondamentale nel momento della restituzione e della riflessione perchè considera e valorizza diversi punti di vista permettendo l'ampliamento delle posizioni.

Quando si devono acquisire diversi modi di relazionarsi con gli altri è importante potersi mettere nei panni degli altri. Simulare situazioni in un contesto protetto può aiutare a imparare dall'esperienza diretta quello che le persone possono fare, con la pratica si può sperimentare ciò che è stato pensato e praticato fino a quel momento su esperienze reali, ampliandolo. Le simulazioni hanno lo scopo di proiettare oltre la realtà ma permettono di imparare nel qui e ora, perchè il confronto con le emozioni, o reazioni, che riguardano la situazione è immediato. La situazione simulata è un'esperienza di apprendimento reale e concreta (Avallone, 1989).

Si può considerare che nelle organizzazioni multiculturali, i seguenti punti sono stati gerarchicamente delineati come aree problematiche chiave: le differenze religiose, i diversi atteggiamenti verso le mansioni lavorative, il denaro, l'altro sesso, le differenze nella visione del mondo, le differenze nel linguaggio del corpo, le differenze nelle tradizioni nazionali e nello stile di vita, i diversi modelli di comportamento (pasti, abbigliamento, ricreazione), le differenze nel carattere nazionale e nelle sue manifestazioni. In termini generali, una competenza interculturale inadeguata porta a problemi quali: la gestione del tempo e dei tempi, le differenze psicologiche, la diversa considerazione del ruolo della cultura aziendale, le differenze di rango e le relazioni gerarchiche nelle situazioni di lavoro.



Gruppo/i target

- Personale docente e amministrativo
- 10-15 persone



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

- Sedie
- Carta
- Script per la simulazione⁷

Risultati di apprendimento

- Riconoscere le differenze, anche culturali, relative alla comunicazione verbale e paraverbale.
- Dimostrare i canali e i comportamenti attraverso i quali si comunica con gli altri.
- Identificare i limiti e i punti di forza del comunicare (es. abilità di comunicazione paraverbale).
- Riconoscere le esperienze inerenti alle barriere linguistiche/culturali.
- Riconoscere i pregiudizi e gli stereotipi sul genere, provenienza e religiosità.
- Analizzare la sensibilità interculturale.
- Gestire i problemi emergenti e risolverli in modo creativo.
- Sviluppare la capacità di attivare risorse e networking.

⁷ I copioni possono essere preparati in anticipo dal facilitatore o sviluppati insieme ai partecipanti.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. I partecipanti formano gruppi di massimo cinque persone. Ogni gruppo, partendo dalle esperienze dei partecipanti, prepara la messa in scena di un momento della vita lavorativa in cui sono emerse difficoltà di interazione (ogni gruppo concorda le caratteristiche dei personaggi e come reagiranno alla situazione difficile) (20 min).
2. Ogni gruppo mette in scena la sua situazione (5 minuti per ogni gruppo) e ogni rappresentazione è seguita da una discussione con tutti i partecipanti (osservatore silenzioso durante la rappresentazione) che restituiscono il loro punto di vista, portando riflessioni e sentimenti, cercando di non esprimere giudizi di valore sul lavoro dei partecipanti ma concentrandosi su cosa potrebbe aver influenzato il comportamento nella simulazione. Il facilitatore dà spazio anche alle osservazioni degli attori che danno il loro punto di vista sull'esperienza della situazione: cosa hanno pensato, come si sono trovati in quel ruolo e cosa hanno provato in quella situazione.
3. Il conduttore, se lo ritiene utile, può contribuire con il suo punto di vista e può aggiungere ulteriori osservazioni per arricchire il confronto.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

Domande ponderate a tutti i partecipanti:

- Il dialogo è stato fluido o ci sono stati blocchi durante l'interazione?
- Gli obiettivi di comunicazione sono stati raggiunti?
- Come è stata gestita la risoluzione dei problemi?

Glossario

- **Stereotipi:** sono sistemi rigidi e impermeabili di idee (cliché) che contengono le conoscenze e le aspettative che una persona ha su un certo gruppo umano. Queste idee possono essere positive (amano cantare), negative (pigrizia) o neutre (gesticolare). Sono pensieri automatici quando si incontra o si riflette sulle caratteristiche di un gruppo. Si acquisiscono o durante l'esperienza personale e (o) l'apprendimento sociale, sono spesso trasmessi in un contesto sociale. Assomigliano a schemi mentali: chi rientra in quella categoria avrà le caratteristiche di quella categoria (generalizzazione) (Benelli & Regazzon, n.d.).
- **Pregiudizi:** sono opinioni preconcepite, concepite non sulla base di una conoscenza precisa e diretta (in assenza di dati empirici) del fatto o della persona, ma sulla base di voci e opinioni comuni. Tendenza a considerare in modo ingiustificato e sfavorevole le persone che appartengono a un determinato gruppo sociale. I pregiudizi contengono credenze, affetti (reazioni emotive) e atteggiamenti (orientano il comportamento). Si riferiscono a opinioni e atteggiamenti (Benelli & Regazzon, n.d.).
- **Empatia:** è la capacità di sentire ciò che l'altro sta provando, un mettersi nei panni dell'altro percependo emozioni e pensieri. È la capacità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, di non giudicare, di comprendere i sentimenti degli altri pur tenendoli distinti dai propri (Rizzolatti & Gnoli, 2018).
- **Ascolto attivo:** significa generare una comunicazione efficace, in cui chi parla ha la prova di essere stato ascoltato, compreso e accettato. Per creare questa connessione con l'altro, bisogna cercare di cogliere ogni aspetto del messaggio, la postura e il tono della voce, le esitazioni e le emozioni che emergono da ciò che viene detto. È una tecnica di comunicazione assertiva, basata sull'accettazione e l'empatia, utile non solo per promuovere la capacità di esprimere correttamente ed efficacemente le proprie emozioni o argomentazioni, ma anche per saper ascoltare e percepire le ragioni e i sentimenti degli altri, per costruire un messaggio che l'altro sia in grado di comprendere. L'attenzione all'ascolto e la sospensione dei propri giudizi, il tentativo di acquisire il punto di vista dell'altro per comprendere appieno ciò che si vuole comunicare, permettono di stabilire quel contatto autentico che può diventare la base per relazioni arricchenti ed efficaci (Rogers, 2007).
- **Consapevolezza culturale:** significa essere consapevoli che esistono differenze e somiglianze culturali tra le persone senza assegnare loro un valore - positivo o negativo, migliore o peggiore, giusto o sbagliato. Una persona culturalmente consapevole dell'esistenza di una moltitudine di culture diverse e della conseguente diversità di nozioni sul mondo. Questa conoscenza, consapevolezza e accettazione delle altre culture e delle identità culturali degli altri, include "la volontà, la capacità e la sensibilità necessarie per comprendere le persone con background diversi" (Istituto finlandese per la salute e il benessere, 2020).

Riferimenti

- Avallone, F. (1989). *Formazione psicosociale*. Roma, Italia: Carocci ed.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Italia: Adelphi ed.
- Benelli, C., & Regazzon, Z. (n.d.). *Psicologia Sociale*. Retrieved from <https://www.stateofmind.it/tag/psicologia-sociale>
- Bennett, M. (1993). *Verso un Nuovo Etnorelativismo: Un modello di sviluppo della sensibilità interculturale*. In R. Paige (Ed.), *Education for Intercultural Experience* (pp. 21–71). Yarmouth, United Kingdom: Intercultural Press.
- Bowen, M. (1979). *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma, Italia: Astrolabio Ubaldini.
- Chianura, L. & Iacoella, S. (2003). *Il genogramma. Teatro della storia familiare*. *Informazione Psicoterapia Counselling Fenomenologia*, 2, 10-22.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf
- De Angelis, S. (2011). *Le competenze interculturali negli ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*. Roma, Italia: Aracne ed.
- Deardorff, D. K. (2006). *L'identificazione e la valutazione della competenza interculturale come risultato dell'internazionalizzazione degli studenti nelle istituzioni di istruzione superiore negli Stati Uniti*. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- European Parliament and Council (23 April 2008). *Regulation (EC) No 452/2008 concerning the production and development of statistics on education and lifelong learning (Text with EEA relevance)*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32008R0452>
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools*. In D. Deardoff (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, USA: Sage.
- Finnish Institute for Health and Welfare (2021). *Cultural competence and cultural sensitivity*. Retrieved from <https://thl.fi/en/web/migration-and-cultural-diversity/support-material/good-practices/cultural-competence-and-cultural-sensitivity>
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York, USA: Random House.
- Hiller, G. (2010). *Innovative Methods for Promoting and Assessing of Intercultural Competence in Higher Education*. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 1, 144-168.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences - International differences in work-Related Values*. Thousands Oaks, USA: SAGE Publications.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2013). *Intercultural Competence. Comunicazione interpersonale attraverso la cultura*. Torino, Italia: Pearson
- Maturana H. & Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia, Italia: Marsilio ed.
- Mc Goldrick, M., Giordano, J., & Garcia-Preto, N. (2005). *Ethnicity and Family Therapy*. (3rd Edition). New York, USA: Guilford Press.
- McGoldrick, M., & Gerson, R. (1985). *Genograms in family assessment*. New York: Norton.
- Milani, M. (2015). *Bisogno di competenze interculturali per una società sempre più complessa*. *Educazione interculturale*, 13 (1).
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari, Italia: Laterza ed.
- Portera, A. (1997). *Tesori nascosti. Emigrazione sommersa, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano, Italia: FrancoAngeli ed.
- Portera, A. (2013a). *Competenze interculturali. Teoria e pratica negli ambiti educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano, Italia: FrancoAngeli ed.
- Portera, A. (2013b). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari, Italia: Laterza ed.
- Rizzolatti, G. & Gnoli, A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano, Italia: Rizzoli Ed.
- Rogers, C. R. (2007). *La terapia centrata sul cliente*. Bari, Italia: La Meridiana Ed.
- UNESCO (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. UNESCO World Report*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755>
- Von Foerster, H. (1984). *Observing Systems*. Seaside, USA: Intersystems Publications.

MODULO 4: MODULO SPECIFICO PER I GRUPPI

Contenuto e rilevanza

Il modulo mira a sviluppare attività ed esercizi specifici per i diversi gruppi target del progetto, al fine di rispondere alle esigenze specifiche identificate durante l'analisi iniziale e, più in generale, per migliorare l'inclusione sociale e la diversità culturale all'interno dell'ambiente universitario. L'analisi dei bisogni ha evidenziato sia questioni generali che più specifiche da affrontare per raggiungere gli obiettivi del progetto. A un livello più ampio, tali questioni riguardano l'auto-riflessione e il pensiero critico (ad esempio, la necessità di sensibilizzare i dipendenti sugli stereotipi e i pregiudizi), le questioni burocratiche (ad esempio, la necessità di sensibilizzare i dipendenti sulle sfide burocratiche specifiche che devono affrontare gli studenti con un background da rifugiato/migrante) e le questioni inclusive e interculturali (ad esempio, la necessità di creare un ambiente inclusivo per gli studenti attraverso attività curriculari, extra curriculari e informali).

Sebbene i bisogni indicati nel capitolo sull'analisi dei bisogni siano presenti in diversi gruppi target, dovrebbero essere affrontati in modo diverso, a seconda del contesto specifico in cui si sviluppano. Le attività del modulo sono quindi adattate alla molteplicità di situazioni e sfide in cui ciascun gruppo target potrebbe trovarsi, incoraggiando una profonda riflessione sul ruolo che ciascuno di essi svolge all'interno dell'università e in relazione agli altri gruppi e agli studenti.

Le attività attingono a diversi fondamenti pedagogici e teorici che mirano a responsabilizzare i soggetti e a fornire loro le abilità e le competenze necessarie per riconoscere, combattere e prevenire la discriminazione nella loro vita quotidiana. Mentre alcune attività sono concepite per far riflettere criticamente i partecipanti sul proprio ruolo universitario e per sensibilizzarli sui temi dell'inclusione sociale e della diversità culturale, altre richiedono un'elaborazione più approfondita di alcuni argomenti, una conoscenza specifica di alcuni concetti o questioni, nonché una particolare sensibilità nel gestire i sentimenti che le attività stesse potrebbero generare. A questo proposito, non solo il facilitatore deve avere una conoscenza pregressa degli argomenti trattati, ma deve anche avvertire i partecipanti del potenziale emergere di sentimenti forti, osservare le dinamiche e le relazioni di gruppo ed essere in grado di gestire tali sentimenti in modo rispettoso e sensibile.

Le attività non sono lineari e possono quindi essere realizzate in parte o adattate a seconda delle situazioni specifiche. La realizzazione di tutte le attività di questo modulo richiederebbe tra le 8 e le 9 ore. Tuttavia, sebbene il tempo per la realizzazione delle attività possa variare in base al numero (e alla preparazione) dei partecipanti, si suggerisce di dedicare tempo sufficiente sia alle discussioni iniziali, in cui il facilitatore può raccogliere idee generali e/o introdurre argomenti specifici, sia alle sessioni plenarie finali, in cui i partecipanti possono parlare collettivamente dell'attuazione dell'esercizio, discuterne i risultati e riflettere sui risultati ottenuti.

Obiettivi educativi

In linea con gli obiettivi generali del progetto, il modulo mira a:

- Aumentare la consapevolezza dei dipendenti riguardo all'inclusione sociale degli studenti rifugiati/migranti all'interno del sistema universitario. A tal fine, si concentra sulle esigenze specifiche dei diversi gruppi target e sviluppa le competenze necessarie per affrontare l'inclusione sociale e la diversità culturale nella vita quotidiana. Attraverso processi di produzione/condivisione cooperativa della conoscenza e di learning by doing, il modulo si propone di sviluppare obiettivi educativi specifici, quali:
 - » Aumentare le capacità di pensiero critico.
 - » Migliorare le capacità di risoluzione dei problemi.
 - » Sviluppare competenze comunicative e interculturali.
- Sviluppare un certo insieme di competenze che non solo possono essere impiegate nell'ambiente di lavoro, ma possono anche essere utili e necessarie, più in generale, nella società e nella vita quotidiana. Le competenze acquisite nell'ambiente di lavoro possono infatti essere trasferite ad altri livelli, migliorando così la comprensione del ruolo civico dei partecipanti all'interno della società e promuovendo uno stile di vita democratico.

Sfondo teorico

Negli ultimi due decenni si è sviluppato un vivace dibattito all'interno e all'esterno del mondo accademico sui temi della cittadinanza, dell'inclusione sociale e della diversità culturale (Kabeer, 2005; Shachar, 2009; Banks, Suárez-Orozco, & Miriam Ben-Perez, 2016). Ciò è dovuto alle trasformazioni socio-politiche globali e ai crescenti movimenti migratori mondiali che le hanno accompagnate. Questi processi hanno messo in discussione la concezione tradizionale di cittadinanza come insieme di privilegi e doveri legati all'appartenenza a una determinata comunità politica.

Storicamente, l'idea di cittadinanza ha comportato la concessione di determinati diritti e doveri ad alcuni membri della comunità politica, definendo e rimodellando continuamente i confini di in- e di esclusione all'interno della comunità stessa (Anderson & Hughes, 2015; Balibar, 2015). Dall'antica società greca al moderno Stato nazionale, ad alcuni è stato permesso di partecipare attivamente alla vita socio-politica della comunità e di godere dei diritti e dei doveri connessi a questa appartenenza, mentre altri sono stati esclusi in base a criteri arbitrari di classe, genere e razza. Mentre gli altri sono stati progressivamente inclusi (ad esempio, attraverso lotte o decisioni politiche), la loro integrazione è stata spesso soggetta a pratiche discriminatorie (Mezzadra & Neilson, 2012).

Le ragioni alla base della discriminazione sono principalmente strutturali e successivamente individuali. La discriminazione si verifica quando una determinata categoria sociale - nel nostro caso, i migranti - è oggetto di specifiche forme di esclusione, sia attraverso prese di posizione politiche, discorsi sociali e/o pratiche istituzionali. Tali forme di esclusione influenzano la vita quotidiana del gruppo preso di mira anche quando è formalmente incluso nella comunità politica. Quando tali forme di esclusione sono ampiamente implementate e sostenute dai discorsi politici, potrebbero essere interiorizzate dai membri della comunità, che potrebbero quindi riprodurre - volenti o nolenti - pratiche discriminatorie nella loro vita quotidiana (cfr. Yuval-Davis, Wemyss, & Cassidy, 2019).

La ricerca, tuttavia, ha dimostrato come concetti quali nazione, cultura e identità siano complessi, variegati e socialmente costruiti: ciò significa non solo che il loro significato cambia continuamente in base alle specifiche circostanze contestuali, ma anche che i confini di in- ed esclusione che essi tracciano sono definiti arbitrariamente e possono essere messi in discussione attraverso lotte o l'implementazione di pratiche alternative e più inclusive. Anderson (1983) ha evidenziato come il concetto di nazione sia pieno di contraddizioni: nonostante sia relativamente recente, appare antico tra i nazionalisti, evocando così un grande potere politico. Inoltre, nonostante il suo presunto carattere universale, questo concetto è stato sviluppato e costruito attraverso la riproduzione di simboli e pratiche specifiche che hanno creato una comunità immaginaria attraverso l'esclusione dell'altro.

Allo stesso modo, altri autori hanno sostenuto che concetti come identità e cultura, lungi dall'avere un significato ben definito e incontrastato, sono frammentati, molteplici, in continuo cambiamento e vissuti in modo differenziato (Hall, 1996; Schmid & Bös, 2012). Hall ha osservato che le identità:

emergono all'interno del gioco di specifiche modalità di potere, e quindi sono più il prodotto della marcatura della differenza e dell'esclusione, che il segno di un'unità identica e naturalmente costituita - "un'identità" nel suo significato tradizionale (cioè un'uniformità onnicomprensiva, senza soluzione di continuità, senza differenziazioni interne). Soprattutto, e direttamente in contrasto con la forma in cui vengono costantemente invocate, le identità si costruiscono attraverso, non al di fuori, della differenza (Hall, 1996, p. 4).

Nel nostro caso, il concetto di cultura richiede un'attenzione specifica. Quando si guarda alla cultura, è importante non solo evitare gli stereotipi culturali, ma anche l'essenzializzazione delle culture stesse, o il processo di culturalizzazione. Per stereotipo culturale si intende la considerazione delle culture come contenitori ermetici, cioè scatole immutabili, chiuse e ben definite in cui le persone vengono categorizzate. Queste categorizzazioni, sostenute pubblicamente attraverso discorsi e politiche o attuate tacitamente attraverso pratiche e disposizioni, possono essere interiorizzate dagli individui e quindi riprodotte, più o meno volontariamente, a livello quotidiano. Per culturalizzazione, che spesso deriva da stereotipi culturali, si intende invece la considerazione di specifiche culture - o di alcune caratteristiche al loro interno - come superiori o intrinsecamente migliori di altre. La culturalizzazione, quindi, rafforza ulteriormente una specifica differenziazione tra noi e loro basata su criteri specifici, socialmente costruiti e prestabiliti. Entrambi gli aspetti, va da sé, nascondono o implicano pregiudizi, preconcetti e discriminazioni culturali.

Da un punto di vista teorico, il modulo partirà quindi da una concettualizzazione della cultura come processo socio-politico costruito, dinamico e illimitato, plasmato da fattori sia sociali (esterni) sia individuali (interni) che variano continuamente nello spazio e nel tempo. Da

un punto di vista empirico, si deduce che ogni persona è intrinsecamente diversa dalle altre - anche se si suppone che condivida alcuni tratti culturali socialmente definiti (ad esempio, aspetti nazionali, religiosi o etnici) - ma, allo stesso tempo, condivide alcune caratteristiche con gli altri. Poiché ci rendiamo conto che concentrarsi sulle differenze culturali potrebbe essere considerato problematico, il modulo mira a promuovere l'uguaglianza nella differenza, ossia il riconoscimento che, nonostante le differenze socialmente costruite tra le persone, tutti abbiamo qualcosa in comune.

Esercizio I – Fare un passo avanti

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a sensibilizzare su come gli studenti con un background di rifugiati/migranti possano incontrare forme di discriminazione nella loro vita quotidiana, a causa del loro background di classe, razza, etnia, nazione o genere. Invita i partecipanti a riflettere sul concetto di privilegio, esaminando criticamente come le comuni attività quotidiane possano costituire un problema per qualcun altro. Lo fa facendo impersonare ai partecipanti un personaggio specifico e facendo in modo che si calino nel ruolo. In alcuni casi, soprattutto se i partecipanti provengono da contesti variegati, l'esercizio può essere svolto senza far loro impersonare alcun ruolo. Questo, tuttavia, richiederebbe un processo più intenso di follow-up e auto-riflessione, per non far sentire i partecipanti discriminati all'interno del gioco.



Gruppo/i target

- Personale amministrativo
- 4-20 persone



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

- 10 schede di ruolo
- Elenco di situazioni

Risultati di apprendimento

- Riflettere sui privilegi che alcuni studenti possono avere nel loro percorso accademico, indipendentemente dal loro rendimento scolastico.
- Riflettere sulle variegate forme di discriminazione sociale che alcuni studenti (in particolare quelli con un background di rifugiati/migranti) possono affrontare all'università.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Riscaldamento: Prima di iniziare l'esercizio, si può svolgere un'attività di riscaldamento per consentire ai partecipanti di familiarizzare con l'esercizio e rompere il ghiaccio. In questa attività, i partecipanti vengono disposti lungo una linea retta di partenza e viene chiesto loro di farsi avanti se la situazione che verrà letta dal facilitatore si applica a loro. Le situazioni, che iniziano con "Hai mai", possono essere: cantato al karaoke?; salito a più di 4000 metri di altezza?; vissuto all'estero per più di un anno?; stato senza doccia per più di due settimane?; andato a cavallo o in moto?; visitato più di tre continenti?; fatto paracadutismo?; mangiato insetti?; nuotato nell'oceano?; arrampicato su un albero o una roccia alta più di 10 metri?; avuto un parente stretto che ha vissuto più di 100 anni?; cucinato un pasto per più di 10 persone?; fatto bungee jumping?; visto un orso polare?; ecc.
2. Dividete i partecipanti in coppie e distribuite le carte ruolo ai gruppi. Ai fini del gioco, i ruoli dovrebbero riflettere diverse categorie di studenti (ad esempio, studente rifugiato, studente internazionale, studente migrante, studente nazionale, studente europeo, studente della campagna, studente di una periferia difficile, studente di una famiglia benestante, studente locale, studente Erasmus, ecc.)
3. Date a ogni gruppo 5-10 minuti per riflettere sul proprio ruolo, chiedendo loro di scrivere alcuni punti chiave del loro personaggio (nome, età, sesso, nazionalità, gruppo etnico, religione, famiglia, contesto socio-economico, studi, ecc.)
4. Distribuite i partecipanti lungo una linea retta di partenza e dite loro che, mentre le carte delle situazioni vengono lette ad alta voce, possono avanzare di un passo se riescono a rispondere positivamente a quella situazione. Le situazioni rappresentano esperienze che gli studenti possono affrontare o hanno affrontato nella loro vita quotidiana (ad es. "Sono cresciuto in un quartiere

non multietnico"; "Ho frequentato una scuola superiore non multietnica"; "Non ho mai dovuto preoccuparmi delle tasse universitarie/ dell'affitto"; "Non devo lavorare per mantenermi agli studi"; "Posso seguire la professione che preferisco"; "Mi sento sicuro quando cammino in città di notte"; "Non ho problemi con la lingua"; "Non mi sono mai sentito discriminato a causa del mio gruppo etnico / origine nazionale / genere / orientamento sessuale / reddito familiare"; 'Sento che la mia religione/cultura è rispettata nella società in cui vivo'; 'Non ho mai incontrato difficoltà nel fare domanda per un programma di studio'; 'So dove chiedere consiglio quando necessario'; 'Sono sempre stato trattato con rispetto dal personale amministrativo/docente'; 'Mi sento sempre libero di esprimere le mie opinioni'; 'Ho spazio e risorse sufficienti per svolgere i miei compiti'; ecc.).

5. Alla fine, invitate tutti a prendere nota della loro posizione finale e a dire (o indovinare!) le carte di ruolo degli altri. Lasciate un paio di minuti per uscire dal proprio ruolo prima di discutere l'esercizio.



Image: Freepik.com

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Come follow-up, i partecipanti possono riflettere sulle loro precedenti conoscenze in materia di privilegi e discriminazioni, o sulle conseguenze specifiche e quotidiane che queste potrebbero avere per gli studenti con background di rifugiati/migranti durante il loro percorso accademico. La discussione può concentrarsi sui sentimenti dei partecipanti riguardo all'attività in generale e, più specificamente, al ruolo che loro o altri hanno impersonato.
- Per coloro che si sono fatti avanti più spesso, le domande possono riguardare se e quando i partecipanti si sono resi conto che gli altri non si facevano avanti così spesso; se riuscivano a immaginare il ruolo degli altri partecipanti; e se si erano mai sentiti a disagio per la loro posizione. Al contrario, coloro che si sono fatti avanti meno spesso possono essere interrogati sui loro sentimenti riguardo alla loro posizione e se hanno mai sentito di poter fare qualcosa per cambiare o migliorare la loro situazione.
- Le domande possono anche riguardare esperienze di vita reale: in questo caso, si può chiedere ai partecipanti di pensare se e come queste situazioni possono verificarsi nell'ambiente universitario e influenzare la vita quotidiana degli studenti. Se i partecipanti hanno affrontato una di queste sfide, possono condividere le loro esperienze con gli altri, riflettendo sui potenziali passi che potrebbero intraprendere per affrontare tali sfide come dipendenti.

Esercizio 2 – Gioco dell'oca

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a mettere i partecipanti nei panni di studenti con background di rifugiati/migranti, al fine di aumentare la loro consapevolezza delle sfide che tali studenti potrebbero affrontare nel sistema universitario. Questo obiettivo viene raggiunto attraverso un processo di brainstorming per identificare le sfide; la realizzazione di un gioco dal vivo per consentire ai partecipanti di relazionarsi con tali sfide; e un dibattito per discutere le impressioni e i risultati.



Gruppo/i target

- Personale amministrativo
- 2 - 10 persone



Durata

- 90 – 120 min



Requisiti / materiale necessario

- Tavola con un percorso di 30 caselle (una ogni tre caselle segnalata con un cartello)
- 10 carte con istruzioni/sfide specifiche
- Un dado a sei facce

Risultati di apprendimento

- Imparare a conoscere alcune delle sfide che gli studenti con un background di rifugiati/migranti potrebbero affrontare all'università.
- Diventare più consapevoli delle difficoltà e dei bisogni degli studenti rifugiati/migranti.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Inizialmente, i partecipanti possono fare un brainstorming su alcune sfide burocratiche che gli studenti rifugiati/migranti potrebbero affrontare all'Università. Le sfide individuate possono essere scritte sui cartoncini, insieme ad alcune istruzioni (ad esempio, saltare un turno, tornare indietro di un passo, ecc.) Le sfide possono includere: non avere i documenti adeguati per procedere; avere una scheda scritta in un'altra lingua; dover aspettare una risposta specifica; ecc. Le carte possono anche contenere messaggi positivi (ad esempio, aver compilato i documenti nel modo giusto; aver raccolto le firme giuste; ecc. Alcune schede possono anche essere preparate in anticipo.
2. I partecipanti iniziano dal passo zero e lanciano un dado. Se avanzano a un passo vuoto, il loro turno è concluso. Se avanzano a un passo segnato, devono scegliere una carta e seguirne le istruzioni.
3. Il gioco termina quando uno dei partecipanti raggiunge il passo finale.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

Come follow-up, i partecipanti possono riflettere sulle sfide specifiche che gli studenti con un background di rifugiati/migranti potrebbero affrontare. Le domande iniziali possono concentrarsi sui sentimenti dei partecipanti riguardo all'attività in generale o sulle sfide specifiche incontrate durante il gioco e sul modo in cui i partecipanti le hanno affrontate. In seguito, la discussione può riguardare situazioni di vita reale e si può chiedere ai partecipanti di pensare se e come queste sfide possono verificarsi nell'ambiente universitario e influenzare la vita quotidiana degli studenti. In conclusione, se i partecipanti hanno affrontato una di queste sfide, possono condividere le proprie esperienze con gli altri, riflettendo sul loro potenziale ruolo nel cambiare la situazione e/o sui potenziali passi che potrebbero essere intrapresi per affrontare queste sfide come dipendenti.

Esercizio 3 – Rispondere al razzismo in classe

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a sensibilizzare il pubblico sul tema del razzismo in classe e, più in generale, nel sistema educativo. Lo farà attraverso un brainstorming su cosa sia il razzismo, identificando potenziali azioni o situazioni che potrebbero essere considerate razziste. Dopo la discussione di gruppo di un caso di studio, i partecipanti saranno invitati a sviluppare linee guida per prevenire o affrontare il razzismo in classe.



Gruppo/i target

- Personale docente
- Max. 20 persone, gruppi di 3 - 4



Durata

- 90 – 120 min



Requisiti / materiale necessario

- Fogli di carta grandi o lavagna a fogli mobili per ogni gruppo
- Pennarelli e penne
- 4 carte situazione

Quattro carte situazione:

- » **Situazione 1:** Tobias, uno studente diligente, chiede di parlare con voi in privato dopo la lezione. Quel giorno è venuto a scuola con dei soldi per un acquisto importante da fare più tardi. Tuttavia, quando ha guardato nel suo zaino, il portafoglio non c'era. Dopo averne parlato con i suoi amici, Tobias si è convinto che Adrian, uno studente rom proveniente dalla Serbia, lo abbia rubato: altri due studenti lo avevano visto intorno al suo zaino poche ore prima. Tobias è deciso a sottoporre la questione al preside.
- » **Situazione 2:** due giorni dopo, il preside incontra gli insegnanti per discutere dei recenti casi di borseggio a scuola: negli ultimi mesi, altri due studenti hanno denunciato la scomparsa di oggetti personali. Un insegnante riferisce che il colpevole più probabile è Adrian, che il giorno dopo si è presentato in classe con un nuovo telefono. Un altro insegnante conferma le voci, aggiungendo che Adrian viene spesso visto in altre classi durante la pausa.
- » **Situazione 3:** il preside e gli insegnanti incontrano Adrian e gli riferiscono le voci contro di lui. Adrian si difende dalle accuse, sottolineando che non avrebbe mai fatto una cosa del genere e che il telefono era un regalo dei suoi genitori. Gli insegnanti e Adrian alla fine concordano che i primi mantengano il segreto sul caso se il secondo si comporti bene.
- » **Situazione 4:** il preside e un insegnante discutono del miglioramento della situazione scolastica. All'improvviso, un altro insegnante entra nella stanza e riferisce che il portafoglio è stato ritrovato: Tobias lo aveva perso mentre andava a scuola; qualcuno lo aveva trovato e lo aveva consegnato alla polizia. Discutono della recente notizia.

Risultati di apprendimento

- Riflettere, identificare e prevenire gli episodi di razzismo in classe.
- Aumentare la consapevolezza e la sensibilità sull'argomento.



Image: Freepik.com

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Dividete i partecipanti in gruppi di 3-4 persone e chiedete loro di riflettere sul razzismo in classe: cosa può creare il razzismo in classe? Come si può identificare un episodio di razzismo?
2. Chiedete loro di scrivere le risposte sul foglio di carta o sulla lavagna a fogli mobili.
3. Leggete la prima scheda e chiedete ai partecipanti di discutere la situazione, di scrivere i loro sentimenti e di immaginare cosa avrebbero fatto al loro posto. Fate lo stesso con le altre tre schede, lasciando ai partecipanti qualche minuto per riflettere su ciascuna situazione.
4. Al termine delle quattro situazioni, lasciate qualche minuto ai gruppi per discutere gli esiti del caso e per pensare a quali avrebbero potuto essere le potenziali alternative per risolvere i problemi iniziali.
5. Aprite la discussione in plenaria, riprendendo il brainstorming iniziale sugli episodi di razzismo in classe. Lasciate ai partecipanti alcuni minuti per discutere le loro riflessioni iniziali con gli esiti delle situazioni e chiedete loro di discutere alcune idee per risolvere i diversi problemi.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Dopo il gioco, i partecipanti possono riflettere sul significato di razzismo, sia in relazione all'attività che alle loro esperienze in classe. La discussione sull'attività può iniziare con alcune domande sui sentimenti dei partecipanti riguardo all'esercizio in generale e, più specificamente, sul loro processo collettivo per trovare una definizione e una soluzione agli incidenti di razzismo.
- Le domande possono anche riguardare esperienze di vita reale: in questo caso, si può chiedere ai partecipanti se hanno mai subito episodi di razzismo in classe, come hanno affrontato tali episodi e se si comporterebbero in modo diverso dopo il completamento dell'attività. La discussione può anche concentrarsi su ciò che le università potrebbero fare per sensibilizzare i dipendenti e gli studenti sul razzismo e per prevenire gli episodi di razzismo.
- In una fase successiva, la discussione può vertere sul modo in cui gli insegnanti affronterebbero il razzismo nelle loro classi, in particolare se includerebbero altre prospettive pedagogiche (come gli approcci femministi o postcoloniali) nei loro programmi e nelle loro lezioni, o sulle potenziali attività per discutere di razzismo con i loro studenti mantenendo un'atmosfera equilibrata e rispettosa.
- I partecipanti possono anche riflettere sul proprio ruolo pedagogico: le domande, in questo caso, possono concentrarsi su come parlerebbero o affronterebbero il razzismo nella loro classe, su cosa potrebbero cambiare nel loro ruolo di insegnanti e se c'è abbastanza spazio e tempo nella loro classe per gli studenti per riconoscere e affrontare apertamente le questioni di razzismo.

Esercizio 4 – Un'altra Università

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a (1) riflettere criticamente su sfide specifiche legate all'inclusione sociale e alla diversità culturale che potrebbero presentarsi in classe e (2) ideare soluzioni pedagogiche per contrastarle. Questi obiettivi vengono raggiunti attraverso attività di lavoro di gruppo per discutere e identificare potenziali soluzioni alle sfide presentate e attraverso un dibattito finale per discutere impressioni e risultati. Riflettendo sul proprio sistema pedagogico, i partecipanti possono sviluppare una prospettiva più fondata sull'inclusione sociale e la diversità culturale in classe.



Gruppo/i target

- Personale docente
- Max. 20 persone, gruppi di 3 - 4



Durata

- 60 – 90 min



Requisiti / materiale necessario

- Cinque carte situazione
- Un foglio di carta grande o una lavagna a fogli mobili per ogni gruppo
- Penne o pennarelli

Risultati di apprendimento

- Riflettere, identificare e prevenire incidenti legati all'inclusione sociale e alla diversità culturale in classe.
- Aumentare la consapevolezza e la sensibilità sull'argomento.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Il facilitatore spiega l'ambientazione: "Anno 2120. I viaggi interplanetari sono diventati la norma e le persone si recano spesso su altri pianeti per lavoro, studio e svago. Ogni anno, milioni di studenti partono dalla Terra per condurre i loro studi all'estero e milioni di altri arrivano sulla Terra per lo stesso motivo. Le università generalmente lodano l'attuazione di questi scambi, ma ci sono sempre problemi legati all'integrazione degli studenti in classe. Le preoccupazioni espresse da alcuni studenti a questo proposito hanno sollevato l'attenzione del Direttore del Dipartimento. Per questo motivo, è stata convocata una riunione con i docenti per discutere le attività attuali e potenziali sull'inclusione sociale e la diversità culturale per migliorare l'integrazione degli studenti provenienti dallo spazio".
2. Dividete i partecipanti in gruppi di 3-4 persone e chiedete loro di dividere il loro foglio/flipchart in tre spazi uguali.
3. Distribuite una scheda di situazione a ciascun gruppo. Alcuni esempi di carte situazione possono essere:
 - » Lo studente di Venere è estroverso, ma è spesso escluso dalle interazioni con gli altri, sia durante il lavoro di gruppo che fuori dalla classe. È perché è l'unico ad avere la pelle verde?
 - » Lo studente di Giove indossa sempre un grande cappello con dei campanelli. Il cappello impedisce agli altri studenti di vedere la lavagna; inoltre, ogni volta che si muove, le campane risuonano nella stanza. Interrogato sul cappello, risponde che è parte integrante della sua cultura e che non ha intenzione di toglierlo.
 - » I tre studenti di Marte sono attenti e diligenti durante la lezione, ma siedono sempre in fondo alla classe e parlano tra loro, con scarse interazioni con gli altri anche durante i lavori di gruppo.
 - » Lo studente di Saturno non parla molto con gli altri studenti, sia durante che fuori la lezione, e spesso viene escluso dal lavoro di gruppo. È l'unico studente del suo pianeta e si sente a disagio nell'incontrare altre persone; pertanto, si sente solo ed escluso.
 - » Il nuovo studente di Mercurio va molto d'accordo con uno studente locale: i due stanno diventando buoni amici e stanno progettando di andare a vivere insieme nello stesso appartamento condiviso. Tuttavia, in classe e in mensa, uno dei due siede di solito con gli altri studenti di Mercurio, mentre l'altro rimane con gli altri studenti locali.
4. Chiedete loro di discutere e scrivere nel primo spazio alcune riflessioni sulla situazione generale (questioni socioculturali correlate, cosa potrebbe essere andato storto in classe, cosa potrebbe aver scatenato la situazione, cosa potrebbe essere sfuggito all'attenzione degli insegnanti).

5. Chiedete loro di riflettere e di scrivere nel secondo spazio alcune idee/azioni potenziali da intraprendere in classe/università per migliorare la situazione.
6. Chiedete loro di pensare, discutere e scrivere nel terzo spazio le potenziali sfide, ostacoli e difficoltà nell'attuazione di tali idee/azioni in classe.
7. Quando i partecipanti hanno finito, il facilitatore può chiedere a un partecipante di ciascun gruppo di raccontare la storia e spiegare ciò che il gruppo ha proposto. Il facilitatore e gli altri gruppi possono fare domande o partecipare al dibattito. Dopo aver raccolto tutte le storie, si può tenere un dibattito finale che ruota attorno all'esperienza del gioco e alle questioni generali dell'inclusione sociale e della diversità culturale nelle università.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Come follow-up, i partecipanti possono riflettere sullo stato dell'inclusione sociale e della diversità culturale, sia in relazione all'attività che in riferimento al sistema universitario nel suo complesso o alla propria classe in particolare. La discussione sull'attività può iniziare con alcune domande sui sentimenti dei partecipanti sull'esercizio in generale e, più specificamente, sul loro processo collettivo per discutere le diverse situazioni, la soluzione proposta e le potenziali sfide incontrate.
- Le domande possono anche riguardare esperienze di vita reale: in questo caso, si può chiedere ai partecipanti se hanno vissuto situazioni simili in classe, come le hanno affrontate e se si comporterebbero in modo diverso dopo il completamento dell'attività. I partecipanti possono quindi riflettere sui propri metodi pedagogici, in particolare se hanno già messo in pratica alcune idee per promuovere l'inclusione sociale e la diversità culturale in classe o, al contrario, se hanno bisogno di migliorare la loro consapevolezza sul tema e sulle strategie per promuovere l'inclusione sociale e la diversità culturale.
- Il dibattito può anche prendere in considerazione il livello sociale più ampio: in questo caso, i partecipanti possono discutere le questioni dell'inclusione sociale e della diversità culturale all'interno della società e le politiche per promuoverle. Possono discutere le specificità di alcuni sistemi universitari o paesi, evidenziando le politiche e le strategie che funzionano meglio o che, al contrario, devono essere migliorate.

Esercizio 5 – Tutti uguali tutti diversi

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a valutare criticamente la formazione dei pregiudizi tra le persone, a prevenirne la formazione e a sviluppare una visione più ampia della diversità sociale e culturale. Questo obiettivo sarà raggiunto attraverso gruppi di discussione e dibattiti, che aumenteranno la consapevolezza dei partecipanti sull'inclusione e la diversità.



Gruppo/i target

- Corpo studentesco
- 8-20 persone



Durata

- 60 min



Requisiti / materiale necessario

- Set di carte contenenti gruppi etnici specifici (Europa orientale/meridionale, Cina, India, Africa settentrionale, Africa subsahariana, ispanici, ecc.)

Risultati di apprendimento

- Riflettere sul ruolo dei pregiudizi nel formare la propria opinione sulle altre persone.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. Dividere i partecipanti in gruppi di 4 - 5 persone.
2. Una persona per ogni gruppo può scegliere una carta, assicurandosi di non appartenere al gruppo indicato nella carta stessa. Tornate al vostro gruppo e mostrate la carta agli altri.
3. Lasciate che il titolare della carta abbia 1-2 minuti per pensare al ruolo etnico che dovrebbe rappresentare e che tutti gli altri partecipanti pensino a commenti stereotipati sulla categoria di persone indicata dalla carta. Le osservazioni non devono necessariamente riflettere le opinioni dei membri del gruppo, ma possono includere osservazioni che possono aver sentito in famiglia, a scuola, al lavoro o nei media.
4. Chiedete agli altri membri di esprimere, a turno, le loro osservazioni al titolare della carta.
5. Consentite al titolare della carta di rispondere a ciascuna osservazione.
6. Al termine del primo giro, gli altri membri possono scegliere a turno una carta e ripetere l'esercizio con ogni membro del gruppo, fino a quando ogni membro del gruppo non avrà impersonato un ruolo.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Come follow-up, i partecipanti possono discutere gli sviluppi e i risultati dell'attività, riflettendo non solo sui loro sentimenti riguardo all'esercizio, ma anche sul processo individuale e collettivo di elaborazione di osservazioni stereotipate o, al contrario, di trovare una risposta ad esse.
- La discussione può anche essere indirizzata verso le esperienze personali dei partecipanti: in particolare, si può discutere se hanno mai sperimentato episodi di razzismo o pregiudizi sul lavoro, cosa hanno fatto per contrastarli e se si sarebbero comportati diversamente se avessero fatto l'esercizio prima. In una fase successiva, i partecipanti possono riflettere sui pregiudizi propri o altrui e sul modo in cui tali pregiudizi sono costruiti nella società.
- La discussione può concentrarsi sul processo generale di formazione delle opinioni, sul ruolo che la cultura, la politica o i media hanno nel formare le nostre opinioni e sulle conseguenze sociali e politiche che tali opinioni possono avere su altre persone. Infine, i partecipanti possono riflettere se e come la loro opinione o il loro comportamento sono cambiati durante l'esercizio, nonché sui modi specifici per contrastare gli effetti dei pregiudizi sulle persone interessate.

Esercizio 6 – Tombola della diversità

Introduzione e metodologia

Questo esercizio mira a valutare, prevenire e combattere stereotipi, discriminazioni e pregiudizi, sensibilizzando sull'importanza dell'inclusione sociale e della diversità culturale nei contesti educativi e sociali. Questo obiettivo sarà raggiunto attraverso attività di brainstorming e dibattito, che consentiranno ai partecipanti di riflettere su come pregiudizi, stereotipi e discriminazione influenzino opinioni e comportamenti.



Gruppo/i target

- Corpo studentesco
- Max 20 persone



Durata

- 90 min



Requisiti / materiale necessario

- Lavagna a fogli mobili
- Pennarelli e penne
- 20 carte situazione "Trova una persona che".

Risultati di apprendimento

- Riflettere, identificare e prevenire forme di discriminazione, stereotipi e pregiudizi nell'università.
- Sensibilizzazione sul tema principale della diversità.

Istruzioni (spiegazione dell'esercizio)

1. In una prima sessione plenaria, discutete con i partecipanti le loro idee sui termini discriminazione, pregiudizio e stereotipo, annotando le loro risposte sulla lavagna a fogli mobili. La discussione dovrebbe portare a comprendere le definizioni di seguito riportate, fornendo alcuni esempi:
 - » **Pregiudizio:** Insieme di convinzioni negative preconcette su un gruppo di persone che giustificano l'idea che quest'ultimo sia inferiore o indegno a causa delle sue caratteristiche etniche, religiose, nazionali, di genere o di classe (ad esempio, gli aborigeni non hanno buone abitudini lavorative).
 - » **Stereotipo:** L'attribuzione di caratteristiche o comportamenti negativi a un particolare gruppo e ai suoi singoli membri (ad esempio, gli aborigeni sono sempre in ritardo e spesso alcolisti).
 - » **Discriminazione:** Qualsiasi azione o comportamento che fa sì che una persona sia trattata in modo ingiusto, offensivo e negativo, spesso a causa di specifici pregiudizi o stereotipi nei suoi confronti (ad esempio, una persona aborigena non riceve un lavoro a causa della sua origine aborigena).
2. Distribuite le carte situazione ai diversi partecipanti. Ogni carta è intitolata "Trova una persona che" e comprende situazioni potenziali, come ad esempio: ha una madre che lavora fuori casa; sa come telefonare a una persona sorda; ha un familiare immigrato in Europa; spera di ottenere un lavoro come agente di polizia; sa cosa fare quando qualcun altro racconta una barzelletta che prende in giro le persone; affitta l'appartamento/casa in cui vive; sa identificare il cibo come parte della sua cultura; conosce qualcuno che ha una disabilità; ha imparato il tedesco come seconda lingua; parla tre o più lingue; sa identificare un'usanza o una tradizione austriaca; ha un accento; è stato testimone di un episodio di discriminazione; è vegetariano; ha tre o più fratelli; ha vissuto in più di tre stati; sa cos'è lo Yom Kippur; ha parenti che vivono in un altro Paese.
3. Chiedete ai partecipanti di girare per la stanza e di trovare qualcuno a cui porre una delle domande riportate sul cartoncino. Se l'intervistato risponde affermativamente, l'intervistatore deve scrivere il nome dell'intervistato sotto la domanda. Successivamente, l'intervistato deve fare lo stesso con l'intervistatore.
4. Una volta che entrambi i partecipanti hanno risposto alle rispettive domande, lasciate che si spostino per cercare altri intervistati. I partecipanti devono raccogliere il maggior numero possibile di firme in 10 minuti.



5. Al termine dell'attività, invitate i partecipanti in plenaria a discutere i diversi scenari in relazione alle definizioni di discriminazione, pregiudizio e stereotipo definite in precedenza.

Suggerimenti per la riflessione/approfondimento dei contenuti

- Come follow-up, i partecipanti possono riflettere sul significato di pregiudizi, stereotipi e discriminazione, sia in relazione all'attività sia in riferimento al sistema universitario nel suo complesso. Per quanto riguarda l'attività, i partecipanti possono elaborare i loro sentimenti riguardo all'esercizio, discutendo le potenziali difficoltà nel trovare qualcuno che corrisponda alle diverse situazioni e riflettendo sulla loro decisione di porre una particolare domanda a un determinato partecipante.
- In una fase successiva, la discussione può vertere sul modo in cui gli studenti affrontano il razzismo nella loro vita quotidiana: in questo caso, i partecipanti possono riflettere se hanno sperimentato problemi di discriminazione, pregiudizio e stereotipo nel loro lavoro, come li hanno affrontati e se si comporterebbero in modo diverso dopo il completamento dell'attività. I partecipanti possono poi riflettere sul proprio modo di affrontare tali questioni, discutendo in particolare se hanno già messo in pratica alcune idee per contrastare i problemi di discriminazione, pregiudizio e stereotipo nel loro lavoro o, al contrario, se hanno bisogno di cambiare i loro metodi, migliorare la loro consapevolezza sul tema e sviluppare strategie per affrontare tali questioni.
- Il dibattito può anche prendere in considerazione il livello universitario più ampio: in questo caso, i partecipanti possono discutere se le loro università hanno già messo in atto linee guida o istruzioni per prevenire o affrontare gli incidenti discriminatori, se c'è abbastanza spazio e tempo all'interno delle loro Università per riconoscere e affrontare apertamente tali questioni e cosa si può fare per migliorare la situazione.

Glossario

- **Cittadinanza:** un termine molto contestato e una pratica in continua evoluzione. Dalla sua prima apparizione nell'antica Grecia a oggi, ha comportato l'attribuzione di determinati diritti e doveri ad alcuni membri della comunità politica, mentre altri sono stati esclusi in base a criteri arbitrari di classe, genere e razza. Pertanto, i confini dell'inclusione e dell'esclusione nelle comunità politiche sono continuamente contestati, definiti e rimodellati attraverso negoziati, contestazioni e lotte.
- **Identità culturale:** un processo socio-politico costruito, dinamico e senza limiti, plasmato da fattori sociali (esterni) e individuali (interni) che variano continuamente nello spazio e nel tempo. Da ciò deriva il concetto di uguaglianza nella differenza, ossia l'idea che, nonostante siano divisi da identità socialmente costruite (ad esempio, aspetti nazionali, religiosi o etnici), tutti gli esseri umani abbiano qualcosa in comune tra loro.
- **Discriminazione:** processo strutturale attraverso il quale un determinato gruppo sociale è oggetto di specifiche forme di esclusione sociale a causa della sua presunta differenziazione dal gruppo dominante in relazione a classe, razza, genere, età, disabilità e altre caratteristiche, che possono anche intersecarsi tra loro. Sebbene si riproducano attraverso discorsi socio-politici e/o pratiche istituzionali, queste forme di discriminazione possono verificarsi anche a livello interpersonale, possono colpire coloro che sono formalmente inclusi nella comunità sociale e possono essere interiorizzate anche dai membri del gruppo discriminato.
- **Inclusione:** processo sociale attraverso il quale un individuo/gruppo viene incluso in un gruppo/società predefinito. L'inclusione può essere formale, quando l'individuo/gruppo viene incluso attraverso un processo legale che riconosce formalmente la sua presenza e gli assegna specifici diritti, ma continua a riprodurre pratiche discriminatorie nei suoi confronti, o sostanziale, quando l'individuo/gruppo viene incluso e le forme di discriminazione nei suoi confronti vengono eliminate. Data la sua complessità, l'inclusione dovrebbe essere pensata in modo relazionale, cioè anche attraverso pratiche di esclusione, privilegi e discriminazione.

Riferimenti

Background teorico:

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, B. & Hughes, V. (2015). *Citizenship and its Others*. London: Palgrave Macmillan.
- Balibar, É. (2015). *Citizenship*. Cambridge: Polity Press.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M. & Ben-Perez, M. (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1–17). London: SAGE Publishing.
- Kabeer, N. (2005). *Inclusive citizenship: meanings and expressions*. London: Zed Books.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2012). Between Inclusion and Exclusion: On the Topology of Global Space and Borders. *Theory, Culture & Society*, 29(4-5), 58–75.
- Schmid, V., & Bös, M. (2012). National Identity, Ethnic Heterogeneity and the New Culturalization of Citizenship. In B.A. Corral (Ed.), *El Pueblo Del Estado. Nacionalidad y Ciudadanía En El Estado Constitucional-Democratio* (pp. 131–59). Oviedo: Junta General del Principado de Asturias.
- Shachar, A. (2009). *The birthright lottery: citizenship and global inequality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yuval-Davis, N., Wemyss, G., & Cassidy, K. (2019). *Bordering*. Cambridge: Polity Press.

Esercizi:

- Brooks-Harris, J. E., Davis, L. E., & Simmons, R. E. (n.d.). *Experiencing Diversity: Experiential Exercises for use in Multicultural and Diversity Workshops*. Retrieved from <https://ubwp.buffalo.edu/ccvillage/wp-content/uploads/sites/74/2017/06/Experiencing-Diversity.pdf>
- Compass: Manual for Human Rights Education with Young People (n.d.). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/compass>
- Decolonising SOAS Working Group (2018). *Learning and Teaching Toolkit for Programme and Module Convenors*. Retrieved from <https://blogs.soas.ac.uk/decolonisingsoas/files/2018/10/Decolonising-SOAS-Learning-and-Teaching-Toolkit-AB.pdf>
- Neill James. (2005). *Have you ever...?*. Retrieved from <https://www.sessionlab.com/methods/have-you-ever>
- Wong, E. D., First Nations Education Steering Committee. (2002). *Anti-Racism Toolkit. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms*. Retrieved from <http://www.fnesc.ca/publications/pdf/ARToolkitActivitySet.pdf>

SINTESI E RACCOLTA DELLE VOCI



Il manuale si conclude con una sintesi delle valutazioni dei moduli effettuate durante il progetto. Queste sono state condotte una volta a livello locale da tutti i partner individualmente e, in aggiunta, in occasione di una formazione congiunta del personale. Una raccolta di voci sottolinea perché il progetto MUSIC è di grande importanza. Il capitolo si conclude con un bilancio.

Valutazione locale:

Durante l'attuazione del progetto MUSIC, ai partecipanti è stato chiesto di partecipare a una valutazione per avere un'idea di come il progetto sarebbe stato accolto. La valutazione ha affrontato

domande sulla coerenza dei contenuti e degli obiettivi, sulla capacità di implementare i moduli nelle Università, sui requisiti temporali e sull'adeguatezza rispetto ai gruppi target. La coerenza e l'adeguatezza rispetto al gruppo target sono state giudicate (molto) buone dalla grande maggioranza dei moduli. Le risposte sulla capacità e sul tempo richiesto sono state più divergenti per i moduli 2 e 3, ma prevalentemente (molto) buone. Complessivamente, i moduli 1 e 4 sono stati giudicati leggermente migliori dei moduli 2 e 3. Di seguito sono riassunte e presentate altre impressioni tratte dai commenti.

Il modulo 1 mira a migliorare l'auto-riflessione in vista dei pregiudizi e dell'inclusione sociale. Nel complesso, sono stati evidenziati positivamente l'accuratezza dei compiti, gli obiettivi perseguiti, il carattere interattivo dei compiti e i loro elementi riflessivi e psicologici. Si sottolinea il grande potenziale di mostrare il pensiero pregiudiziale e di comprendere i processi di inclusione ed esclusione. Il modulo 2 funge da strumento per le persone che non possono esprimersi bene in un'altra lingua, poiché la comunicazione non riguarda solo il linguaggio parlato, anche se spesso si riduce a questo nella vita quotidiana. I compiti sono stati descritti come eccellenti e stimolanti. L'apprendimento dei pregiudizi sociali in relazione al linguaggio del corpo ha suscitato interesse tra i partecipanti e mostra un grande potenziale per creare consapevolezza per l'inclusione. Nel modulo 3, l'opportunità di confrontare diversi aspetti culturali e di evidenziare quali sono correlati o simili è stata valutata bene. Sebbene questo modulo debba essere gestito con attenzione, in quanto affronta argomenti difficili e personali, i commenti sull'utilità e l'interesse dei compiti dimostrano l'apprezzamento per il modulo. Il modulo supporta l'acquisizione di consapevolezza e competenze interculturali.

Il modulo 4 offre opportunità di apprendimento specifiche per estendere e utilizzare le conoscenze e le competenze già acquisite nei moduli precedenti. L'opportunità di entrare in empatia con gli altri e gli esercizi di valutazione della situazione attuale dell'Università sono sottolineati positivamente. Il feedback complessivo mostra interesse per il progetto e la convinzione che la struttura, i moduli, i compiti e la fornitura di informazioni siano ben concepiti e costituiti da buone idee. Anche i diversi gruppi target sono considerati inclusivi e significativi.

Larisa, Grecia

Dopo l'implementazione dei moduli nel corso di un incontro tra i partner del progetto e i consulenti per la pratica a Larisa, in Grecia, i consulenti per la pratica hanno fornito ulteriori feedback. Il seguente feedback è stato utilizzato per migliorare ulteriormente i moduli.

Nel modulo 1, *Gli adesivi sulla fronte* sono stati classificati come un buon esercizio per i gruppi che non hanno ancora familiarità. I gruppi hanno quindi bisogno di tempo per affrontare in profondità argomenti delicati (lotte di potere, migrazione, esclusione). È nata l'idea di aggiungere domande di supporto per raggiungere una discussione più approfondita. Alla luce di Covid-19, è emersa anche la questione dell'implementazione online. Nel gioco del fiume, l'attenzione dovrebbe essere rivolta ai pregiudizi, alle supposizioni e alla mancanza di empatia quando si riflette sull'esercizio. L'esercizio consiste nel processo di creazione di significato dalle informazioni in possesso dei partecipanti. Sono vittime della disinformazione - è nata l'idea di una discussione sui mass media e sul framing. Inoltre, si raccomanda che i nomi nella storia non siano casuali (la persona innamorata dovrebbe avere un nome femminile e la persona che propone di fermarsi a dormire dovrebbe avere un nome maschile). Altrimenti, l'esercizio potrebbe perdere il suo scopo.

Nel modulo 2, l'attenzione è concentrata sull'interconnessione degli esercizi per raggiungere gli obiettivi del progetto e soddisfare le realtà lavorative dei gruppi target (ad esempio, come si può usare la comunicazione non verbale per la comunicazione interculturale?) Il modulo è valutato come flessibile, anche se sono necessari maggiori chiarimenti e indicazioni per gli utenti del manuale e del webinar.

Nel modulo 3, i partecipanti devono avere una certa familiarità perché gli esercizi raggiungono un livello più personale. Si suggerisce un riscaldamento. Gruppi più piccoli potrebbero sostenere il lavoro di gruppo e risolvere le difficoltà precedenti. L'obiettivo è quello di calarsi nei panni di diversi personaggi. Per quanto riguarda il "background migratorio e le storie di famiglia", è necessario stabilire un limite di tempo per disegnare e discutere. Le domande e le parole chiave, così come le istruzioni, devono evidenziare l'attenzione al movimento e alla migrazione. I partecipanti dovrebbero discutere in piccoli gruppi, in quanto ciò rende l'esercizio meno dispendioso in termini di tempo. Allo stesso tempo, le discussioni possono diventare più profonde.

Nel modulo 4, Fare un passo avanti potrebbe essere supportato da domande guida (ad esempio: Il tuo personaggio era stereotipato?). Alla fine di un'altra università, sarebbe utile discutere la trasferibilità degli scenari fittizi alla realtà e parlare anche di questioni strutturali.

Prospettive

MUSIC è un progetto con un alto potenziale per promuovere l'inclusione sociale e la diversità culturale nelle università di tutta Europa, anche perché un corpo studenti, insegnanti e personale diversificato è diventato la norma. L'apertura delle università e l'ulteriore percorso di inclusione sono quindi essenziali. Il progetto MUSIC si basa sul presupposto che la volontà di sostenere gli studenti rifugiati, migranti e internazionali sia già ampiamente rappresentata nelle università. Tuttavia, mancano il sostegno concreto e il know-how. Questa sfida può essere affrontata con questa proposta modulare sviluppato e testata nell'ambito della cooperazione europea.

Tutti e quattro i moduli sono stati accolti molto positivamente nelle prime prove. Vanno sottolineati l'ampio gruppo di destinatari, il carattere interattivo e gli esercizi ben progettati, nonché gli elementi riflessivi e psicologici del curriculum. Il personale amministrativo, i docenti e gli studenti dovrebbero essere sensibilizzati alle sfide specifiche della diversità, come le barriere linguistiche, le sfide nelle aree amministrative, la burocrazia e le differenze culturali. L'ulteriore sviluppo dell'auto-riflessione, l'acquisizione di nuove competenze (comunicative) e lo sviluppo della consapevolezza e dell'empatia sono rilevanti per questo obiettivo, per cui il progetto MUSIC si concentra in particolare su questi campi.

Inoltre, MUSIC cerca di modificare le politiche universitarie, per cui le raccomandazioni politiche sono incluse in questo manuale (si veda il capitolo Risultati dell'analisi dei bisogni e raccomandazioni per le politiche). Il progetto raccomanda, tra l'altro, corsi di accoglienza obbligatori per gli studenti internazionali, per ridurre al minimo le barriere linguistiche e gli ostacoli burocratici di un sistema universitario diverso. Sono considerate utili anche le politiche multilingue e la creazione di centri di servizio con personale ben formato come punti di contatto. Informazioni facilmente accessibili sulle attività extrascolastiche faciliterebbero i contatti con gli studenti locali. Inoltre, agli studenti, agli insegnanti e al personale locale dovrebbero essere offerte maggiori opportunità di formazione.

Nonostante alcune sfide che sicuramente rimarranno o richiederanno molto tempo per essere risolte, grazie all'implementazione di MUSIC, d'ora in poi ci saranno molti meno ostacoli allo sviluppo di università cosmopolite e diversificate.



Leibniz University Hannover - Institut für Didaktik der Demokratie, Hannover, Germania
www.idd.uni-hannover.de



Synergy of Music Theatre, Larisa, Grecia
www.smouth.com



Speha Fresia, Roma, Italia
www.speha-fresia.eu



University of Piraeus, Piraeus, Grecia
www.unipi.gr



University of Vienna, Vienna, Austria
www.univie.ac.at



University of Pavia, Pavia, Italia
www.web.unipv.it



Technical University Kaiserslautern, Kaiserslautern, Germania
www.uni-kl.de

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa comunicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.



Cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione europea

Contatti:

Dr. Christoph Wolf
Dr. Sebastian Fischer
IDD - Institut für Didaktik der Demokratie
Leibniz Universität Hannover, Germania

Project management:

Hannah Merkel
merkel@idd.uni-hannover.de
Jessica Burmester-Kock
burmester@idd.uni-hannover.de

Webseite: www.music-erasmus.eu

Facebook: <https://bit.ly/music-erasmus>