



PREDIS

**PREVENZIONE DELL'ABBANDONO
SCOLASTICO PRECOCE
DEI MIGRANTI E DEI ROM
ATTRAVERSO STRATEGIE INCLUSIVE**

BLC MANUALE



IMPRONTA

Coordinatore di Progetto:

Prof. Dr. Dirk Lange
Istituto per la Didattica della Democrazia
Università Leibniz di Hannover

Project Manager:

Dr. Norah Barongo-Muweke

Autori:

PREDIS-Konsortium

Layout:

Mareike Heldt

Copyright



Tutti i diritti riservati. Il contenuto può essere pienamente utilizzato e copiato per attività educative e altre attività non commerciali, a condizione che tale riproduzione sia accompagnata da un riconoscimento del progetto PREDIS-Agora Civic Education come fonte.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Questo progetto è stato finanziato con il supporto della Commissione europea. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso, che possa essere fatto delle informazioni in esso contenute. Numero di Progetto: 2015-1-DE02-KA202-002472

Homepage del progetto in cui sono disponibili informazioni sul progetto e il report sull'analisi dei bisogni
www.predis.eu

IL TEAM PROGETTUALE DI PREDIS



Leibniz University Hanover
Institute for Didactics of Democracy
Germany



University of Vienna
Austria



Liceul Tehnologic Economic
«Elina Matei Basarab»
Romania



Inspectoratul Scolar
Judetean Buzau
Romania



Znanstvenoraziskovalni Center Slovenske
Akademije Znanosti In Umetnosti
Slovenia



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Dipartimento di Lettere e Filosofia

Universita degli Studi di Trento
Italia

CONTENUTI

1	Descrizione del manuale	09
1.1	Lo scopo del programma	09
1.2	Criteri per l'inclusione dei partecipanti	10
1.3	Descrizione dei moduli	11
2	Modulo I: Introduzione teorica	13
2.1	Unità I: Implicazioni teoriche e pratiche dell'analisi dei fattori di rischio	13
2.1.1	Cambio di prospettiva: Definizione, Principi e Sfide	13
2.1.2	L'Approccio Strutturale	14
2.1.2.1	Definizione e Sommario di Idee e Principi Centrali	14
2.1.2.2	Base sociale e politica dei problemi al posto dell'individualizzazione ...	15
2.1.3	Intersezionalità	15
2.1.3.1	Attività: Riflettere su privilegi e discriminazioni	16
2.1.3.2	Definizione delle idee centrali e dei principi di intersezionalità	18
2.1.3.3	Pareggiare i punti di partenza	18
2.1.3.4	Prima e Seconda Attività con Insegnanti e Studenti	19
2.1.3.5	Terza attività con insegnanti e studenti	21
2.1.3.6	Considerare le questioni intersezionali nel Curriculum	21
2.2	Educazione riflessiva al potere come prospettiva di critica e cambiamento	23
2.2.1	Comprendere il Sé come una costruzione politica	23
2.2.2	Asimmetrie di potere e privilegi	23
2.3	Unità II: Cornici normative: fondamenti legislativi con attività'	24
2.3.1	Human Rights	25
2.3.2	Il trattato europeo di Amsterdam	26
2.3.3	Convenzione sui diritti delle persone con disabilità	26
2.4	Unità III: Dignità umana nella disuguaglianza strutturale	27
2.5	Unità IV: Assunti, biases e stereotipi	28
2.5.1	Funzioni degli Stereotipi	28
2.5.2	La minaccia dello stereotipo	28
2.5.3	Profezia che si auto-avvera	28
2.5.4	Identificare Stereotipi positivi e negativi	29
2.5.5	Strategie Concrete per Contrastare gli Stereotipi	29
2.6	Unità V: Cultura	31
2.6.1	Background Teorico: La Cultura come Pratica Sociale	31
2.6.2	Evitare una visione statica della cultura	32
2.6.3	Evitare il Determinismo e l'Omogeneità Culturali	33
2.6.4	Dominanza culturale, cecità culturale e altri concetti culturali	33
2.6.5	Verso il Concetto delle Competenze Interculturali	34

3	Modulo II: Inclusione dei Rom	35
3.1	Unità I: Antiziganismo e il suo significato e funzione attraverso la storia	35
3.2	Unità II: Fattori specifici di genere	37
3.3	Unità III: Culture, storia e la situazione attuale dei Rom	39
	3.3.1 Sfondo	39
	3.3.2 Origine, identità e lingua delle minoranze Rom in Romania	39
	3.3.3 I Rom nel Medioevo	40
	3.3.4 I Rom nel periodo interbellico	40
	3.3.5 I Rom nel Periodo Comunista	40
3.4	Unità IV: Situazione educativa dei Rom	42
3.5	Unità V: Modi di affrontare la segregazione	45
4	Modulo III: Competenze interculturali e di gestione del conflitto	48
4.1	Unità I: Competenze interculturali	48
	4.1.1 Introduzione Generale	48
	4.1.2 Definizione di Competenze Interculturali	49
	4.1.3 I Contenuti delle Competenze Interculturali	49
4.2	Unità II: Competenze di gestione del conflitto	52
4.3	Unità III: Unità di insegnamento sul dialogo interculturale	53
4.4	Unità IV: Storie di vita quotidiana: Workshop	55
5	Modulo IV: Empowerment degli studenti	59
5.1	Unità I: Definizione di empowerment	59
	5.1.1 Idee centrali	59
	5.1.2 Competenze di autoefficacia e quadro europeo delle competenze chiave	60
	5.1.3 Il ruolo della giustizia e della solidarietà sociale	62
	5.1.4 Attività: Il City-Bound-Approach (l'approccio legato alla città)	62
5.2	Unità II: Apprendimento integrativo attraverso l'educazione civica inclusiva verso il modello a cinque dimensioni di competenza nella cittadinanza di Lange	63
	5.2.1 Introduzione e presentazione del quadro	63
	5.2.2 Argomenti importanti e attività per rafforzare l'apprendimento integrativo	68
5.3	Unità III: Progettazione curricolare internamente differenziata per classi eterogenee	69

6	Modulo V: Metodi di integrazione nel mercato del lavoro	70
6.1	Unità I: Migliorare l'orientamento vocazionale, i partenariati e il cambiamento del prospettivo come attività	70
6.1.1	Testa, cuore e mani come approccio olistico all'Istruzione Professionale: Pestalozzi	70
6.1.2	Livelli di intervento: analisi, didattica, consulenza per l'impiego e risoluzione dell'intersezione della persona e dell'ambiente	70
6.2	Unità II: Curriculum orientato al mercato del lavoro (Parte I)	73
6.2.1	Descrizione, tipi e idee centrali	73
6.2.2	Buoni programmi educativi per l'attuazione di curricula orientati al mercato del lavoro: 'Catene Educative'	73
6.2.2.1	L'interpenetrazione verticale e orizzontale delle fasi educative e del settore del lavoro	74
6.2.2.2	Collaborazione multisetoriale	74
6.2.2.3	Orientamento alla carriera precoce e istruzione pre-professional	75
6.2.2.4	Programmi sportivi e culturali, i programmi per l'occupazione estiva dovrebbero far parte delle 'catene educative'	75
6.2.2.5	Attività: contrastare la discriminazione nel lavoro e nelle pratiche di assunzione	75
6.3	Unità III: Curricolo orientato al mercato del lavoro (Parte II)	77
6.3.1	Definizioni, logica e implementazione	77
6.3.2	Linee guida per l'implementazione nella prassi personale	78
6.4	Unità IV: Guida alla carriera (Parte 1)	79
6.4.1	Riconoscimento istituzionale delle qualifiche e convalida dell'apprendimento non formale e informale	79
6.4.2	Risorse online per supportare il riconoscimento e la convalida delle qualifiche di formazione e apprendimento formale e non formale	80
6.5	Unità V: Guida alla carriera (Parte 2)	81
6.5.1	Costruzione delle competenze lavorative e della biografia della carriera	81
6.5.2	Linee guida pratiche per la consulenza per l'occupazione	81

7	Modulo VI: Supporto durante la transizione	84
7.1	Unità I: Misure per affrontare l'abbandono scolastico precoce	84
7.1.1	Prevenzione, intervento e compensazione	84
7.2	Unità II: Fattori di rischio e interventi nel primo anno di formazione	85
7.2.1	Mancanza di motivazione	86
7.2.2	Non riconoscimento di apprendimento o qualifiche precedenti (non-)informali	87
7.2.3	Scelte occupazionali sbagliate e disallineamenti professionali.	87
7.2.4	Mancanza di consapevolezza dei collegamenti con la pratica	87
7.2.5	Barriere linguistiche	88
7.2.6	Le relazioni tra insegnanti e studenti sono cruciali	88
7.2.7	Mancata corrispondenza tra le società di formazione e i tirocinanti	89
7.2.8	Mancanza di motivazione da parte dei tirocinanti a causa del basso status sociale attribuito all'istruzione professionale	89
7.3	Unità III: Transizione dalla formazione di base all'istruzione professionale	90
7.3.1	Transizione dalla scuola superiore all'Istruzione Professionale	90
7.3.2	Transizioni durante la scuola elementare e media	91
7.3.2.1	Fattore di rischio: assenteismo come segnale di pericolo	91
7.3.2.2	Fattori di rischio: monitoraggio anticipato	91
7.3.2.3	Fattore di rischio ripetizione della classe	91
7.3.2.4	Fattore di rischio gravidanza precoce	91
7.3.2.5	Fattore di rischio motivazione	92
7.4	Unità V: Misure trasversali	92
7.4.1	Fattore di Rischio: discriminazione	92
7.4.2	Fattore di rischio 'basso supporto parentale e coinvolgimento genitoriale'	92
7.4.3	Strumenti pratici per pianificare e attuare gli interventi	93
8	Glossario	94
9	Bibliografia per i sei moduli	97



Questo manuale è un riassunto del Toolkit di PREDIS. Il Toolkit fornisce dettagli su molti argomenti discussi nel manuale PREDIS, ma anche su temi non trattati in questa sede.

Di seguito esempi degli argomenti più importanti affrontati nel manuale PREDIS: Misure specifiche per i soggetti svantaggiati, come i migranti e i Rom, per l'integrazione nel mercato del lavoro; Differenziazione interna del curriculum, con attenzione ai diversi stili di apprendimento; Edward Halls si avvicina alle dimensioni culturali della comunicazione. Pertanto il manuale PREDIS è progettato per andare di pari passo con il Toolkit PREDIS.

Gli argomenti del Manuale e del Toolkit sono discussi da prospettive teoriche e pratiche. Una solida base teorica è essenziale per comprendere e affrontare l'abbandono scolastico precoce e i corrispondenti fattori di rischio complessi e dinamici.

La premessa è che gli insegnanti, i formatori professionali e altri professionisti abbiano effettivamente la competenza e l'esperienza necessarie per progettare in modo indipendente interventi efficaci, una volta raggiunta una comprensione adeguata dei problemi. Si richiede non solo di essere in grado di offrire supporto agli studenti in classe ma anche di avere informazioni sui più ampi contesti sociali e politici e di essere attivamente coinvolti nel cambiamento.

Il manuale PREDIS e i sei moduli sono un prodotto congiunto del consorzio PREDIS.

Per trovare il Toolkit PREDIS clicca sul sito Web PREDIS in basso.

<https://www.predis.eu/>

CAPITOLO 1:

DESCRIZIONE DEL MANUALE

Questo Toolkit è un prodotto del Progetto Erasmus + PREDIS - Prevenzione dell'Abbandono Precoce della Formazione da parte di Migranti e Rom attraverso Strategie Inclusive. PREDIS lavora con un consorzio di sei partner provenienti da cinque paesi europei: Germania, Austria, Romania, Italia e Slovenia. L'educazione di qualità per tutti è umanistica, socialmente giusta, economicamente produttiva e un prerequisito per le società sostenibili.

L'abbandono scolastico precoce (Early School Leaving ESL) può essere drasticamente ridotto se affrontato efficacemente. I formatori e gli insegnanti delle scuole di formazione professionale svolgeranno un ruolo fondamentale.

L'obiettivo generale del progetto è ridurre l'abbandono scolastico e aumentare i tassi di partecipazione al lavoro e all'occupazione tra i migranti svantaggiati e i giovani Rom. Tutto ciò riguarda anche altri studenti svantaggiati: nell'UE, 6 milioni di giovani tra i 18 e i 24 anni non hanno una formazione professionale o conseguita in un'altra scuola secondaria. Di conseguenza, questi giovani affrontano privazioni e disoccupazione, che a loro volta influenzano lo sviluppo sociale ed economico di un paese. In alta percentuale i migranti e i Rom affrontano queste difficoltà. Inoltre, questi gruppi subiscono discriminazioni nella transizione dalla scuola generale alla scuola di formazione professionale.

La strategia ET 2020 mira a ridurre il tasso di abbandono al di sotto del 10% entro il 2020. Il progetto UE PREDIS aiuta a raggiungere questo obiettivo. Gli obiettivi specifici sono:

- Sviluppo professionale degli insegnanti e degli educatori professionali nel settore della formazione professionale.
- Riduzione delle disuguaglianze nei risultati dell'apprendimento tra gli studenti socialmente svantaggiati.
- Rafforzare le pratiche di formazione continua per educatori professionali e professionisti nel lavoro con i giovani.

Gruppi target: I principali gruppi target del progetto sono professionisti della formazione professionale come insegnanti, formatori, consulenti del lavoro, professionisti e altri impiegati nella formazione professionale. I gruppi target secondari sono tirocinanti con un background migratorio e Rom beneficiari delle conoscenze e delle competenze acquisite dal gruppo target principale.

1.1 Lo scopo del programma

Il programma è un corso di apprendimento misto (Blended Learning Course BLC) composto da un kit di strumenti (toolkit) con sei moduli. Il BLC comprende tre parti, un corso intensivo di 3-5 giorni in aula,

nove mesi di formazione online e 3 giorni di valutazione follow-up e feedback alla fine della formazione. Le tre parti sono interdipendenti.

I moduli sono basati, tra le altre cose, su un'analisi empirica dei bisogni. Sono state condotte interviste a tirocinanti, personale della formazione professionale e ad altri esperti per chiedere i motivi degli alti tassi di abbandono di migranti e Rom. I risultati dell'analisi hanno dato indicazioni iniziali per l'ideazione dei moduli. L'analisi dei bisogni di PREDIS consisteva in tre sezioni: (1) Consapevolezza dei problemi e descrizione dei problemi (i tassi di abbandono tra migranti e Rom sono più alti del comune); (2) Spiegazioni del problema (cause sottostanti) (3) Cosa deve essere fatto (misure, strategie, curriculum e programmi).

Il testo del corso è stato sottoposto a molteplici cicli di valutazione e feedback attraverso l'esperienza multidisciplinare dei partner e dei partecipanti al corso. Le valutazioni hanno contribuito alla modifica dei contenuti dei moduli. Le valutazioni dei partecipanti sono avvenute all'interno delle diverse fasi del BLC a cui hanno partecipato. Le valutazioni si sono concentrate sui collegamenti alla prassi con più rilevanza per migliorare la situazione degli studenti svantaggiati. Tutte le attività del progetto sono state ideate all'interno di team transnazionali e sono state valutate e, ove necessario, modificati.

Tutti e sei i partner del progetto (Leibniz Universität Hannover, Universität Wien, Inspectoratul Scolar Judetean Buzau, Liceul Tehnologic Economic Elina Matei Basarab, Znanstvenopaziskovalni Center Slovenske Akademije Znanosti in Umetnosti e Università Degli Studi Di Trento) hanno una lunga esperienza nel lavoro progettuale e sono esperti nello sviluppo di corsi di formazione per pedagogisti, insegnanti, formatori e altri professionisti del campo. Hanno competenze nel settore della migrazione, integrazione, interculturalità, abbandono della formazione professionale e inclusione. Inoltre, le scuole professionali rumene che lavorano insieme ai tirocinanti Rom hanno garantito un contributo prezioso da parte di professionisti ed esperti sulla tematica dei Rom.

1.2 Criteri per l'inclusione dei partecipanti

Non solo i paesi con un sistema duale, ma anche quelli con diversi sistemi di istruzione professionale devono affrontare le sfide di un alto tasso di abbandono scolastico. Le parti interessate che partecipano all'istruzione professionale in diversi paesi europei hanno bisogno di una rete migliore per affrontare in modo sostenibile e concreto la problematica dell'abbandono scolastico elevato di migranti e Rom. Il gruppo di partecipanti esperti delle istituzioni dei paesi partner comprende insegnanti, formatori professionali, consulenti per l'impiego, professionisti e rappresentanti di associazioni di migranti. La scelta dei partecipanti consente lo scambio di esperienze, l'integrazione della dimensione internazionale e il rapido trasferimento delle conoscenze. Molti partecipanti si trovano a gestire un grande numero di gruppi target. Anche se in Germania, Austria, Slovenia e Italia, i Rom sono numericamente meno importanti di altri gruppi svantaggiati, nei buzau rumeni sono più presenti dei migranti. In tutti i paesi, migranti e Rom si confrontano con discriminazioni strutturali e individuali e spesso abbandonano in anticipo la formazione professionale. I partecipanti ottengono il certificato EUROPASS. Pertanto, PREDIS contribuisce alla professionalizzazione della formazione professionale in Europa.

1.3 Descrizione dei moduli

Il consorzio utilizza i metodi e la didattica più attuali. I formatori e gli insegnanti di formazione professionale e altri gruppi target sono in grado di costruire una coscienza fondamentale riguardo alle condizioni di discriminazione interazionale, strutturale e istituzionale. Con questa base, i professionisti rafforzano le loro competenze riflessive e adattano i loro metodi di insegnamento e formazione. Al centro ci sono le competenze per la differenziazione interna e l'approccio costruttivo all'eterogeneità dei tirocinanti e dei migranti e dei Rom svantaggiati. Inoltre, le competenze di collaborazione interistituzionale vengono rafforzate. I sei moduli si basano su questi fondamentali considerazioni e fatti.

- **Modulo I: Introduzione Teorica**

L'introduzione teorica riguarda la conoscenza pedagogica e le informazioni di base sul quadro strutturale delle condizioni di Rom/migranti. Promuove un cambiamento prospettico, il riconoscimento di forme sottili di esclusione e un approccio di auto-riflessione sugli stereotipi. I partecipanti imparano a capire la relatività / identificare l'arbitrarietà del concetto di cultura e ad intendere la cultura come una categoria dinamica e non statica. I partecipanti acquisiscono prospettive differenziate sui parametri strutturali e su categorie presumibilmente fisse come la cultura o i valori.

- **Modulo II: Inclusione dei Rom**

Gli argomenti trattati comprendono le culture, la storia e la situazione attuale ed educativa dei Rom, i fattori specifici di genere in riferimento all'educazione, l'antiziganismo e il suo significato e funzione nel corso della storia. I partecipanti imparano ad applicare le conoscenze acquisite quando si occupano direttamente dei tirocinanti. Imparano anche a progettare le loro lezioni in modo internamente differenziato.

- **Modulo III: Competenze di gestione dell'interculturalità e del conflitto**

Questo modulo riguarda il trasferimento di tali competenze in combinazione tra loro. Questo modulo si basa sul modulo I che sensibilizza verso prospettive diversificate. Mostra come i conflitti interculturali possano essere risolti efficacemente. Metodologicamente, vengono presentati approcci sperimentali e partecipativi, come le interazioni e i metodi di gioco di ruolo per risolvere i conflitti. Le conoscenze acquisite possono essere applicate direttamente nel lavoro con i tirocinanti.

- **Modulo IV: Empowerment degli Studenti**

Discute l'empowerment, trasferisce le competenze chiave agli studenti e rafforza l'indipendenza, la fiducia in sé, la responsabilità personale e la motivazione.

- **Modulo V: Metodi per l'integrazione nel mercato del lavoro di migranti e Rom**
Offre un impegno concreto con metodi di integrazione nel mercato del lavoro, nonché di acquisizione di competenze pedagogiche e di empowerment dei gruppi target secondari al fine di capire come gli studenti possano essere meglio integrati nel mercato del lavoro. I formatori professionali delle aziende fanno parte del gruppo target.
- **Modulo VI: Transizione alla Formazione Professionale**
Si occupa dei modi per migliorare la transizione verso l'istruzione professionale degli studenti. Questo modulo affronta le cause strutturali del mancato raggiungimento e identifica misure corrispondenti e pratiche. Inoltre, sensibilizza lo staff delle aziende sulle sfide e le potenzialità dei giovani e su come utilizzare la diversità culturale esistente tra i dipendenti.

CAPITOLO 2:

MODULO I - INTRODUZIONE TEORICA

2.1 UNITA' I: IMPLICAZIONI TEORICHE E PRATICHE DELL'ANALISI DEI FATTORI DI RISCHIO

2.1.1 Cambio di prospettiva: definizione, principi e sfide

Definizione del Cambio di Prospettiva: Come descritto nel Toolkit PREDIS disponibile sul sito web di PREDIS, gli educatori hanno generalmente utilizzato un approccio deficitario per spiegare il rendimento scolastico. Vi è urgente necessità di cambiare prospettiva. Il cambiamento di prospettiva è inteso come un cambiamento nel modo in cui vediamo le cose. Tuttavia, secondo gli educatori, il cambiamento di prospettiva non è solo un cambiamento di atteggiamento, ma implica anche delle competenze interpretative e un corrispondente orientamento all'azione. Questo può essere ottenuto creando attività specifiche. Di fondamentale importanza è che tali attività siano ben organizzate. Organizzare l'attività richiede un aumento delle conoscenze pratiche professionali (Fichten & Meyer 2005). Per l'inserimento delle competenze di rielaborazione nella propria pratica, le seguenti tre prospettive interconnesse sono essenziali: (1) prospettiva sociale, (2) prospettiva educativa (3) prospettive politiche e azione politica.

- La prospettiva sociale: L'integrazione della prospettiva sociale implica che le condizioni di apprendimento degli studenti svantaggiati vengano riformulate e non più interpretate come una questione di deficit, ma come un problema di giustizia sociale ed economica. Ciò richiede competenze partecipative e approcci al cambiamento al fine di promuovere risultati educativi e sociali più equi.
- La prospettiva educativa: Gli educatori ripenseranno la loro prospettiva dall'immagine fittizia di uno studente medio verso il concreto livello operativo degli studenti (Meyer 2006). Insegnanti e formatori sosterranno gli studenti in diversi modi, anche con i programmi (misure di sostegno specifiche, tutoraggio individuale, coaching e rafforzamento delle competenze chiave). Gli educatori interverranno anche nelle scuole e rafforzeranno le proprie competenze riflessive (vedi modulo V). La riformulazione richiede comprensione ed empatia nei confronti dei bisogni degli studenti che apprendono, in combinazione con una costante riflessione sulla soggettiva prassi professionale.
- Prospettive Politiche ed Azione Politica: Per integrare le prospettive politiche, gli educatori riformuleranno il rendimento scolastico da una visione di deficit cognitivo alla valutazione del contesto strutturale che include le più ampie forze politiche, sociali ed economiche che condizionano i contesti di successo formativo degli studenti svantaggiati. Bourdieu ha sottolineato l'importanza di concentrarsi sulla dualità della persona e dell'ambiente. Bourdieu sostiene che i giovani ereditano e

rispecchiano i loro ambienti. Pertanto, gli interventi devono mirare non solo al livello micro individuale, ma devono anche indirizzarsi ai livelli meso e macro. Ciò richiede di promuovere il cambiamento nella politica, a livello locale, nella comunità e nella società più ampia (Bourdieu 1995).

- **Azione politica:** Il cambiamento degli ambienti sociali richiede la partecipazione ai processi decisionali, per promuovere la giustizia sociale ed economica. Uno spostamento del focus considera la scuola come un'entità ecologica e di apprendimento che non può agire da sola ma beneficia del supporto di più parti interessate, al fine di promuovere lo sviluppo olistico di bambini e giovani. Il coinvolgimento degli stakeholder e di squadre multiprofessionali è una forza cruciale nel miglioramento rispetto ai molteplici fattori di rischio (modulo V). Le parti interessate a diversi livelli sociali devono lavorare insieme in programmi interconnessi: le parti interessate corrispondenti provengono tipicamente da: (1) comunità locali (scuole, istituti di formazione professionale, ONG, gruppi religiosi come Chiese, Sinagoghe, Moschee, gruppi giovanili, gruppi auto-organizzati come associazioni di migranti, club, ecc.), (2) livelli comunali (per lo sviluppo del programma) e (3) livelli provinciali e federali ed altri livelli decisionali (famiglie, comunità imprenditoriali e settore del lavoro).

2.1.2 L'approccio strutturale

La cecità strutturale, rispecchiata nell'ampia tendenza a spiegare l'abbandono scolastico strutturalmente causato in termini di deficit personali, suggerisce l'importanza di integrare un approccio strutturale. Che cos'è un approccio strutturale? In questa sezione si approfondiscono alcune definizioni.

2.1.2.1 Definizione e sommario di idee e principi centrali

L'approccio strutturale è un approccio basato sulla giustizia sociale che mira ad affrontare le disuguaglianze strutturali esaminando il contesto strutturale dei problemi sociali, degli individui, dei gruppi e delle pratiche educative. L'obiettivo sostanziale è quello di modificare l'interazione opprimente di e tra strutture e individui. Secondo questo approccio, le disuguaglianze derivano dalle ingiustizie sociali. Disparità sociali, culturali e politiche specifiche derivano da strutture ingiuste della società. Condizioni di povertà, razzializzazione, etnia, genere e abilità come discriminazioni sono radicate nella società e sono per loro natura distruttive per lo sviluppo umano. L'eliminazione delle ingiustizie sociali migliora sia la qualità della vita delle persone svantaggiate sia la qualità della vita di tutta la società. L'approccio strutturale mira a rafforzare le prospettive critiche e la capacità individuale di identificare e analizzare i meccanismi strutturali e di migliorarne gli effetti. Nel complesso, l'approccio strutturale esplora:

- Il ruolo dell'ingiustizia sociale e della discriminazione nel plasmare le istituzioni economiche e sociali nel corso della storia, nonché gli effetti cumulativi della differenziazione, che include l'esclusione, il razzismo e altre forme di disuguaglianza e disparità basate sull'identità.

- Modi in cui gli organizzatori di cambiamenti sociali possono inserire l'inclusione e la giustizia sociale in tutte le aree del loro lavoro e in che modo possono ottenere livelli più sostanziali e sistemici di cambiamento nella società attraverso il loro impegno.
- Collegamenti tra processi e strutture sociali a livello micro, meso e macro.

2.1.2.2 base sociale e politica dei problemi al posto dell'individualizzazione

L'approccio strutturale rifiuta l'individualizzazione delle cause strutturali dei problemi sociali e riconosce le loro basi sociali e politiche: il personale è considerato politico. Pertanto, l'attenzione si concentra sulle strutture sociali (Moreau 1990) che includono l'analisi del potere, le relazioni di dominio sociale e i privilegi connessi. Inerente all'approccio strutturale è anche il rifiuto di concentrarsi sugli individui come colpevoli: focalizzarsi solo sugli individui o sui comportamenti può perpetuare l'invisibilità delle strutture sociali e dei cambiamenti strutturali necessari per conseguire la giustizia sociale.

La discriminazione è incorporata nelle istituzioni e nelle pratiche. Il fattore decisivo per la discriminazione da affrontare è quello di riflettere sull'accumulo e l'integrazione di pratiche discriminatorie di lunga data in tutte le strutture sociali ed economiche. È necessario lavorare sul sistema stesso che è storicamente costruito e può produrre ciecamente diversi livelli di oppressione dalle specifiche epoche storiche. Le barriere sistemiche al di sotto della superficie rinforzano i suddetti comportamenti e devono essere affrontate per creare cambiamenti (CAWI 2015; Grassroots Policy Project).

2.1.3 Intersezionalità

Le teorie influenzano la nostra pratica. L'attuale tendenza a trascurare le basi teoriche della pratica e ad analizzare l'insuccesso formativo dei gruppi svantaggiati attraverso approcci di deficit ha rafforzato l'invisibilità delle strutture sociali. C'è bisogno di quadri teorici inclusivi, strumenti concettuali e prospettive più ampie. Il concetto di intersezionalità è stato ampiamente applicato per esaminare l'interfaccia tra individui, per rendere visibili i meccanismi strutturali di discriminazione e disuguaglianza e le loro complesse interazioni ai fini di una analisi e di un'azione sistematica. Il concetto di intersezionalità implica un'analisi sistematica della discriminazione, del razzismo e di altre gerarchie sociali e fornisce una prospettiva critica che consente di considerare alternative che favoriscono interventi strutturali e cambiamenti olistici.

2.1.3.1 Attività: riflettere su privilegi e discriminazioni

Prima che i partecipanti possano iniziare con le conoscenze teoriche e concettuali sull'intersezionalità nella prossima sottosezione, questa attività aumenterà la consapevolezza sui privilegi consentendo di riconoscere l'esclusione attraverso esperienze su come il razzismo e la discriminazione limitino le opportunità di un essere umano e impediscano l'autorealizzazione e la partecipazione. L'attività può essere utile a persone con diversi background. Insegnanti, formatori e professionisti possono intraprendere l'attività con studenti, giovani e partecipanti alla comunità.

DISCUSSION: COSA SAI SU PRIVILEGI E DISCRIMINAZIONE

FINALITÀ

- Sperimentare in che modo il razzismo e la discriminazione vincolano le opportunità di sviluppo di un individuo.
- Elaborare e risolvere l'iniqua distribuzione di diritti e opportunità per genere, background, etnia, colore della pelle, abilità e disabilità, aspetto, salute o livello di istruzione.
- Rafforzare le competenze per l'analisi delle diverse relazioni sociali e per mettere in relazione le esperienze individuali con le strutture sociali.
- Provare a posizionarsi nei ruoli dei deboli e dei forti nella società. Rafforzare l'empatia per i gruppi sociali discriminati.

DESCRIZIONE

L'attività si basa sulle esperienze dei partecipanti e sulla conoscenza della discriminazione. È molto importante coinvolgere attivamente i partecipanti sviluppando le loro preesistenti conoscenze.

METODOLOGIA

Tutti i partecipanti stanno in fondo ad una stanza. L'insegnante/educatore distribuisce a ciascun partecipante una carta, che descrive o una persona privilegiata o una persona svantaggiata nella società. Al fine di sperimentare i diversi mondi della vita dei deboli e forti nella società, i partecipanti sono invitati a impersonare il ruolo del personaggio presente nella propria carta. Tra i personaggi dovrebbero esserci persone provenienti da diversi strati della società: medici, dentisti, avvocati, insegnanti, contabili, rom, operai, migranti, disoccupati, spazzini, lavoratori del supermercato, poveri pensionati, ecc. L'insegnante continua quindi a nominare certi privilegi e chiede a coloro che interpretano il ruolo di chi se li può permettere, di intervenire.

GUIDA ULTERIORE

Dopo che l'insegnante ha esaurito la lunga lista di privilegi, chiede ai partecipanti di indovinare quale spazio nella stanza è occupato dalla classe superiore, dalla classe media, dalla classe inferiore, prima che i partecipanti rivelino i loro personaggi alla classe. A questo punto, i partecipanti possono visualizzare l'iniqua distribuzione del potere e l'insegnante può lasciare un po' di tempo ai commenti (classe superiore davanti poiché hanno fatto più passi avanti, classe media nel mezzo della stanza e classe inferiore sul retro della stanza perché hanno fatto meno passi avanti). I partecipanti sono invitati a parlare di come si sono sentiti nei loro ruoli, ecc.

DURATA

Approssimativamente 60 minuti; Valutazione: 15 Minutes. I partecipanti riflettono sull'attività.

FONTE

Wie im richtigen Leben (Come nella vita reale):

1. <https://www.dissens.de/isgp/docs/isgp-wie-im-richtigen-leben.pdf>
2. <http://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/B3-ImRichtigenLeben.pdf>

2.1.3.2 Definizione e riassunto delle idee centrali e dei principi di intersezionalità

L'intersezionalità esamina l'interrelazione tra genere, etnia, razza, età, (dis) abilità, ecc., come sistemi interconnessi di discriminazione. Questi meccanismi sono strettamente legati, agiscono allo stesso tempo e interagiscono tra loro. Interagiscono anche con altre caratteristiche strutturali come la disoccupazione, questioni relative all'alloggio, la povertà, ecc. In altre parole, l'interazione simultanea e complessa di sistemi interconnessi di ineguaglianza crea effetti complessi o oneri a più livelli che producono svantaggi in modo sproporzionato negli individui emarginati che si trovano in fondo alle gerarchie sociali e razziali. I meccanismi e gli effetti intersezionali sono troppo complessi per essere risolti dai soli interessati. Il progresso sociale dei gruppi svantaggiati è limitato dai meccanismi sociali, non dai loro presunti deficit. Il framework è stato introdotto da Crenshaw (Crenshaw 1989 e 2000).

- Identità e discriminazione come dimostrato da categorie come il genere, l'etnia, la razza, la disabilità e l'età. Gli interventi sono efficaci quando viene applicata una lente intersezionale per indirizzarsi a tutte le dimensioni identitarie. Il mancato riconoscimento della complessità delle identità multiple e delle molteplici forme di oppressione ignora gli impatti sociali, istituzionali e sistemici del razzismo e della discriminazione.
- Invisibilità e natura sottile dell'Intersezionalità: L'interazione delle categorie è sottile e invisibile. Le discriminazioni sono spesso considerate separatamente e si escludono a vicenda. Le politiche tendono a focalizzarsi sul genere o sulla razzializzazione ma spesso non si focalizzano su entrambi. Il concetto di intersezionalità pone l'accento sull'esame delle concrete esperienze vissute e influenzate da razzismo, genere, etnia, classe o disabilità come sistemi interdipendenti di disuguaglianza (Crenshaw 1989 e Crenshaw 2000).
- Differenze e disuguaglianze sono socialmente costruite. Differenza e disuguaglianza sono socialmente costruite. Pertanto possono essere decostruite e trasformate. I significati attribuiti alle identità e alle loro posizioni strutturali sono socialmente costruiti dai processi sociali, politici e storici e dalle pratiche sociali quotidiane e sono quindi soggetti a cambiamenti attraverso gli stessi processi, sebbene da soggetti criticamente consapevoli e attivi (vedi in Makonnen 2002).

2.1.3.3 Pareggiare i punti di partenza: incorporare la sensibilità intersezionale nella pratica riflessiva della diversità

Ogni studente è un individuo formato da un insieme unico di meccanismi strutturali e caratteristiche ed esperienze personali. L'individualità tra gli studenti viene spesso ignorata. Come insegnante o formatore professionale, è importante prestare attenzione alla differenziazione strutturale attraverso e all'interno dei gruppi. Nel primo caso, ciò implica prestare attenzione alle differenze strutturali tra gli studenti svantaggiati e quelli privilegiati. Nel secondo caso, ciò significa prestare attenzione alle differenze strutturali tra gli stessi studenti svantaggiati.

- **Equità e Pari Opportunità:** tutti gli studenti dovrebbero raggiungere buoni risultati educativi. L'equità nell'istruzione implica che i singoli contesti sociali come genere, etnia, background familiare e status economico sociale, ecc., non debbano presentare ostacoli al rendimento scolastico e al potenziale individuale. Tutti gli studenti dovrebbero almeno acquisire un livello minimo di abilità che consenta loro di continuare con l'istruzione e l'occupazione. Il raggiungimento dell'equità deve essere supportato attraverso un'istruzione di qualità che inizi fin dalla prima infanzia e prosegua con la scuola primaria, secondaria e con la formazione professionale (OCSE 2012).

Già nel 1969, Lorenzo Milani, il fondatore della Scuola di Barbiana in Italia, affermava che "Non c'è nulla di così ingiusto come dividere qualcosa in parti uguali tra diversi" (2001).

2.1.3.4 *Prima e seconda attività con insegnanti e studenti*

Le attività I e II sono progettate per promuovere la consapevolezza dell'equità tra educatori e studenti e per mettere in grado di applicare le conoscenze acquisite in questa sezione.

ATTIVITÀ I & II: EQUITA' VS UGUAGLIANZA E PARIFICAZIONE DEI PUNTI DI PARTENZA ATTRAVERSO L'ILLUSTRAZIONE VISIVA DEI CONCETTI

ISTRUZIONI

- **Prima Attività con insegnanti e studenti:** Gli studenti in gruppi pensano alle disuguaglianze con l'aiuto delle immagini sottostanti
- **Seconda Attività con insegnanti e studenti:** Gli studenti in gruppi cercano di capire come risolvere alcuni problemi identificati nella prima attività

IMMAGINI

Le immagini qui sotto sono state adottate dalla Canadian City for All Women Initiative CAWI per visualizzare la differenza tra uguaglianza ed equità e mostrare cosa significhi nella pratica parificare i punti di partenza. Applicando implicitamente l'intersezionalità, CAWI presenta una definizione di equità in termini di trattamento equo di tutti, riconoscendo la loro situazione unica e affrontando le barriere sistemiche. L'obiettivo di equità è garantire che tutti abbiano accesso a pari risultati e benefici.



Nella prima immagine, tre ragazzi di altezze diverse si trovano su scatole della stessa dimensione per riuscire a guardare al di là di una recinzione di legno. Ma il ragazzo più piccolo non può vedere sopra la recinzione. Si presume che tutti beneficino allo stesso modo degli stessi supporti.

Sono trattati in modo equo.



Nella seconda immagine, il ragazzo più alto non ha una scatola sotto i piedi, il ragazzo un po' più basso di lui ha una scatola e il ragazzo più piccolo ha due scatole su cui stare, in modo che tutti possano vedere oltre il recinto alla stessa altezza. Vengono dati diversi supporti per consentire loro di vedere nello stesso modo il gioco.

Sono trattati con uguaglianza.



Nella terza immagine, la recinzione è stata trasformata in una recinzione a vista. Tutti e tre possono vedere il gioco senza sostegni o supporti perché è stata eliminata la causa della disuguaglianza.

La barriera sistemica è stata rimossa.

© Tutte le immagini provengono da CAWI 2015.

2.1.3.5 Terza attività con insegnanti e studenti

ATTIVITA: LE IMMAGINI DEL «MEWHATRACIST» COME MATERIALE DI INSEGNAMENTO VISIVO E DI APPRENDIMENTO SULLE MOLTEPLICI DISCRIMINAZIONI

ISTRUZIONI

- Gli studenti in gruppi imparano a riconoscere le discriminazioni e gli effetti che si intersecano con l'aiuto delle immagini nella pubblicazione "Mewhatracist" che è accessibile online
- Chiedi ai tuoi studenti di dedicare 10-15 minuti a leggere e discutere le pagine 3-4 sul Mewhatracist attraverso il filtro delle prospettive intersezionali.

LINK ONLINE

- <https://www.predis.eu/fileadmin/predis/whatmeracist.pdf>
- <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/whatmeracist.pdf>

2.1.3.6 Considerare le questioni intersezionali nel Curriculum

Educatori e formatori sono responsabili della promozione dell'equità nei contesti di apprendimento e della creazione di culture scolastiche inclusive. Secondo Collins e Anderson, è essenziale rendere l'intersezionalità un argomento di riflessione nei contesti scolastici e di apprendimento di ogni giorno. Concretamente, ciò significa riflettere sugli effetti della nostra progettazione del curriculum, sulla scelta delle metodologie, sulle implicazioni della nostra posizione sociale e su ciò che l'interazione tra gli studenti significa per la costruzione della differenza e dell'equità. Le competenze sulla diversità richiedono competenze intersezionali su tre livelli: (1) livello didattico di progettazione curricolare, (2) osservazione degli studenti e (3) auto-riflessione.

- Livello didattico: gli educatori investigheranno se i materiali didattici siano concepiti in un modo che rifletta la diversità delle identità da prospettive intersettoriali. Le domande guida per considerare i fattori intersezionali nel curriculum possono essere:
 - Il pensiero su genere, razza e classe pervade l'intero programma o questi temi sono trattati come argomenti speciali o problemi sociali?
 - Quando si parla di occupazioni, sono contenute le tipiche immagini di ruolo di genere?
 - Tutti i gruppi sono riconosciuti come interessati dalle strutture interattive di razzializzazione, classe e genere o solo donne bianche, persone di colore e la classe lavoratrice?

- L'esperienza di un gruppo è considerata la norma rispetto alla quale gli altri vengono misurati e valutati?
 - C'è un gruppo dominante nella definizione degli altri gruppi o i gruppi si auto-definiscono? La diversità all'interno di un gruppo è rappresentata e articolata in queste auto-definizioni?
 - Il materiale contenuto nel programma rafforza pregiudizi e stereotipi o li espone e li smentisce? (Collins e Andersen in Flick).
- Osservazione / riflessione sul livello scolastico: GLI educatori dovrebbero utilizzare l'opportunità della scuola come ambiente esperienziale per consentire agli studenti di mettere in discussione le costruzioni di sé e degli altri in termini di genere, etnia, (dis) abilità e le prospettive dell'altro come diverso (e sottovalutato). Gli educatori riflettono anche su come assumersi responsabilità e impegno politico sociale nel radicare l'inclusione negli assetti istituzionali della scuola.
- Livello dell'auto-riflessione: gli educatori e i formatori sociali riflettono sulla misura in cui si considerano modelli di riferimento per i loro studenti. Progettare un curriculum inclusivo comporta un cambiamento di paradigma in cui le ipotesi di base vengano esaminate e modificate. Sul livello di auto-riflessione, è necessario considerare le raccomandazioni nel riquadro sottostante ispirato da Case:

DOMANDE GUIDA PER L'AUTORIFLESSIONE

- Prenditi il tempo per pensare alla tua posizione sociale e alle intersezioni di identità;
- Considera in che modo la tua posizione sociale potrebbe influire sulle tue opinioni degli studenti e specialmente in quali aree potresti essere meno consapevole delle loro esperienze;
- Cerca e applica risorse pedagogiche che promuovano pratiche riflessive per educatori;
- Per ogni corso e ogni semestre, chiediti in che modo le letture assegnate potrebbero rappresentare la tua posizione sociale più di altre. Regolati di conseguenza per portare le prospettive al di fuori della tua posizione;
- Rifletti su esempi, video, attività, compiti, ecc. E in che modo possono essere adattati per incorporare luoghi sociali diversi dal tuo;
- Parla apertamente e direttamente con gli studenti di come la posizione sociale degli istruttori può influire sul modo in cui interagiscono e comunicano e su come la consapevolezza di queste influenze può aiutarci a superare le nozioni preconcepite (in entrambe le direzioni); e
- Aspettati di imparare qualcosa di nuovo dagli studenti sulla base delle ricche conoscenze che portano in classe dalle loro origini sociali che possono contribuire positivamente alla comunità degli studenti.

2.2 EDUCAZIONE RIFLESSIVA AL POTERE COME PROSPETTIVA DI CRITICA E CAMBIAMENTO

Riegel sostiene che non è sufficiente riflettere gli assi della differenza. È anche importante riflettere anche le relazioni strutturali, le pratiche e i meccanismi di differenziazione che rendono rilevanti le differenze e attraverso le quali le differenze sono normalizzate, stabilizzate e perpetuate (Riegel 2013). Oltre all'intersezionalità, la pratica riflessiva del potere è una capacità imperativa. La seguente sezione si basa principalmente sulla struttura del potere di Foucault (Foucault 1998).

2.2.1 Comprendere il Sé come una costruzione politica e un proprio ruolo nella (trans) formazione delle gerarchie sociali

1.1.1

Secondo Foucault, il potere esercita effetti sulle azioni di un individuo. Il potere è esercitato attraverso i discorsi. Capire l'interazione tra soggetti e discorsi è cruciale. Discorsi di potere come parte delle discipline scientifiche costruiscono le nostre identità e le nostre visioni del mondo dominanti. Normalizzano i rapporti di dominio e subordinazione che i soggetti riproducono inconsapevolmente o meccanicamente. Ciò significa che gli individui (noi) possono supportare inconsapevolmente le gerarchie sociali contro le proprie conoscenze, valori e norme. I soggetti (compresi gli educatori) sono categorie politiche che devono prima capire la propria costruzione politica e la soggettivazione nei discorsi del potere. La nostra comprensione del mondo che ci circonda è mediata dal potere. Ciò include i modi in cui ci relazioniamo con la società, i contesti di differenza e disuguaglianza, nonché le nostre professioni e il nostro rapporto con gli studenti. Questi intrecci devono essere esaminati criticamente. Cambiare i rapporti di potere ci obbliga a identificare e respingere i discorsi oppressivi e a esercitare attivamente il potere produttivo promuovendo discorsi che affermano i nostri valori, le nostre norme e quindi rafforzano anche le nostre identità. Il potere coesiste con la resistenza: c'è sempre un'opportunità per resistere agli effetti del potere attraverso il reframing (la rielaborazione) e la riaffermazione. Possiamo usare strategie di contrasto del potere (rielaborazione di competenze e azioni) per creare una visione del mondo alternativa basata sulla giustizia sociale, l'uguaglianza e l'inclusione. Il potere è duplice; non ha solo effetti oppressivi ma è anche produttivo attraverso i suoi effetti liberatori che neutralizzano i rapporti di dominanza (vedi in modo critico Foucault 1998: 63 e 100-101). I soggetti devono comprendere gli effetti del potere sulle loro percezioni e azioni.

2.2.2 Asimmetrie di potere e privilegi

Per Mecheril, l'analisi e la trasformazione del potere devono includere una riflessione sulle asimmetrie di potere. Ciò richiede di prendere coscienza dei propri privilegi, che a loro volta richiedono una presa di coscienza del modo in cui noi, come soggetti, traiamo profitto dal punto di vista sociale, politico ed economico dallo sfruttamento di coloro che si trovano ai margini del potere in termini di costruzione sociale. La teoria e la pratica anti-discriminazione implicano la ricostruzione di sistemi di potere: il potere costruisce asimmetrie sociali in cui i privilegiati approfittano degli svantaggiati. I privilegiati sono costruiti socialmente come normali mentre gli altri sono definiti come divergenti e quindi discriminati. È essenziale esplorare quali interessi sono serviti dalle

relazioni di dominio. I costrutti di differenza (come genere, razzializzazione, etnia, (dis) abilità) manifestano i privilegi e simultaneamente esprimono subordinazioni. Esse concretizzano il modo in cui il potere è distribuito nella società e il modo in cui i diversi gruppi sociali sperimentano vantaggi e svantaggi sociali. L'identificazione e la riflessione sui propri privilegi sociali sono parte integrante della consapevolezza e del cambiamento delle asimmetrie di potere (vedi Mecheril 2008).

RIFLESSIONE SUL POTERE NELL'EDUCAZIONE RIFLESSIVA SULLA DIVERSITÀ E LOTTA ALL'ABBANDONO SCOLASTICO

- Le istituzioni sociali come i sistemi educativi svolgono un ruolo centrale nel dare forma alla nostra comprensione della disuguaglianza, della discriminazione e dell'identità.
- Quando i rapporti di svantaggio e privilegio che condizionano i contesti di successo degli studenti e le loro opportunità di vita non vengono esaminati criticamente dagli educatori e dai professionisti, ciò può perpetuare l'invisibilità delle strutture, sostenere le gerarchie e rafforzare i discorsi di esclusione che ci costruiscono.
- Le relazioni riflesse di svantaggio possono trasformare le condizioni disuguali di apprendimento così come i discorsi sociali e le pratiche sociali di disuguaglianza.
- È essenziale utilizzare le nostre posizioni di potere per mettere in discussione, sfidare e cambiare le visioni del mondo e le relazioni di potere nella società.
- I significati sono socialmente costruiti. È importante prestare attenzione al ruolo del linguaggio nella costruzione del significato. La lingua può infondere esclusione o violenza nei significati e nelle pratiche (vedi in modo critico, Foucault e Mecheril sopra).
- Per anticipare un futuro alternativo, tutti gli educatori, i loro discenti e i cittadini dovrebbero acquisire la conoscenza del potere, come sono costruite e mantenute le differenze, le prospettive di critica, le competenze di ristrutturazione/rielaborazione, la consapevolezza dell'equità e l'inclusione come alternative per il cambiamento (criticamente Lange 2008; Riegel 2013). Senza comprendere gli effetti dei discorsi di potere sulle nostre azioni e sulle asimmetrie di potere, i sistemi esistenti di disuguaglianza e privilegi saranno perpetuati.

2.3 UNITA' II: CORNICI NORMATIVE: FONDAMENTI LEGISLATIVI CON ATTIVITA'

Il raggiungimento dell'uguaglianza richiede una protezione legale in base alla quale il precetto dell'uguaglianza e il divieto di discriminazione svolgono un ruolo importante nel diritto internazionale e costituzionale. I gruppi svantaggiati hanno bisogno di informazioni su strumenti che proteggano e promuovano identità, diritti, responsabilità e obblighi. Inoltre, alcune lo status legale di alcuni migranti dipende dal matrimonio e possono essere espulsi con il divorzio anche in caso di rapporti violenti.

Dipendono dai loro coniugi per avere informazioni. Questa dipendenza strutturale li rende vulnerabili. Le scarse abilità linguistiche e la mancanza di conoscenza delle fonti di protezione legale e di informazione ne intensificano la vulnerabilità (ad esempio Crenshaw 1991). Educatori e formatori possono supportare gli studenti con una serie di risorse online fornite nella sezione.

La Convenzione europea dei diritti dell'uomo e il trattato di Amsterdam dell'Unione europea sono due importanti legislazioni sull'uguaglianza e la protezione contro la discriminazione e tentano di affrontare le interconnesse discriminazioni. Stabiliscono che sesso, origine razziale o etnica, religione o convinzioni personali, disabilità, età o orientamento sessuale sono categorie protette contro la discriminazione. Sebbene ci stiamo concentrando in questo corso su genere, etnia e classe, anche tutte le altre categorie citate possono interferire simultaneamente nel contesto di un singolo discente e sono importanti da tenere a mente.

2.3.1 Human rights

I diritti umani costituiscono i fondamenti legali dell'istruzione inclusiva. La Dichiarazione Universale Dei Diritti Umani ispira il nostro lavoro e i valori dell'educazione inclusiva. Postula che l'educazione deve essere diretta al pieno sviluppo della personalità umana (vedere Articolo 26, Dichiarazione universale dei diritti umani).

ATTIVITA' CON GLI STUDENTI, DIRITTI UMANI

ISTRUZIONI

Gli studenti in gruppi (di 3 membri) lavorano su un documento sui diritti umani, ogni gruppo si concentra su un documento e si scambiano i risultati

FONTE

La carta dei diritti fondamentali dell'ue
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

2.3.2 Il trattato europeo di Amsterdam

Il trattato UE di Amsterdam garantisce l'uguaglianza di genere nell'occupazione e nel salario e afferma che la promozione della parità tra uomini e donne è un principio fondamentale dell'Unione europea. Cerca di eliminare qualsiasi forma di disuguaglianza e discriminazione basata sul genere e promuove in tal modo pari opportunità e parità di trattamento per uomini e donne.

ATTIVITÀ CON INSEGNANTI E FORMATORI, TRATTATO UE DI AMSTERDAM

ISTRUZIONI

Gli insegnanti, da soli o in gruppo, lavorano sui principi basilari del trattato UE di Amsterdam. Ogni gruppo si concentra su un aspetto e su come insegnarlo e applicarlo in relazione alla situazione degli studenti migranti e Rom

FONTE

- http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/brochure_equality_en.pdf
- http://eurlex.europa.eu/summary/chapter/institutional_affairs/01010201.html?root=010102

2.3.2 Convenzione sui diritti delle persone con disabilità

Questa convenzione è rilevante per la prevenzione dell'abbandono scolastico poiché un approccio di deficit per gli studenti disabili cognitivi è stato applicato senza affrontare le condizioni strutturali dell'abbandono scolastico. L'Articolo I, afferma: Lo scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte di tutte le persone con disabilità e favorire il rispetto della loro intrinseca dignità. Le persone con disabilità includono coloro che hanno menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che, in interazione con varie barriere, possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su un piano di uguaglianza con gli altri.

ATTIVITÀ: CONVENZIONE SUI DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ

ISTRUZIONI

Educatori e professionisti da soli o in gruppo riesaminano l'articolo I e l'articolo II. Nell'articolo II, si concentrano sulla comunicazione non discriminatoria attraverso un linguaggio inclusivo, una progettazione universale di prodotti, ambienti, programmi e servizi (per consentire a tutte le persone di usarli) e sulla definizione di discriminazione in riferimento al tema della disabilità.

FONTE

- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.htm>
- <http://www.bpb.de/izpb/254385/gleichheit-vor-dem-gesetz>

2.4 UNIT III: DIGNITA' UMANA NELLA DISUGUAGLIANZA STRUTTURALE

Tutti gli studenti hanno il diritto di essere trattati con dignità e rispetto. Questo è un principio guida dell'insegnamento nonché un obbligo etico e legale. La questione centrale che Freire pone nel suo lavoro educativo è la questione della dignità umana. Qual è la dignità di ogni individuo? Come si afferma la dignità umana? Da cosa è minacciata? Secondo John Locke, la dignità di ogni individuo è costituita dalle sue azioni. Limitare le possibilità di azione di un individuo limita un essere umano nella sua dignità. La dignità, secondo Locke, è il cambiamento nel mondo che il soggetto vuole e di cui è responsabile. Ciò presuppone l'azione e la capacità di agire del soggetto - che sperimenta se stesso come storicamente unico e insostituibile. Locke vede la dignità dell'uomo soprattutto minacciata dall'uomo stesso. L'educazione dovrebbe scongiurare questa minaccia (vedi Freire & Locke in Mergner 1998). Secondo Biesteck, la cultura dominante ha interiorizzato l'idea che il rispetto significhi guardare e accordarsi agli individui selezionati in virtù di una posizione superiore, spesso legata allo status sociale, alla posizione di classe e all'autorità.

Per Biestek, la protezione della dignità umana dell'individuo richiede il superamento di questa cultura predominante implementando il concetto di considerazione positiva incondizionata al fine di minimizzare lo stigma sociale e aumentare l'accettazione sociale di individui influenzati in modo diverso dai meccanismi strutturali e dai loro effetti disabilitanti: "Ogni essere umano ha un intrinseco valore (...) che non è influenzato dal successo o dal fallimento personale in cose fisiche, economiche, sociali o di altro tipo" (Biesteck in Hancock 1997).

2.5 UNITA' IV: ASSUNTI, BIASES E STEREOTIPI

Tutti abbiamo presupposti, precomprensioni e pregiudizi. Tuttavia, spesso non ne siamo consapevoli. I nostri atteggiamenti e comportamenti sono modellati dal nostro background culturale. Per lavorare efficacemente con diversi gruppi, dobbiamo prima capire come il nostro background culturale ci influenza. Dobbiamo anche capire come la cultura influenzi le diverse persone. Questo ci impone di comunicare, ascoltare attentamente e conoscere i pensieri, le credenze e i valori degli altri. Rispettare e mostrare interesse per le tradizioni, i cibi, i vestiti o le abitudini faranno sentire le persone apprezzate e rispettate (Sorrentino 2003: 112).

Presupposti, pregiudizi e stereotipi intensificano gli effetti della discriminazione che i migranti e i rom svantaggiati già sperimentano a causa dell'interazione tra genere, classe, appartenenza etnica e capacità. Tuttavia, essi sono spesso radicati in opinioni prematuramente formate, informazioni incomplete, visioni unilaterali di un fenomeno, poca esperienza e pensiero semplicistico. Gli stereotipi possono portare alla discriminazione. La discriminazione è qualcosa che fai in contrasto con qualcosa che pensi (Makonnen 2002). Nei contesti di apprendimento, questo può portare a valutazioni errate degli studenti e di situazioni specifiche.

2.5.1 Funzioni degli stereotipi

Gli stereotipi negativi soddisfano due funzioni interconnesse. Svalutano il gruppo che viene fatto oggetto di stereotipi e allo stesso tempo rafforzano il gruppo dominante utilizzandolo come punto di partenza per svalutare l'altro. Gli stereotipi positivi vengono solitamente applicati al sé e al proprio gruppo mentre gli stereotipi negativi vengono applicati all'altro. Gli stereotipi hanno anche la funzione di proiezione. In questo caso vediamo negli altri quello che siamo ma non vogliamo essere. Gli stereotipi possono creare o rafforzare la discriminazione costituendo percezioni che distinguono socialmente le persone per etnia, classe, (dis)abilità. Individui e gruppi vengono spesso discriminati a causa della percezione di ciò che rappresentano, ma non necessariamente per ciò che sono come individui (Makonnen 2002).

2.5.2 La minaccia dello stereotipo

Questo è il rischio di confermare uno stereotipo negativo riguardante il proprio gruppo sociale (Steele & Arson 1995). Il fatto che uno possa essere giudicato o trattato in base a stereotipi potenzialmente causa stress e ansia. I membri dei gruppi possono interiorizzare gli stereotipi. Un conseguente senso di inadeguatezza potrebbe diventare parte della loro personalità.

2.5.3 Profezia che si auto-avvera

Le basse aspettative di performance possono avere un impatto negativo sugli esiti formativi e finire per confermare gli stereotipi. Gli studenti possono vedere se stessi attraverso la lente degli stereotipi sociali esistenti e quindi riprodurli. I propri pensieri o azioni possono contribuire alla conferma delle personali aspettative. Ad esempio, un educatore che crede nel potenziale di uno studente può sostenerlo inconsciamente prestandogli più attenzione, offrendogli un maggior numero di feedback o permettendogli tempi di attesa più lunghi per le risposte. In tal modo, l'educatore può creare inconsciamente un ambiente che consenta di soddisfare le proprie aspettative. Quindi i risultati positivi e negativi dipendono anche da come interagiamo con le persone.

Stereotipi e svantaggi sociali si rafforzano reciprocamente. Le valutazioni negative di un gruppo sociale porteranno al mantenimento delle distanze sociali (modello comportamentale), le distanze sociali a loro volta faciliteranno il mantenimento degli stereotipi e dei pregiudizi. Può derivarne un circolo vizioso di discriminazione. Gli svantaggi si accumulano nel tempo e creano condizioni complesse e svantaggiose quali la disoccupazione, la povertà o la ghettizzazione. Possono quindi corrispondere agli stereotipi negativi e quindi rafforzarli. Ciò accresce la propensione ad un maggiore stigma sociale e alla discriminazione nei confronti del gruppo colpito (Makonnen 2002).

2.5.4 Identifizieren von positiven Stereotypen und negativen Stereotypen

ESERCIZIO RIFLESSIVO SUGLI STEREOTIPI NEGATIVI E POSITIVI NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Considera l'impatto degli stereotipi positivi e negativi sui tuoi studenti:

- Stereotipi positivi: l'ansia dei riflettori può essere vissuta attraverso stereotipi positivi come tutti i 'cinesi sono bravi in matematica'. Gli studenti cinesi con scarse competenze matematiche possono sperimentare la minaccia dello stereotipo come una pressione a soddisfare le aspettative basate su stereotipi.
- Stereotipi negativi: considera l'impatto di etichette come "secchione" che sono comunemente usate per descrivere quegli studenti si impegnano fortemente nello studio e in generale nelle attività scolastiche e civiche.

Come puoi aiutare gli studenti a superare questo? Quali effetti hanno gli approcci di deficit sull'autovalutazione e la motivazione degli studenti? Quali effetti hanno sugli studenti gli stereotipi relativi a Rom, arabi, neri, rifugiati o migranti?

2.5.5 Strategie concrete per contrastare gli stereotipi

Ognuno di noi ha la responsabilità di fare il massimo. Gli studenti e gli educatori possono cambiare la scuola e la cultura della comunità. È importante non rimanere neutrali ma sfidare attivamente i pregiudizi ogni volta che si incontrano.

ATTIVITA': STRATEGIE CONCRETE PER CONTRASTARE GLI STEREOTIPI

ISTRUZIONI

Educatori, professionisti e studenti in gruppo lavorano su strategie concrete per identificare e combattere gli stereotipi in se stessi, gli altri e la società con l'aiuto delle due tabelle sottostanti. Forniscono strategie pratiche basate su linee guida sviluppate da Rubin Friedman.

AUTORIFLESSIONE: IDENTIFICARE E GESTIRE I PROPRI PREGIUDIZI:

Questa azione di auto-riflessione per te e per i tuoi studenti aiuta a capire che il pregiudizio è:

- Quando pensi a una persona basandoti, in modo automatico, su come appare, sulla sua religione, etnia, genere, orientamento sessuale, background sociale, ecc.
- Quando pensi che gli stereotipi siano veri
- Quando fai, o sei d'accordo con, affermazioni fondate su pregiudizi
- Quando rifiuti di trattare o lavorare con qualcuno a causa del suo background, etnia, religione, genere o altre categoria d'appartenenza.

Um Vorurteilen entgegenzuwirken, engagieren Sie sich und ermutigen Sie Ihre Lernenden und Auszubildenden, die Menschen, gegen die sie Vorurteile haben, kennenzulernen, eigene Annahmen in Frage zu stellen und vorurteilsbehaftete Aussagen und Verhaltensweisen zu unterlassen.

IDENTIFICAZIONE E SFIDA AI PREGIUDIZI INCONTRATI

Quando pensi di sentire qualche pregiudizio:

- (1) Controlli quello che hai sentito: "Scusami, ho sentito bene? Hai detto questo ...?"
- (2) Dai un fondamento morale / etico: "Trovo i tuoi commenti offensivi perché ..."
- (3) Offri informazioni, se c'è apertura: "Potresti volerne sapere di più ... dovresti leggere ... lo sapevi che ...?"
- (4) Fornisci una motivazione legale / pratica: "è contro la legge o dello Stato o della nostra scuola, organizzazione"

Quando pensi di sentire qualche pregiudizio in un gruppo:

- (1) C'è un bisogno immediato di fare domande, chiarire e fare obiezioni, altrimenti i commenti prevenuti diventano accettabili
- (2) Mostra la tua obiezione e permetti agli altri di vedere il problema.
- (3) Essere un modello per gli altri nell'agire e accettare la responsabilità individuale

2.6 UNITÀ V: CULTURA

2.6.1 Background teorico: la cultura come pratica sociale

Secondo Mecheril, la decostruzione analitica della cultura dominante precede la trasformazione della differenza e della disuguaglianza. Nella sua analisi, le disuguaglianze educative rispecchiano la cultura sottostante e il modo in cui essa tratta l'identità e la diversità. L'efficace lotta contro gli svantaggi richiede la decostruzione dei pregiudizi/assunti di chi rappresenta la cultura dominante. La cultura qui è intesa come un costrutto sociale e una dimensione centrale di differenza che determina opportunità educative (Mecheril 2004: 16). Riflettere sulla base culturale è una condizione per la decostruzione e il cambiamento delle disuguaglianze di genere, razzializzazione, etnia, disabilità, classe, ecc. (Mecheril 2007: 4).

La cultura è un insieme di modelli interpretativi storicamente emersi che influenzano le azioni specifiche degli esseri umani e producono effetti sociali. La cultura quindi è una pratica sociale. Riflettere sulla cultura dominante sposta l'obiettivo dall'esterno verso l'autoriflessione per acquisire una migliore comprensione della propria interpretazione e dei propri modelli di azione. Quindi la domanda chiave non è se ci siano differenze culturali ma piuttosto, in quali circostanze ci riferiamo al concetto di cultura e con quali effetti? (Mecheril 2008, 26)

ATTIVITÀ RIFLESSIVA SU CULTURA, LUOGO E PROGETTAZIONE CURRICULARE

Il nostro background culturale, identitario e ambientale ha dato forma alle nostre percezioni e azioni. Può anche influenzare la progettazione del nostro corso, gli stili di insegnamento, oltre che l'esperienza che faranno gli studenti e i tirocinanti del corso. La nostra socializzazione unilaterale, spesso monoculturale, può impedirci di avere una visione più completa, inclusiva delle esperienze, posizioni e visioni del mondo dei nostri studenti. Possiamo inserire pregiudizi, supposizioni, stereotipi nella progettazione del curriculum e nella scelta dei materiali e dei metodi. Potremmo anche omettere involontariamente messaggi importanti. E' possibile che confondiamo inconsciamente alcune tra le visioni e le prospettive dei nostri studenti, non corrispondenti alla nostra visione del mondo. Ciò potrebbe rendere l'apprendimento decontestualizzato per alcuni studenti e contestuale per gli studenti che condividono la nostra visione del mondo e le esperienze che emergono dalla nostra comune provenienza (vedi anche il caso nella sezione di questo modulo sull'intersezionalità).

Peter Jackson attinge a Clark per sintetizzare i concetti di cultura definiti da Stuart Hall e dai suoi colleghi. In questo concetto di cultura, le interazioni tra politico ed economico svolgono un ruolo centrale. La cultura è il dominio in cui le contraddizioni economiche e politiche sono contestate e risolte, così come i significati vengono negoziati e le relazioni di dominio e subordinazione definite. Sottolinea la pluralità delle culture e la molteplicità dei luoghi a cui sono associate. Questa definizione riconosce il valore della cultura come una sfida implicita ai valori dominanti. La cultura non è un prodotto unitario, artistico e intellettuale di un'élite. La cultura implica relazioni di potere riflesse in schemi di dominio e subordinazione e concretizzate attraverso modelli di organizzazione sociale. La cultura è il modo in cui le relazioni sociali di un gruppo sono strutturate e modellate, ma è anche il modo in cui tali forme sono vissute, comprese e interpretate. La sintesi di Jackson delle definizioni degli studiosi sopra menzionati conduce all'interpretazione della cultura come non unitaria e dinamica e come una mappa di significato attraverso cui il mondo è reso intelligibile. In altre parole, le culture sono codici attraverso i quali il significato è costruito, trasmesso e compreso (Jackson 2003: Prefazione: xi e: 2).

2.6.2 Evitare una visione statica della cultura. La cultura non è statica. È sempre in cambiamento

Spesso viene applicata una visione errata e provinciale della cultura. In questa prospettiva, la cultura viene comunemente interpretata come cultura nazionale e come categoria statica e omogenea. Ma in realtà la cultura non è fissa, costituisce un processo in costante cambiamento e si modifica attraverso l'interazione costante con culture diverse nelle mutevoli posizioni geografiche.

ATTIVITÀ RIFLESSIVA SULLA NATURA MUTEVOLE DELLA CULTURA

Educatori, insegnanti, formatori e studenti riflettono sulla natura mutevole della cultura pensando all'emergere di pratiche come il consumo di tè e caffè in Europa e nei territori circostanti, attraverso incontri coloniali. Il tè viene dall'India, dal Sud-Est asiatico e dall'Africa, le tazze di porcellana dalla Cina. Il cappuccino è una miscela speciale che testimonia l'incontro tra culture africane ed europee. Le culture sono il risultato di incontri e si influenzano a vicenda.

2.6.3 Evitare il determinismo e l'omogeneità culturali

- **Determinismo culturale:** gli individui sono influenzati ma non determinati dalla loro cultura. Non avvicinare gli individui come prodotti della loro cultura. Il determinismo culturale è strettamente legato al concetto di culturalizzazione.
- **Omogeneizzazione culturale:** invece di assumere l'omogeneizzazione, meglio riconoscere l'individualità di tutte le persone. Ogni individuo è modellato in modo unico dalla/e cultura(e) per la loro radicata incorporazione nelle strutture sociali. La cultura è costruita anche da una vasta gamma di fattori come contesto familiare, genere, religione, etnia, stato socio-economico, orientamento sessuale, lingua, occupazione, esperienza di vita, tipo di educazione, ecc. Il modo in cui questi fattori interagiscono e influenzano la costruzione della cultura di un individuo varia da persona a persona. A causa della natura multidimensionale dell'identità individuale, la cultura di un individuo è diversa. Ciò significa che la cultura può essere vista come un sistema con sottosistemi in base a cui ogni individuo appartiene a più sottosistemi all'interno di una cultura. In breve, i modelli culturali di un individuo sono sempre individualmente diversi ed eterogenei. Gli studenti spesso non hanno conoscenze culturali approfondite e potrebbero non identificarsi con uno specifico background culturale: possono anche identificarsi con più culture. Questo implica scelte. È opportuno consentire agli studenti di rappresentare se stessi in base alla loro autoidentificazione culturale.

2.6.4 Dominanza culturale, cecità culturale e altri concetti culturali

- È importante evitare il dominio culturale e l'imperialismo culturale che erodono le culture delle minoranze e minano le produzioni sinergiche delle interazioni interculturali. Nel caso degli studenti Rom, ad esempio, ciò ha sollevato dubbi sull'importanza della conservazione culturale e della protezione delle minoranze. Il colonialismo ha sostanzialmente eroso le strutture culturali dei popoli colonizzati.
- **Evitare la svalutazione culturale e l'etnocentrismo:** Questo si verifica quando le culture sono rappresentate come deficitarie, non valide o inferiori. Questo accade spesso attraverso l'etnocentrismo. È necessario evitare l'etnocentrismo, che attinge al proprio contesto di socializzazione primaria per interpretare situazioni interculturali e imporre la propria interpretazione di diversi contesti. Piuttosto, aiuta i giovani a sviluppare e valorizzare le loro conoscenze culturali. Inoltre, fornisci conoscenze sull'evoluzione storica delle culture.

- Evitare la distruzione di altre culture: si verifica quando una cultura specifica viene percepita inaccettabile da culture dominanti e distrutta per esempio in olocausti, genocidi e crimini di odio.
- Cecità culturale: si verifica quando una cultura specifica è invisibile all'interno della cultura dominante e quando la società dominante è cieca rispetto ad una cultura. Gli esempi includono la mancanza di voce nella partecipazione politica, l'invisibilità nella cultura scolastica e nei libri di testo scolastici, nella scienza, nella letteratura, ecc. Questa emarginazione è a volte caratteristica delle minoranze all'interno della società. La cecità culturale è spesso non intenzionale. Ma potrebbe anche essere intenzionale.

2.6.5 Verso il concetto delle competenze interculturali

La combinazione delle diverse sezioni di questa unità ci porta a un concetto di competenze interculturali in base al quale queste competenze dovrebbero includere skills strutturali come la capacità di riconoscere strutture di disuguaglianza sia nei contesti educativi che nella dimensione sociale di migranti e gruppi minoritari come i Rom; per valutare la propria posizione, le strutture sociali di privilegio e la capacità dei discorsi di potere in gioco; per sviluppare la capacità di metterli in discussione e sviluppare le competenze per considerare le alternative; e la capacità di comprendere e rispondere alle condizioni di vita individuali dei nostri studenti che si fondano su precondizioni sociali diseguali. Ciò include una prospettiva di critica che aiuta a superare l'approccio deficitario ed a evitare di ridurre i fattori strutturali a livello individuale.

CAPITOLO 3: MODUL II - INCLUSIONE DEI ROM

Al completamento del modulo, i partecipanti avranno acquisito competenze nelle seguenti aree:

- Antiziganismo e il suo significato e funzione attraverso la storia
- Fattori specifici di genere in relazione all'istruzione
- Culture, storia e situazione attuale dei rom
- Situazione educativa dei rom

Questo modulo si basa su informazioni tratte da molteplici studi relativi alla situazione dei rom. Le fonti sono riportate alla fine del modulo'.

3.1 UNITA' I: ANTIZIGANISMO E IL SUO SIGNIFICATO E FUNZIONE ATTRAVERSO LA STORIA

Definizione: L'antiziganismo (noto anche come sentimento anti-Rom o contro gli zingari) corrisponde all'ostilità, al pregiudizio, alla discriminazione o al razzismo diretti al popolo rom come gruppo etnico, composto da persone percepite come aventi una eredità rom.

Contesto storico

- Nel medioevo: Nei documenti bizantini dell'inizio del XIII secolo, gli Atsinganoi sono menzionati come "maghi ... che sono ispirati satanicamente e fingono di predire l'ignoto" Nel XVI secolo, molti romani dell'Europa centrale e orientale lavoravano come musicisti, artigiani di metalli e soldati. Mentre l'impero ottomano si espandeva, i Romani che non avevano "alcuna affiliazione professionale permanente", venivano relegati al gradino più basso della scala sociale. Nell'Ungheria Reale, nel XVI secolo, all'epoca dell'occupazione turca, la Corona sviluppò una forte politica contro il popolo dei Rom, considerati sospetti come spie turche o come una quinta colonna. In questa atmosfera, sono stati espulsi da molte località e hanno adottato sempre più uno stile di vita nomade.
- XVIII secolo: Nel 1710, Giuseppe I, imperatore del Sacro Romano Impero, emanò un editto contro i rom, ordinando che «tutti i maschi adulti dovessero essere impiccati senza processo, mentre le donne e i giovani maschi dovessero essere frustati e banditi per sempre». Inoltre, nel regno di Boemia, agli uomini romani doveva essere tagliato l'orecchio destro; in marzo in Moravia, l'orecchio sinistro. In altre parti dell'Austria, venivano marcati sul retro con un ferro, che rappresentava la forca. Queste mutilazioni hanno permesso alle autorità di identificare gli individui come Romani al loro secondo arresto. L'editto ha incoraggiato i funzionari locali a cacciare i Romani nelle loro aree riscuotendo una multa di 100 Reichsthaler per coloro che non lo facevano. Chiunque avesse aiutato i Romani doveva essere punito facendo un lavoro forzato di mezzo anno. Il risultato fu l'uccisione di massa di Romani.

- **IXX secolo:** Negli Stati Uniti durante il dibattito del Congresso nel 1866 sul Quattordicesimo emendamento alla Costituzione degli Stati Uniti che avrebbe successivamente concesso la cittadinanza a tutte le persone nate nel territorio degli Stati Uniti, fu sollevata l'obiezione che l'emendamento avrebbe concesso la cittadinanza agli Zingari e ad altri gruppi indesiderabili.
- **XX SECOLO:** La persecuzione del popolo rom ha raggiunto un picco durante la seconda guerra mondiale nel Porajmos (letteralmente, il divoratore), un neologismo che descrive il genocidio nazista dei romani durante l'Olocausto. Poiché le comunità rom dell'Europa orientale erano meno organizzate rispetto a quelle ebraiche, è più difficile valutare il numero effettivo di vittime. Un rapporto pubblicato da Amnesty International del 2014 afferma che attualmente si sta verificando una discriminazione sistematica nei confronti di 10-12 milioni di Rom in tutta Europa e che essi tendenzialmente non vengono protetti dalla violenza razzista. Per quanto riguarda l'istruzione, l'UNICEF ha denunciato una diffusa discriminazione contro i bambini Rom nei sistemi scolastici dell'Europa centrale e orientale (UNICEF 2011).

L'antiziganismo ha continuato negli anni 2000, in particolare in Slovacchia, Ungheria, Slovenia e Kosovo. Secondo l'ultima inchiesta sui crimini di odio per i diritti umani, i Rom subiscono abitualmente aggressioni nelle strade delle città e in altri luoghi pubblici mentre viaggiano da e verso case e mercati. In casi di violenza contro di loro, gli aggressori hanno anche attaccato intere famiglie nelle loro case o intere comunità in insediamenti che proteggevano prevalentemente i Rom.

La pratica di collocare studenti rom in scuole o classi segregate rimane diffusa in molti paesi di tutta Europa. Molti bambini Rom sono stati inseriti in scuole che offrono un'istruzione di qualità inferiore e sono talvolta in cattive condizioni fisiche o in classi separate.

Eppure c'è speranza. Per la prima volta da secoli esiste un'autorità rispettata e potente non solo per garantire ai Rom europei diritti civili e umani, ma anche per proteggere tali diritti. L'Unione europea garantisce a livello istituzionale un popolo la cui storia è fortemente caratterizzata da discriminazione e maltrattamenti. I passi e l'impatto effettivo possono essere piccoli, ma questa protezione è notevole per due ragioni. Quando i governi cercano di trovare una soluzione per i Rom appena arrivati devono farlo, considerando che molti di essi sono cittadini dell'Unione Europea con corrispondenti diritti legali. Questo processo a sua volta può portare a un cambiamento di opinioni e nel rapporto tra i Rom e le autorità statali. La sfiducia, storicamente radicata, nei confronti delle istituzioni statali, potrebbe finalmente iniziare a diminuire qualora i Rom ottenessero effettivamente un aiuto e un trattamento adeguato da parte delle autorità governative. Con questo aiuto potrebbero trovare alloggi e posti di lavoro ed essere in grado di mandare i propri figli a scuola. Speriamo che un'integrazione di tale successo porti anche a una diminuzione dei pregiudizi e del risentimento nei loro confronti.

Una descrizione molto dettagliata della storia e della situazione attuale dei Rom in specifici paesi europei è stata elaborata dall'Università di Graz, in Austria, ed è disponibile in diverse lingue: <http://romafacts.uni-graz.at/>

ATTIVITÀ: STORIA DELLA PERSECUZIONE DEI ROM

OBIETTIVI E DESCRIZIONE

Rafforzare l'inclusione di gruppi emarginati e delle diversità in genere attraverso la riflessione sull'ingiustizia storica.

METODOLOGIA

I partecipanti ai gruppi pensano alle persecuzioni dei Rom nella storia e forniscono risposte alle seguenti domande.

1. Esiste l'antiziganismo al giorno d'oggi e, in caso affermativo, quali forme prende?
2. In che modo l'antiziganismo potrebbe essere sradicato dalla società odierna?
3. Cosa si potrebbe fare per monitorarlo?

Le risposte di ogni gruppo sono presentate e discusse con l'intera classe

DURATA

Approssimativamente 30 minuti – dipende dalla grandezza del gruppo.

3.2 UNITA' II: FATTORI SPECIFICI DI GENERE IN RELAZIONE ALLE DONNE, ALL'OCCUPAZIONE E ALL'ISTRUZIONE

Come altre donne appartenenti a minoranze etniche, le donne Rom incontrano maggiori difficoltà nell'accesso al mercato del lavoro rispetto alle donne appartenenti alla popolazione di maggioranza etnica, mostrando tassi di disoccupazione più elevati nel mercato del lavoro formale. Ciò può essere dovuto a livelli inferiori di istruzione formale, all'abitudine ad un lavoro intermittente, al loro ruolo tradizionale all'interno della famiglia e alle loro frequenti gravidanze, ma anche alla mancanza di qualifiche e ai pregiudizi dei datori di lavoro. Le donne Rom sono spesso impiegate in lavori ausiliari, non qualificati, fisicamente impegnativi, e in lavori stagionali e occasionali di servizio (come la pulizia) nell'ambito dell'economia nera o grigia, che fornisce salari molto bassi e impedisce di accedere ai benefici della sicurezza sociale. L'accattonaggio è anche un'attività svolta prevalentemente da donne e bambini nelle grandi aree urbane, mentre l'agricoltura di sussistenza è prevalentemente un'attività per le donne delle zone rurali.

Un'altra importante fonte di discriminazione è all'interno delle comunità Rom ed è direttamente associata al ruolo delle donne nella cultura e nella struttura familiare dei Rom. Anche la tradizionale famiglia Rom è patriarcale: la donna occupa una posizione subordinata e c'è una chiara divisione del lavoro con compiti specifici per le donne e per gli uomini: tradizionalmente, il ruolo della donna è quello di prendersi cura di casa e famiglia, e lei ha la responsabilità di trasmettere la cultura tradizionale rom ed etnica tra le generazioni. Questi doveri tradizionali spesso impediscono alle donne Rom di entrare nel mercato del lavoro formale e rendono difficile per loro combinare la vita lavorativa e familiare.

L'analisi mostra l'importanza di adottare un approccio tradizionale di genere in tutte le politiche mirate all'inclusione sociale e ad affrontare le esigenze differenziate delle donne appartenenti a minoranze etniche, che affrontano molteplici discriminazioni. Affrontare le condizioni delle donne rom e delle minoranze etniche è particolarmente difficile perché implica considerare la multi-interazione di fattori sociali, culturali ed economici che influenzano la loro vita quotidiana: barriere di genere e tradizioni, discriminazione, razzismo, povertà, scarso accesso all'istruzione e all'occupazione. Non solo la portata delle politiche è importante, ma anche la loro attuazione che interagisce con le condizioni sociali delle minoranze etniche, i loro stili di vita e gli atteggiamenti prevalenti nelle società della maggioranza.

Le autorità locali e le ONG devono collaborare con le donne e le associazioni delle minoranze etniche. Il monitoraggio sistematico delle disparità di genere all'interno dei gruppi svantaggiati, la cooperazione transfrontaliera e lo scambio di esperienze e pratiche possono anche aiutare a comprendere le esigenze specifiche delle diverse comunità e a progettare corrispondenti politiche efficaci.

A causa delle mansioni domestiche delle donne, del maggior isolamento e della scarsa conoscenza della lingua, l'accesso all'istruzione e alla formazione degli adulti è più difficile per le donne appartenenti a minoranze etniche rispetto agli uomini. Per le condizioni socio-economiche sfavorevoli, le donne appartenenti a minoranze etniche svantaggiate devono affrontare rischi sanitari più elevati che comportano una minore aspettativa di vita. Le gravidanze precoci e multiple, gli aborti e le malattie psicosomatiche sono frequenti. L'accesso ai servizi sanitari è difficile a causa di barriere linguistiche e spesso anche culturali e religiose, così come la mancanza di informazioni e i bassi livelli di reddito. Inoltre, la religione e le tradizioni culturali costituiscono fattori rilevanti che influenzano le condizioni delle donne all'interno delle stesse minoranze etniche. Ma anche le donne appartenenti a minoranze etniche con valori religiosi e culturali simili a quelli della maggioranza hanno problemi di accesso al mercato del lavoro e di reddito sicuro.

Le donne appartenenti a minoranze etniche possono anche subire discriminazioni come donne all'interno delle loro comunità a causa dell'accentuazione del loro ruolo tradizionale di caregiver. In alcuni paesi, le ragazze rom hanno risultati educativi inferiori rispetto ai ragazzi rom. È probabile debbano lasciare la scuola prima dei ragazzi, per le loro responsabilità familiari e per le norme che considerano le ragazze e le donne come custodi dei valori tradizionali. Il basso livello di istruzione delle donne Rom colpisce in particolare le generazioni future, poiché i figli di madri con livelli di istruzione più elevati hanno più possibilità di frequentare la scuola rispetto agli altri.

Le donne Rom tendono a sperimentare maggiori rischi per la salute rispetto alle donne non rom a causa di gravidanze e aborti precoci e multipli, un pesante carico di lavoro a casa, alloggi poveri, malnutrizione, ecc. C'è un uso molto scarso dei servizi di pianificazione familiare tra i Rom, in parte spiegato da credenze culturali che scoraggiano l'uso della contraccezione e dell'esperienza storica della sterilizzazione forzata. Molte donne Rom in gravidanza (comprese le madri Rom minorenni) non sono registrate presso un medico di famiglia e non si sottopongono a controlli prenatali per la mancanza di informazioni e per barriere culturali come la mancanza di fiducia nelle cure professionali e le difficoltà di discutere i loro problemi di salute con estranei, in particolare con uomini.

3.3 UNITA' III: CULTURE, STORIA E LA SITUAZIONE ATTUALE DEI ROM

3.3.1 Sfondo

L'integrazione sociale delle minoranze Rom ha rappresentato, per quasi due decenni, un'alta priorità per l'Unione europea. Sviluppare strategie mirate all'inserimento sociale dei cittadini Rom è, allo stesso tempo, la cosa più morale e finanziariamente intelligente da fare. Secondo alcune stime ufficiali, la dimensione della popolazione Rom in Europa è di circa 10-12 milioni di individui. La maggior parte di loro, benché cittadini dell'UE, si trova ancora a dover affrontare nella vita di ogni giorno l'esclusione sociale e la discriminazione a tutti i livelli: nell'istruzione, nel lavoro, nell'assistenza sanitaria e nelle condizioni di vita. Sotto la pressione dell'UE a soddisfare i criteri di Copenaghen stabiliti nel 1993, i governi dell'Europa centrale e sudorientale hanno avviato programmi e misure per migliorare la situazione generale dei residenti rom. Per alcuni di questi governi, questi sono stati i primi tentativi di sviluppare soluzioni per le sfide che le comunità rom hanno affrontato per centinaia di anni.

Tuttavia, poiché l'elaborazione di una strategia non garantisce necessariamente la sua attuazione, la popolazione Rom che vive in questi paesi (e rappresenta oltre il 70% dell'intera popolazione Rom europea) è ancora la minoranza più svantaggiata socialmente ed economicamente. A causa di questa mancanza di progressi nel raggiungimento di una condizione di vita decente nei loro paesi, un gran numero di Rom è migrato verso altre aree dell'UE, specialmente verso i paesi occidentali. In effetti, i partecipanti al BLC di PREDIS sottolineano il fatto che l'estremo peggioramento della situazione dei Rom in Romania e in altri paesi dell'Europa orientale a causa del razzismo e dell'esclusione legale stia provocando l'attuale migrazione. Ma anche i paesi dell'Europa occidentale reagiscono con l'antiziganismo, comprese la retorica ostile e le restrizioni legali. Ciò ha portato, a livello dell'UE, a riconfermare la necessità di rafforzare il quadro politico e legislativo, rafforzando l'inclusione sociale dei gruppi vulnerabili e proteggendo tutti i cittadini dell'UE dal razzismo e dalla discriminazione razziale.

3.3.2 Origine, identità e lingua delle minoranze Rom in Romania

I Rom rappresentano una popolazione di origine indiana che oggi vive nella maggior parte dei paesi del continente europeo, ma anche in America o in Australia. Le stime degli esperti sul numero di Rom differiscono in modo significativo. Secondo la maggior parte delle statistiche e dei dati del censimento, la Romania è attualmente il paese con il più alto numero di popolazione Rom in Europa. L'arrivo dei Rom nel continente europeo ebbe luogo in diverse ondate tra il IX e il XV secolo. Si suppone che provengano dall'India nordoccidentale. La loro rotta di migrazione è stata ricostruita in base alle influenze linguistiche nella loro lingua, che comprende tracce di diverse lingue asiatiche e balcaniche. Alcuni presumono che la parola "Rom" abbia origine nel periodo dell'Impero bizantino. Il termine dovrebbe derivare dal nome generico usato per questa popolazione dall'imperatore: "romaios". Tutti i gruppi di Rom applicano la parola "rom" quando si riferiscono ai membri della comunità nelle loro lingue specifiche. La parola "Rom" è diventata una modalità di autoidentificazione di questa minoranza all'interno e all'esterno dell'Europa.

3.3.3 I Rom nel Medioevo

Dal momento del loro arrivo in Valacchia e Moldavia fino alla metà del 19 ° secolo, i Rom hanno avuto uno status sociale ai margini della società. Anche in altri paesi i Rom avevano una posizione sociale emarginata, ma in questi due principati essi erano definiti collettivamente ed esclusivamente da una categoria di casta e venivano sottomessi alla schiavitù. Nel 1783, la schiavitù fu abolita nella Bucovina, una provincia del dominio degli Asburgo, per ordine dell'imperatore Giuseppe II. In Valacchia e Moldavia, la schiavitù dei Rom durò fino al 1885. Nella Bucovina, i gruppi nomadi rom persistettero e praticarono l'artigianato tradizionale fino alla seconda metà del 19 ° secolo. La maggior parte dei Rom in Transilvania e Banato divennero sedentari durante il XIX secolo. Ciò ha contribuito in larga misura alle politiche di assimilazione portate avanti dalle autorità in questo periodo e non ha impedito a molti gruppi Rom di preservare non solo la lingua, ma anche le occupazioni tradizionali e gli elementi di un'organizzazione interna specifica.

3.3.4 I Rom nel periodo interbellico

Una serie di importanti trasformazioni ha segnato la situazione dei rom rumeni nel periodo tra le due guerre mondiali. A causa della modernizzazione dell'economia rumena, una grande percentuale di comunità rom è stata costretta a cambiare la propria occupazione. Questi cambiamenti hanno portato a modifiche nella struttura occupazionale e sociale delle comunità. Numerose comunità hanno abbandonato l'organizzazione tradizionale e alcune sono cadute a pezzi. Il numero di nomadi Rom è diminuito significativamente, ma questo modo di vivere è rimasto visibile nella società rumena. Come la maggioranza dei rumeni, la maggior parte dei Rom viveva in questo periodo nelle zone rurali, essendo legata in un modo o nell'altro all'agricoltura. Durante la seconda guerra mondiale, nel Reich tedesco e nei territori occupati dai tedeschi, i Rom furono arrestati e assassinati. I membri dell'esercito Rom sono stati costretti a partecipare al genocidio o alla deportazione ad Auschwitz (Progetto Romani, nessun anno: 3)

3.3.5 I Rom nel Periodo Comunista

Nell'Europa orientale, durante l'era comunista, i Rom furono ufficialmente ignorati dalle autorità. Non sono stati riconosciuti o registrati come membri di uno specifico gruppo di minoranza e non sono stati menzionati nei discorsi ufficiali. Fino alla metà degli anni '70, le autorità comuniste non avevano una politica riguardante i Rom che costituivano una comunità stabile. A causa della mancanza di una qualifica formale, coloro che avevano un lavoro erano costretti a lavorare in un settore che richiedeva un basso livello di competenze. Molti Rom hanno mantenuto uno stile di vita nomade o semi nomade.

ATTIVITÀ: CONSIDERARE LA STORIA E LA CULTURA DEI ROM NELL'INSEGNAMENTO

OBIETTIVI

Aumentare, negli educatori, la consapevolezza e la conoscenza della storia e della cultura dei Rom e di come i processi storici abbiano modellato la loro situazione educativa e lavorativa odierna.

METODOLOGIA

I partecipanti sono accoppiati o distribuiti in gruppi e si chiede loro di pensare alla storia e alla cultura dei Rom, attingendo al testo e alle fonti citate sopra. Devono poi scrivere i loro pensieri e presentarli ai gruppi. Le seguenti domande possono guidare le loro discussioni:

- In che modo la loro cultura potrebbe influenzare la formazione e la pratica dell'insegnamento?
- Quali competenze ritieni necessarie per lavorare con diversi gruppi con culture diverse?

DURATA

Circa 10 minuti: dipende dalla dimensione del gruppo,

MATERIALI

Penne in feltro, carte colorate, penne, carta, lavagne a fogli mobili, tavole in setola.

3.4 UNITA' IV: SITUAZIONE EDUCATIVA DEI ROM - PROCESSO STORICO DELL'INTEGRAZIONE

A causa della sua storia e specificità come gruppo etnico, i Rom dovevano integrarsi il meglio possibile nella società rumena. Sono state intraprese azioni in tal senso e oggi i Rom hanno libero accesso al mercato del lavoro, all'istruzione, alle prestazioni sociali ecc. Ma a causa dell'atteggiamento discriminatorio della società e dell'esclusione, il processo di integrazione dei Rom si è rivelato più difficile del previsto. Anche oggi l'inclusione della popolazione rom rappresenta una sfida per i governi dei paesi europei in cui i rom rappresentano un numero significativo di cittadini o migranti.

Considerando che uno dei più importanti fattori di integrazione per una minoranza è l'educazione, questo argomento deve essere ulteriormente elaborato. Poiché l'istruzione stessa è uno degli ingredienti chiave per una vita migliore, al giorno d'oggi svolge un ruolo importante e influenza significativamente la situazione di molti Rom. Le statistiche mostrano che le persone con un'istruzione superiore hanno un accesso più facile a posti di lavoro migliori, quindi il livello di istruzione tra i bambini Rom deve essere osservato - è un indicatore della loro situazione futura.

Il processo educativo formale dei bambini Rom viene raramente completato. La percentuale di bambini Rom che terminano almeno la scuola secondaria è bassa. La ricerca ha dimostrato che i più alti tassi di abbandono scolastico sono proprio tra i bambini Rom. I rumeni della maggioranza della popolazione ritengono che i rom non si preoccupino dell'educazione e che i genitori non facciano abbastanza sforzi per garantire l'istruzione ai loro figli.

Ma il focus group realizzato tra i genitori Rom nel 2015 ha mostrato che, al contrario, i Rom vogliono avere figli educati, ma spesso affrontano problemi nella relazione con gli insegnanti, discriminazioni nel mercato del lavoro, alti tassi di disoccupazione, ecc. In base a quanto affermano i partecipanti al BLC di PREDIS dell'Europa occidentale, le organizzazioni di consulenza dei Rom riferiscono di incontrare frequentemente casi in cui i Rom migranti provenienti dalla Romania (e dall'Ungheria) di età superiore ai 40 anni hanno un'istruzione formale ed esperienza di lavoro regolare, mentre la generazione successiva (ora genitori) non ha esperienza scolastica e nessuna esperienza nel mercato del lavoro. Ciò ha effetti molto negativi sui bambini.

Ci sono molte ragioni per cui i bambini Rom rischiano di abbandonare la scuola o di mostrare alti tassi di assenteismo. Per la maggioranza sono legati allo stile di vita precario della famiglia: reddito molto basso (comprese le indennità per i figli o il sostegno sociale dei governi), i genitori non possono aiutarli a fare i compiti (spesso a causa del loro basso livello di istruzione) e la mancanza di riconoscimento della loro prima lingua. La scuola è organizzata in modo da escludere questi bambini e da non farli sentire a proprio agio. Potrebbero vergognarsi dei vestiti che indossano; a loro mancano le condizioni di apprendimento a casa, ecc. Non sorprende quindi che statisticamente un bambino Rom abbia sei volte più probabilità di abbandonare la scuola rispetto a un bambino non rom. Le ragioni dell'abbandono scolastico sono significativamente correlate alle seguenti variabili: sostegno familiare molto basso; ambiente scolastico ostile e non inclusivo; voti bassi ottenuti nelle attività di classe; transizioni complesse e mancanza di supporto. Durante il passaggio da una fase educativa all'altra (specialmente per quelli che dovrebbero passare alla scuola secondaria), il tasso di abbandono scolastico è molto alto.

ATTIVITÀ: IMPATTO DELL'EDUCAZIONE SULLO STILE DI VITA DEI ROM

OBIETTIVI

Sviluppare competenze per riconoscere influenze storiche concrete sul contesto e su come cambiare contesto attraverso nuovi significati e prassi educative.

DESCRIZIONE

I partecipanti si chiedono in che modo l'educazione possa superare le tensioni passate e presenti e migliorare l'integrazione e la partecipazione.

METODOLOGIA

Ai partecipanti viene chiesto di discutere su come la mancanza di istruzione influenzi i Rom e viene loro chiesto di parlare delle situazioni in cui ciò avviene. In seguito viene chiesto di riflettere sui motivi per cui i bambini rom abbandonino la scuola molto presto. I partecipanti discutono dei possibili modi per promuovere l'integrazione attraverso l'educazione. Un volontario di ciascun gruppo scrive sei risposte sviluppate dai partecipanti in relazione a ciascuna delle tre aree tematiche presentate sopra. I partecipanti danno le loro risposte prima della lezione.

DURATA

Circa 30 minuti: dipende dalla dimensione del gruppo.

MATERIALI

Pennarelli, lavagne a fogli mobili e tavoli.

La situazione familiare influisce in larga misura sul successo scolastico del bambino, ma ci sono anche altri fattori che contribuiscono. Ad esempio, è molto importante l'ambiente scolastico. Come si comportano gli altri intorno a lui o lei, e in relazione a lui o lei? Viene discriminato/a? E' posto tra gli altri bambini non Rom o escluso con altri bambini Rom nel retro della classe, ecc.?

Anche le condizioni delle classi e della scuola, compresa la sua struttura, i servizi e la qualità dell'istruzione, sono fattori importanti: un insegnante competente e impegnato può sempre fare la differenza. In molte scuole vengono assunti giovani insegnanti che hanno appena terminato l'università, ma la loro mancanza di esperienza pedagogica può essere compensata dall'idealismo e dalle nuove idee.

Gli insegnanti che lavorano con i bambini Rom tendono a pensare che dovrebbero andare a scuola con i bambini non Rom. Anche una buona percentuale di insegnanti delle scuole Rom è dell'idea di avere scuole miste e classi di alunni Rom e non-Rom. Gli insegnanti senza esperienza con alunni Rom tendono a rifiutare questa idea. Gli insegnanti che hanno più contatti con i bambini Rom tendono ad essere più consapevoli della necessità che studenti Rom e non Rom procedano insieme nel processo educativo. Un fatto che potrebbe preoccuparci è: se gli insegnanti non hanno un atteggiamento chiaro nei confronti della segregazione dei bambini Rom, come possiamo aspettarci che altri come genitori e figli non Rom abbiano un'opinione migliore?

ATTIVITÀ: RENDERE LA SCUOLA PIU' ATTRAENTE

OBIETTIVI

Ridurre l'assenteismo.

DESCRIZIONE

L'attività consiste nel consentire agli studenti Rom e non Rom di vivere la scuola come un luogo piacevole.

METODOLOGIA

I partecipanti discutono su alcuni esempi di piani di lezione e attività (in aula ed extra-curricolari) per individuare esercizi e risorse interessanti e attraenti per i bambini: Rom, non Rom e di altri gruppi etnici. Un volontario di ciascun gruppo scrive risposte sulle tavole. I partecipanti presentano le loro risposte alla classe per una discussione congiunta.

DURATA

Circa 30 minuti: dipende dalla dimensione del gruppo.

MATERIALI

Penne in feltro, lavagne a fogli mobili, tavole in setola.

3.5 UNITA' V: MODI DI AFFRONTARE LA SEGREGAZIONE

La segregazione dei Rom va affrontata: attraverso l'Europa centrale e orientale, i sistemi scolastici discriminatori e non inclusivi privano sistematicamente i bambini delle comunità Rom del loro diritto all'istruzione. In diversi paesi, solo il 20% circa dei bambini Rom si iscrive alla scuola primaria, rispetto a più del 90% dei loro pari non Rom. A causa del razzismo e della mancanza di preparazione delle scuole per soddisfare i bisogni degli alunni Rom, è probabile che coloro che si iscrivono lascino le istituzioni scolastiche prima di aver terminato l'istruzione obbligatoria. Nell'Europa sudorientale solo il 18% dei bambini Rom si iscrive alla scuola secondaria e meno dell'uno per cento frequenta l'università. Molti bambini Rom sono rintracciati nelle scuole "speciali" e nelle aule per bambini con disabilità, semplicemente a causa delle loro difficoltà linguistiche. Vi sono quindi grosse lacune nell'equità di una istruzione di qualità. I partecipanti al BLC di PREDIS sottolineano che la segregazione e l'esclusione dei bambini Rom dall'educazione in Romania devono essere affrontati. In questa luce aggiungono che le esperienze altamente negative dei migranti Rom nei sistemi scolastici dei loro paesi di origine influenzano il loro approccio ai sistemi scolastici nei paesi di accoglienza.

La cornice concettuale che orienta le azioni necessarie per garantire che i bambini Rom siano in grado di soddisfare le giuste esigenze educative, include le seguenti dimensioni interdipendenti e interconnesse: il diritto di accedere all'istruzione, il diritto ad una istruzione di qualità e il diritto al rispetto nell'ambiente di apprendimento. Queste dimensioni riflettono l'importanza di un approccio olistico al diritto all'istruzione e devono essere affrontate congiuntamente.

Fornire accesso e pari opportunità all'educazione non è sufficiente. L'educazione fornita deve quindi essere della massima qualità possibile per aiutare ogni bambino ad esprimere il proprio potenziale. Questa qualità deve essere coerente tra regioni, popolazioni diverse e contesti urbani e rurali. Sebbene non esista una definizione unica di "istruzione di qualità", è generalmente inteso che incorpori l'opportunità sia di un apprendimento

cognitivo efficace che di uno sviluppo creativo ed emotivo. Per raggiungere questi obiettivi, l'educazione per i Rom deve comprendere:

- Un curriculum ampio, pertinente e inclusivo che consente ai bambini Rom di acquisire il curriculum accademico, le abilità cognitive di base, nonché le abilità essenziali della vita, rispettando le culture Rom.
- Apprendimento e valutazione attenti ai diritti umani in cui il ruolo degli insegnanti è quello di facilitare l'apprendimento partecipativo piuttosto che la semplice trasmissione di conoscenze e in cui i processi di valutazione sono sensibili alla situazione dei bambini Rom, inclusa la loro lingua e cultura.
- Un ambiente adatto ai bambini, sicuro e sano per consentire loro di sviluppare il proprio pieno potenziale, e che adotta un approccio olistico alla loro educazione, salute e benessere.

ATTIVITÀ: GENERE E EDUCAZIONE

OBIETTIVI E DESCRIZIONE

Influssi sociali in culture diverse e di come emergano disuguaglianze strutturali.

METODOLOGIA

- Ai partecipanti viene chiesto di pensare alle differenze tra l'accesso delle donne Rom e delle donne non Rom all'istruzione.
- Discutono di cosa si potrebbe fare a scuola per sostenere i giovani Rom e in particolare l'educazione delle ragazze.
- Discutono le diverse forme di vestiario femminile a scuola.
- I partecipanti discutono su cosa si potrebbe fare a scuola, in modo che le donne Rom possano contribuire allo sviluppo della società sulla base della loro esperienza sociale e culturale.
- Le risposte di ogni gruppo sono presentate all'intera classe e discusse.

DURATA

Circa 30 minuti: dipende dalla dimensione del gruppo.

LETTERATURA

- *Sociolink: Education of Roma People in Romania: why a failure?*
<http://www.sociolink.ro/education-of-roma-people-in-romania-why-a-failure/>
- *Promoting the Social Inclusion of Roma. Eu. Network of Independent Experts on Social Inclusion – Synthetic Report* – Hugh Frazer and Eric Marlier, National University of Ireland Maynooth, CEPS, December 2011
- *Ethnic minority and Roma women in Europe – A Case for gender equality?*, *Synthesis report* by Marcella Corsi, Chiara Crepaldi, Manuela Samuk Ladovici, Paolo Boccagni, Cristina Vasilescu, November 2008.
- *UNICEF 2011, The Right of Roma children to Education: Position Paper. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe of Independent States (CEECS)*

CAPITOLO 4:

MODULO III - COMPETENZE INTERCULTURALI E DI GESTIONE DEL CONFLITTO

4.1 UNITA' V: MODI DI AFFRONTARE LA SEGREGAZIONE

4.1.1 Introduzione Generale

Nel mondo contemporaneo, la maggior parte delle società sono multiculturali. Negli ultimi decenni, le migrazioni sono aumentate nel mondo a causa della crescente globalizzazione. Inoltre, i viaggi sono diventati meno costosi e anche i contatti tra le persone si sono accresciuti a causa della diffusione di Internet, di social media come Facebook, LinkedIn e di altre reti online.

Nell'Unione europea, il numero di migranti e rifugiati è aumentato dall'autunno del 2015. Molti paesi orientali dell'Unione dell'Europa erano per lo più paesi di transito, poiché la maggior parte dei rifugiati decideva di fuggire verso i paesi dell'Europa occidentale che sembravano offrire condizioni migliori per l'integrazione a lungo termine. Vale a dire, migranti e rifugiati desiderano diventare impiegati nei paesi di destinazione e includere i loro figli e studenti nei sistemi educativi. Molti rifugiati e migranti adulti desiderano partecipare all'educazione permanente. Per gli adulti, l'inclusione nel sistema educativo rappresenta spesso una precondizione per l'occupazione.

La diversità dei gruppi etnici e culturali nel paese di accoglienza è evidente nel sistema educativo, anche nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale. Tuttavia, negli ambienti di apprendimento esistono anche altre diversità tra gli studenti, dovute ad esempio alla classe sociale, alla religione, al genere, all'orientamento sessuale, ecc. A causa delle differenti caratteristiche personali e dello sfondo socio-economico gli studenti hanno opinioni politiche diverse e appartengono a diversi gruppi sociali.

Hanno diversi stili di apprendimento e conoscenze, legati in una certa misura ai libri che leggono ecc. Le scuole dovrebbero sforzarsi di includere su un piano di parità studenti migranti e rifugiati, così come i Rom. Ad esempio, si raccomanda agli studenti di aiutare altri studenti migranti e rifugiati a integrarsi con successo nell'ambiente scolastico anche in modo tale da diventare tutor per i nuovi arrivati, sia che si tratti di studenti della stessa origine etnica o di studenti migranti o rifugiati, per fornire ai nuovi arrivati le informazioni necessarie per la loro inclusione nell'ambiente di apprendimento. Tuttavia, tale tutorato è necessario solo nella fase iniziale del loro accesso all'ambiente scolastico. Studenti migranti, rifugiati e Rom possono svolgere tale ruolo di tutor e mediatori interculturali quando sono a conoscenza della lingua e della cultura dei nuovi arrivati. Quando gli studenti migranti, rifugiati e Rom svolgono il ruolo di mediatori interculturali ciò potrebbe rendere più facile l'accesso ai nuovi arrivati di diversi gruppi etnici. Possiamo supporre che in tal modo anche l'abbandono scolastico degli studenti potrebbe essere prevenuto in una certa misura.

Inoltre, affinché gli insegnanti degli Istituti Professionali affrontino tutte queste diversità nell'ambiente di apprendimento e gestiscano queste differenze tra studenti e partecipanti alla formazione professionale per adulti, è importante che sviluppino competenze interculturali.

Al fine di dotare gli insegnanti, i formatori e gli studenti delle competenze interculturali necessarie per una comunicazione di successo in un ambiente di apprendimento multiculturale e in una società più ampia, vari argomenti saranno discussi nel modulo teoricamente e praticamente dal punto di vista dello scambio di buone pratiche di insegnamento negli Istituti Professionali. Ciò comprende l'esperienza di insegnanti e formatori, metodi, programmi educativi per la prevenzione dell'abbandono scolastico, ecc. Gli argomenti fondamentali riguardano le competenze interculturali, il dialogo interculturale, la risoluzione dei conflitti, l'istruzione professionale interculturale, ecc.

4.1.2 Definizione di Competenze Interculturali

Le competenze interculturali sono le competenze necessarie per il funzionamento efficiente in una società multiculturale e per il successo del dialogo interculturale tra persone di diverso genere, etnia, orientamento sessuale, con differenti background culturali, seguaci di diverse religioni, con diverse caratteristiche personali, abitudini e stili di apprendimento, ecc. La ricerca sulle competenze interculturali è divisa tra gli autori che parlano di una competenza interculturale (Deardorff 2009 ecc.), che ha diverse dimensioni, e quelli che distinguono tra diverse competenze interculturali (Szekely et al. 2005). Poiché la competenza interculturale è un termine complesso con molte dimensioni, l'approccio adottato in questo modulo è che esistano molte competenze interculturali.

Esse sono necessarie non solo per la buona riuscita del dialogo interculturale, ma anche per un'integrazione di successo nella società di destinazione e per la coesione sociale in generale. Le competenze interculturali dipendono dal contesto e differiscono nei vari ambienti socio-culturali; quindi non si può generalizzare sul loro contenuto. Nelle società occidentali, che pongono maggiormente l'accento sull'individuo, le competenze interculturali differiscono in una certa misura da quelle dell'Asia, dell'Africa e di altri paesi (per ulteriori informazioni si veda, oppure cfr vedi Deardorff 2009), dove l'accento non è tanto sull'individuo ma sulla società e dove i valori sociali enfatizzano le relazioni tra le persone più che l'individuo.

In un contesto europeo, Szekely et al. Hanno intervistato insegnanti con esperienza nell'insegnamento a studenti di diversi gruppi etnici. Agli insegnanti è stato chiesto quali siano le competenze necessarie per gestire la diversità in classe. Diverse competenze interculturali sono state citate come necessarie per essere un insegnante di successo, oltre naturalmente a conoscenze professionali e ad altre competenze (2009). Gli insegnanti distinguono tra le seguenti competenze interculturali: tolleranza dell'ambiguità, conoscenza culturale, apertura a nuove esperienze, rispetto di opinioni diverse, flessibilità, forte identità culturale, capacità di negoziare valori, comportamento etico, pazienza, abilità interpersonali, esternalizzazione e autoespressione, umorismo ed empatia. La seguente presentazione delle competenze interculturali si basa in parte sulla descrizione sopra menzionata delle competenze interculturali con alcune nuove interpretazioni e ulteriori competenze interculturali. Tuttavia, possiamo pensare che ci siano più competenze interculturali.

4.1.3 I Contenuti delle Competenze Interculturali

Le seguenti competenze interculturali vengono considerate più in dettaglio: la conoscenza culturale, l'apertura, la flessibilità, il rispetto delle diverse opinioni, l'identità culturale, la capacità di negoziare valori, la capacità di ridurre stereotipi e pregiudizi, la compassione, l'empatia e l'umorismo.

La conoscenza culturale è un'importante competenza interculturale per insegnanti e formatori. Si riferisce alla conoscenza del background etnico e culturale dei loro studenti (vedi anche Szekely et al., 2005). Nel contesto del gruppo target del progetto PREDIS, questo si riferisce alla conoscenza di migranti, rifugiati e studenti Rom. Gli insegnanti e i formatori dovrebbero essere a conoscenza dei contesti di origine dei loro studenti, ovvero della diversità dei gruppi religiosi o etnici a cui possono appartenere, dovrebbero familiarizzare con alcune parole di base nella loro lingua (saluti, grazie, per favore, ecc. .), le date dei giorni festivi delle loro religioni e culture, i valori delle religioni a cui appartengono, alcune abitudini dei loro paesi di origine, ecc.

Al fine di migliorare questa competenza, insegnanti e formatori dovrebbero invitare rifugiati, migranti e Rom a partecipare all'ambiente di apprendimento come modelli di riferimento. Questo ha dimostrato di essere un approccio di successo in un progetto inclusivo (Crea 2008). Per questo progetto, che è stato implementato in Spagna e in altri 12 paesi, i rifugiati, i migranti e i Rom sono stati invitati a scuola come esperti, in modo che gli studenti potessero incontrarli ed entrare in contatto con le loro varie conoscenze e competenze. Questo metodo consente agli alunni di apprendere che ci sono molti migranti, rifugiati e Rom ben istruiti, e che gli stereotipi che descrivono tutti come non educati o non istruiti non sono veri. In questo modo, hanno anche familiarizzato con le culture di origine di migranti, rifugiati e rom.

- Apertura: Insegnanti, formatori e studenti devono essere aperti a cose nuove nella vita, devono anche voler conoscere nuove culture, nuove persone ecc. (Szekely et al., 2005).
- Flessibilità: Insegnanti, formatori e studenti devono essere flessibili a causa dell'eterogeneità degli studenti nell'ambiente di apprendimento, non solo per il loro diverso background etnico e religioso, ma anche per la diversità di genere, personalità, stili e abitudini di apprendimento.
- Rispetto delle opinioni: È importante sviluppare la capacità di rispettare le diverse opinioni. Questo è importante per tutte le relazioni umane e anche in ambienti interculturali in cui le persone provengono da contesti diversi e hanno visioni del mondo differenti da coloro che hanno vissuto tutta la loro vita in un unico posto.
- Forte identità culturale: È importante che insegnanti e studenti siano consapevoli della propria cultura, in questo modo non si sentono minacciati (Szekely et al., 2005) quando entrano in contatto con altre culture. Percepire persone di altre culture come una minaccia può portare alla xenofobia, al nazionalismo e all'etnocentrismo.
- Capacità di negoziare i valori: È ovvio che alcuni valori sono condivisi in tutte le culture e i periodi storici, come l'amore, che è necessario per la sopravvivenza degli esseri umani e per una socializzazione di successo. I bambini, per esempio, dipendono dall'amore per sopravvivere, così come gli adulti. Tuttavia, l'amore è un valore universale che è necessario non solo per la sopravvivenza della specie umana, ma migliora anche la qualità della vita. Il rispetto dell'altro è un altro valore importante, così come l'empatia, che è una precondizione per l'amore (sarà menzionata in continuazione come una competenza interculturale a sé).

- La ricerca di Wilson (1997) mostra che i valori dei diritti umani sono anche caratteristici per diverse culture. Alcuni valori o la loro espressione differiscono leggermente da cultura a cultura e da uno stato ricevente a un altro e quindi, i migranti, i rifugiati e i Rom devono adattarsi a specifiche espressioni di valori nei loro luoghi o destinazioni. Tuttavia, è anche importante che i membri dei gruppi etnici e culturali che vivono nella società di accoglienza apprendano e si avvicinino ai valori di migranti, rifugiati e rom. L'integrazione è un processo di scambio a due vie tra i membri della/e cultura/e maggioritaria/e dello Stato ospitante e i migranti e i rifugiati.
- Capacità di ridurre stereotipi e pregiudizi: Gli studenti migranti, rifugiati e Rom sono vittime di stereotipi, ad esempio vengono percepiti come aventi un basso livello di istruzione o come criminali, ecc. In tutti i paesi ci sono molti migranti istruiti, rifugiati e Rom che hanno portato a termine l'istruzione superiore. Tra tutti i gruppi etnici ci sono alcuni criminali, ma il loro comportamento non dovrebbe essere generalizzato e proiettato su tutti i migranti, rifugiati e Rom. Una caratteristica della stereotipizzazione è che i singoli esempi vengono generalizzati all'intero gruppo (Allport in Ule 2004).
- Compassione: Il termine compassione differisce dal termine empatia, sebbene i concetti siano simili. Il termine compassione ha origini latine e significa "soffrire con un altro" (Krznicaric 2014). L'importanza della compassione è stata enfatizzata da tutte le principali religioni come il buddismo, l'induismo, l'islam o il cristianesimo.
- Empatia: L'empatia è un'importante competenza interculturale necessaria per l'umanità, sia per le relazioni interpersonali che interculturali. È definita come la risposta emotiva e cognitiva all'altro e come la costruzione della prospettiva dell'altro (Vrečer, 2015). L'empatia è un processo multidimensionale che consiste di diverse fasi (Decety, 2007): una risposta solitamente emotiva all'altro; la consapevolezza della separazione tra sé e l'altro, che include oltre alla componente emotiva anche la componente cognitiva; e lo sviluppo della prospettiva altrui, cioè la gestione delle emozioni al fine di separare i propri sentimenti da quelli dell'altro. Questa fase è particolarmente importante per insegnanti, formatori e altre persone che lavorano nelle professioni che si occupano di persone (Decety 2007). L'ultima fase consiste nell'aiutare la persona nel caso in cui sia in pericolo.
- Humour: è citato da alcuni autori (Szekely et al., 2005, Deardorff 2009) come una competenza interculturale, cioè può essere un modo molto efficace per risolvere i conflitti.
- Dialogo interculturale: il dialogo interculturale è un processo che include una comunicazione aperta e rispettosa, lo scambio tra persone e interazioni tra individui di diversi ambienti, gruppi e organizzazioni socio-culturali (Ericarts, 2008). L'assenza di dialogo interculturale può portare a conflitti e ad aggravarli; pertanto il dialogo interculturale dovrebbe iniziare a essere imparato in tenera età nelle scuole materne. L'istruzione, compresa la formazione professionale, ha un ruolo importante nel dare a insegnanti, formatori e studenti l'opportunità di imparare come realizzare un dialogo interculturale efficiente in un ambiente di apprendimento e nella società più ampia. Nell'apprendimento del dialogo interculturale, è importante sottolineare le somiglianze tra le persone, non solo le differenze. In effetti sono le somiglianze che consentono il dialogo interculturale e abbiamo bisogno del dialogo interculturale a causa della diversità, che è caratteristica per le persone (Parekh 2000). Il dialogo interculturale consente lo scambio culturale. Le società culturalmente eterogenee consentono antagonismi creativi ricchi di potenzialità (ibid). Ogni cultura è plurale, ma ha i suoi

limiti e non rappresenta tutta la ricchezza e la complessità dell'esistenza umana, quindi è benefico che persone di culture diverse interagiscano e svolgano un dialogo interculturale. Ogni cultura può apprendere molto dalle altre culture, ma al fine di realizzare un dialogo interculturale efficiente, le persone dovrebbero essere considerate uguali (ibid.). Abbiamo bisogno di metodi per prevenire e risolvere conflitti tra appartenenti alla stessa cultura o a culture diverse. Il campo accademico della risoluzione dei conflitti si occupa di metodi e teorie che possono aiutarci in questo senso.

Le competenze interculturali non sono importanti solo per gli insegnanti e altri formatori professionali, ma anche per gli studenti. Pertanto è importante che gli insegnanti sviluppino in primo luogo le proprie competenze interculturali e puntino a migliorare le competenze interculturali degli studenti, siano essi migranti o Rom. Tuttavia, l'acquisizione di competenze interculturali è un processo complesso e permanente. Non solo insegnanti, formatori e studenti dovrebbero migliorarle in tutti i periodi della vita, ma anche le altre persone hanno bisogno di sviluppare competenze interculturali nel processo di apprendimento permanente.

4.2 UNITA' II: COMPETENZE DI GESTIONE DEL CONFLITTO

Risoluzione dei conflitti: l'ambiente scolastico non è una zona libera da conflitti e talvolta i conflitti sorgono anche a causa della mancanza di comprensione tra studenti di diversa provenienza etnica. In generale, i conflitti possono essere interpersonali, fra gruppi, nella comunità, nella società più ampia e anche a livello internazionale; nella forma estrema si caratterizzano come guerre. La risoluzione dei conflitti è un campo interdisciplinare perché richiede le conoscenze a di professionisti in varie discipline, cioè possiamo imparare molto dai diplomatici, dagli analisti o dai professionisti (Bercovitch, Kremenyuk, Zartman 2009). Il conflitto può nascere dall'incompatibilità delle posizioni o da una disputa. Un conflitto non è necessariamente negativo perché può portare a soluzioni migliori (ibid.). Gli stessi autori affrontano la risoluzione del conflitto come un fenomeno sociale generato e supportato da diversi fattori psicologici. Tra questi fattori, la formazione delle attitudini è considerato il fattore più importante: "Gli atteggiamenti sono disposizioni relativamente durature, con tre dimensioni fondamentali: a) cognitiva b) affettiva e c) comportamentale. La dimensione cognitiva e affettiva si riferiscono alle idee e alle emozioni e la dimensione comportamentale si riferisce alla prontezza specifica a rispondere. Ciascuna di queste dimensioni è influenzata da, e influenza, una risoluzione del conflitto ...

Tra i metodi per affrontare la prevenzione e la risoluzione dei conflitti, le negoziazioni sono fondamentali e la mediazione è una parte importante dei negoziati "(Zartman in Bercovitch, Kremenyuk, Zartman, 2009). Pertanto, gli studenti migranti, rifugiati e Rom adeguatamente preparati possono svolgere il ruolo di mediatori interculturali e di insegnanti con minoranze etniche. In questo modo possono aiutare a ridurre i conflitti nell'ambiente scolastico. Dato che i migranti, i rifugiati e i Rom sono a volte discriminati già nelle scuole dell'infanzia e alle elementari, possono avere un'esperienza negativa con il sistema educativo. Di conseguenza, alcuni di loro smettono di voler andare a scuola. È molto importante aiutare i giovani che abbandonano la scuola a rientrare nel sistema scolastico il prima possibile. A tal fine è importante motivarli all'apprendimento, migliorare l'atmosfera scolastica, creare un buon rapporto tra studenti e tra insegnanti e studenti, per includerli nella gestione delle scuole (come già sottolineato da Banks 2009), per sviluppare la loro cittadinanza attiva, ecc. Un modo per raggiungere questo obiettivo è usare i metodi e i principi di insegnamento che sono adatti a loro (approcci focalizzati sull'individuo, approcci progettuali all'apprendimento, ecc.).

4.3 UNITA' III: UNITA' DI INSEGNAMENTO SUL DIALOGO INTERCULTURALE

WORKSHOP: SIMULAZIONE SUL DIALOGO INTERCULTURALE NELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

OBIETTIVI

Prendere coscienza dell'importanza del dialogo interculturale nell'ambiente di apprendimento, per migliorare il dialogo, accrescere l'empatia nei confronti di studenti/insegnanti/ formatori, rafforzare le competenze interculturali con l'accento particolare sulle conoscenze culturali (sugli studenti migranti e le loro culture di origine)

DURATA

2 ore di scuola

IL GRUPPO TARGET

Formatori, insegnanti in materia di istruzione e formazione professionale, consulenti per l'impiego

REQUISITI

Tavoli, sedie, una lavagna o un proiettore, computer, accesso a internet, fogli di carta, penne a sfera

METODO: SIMULAZIONE

Questo workshop è una simulazione dell'importanza del dialogo interculturale nell'ambiente di apprendimento. All'inizio dell'ora di insegnamento, i formatori/insegnanti partecipanti ottengono nuovi ruoli di insegnanti/formatori e studenti, simulano l'ora di insegnamento. Il workshop è diviso in tre parti: la preparazione, la simulazione e la riflessione. Durante la preparazione i partecipanti si preparano appunto ai ruoli, la simulazione consiste nella messa in scena dei ruoli da parte dei partecipanti, l'ultima parte è un riflesso delle parti di preparazione e simulazione, in cui ciascun partecipante esprime il proprio sentire rispetto all'intero workshop e poi si discute. Un insegnante/formatore svolge il ruolo di insegnante, mentre il resto dei partecipanti gioca quello degli studenti migranti e di altri studenti della scuola professionale. Gli studenti si preparano ad assumere il ruolo di studenti migranti provenienti da diversi gruppi etnici come afgani, siriani, della Sierra Leone, kosovari, egiziani, ecc. Per prepararsi ai loro nuovi ruoli, possono usare internet e prendere appunti sui dati relativi ai paesi di origine dei migranti. L'ora di insegnamento che viene simulata è un'ora introduttiva, in cui gli studenti (migranti e non) entrano in classe per la prima volta e presentano se stessi e il contesto del loro paese d'origine. Gli insegnanti organizzano l'ora di insegnamento e la moderano. Gli studenti dovrebbero presentarsi nei loro nuovi ruoli come membri delle comunità di migranti, dovrebbero provare a sentirsi empatia nei confronti di migranti e rifugiati di paesi diversi e capire la loro situazione.

Alla fine, segue la riflessione, in cui gli studenti /un formatore /un insegnante esprimono come si sono sentiti nei loro nuovi ruoli e commentano in che modo altri studenti/formatore/ insegnanti hanno messo in scena i loro ruoli e commentano come hanno vissuto l'ora di insegnamento.

IMPLEMENTAZIONE

La simulazione mira a sviluppare empatia e comprensione negli studenti /insegnanti/formatori della classe interculturale di un istituto professionale. È importante che i partecipanti esprimano i loro sentimenti riguardo all'intera simulazione nella fase di riflessione.

4.4 UNITA' IV: STORIE DI VITA QUOTIDIANA: WORKSHOP

WORKSHOP: STORIE DI VITA QUOTIDIANA - «E' SUCCESSO A ME» PER SCOPRIRE SOMIGLIANZE E DIFFERENZE

OBIETTIVI

Le "storie di vita" non sono biografie complete ma brevi resoconti di alcuni eventi della vita quotidiana. Lo scopo di queste esperienze condivise è stimolare discussioni di gruppo su sfide reali. I loro obiettivi sono:

- Costruire comprensione reciproca e senso di appartenenza senza discriminazioni tra studenti locali e immigrati,
- Scoprire somiglianze tra i giovani, senza ignorare le diversità,
- Prendere coscienza del fatto che ogni persona è diversa e che la generalizzazione può essere pericolosa,
- Migliorare le competenze comunicative (verbali e non verbali),
- Usare una lingua senza stereotipi e pregiudizi,
- Migliorare le capacità di ascolto e di osservazione,
- Prendere coscienza del fatto che ci sono molti tipi di problemi per tutti i gruppi culturali, etnici, religiosi, ecc.,
- Informarsi sulle ragioni dei problemi,
- Sviluppare un pensiero critico,
- Capire la propria situazione,
- Migliorare la conoscenza reciproca,

DURATA

5 ore scolastiche (5x 45 minuti)

IL GRUPPO TARGET

Insegnanti, studenti

REQUISITI

- Una stanza, sedie
- Una raccolta di descrizioni di "storie di vita" per avviare discussioni di gruppo
- Fogli di lavoro per supportare una migliore comprensione delle "Storie di vita quotidiana", per presentarsi (cosa piace, cosa non piace, ecc.) descrivendo la propria storia personale "Mi è successo" (la mia storia, un'esperienza problematica).

METODI

Lavoro di classe e di gruppo: Le storie della vita quotidiana sono l'occasione per discutere in gruppo o in tutta la classe delle difficoltà quotidiane per gli studenti migranti e non migranti. L'idea principale è: siamo tutti esseri umani nonostante le diverse origini culturali e geografiche. L'attenzione si concentra sulla situazione / i problemi / le preoccupazioni degli studenti della stessa età. L'immagine degli immigrati come poveri, deboli, sempre bisognosi è dannosa per l'integrazione e favorisce stereotipi e resistenza ad accettarli. Lo scambio di storie può aver luogo nell'ambito di tutte le materie scolastiche.

IMPLEMENTAZIONE

Gli insegnanti offrono una o più storie di ragazze e ragazzi che hanno esperienze problematiche a causa di un nuovo ambiente sociale e chiedono agli studenti:

- Pensare alle situazioni segnalate, osservando le situazioni uniche dell'individuo, non solo a livello culturale,
- Comprimerli meglio, conoscendo l'"attore/attrice" della storia scelta, gli argomenti legati alla sua storia, essere a conoscenza del proprio punto di vista sulle domande considerate; informarsi sui dettagli della storia degli studenti (geografia dei luoghi, della cultura, della storia, ecc.),
- Discutere in coppia e lavorare sulle domande descritte.

In seguito l'insegnante chiede agli studenti:

- Scrivere un breve testo (una pagina), in cui parlino di un'esperienza personale di difficoltà: "Una storia della mia vita: è successo a me".

IMPLEMENTAZIONE

Prima di segnalare "Mi è successo", gli studenti possono consultare l'insegnante, scegliere la propria storia per evitare possibili situazioni imbarazzanti. È molto importante il modo in cui gli insegnanti si rapportano a culture, tradizioni, religioni, visioni del mondo, proverbi, educazione familiare, lingue o dialetti diversi, se li ignorano o li valorizzano (magari insegnando alcune parole della lingua del paese di origine a tutti gli alunni) o incoraggiarli a presentare oggetti o arti caratteristici del paese di origine. Gli stereotipi dovrebbero essere prevenuti e dovrebbe essere adottato un punto di vista rispettoso, cioè non neutrale o relativista, ma sempre alla ricerca di possibili aspetti positivi. L'atmosfera sociale nella classe/ gruppi dovrebbe essere positiva e incoraggiante.

Materiali richiesti: Storie di vita (le storie vere di studenti della classe della stessa età, in particolare di quelli che hanno cambiato residenza, da soli in caso di minori non accompagnati o con le loro famiglie).

Possibili Esempi

- Lawrence arriva in un villaggio da una grande città del paese - come si sente?
- Enjta viene dall'Albania all'Italia - Cosa le è successo?
- Leticia si è trasferita in un altro villaggio del suo paese all'età di 10 anni.

Le storie raccontano

- **La persona**
 - Nome (la storia del nome a cui la classe potrebbe essere interessata)
 - Immagine/i (della persona e della situazione difficile descritta)
 - Lingua(e) parlata(e) a casa, a scuola, con gli amici
 - Punti di forza e di debolezza
 - Occupazione nel tempo libero
- **La difficoltà descritta, - l'esperienza/e di ingiustizia, l'ansia dello studente**
 - Quando? In quali circostanze?
 - Persone coinvolte: famiglia, compagni di scuola / amici / vicini / ambiente sociale
 - Di fronte a quali persone (parenti, compagni di scuola, amici, ecc.)
 - Sentimenti (paure, amicizia ecc.)

IMPLEMENTAZIONE

- **L'ambiente sociale, le relazioni sociali, le abitudini di vita in famiglia, compresi i nonni (amore, autorità, libertà ecc.), e in comunità**
 - Communication forms with the relatives/ family members far away (letter, phone call),
 - Moduli di comunicazione con i parenti / familiari lontani (lettera, telefonata),
 - Gruppi di giovani informali e formali,
 - Religione e celebrazioni religiose,
 - Il ruolo di uomini e donne,
 - le aspettative di giovani, adulti o anziani,
 - Cibo (comprese le ricette per i pasti),
 - Canzoni, la musica più amata, strumenti musicali (tradizionali e nuovi) e danze,
 - L'uso del telefono/ICT,
 - capi di abbigliamento,
 - gli sport,
 - Le abitudini per celebrare matrimoni, compleanni, feste, storie tradizionali,
 - Situazione politica ed economica nella società,
 - I principali problemi delle società: i paesi di accoglienza e i paesi di origine dei migranti, compresi i motivi (push and pull factors) della migrazione.
- **In che modo il problema è stato / o non è stato risolto? Soluzioni (se presenti) o la soluzione desiderata per l'esperienza difficile**
 - Aiuto trovato in situazioni difficili, da chi? (Adulti, coetanei ecc.), Come? quando?
 - Proprio comportamento/reazione, emozioni, ecc.

ULTERIORI ISTRUZIONI

Gli insegnanti offrono una o più storie di ragazze e ragazzi che hanno/hanno avuto esperienze di migrazione e di un nuovo ambiente sociale e chiedono agli studenti di pensare alle situazioni dei migranti o dei Rom, guardando all'unicità delle situazioni, non solo allo sfondo culturale. Gli obiettivi sono:

- Comprimerli meglio, conoscere gli agenti della storia scelta, gli argomenti legati alla storia, essere consapevoli del proprio punto di vista sulle questioni considerate; informarsi sulle domande nominate nella storia degli studenti (geografia dei luoghi, della cultura, della storia, ecc.),
- Discutere in coppia e lavorare sulle domande descritte.

CAPITOLO 5:

MODULO IV - EMPOWERMENT DEGLI STUDENTI

5.1 UNITA' I: DEFINIZIONE DI EMPOWERMENT, OBIETTIVI, STRATEGIE E TRE LIVELLI DI INTERVENTO

5.1.1 Idee centrali e presentazione di dimensioni strumentali, strutturali e personali

Spesso parliamo di empowerment senza definirlo. Tuttavia, l'empowerment richiede una definizione che può aiutarci a capire quali siano i problemi e come comportarsi. Il concetto di empowerment deriva dal concetto, dalla pratica e dagli effetti del depotenziamento. Le seguenti due prospettive sono fondamentali per definire e fare empowerment:

- Secondo Rothman, le popolazioni prive di potere spesso non hanno la capacità di gestire i loro ambienti, se stessi e gli altri. L'empowerment comporta il recupero della capacità di padroneggiare i propri ambienti. In altre parole, implica riguadagnare la determinazione sulla propria vita e sul proprio ambito di vita. In questo caso, l'empowerment è il senso dell'efficacia individuale. L'efficacia implica la sensazione di avere la capacità di influenzare i nostri ambienti in modo da poter soddisfare i nostri bisogni (Rothman in Lee 1998: 5).
- Come si verifica il disempowerment? Secondo Bishop, la mancanza di potere si realizza a causa della distribuzione diseguale del potere in una società strutturata per classe, genere, razza, etc. Gruppi di persone sono definiti e separati dagli strati sociali, economici e occupazionali cui appartengono (Bishop in Lee 1998: 3-5). In questo caso, l'empowerment implica la ristrutturazione delle relazioni sociali (Bishop in Lee 1998). Lo sviluppo della comunità non è un intervento neutrale; gli agenti di cambiamento prendono posizione (Lotz in Lee 1998).

Guardando a queste prospettive insieme, Bill Lee identifica tre principali elementi interconnessi che mediano il senso di efficacia: (a) il Livello Strumentale (b) il Livello Strutturale (c) il Livello Personale (Lee 1995). PREDIS identifica la necessità di una diversità riflessiva degli educatori, per lavorare su tutti i tre i livelli descritti da Bill Lee:

- A livello strumentale, l'empowerment affronta questioni e bisogni concreti come i livelli di disoccupazione o di accesso a servizi nutrizionali, abitativi, sociali o educativi. A livello strutturale, l'acquisizione di empowerment implica interventi all'interno di istituzioni sociali, politiche o economiche dal punto di vista del loro sostegno o ostacolo alle vite degli esclusi.
- A livello personale, l'empowerment affronta aspetti relazionali come la comunicazione, la lingua, ecc. Enfatizzata è la capacità di auto-articolazione (Lee 1998): Secondo PREDIS, a livello personale, l'empowerment dovrebbe anche affrontare aspetti relazionali di identità e successo nell'apprendimento. Individui privi di potere dovrebbero sviluppare abilità e competenze concrete per rafforzare la capacità e la sensazione che sia possibile realizzare qualcosa (Rothman, 1979). Di seguito ne discutiamo alcuni:

5.1.2 Competenze di autoefficacia più ampie e quadro europeo delle competenze chiave

Empowerment implica sviluppare competenze utili a presiedere un incontro, scrivere un comunicato stampa, occuparsi della burocrazia, ricercare informazioni, auto-organizzarsi, gestire la leadership, parlare in pubblico, prendere la patente di guida, ricercare lavoro. Comprende inoltre competenze di raccolta fondi e nello sport (vedere Lee 1998 per ulteriori riferimenti). Nel contesto dell'istruzione, l'empowerment deve includere anche le competenze elaborate nel Quadro europeo delle competenze chiave (Acker-Hocevar & Synder 2008), come la capacità di informare sui diritti, il rafforzamento della voce politica e dell'espressione artistica.

IL FRAMEWORK EUROPEO DELLE COMPETENZE CHIAVE

- (1) Comunicazione nella lingua materna
- (2) Comunicazione in lingue straniere
- (3) Competenze matematiche e competenze di base in scienza e tecnologia
- (4) Competenze digitali
- (5) Imparare ad imparare
- (6) Competenze sociali e civiche
- (7) Senso di iniziativa e imprenditorialità
- (8) Consapevolezza ed espressione culturale (Unione europea 2006).

Riflessione - I livelli strumentale, strutturale e personale sono interconnessi e si rafforzano l'un l'altro: Nell'insieme, il grado di empowerment non è determinato dalle singole competenze individuali ma anche dalle dimensioni strumentali e strutturali che condizionano le risorse disponibili e creano le opportunità, ad esempio è determinato anche dalla misura in cui le competenze individuali acquisite possono essere tradotte in risultati. Il trasferimento e le dimensioni strutturali devono essere gestiti insieme (vedere Lee 1998 per ulteriori riferimenti). In linea con la prospettiva di Bourdieu, diventa chiaro che considerando i tre livelli di empowerment nella prassi si promuove un focus sugli individui in intersezione con i loro ambienti. Bourdieu sostiene che i giovani rispecchiano i loro ambienti, quindi gli ambienti devono diventare obiettivi di intervento (vedi Bourdieu 1995 nel Modulo V). Spiegando il rendimento scolastico in termini di deficit cognitivi e fallimenti personali, gli approcci deficitari ignorano questa complessità; si concentrano su parametri strutturali e quindi rafforzano la perdita di potere.

CASO STUDIO II: EMPOWERMENT ATTRAVERSO L'ESPERIENZA DI E IL SUPPORTO SOCIALE PER CAMBIARE LE POLITICHE OSTACOLANTI E LE BARRIERE ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

- Scenario: Gli ostacoli politici e legislativi alla partecipazione concretizzano alcuni dei modi in cui le popolazioni prive di potere non possono influenzare i loro ambienti. In alcuni paesi Europei come l'Italia, tutti i giovani sono autorizzati ad andare a scuola e negli istituti professionali - i.e. anche gli immigrati, mentre in altri paesi come la Germania alcuni giovani, come rifugiati e gli studenti internazionali, non sono autorizzati ad accedere all'istruzione professionale.
- Esempio di raffigurazione delle strategie di disempowerment e empowerment: A causa del suo status migratorio, Jane non può seguire corsi di formazione professionale. Jane è al livello di transizione dalla scuola generale all'istruzione post-secondaria e vive con una famiglia affidataria. La famiglia adottiva usa gli strumenti di advocacy sociale, impegno politico sociale e ci sono degli accompagnatori. Jane viene accompagnata presso le autorità di migrazione dove discutono della sua situazione e delle implicazioni della stessa. La presenza di accompagnatori è una strategia efficace che modifica lo squilibrio di potere tra le persone colpite, le politiche di esclusione e i rappresentanti delle agenzie di migrazione. Infine, Jane è in grado di inserirsi in un istituto professionale e, alla fine, di trovare un impiego.
- Ulteriore significato e implicazioni per il proprio ruolo: Come educatore, potresti non avere sempre l'esperienza o le possibilità per accompagnare gli studenti. Avrai un ruolo fondamentale nel fare da intermediario con i servizi di supporto, collegando in tal modo i tuoi studenti svantaggiati alle strutture di supporto sociale. Auernheimer specifica i requisiti di conoscenza fondamentali dei docenti: conoscenza della legislazione migratoria per diverse categorie di migranti e Rom, la loro situazione di vita, razzismo e discriminazione, interdipendenze globali e storia coloniale (Auernheimer 2008). Ricorda che gli studenti possono avere uno status migratorio diverso (rifugiato, residenza permanente, studente internazionale, ecc.), che determina il loro accesso differenziale alla partecipazione e alle risorse sociali. In alcuni casi, sarà necessario aiutare a chiudere le lacune sistemiche che possono essere involontariamente radicate nel modo in cui il sistema funziona e provocando quindi disuguaglianze.

5.1.3 Il ruolo della giustizia e della solidarietà sociale

La giustizia sociale è un obiettivo che va di pari passo con l'empowerment. Lee analizza le differenze tra i due concetti. L'empowerment descrive lo stato emotivo e cognitivo interno mentre la giustizia sociale si trova nella società ed è raggiunta attraverso il riconoscimento dell'uguaglianza e il miglioramento delle disuguaglianze strutturali (Lee, 1998: 52-54). Sostenere attivamente i giovani perché abbiano successo nell'istruzione e nella formazione fa progredire la giustizia sociale poiché l'istruzione è una chiave per la partecipazione sociale. La solidarietà sociale ci impone di difendere l'uguaglianza e implica la nostra identificazione con gli oppressi e il nostro coinvolgimento attivo nell'organizzazione collettiva per la realizzazione di obiettivi politici inclusivi e di interessi sociali. Concretamente, questo significa unirsi con gli altri per la difesa e la promozione del cambiamento e per l'azione sociale. Nella pratica, il raggiungimento dell'equità non è meccanico, ma spesso richiede il porsi delle domande, la resistenza e il superamento delle norme di esclusione stabilite. Ciò spesso implica il bilanciamento della ricerca dell'interesse personale con il sostegno agli altri per raggiungere l'autonomia assumendosi la responsabilità individuale di partecipare alle mutevoli strutture oppressive (Freire, 1970, Lee, 1998). La solidarietà dovrebbe costituire una parte fondamentale della prassi professionale pratica con i gruppi svantaggiati. Può anche essere preso come un impegno ed una esplorazione personale.

5.1.4 Attività: Il City-Bound-Approach (l'approccio legato alla città)

L'approccio City-Bound viene adottato dall'Evet-Venture dell'UE con esito positivo. City-Bound è un approccio educativo basato sull'esperienza che utilizza la città come ambiente di apprendimento e quindi include principi centrali della pedagogia fuori porta come l'apprendimento attraverso le sfide, l'azione e la riflessione e l'autocontrollo di un gruppo. Comprende lo sviluppo della personalità, l'apprendimento sociale, il movimento fisico, l'aiuto agli altri, l'integrazione professionale e sociale e uno sguardo sulla città. L'approccio legato alla città è ampiamente applicato nel contesto dell'animazione socioeducativa e della formazione professionale dove mira a creare qualifiche per il lavoro. Gli studenti si occupano delle sfide e delle attività professionali quotidiane. L'attenzione è focalizzata su abilità comunicative, iniziativa individuale, competenze di problem solving, capacità organizzative, empatia, lavoro di squadra, autoefficacia, ecc. Pertanto le attività legate alla città richiedono ai partecipanti di interagire attivamente, comunicando interattivamente. Per ulteriori dettagli consultare l'approccio City-bound e Fenninger che sono descritti esaurientemente sul sito web del progetto. Il progetto offre un campione di attività di empowerment ben strutturate e facili da implementare. IVET-Venture adotta l'approccio City-bound e pone l'accento sulle esigenze quotidiane della vita professionale dei tirocinanti durante e dopo l'addestramento professionale.

5.2 UNITA' II: APPRENDIMENTO INTEGRATIVO ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE CIVICA INCLUSIVA. VERSO IL MODELLO A CINQUE DIMENSIONI DI COMPETENZA NELLA CITTADINANZA DI LANGE

Gli attuali dibattiti sull'istruzione mostrano un crescente interesse nel promuovere l'apprendimento integrativo. I molteplici fattori di rischio di abbandono scolastico precoce indicano che è cruciale per gli educatori e i professionisti rafforzare l'apprendimento integrativo. Presentiamo il quadro di Lange sulla consapevolezza della cittadinanza inclusiva che è importante per generare le conoscenze multidisciplinari pertinenti e gettare le basi per l'apprendimento integrativo. Il modello può guidare educatori e professionisti nella progettazione curricolare e nel trasferimento delle competenze.

5.2.1 Introduzione e presentazione del quadro

Funzionamento in società complesse: secondo Lange, per funzionare in una società moderna e complessa, gli individui devono sviluppare competenze in cinque dimensioni chiave. Lange individua cinque domini di competenza e cinque aree di apprendimento corrispondenti i cui contenuti multidisciplinari sono tutti collegati a basi morali. Insieme, favoriscono lo sviluppo olistico dell'individuo e rafforzano le competenze per l'orientamento negli interdipendenti ambiti sociale, politico, economico e morale. Migranti svantaggiati, Rom e altri giovani dovrebbero ricevere supporto nello sviluppo di queste competenze. Le dimensioni delle competenze e le aree di apprendimento corrispondenti sono illustrate nella seguente tabella:

DOMINI DI COMPETENZA NELLA CONSAPEVOLEZZA DELLA CITTADINANZA E AREE DI APPRENDIMENTO (LANGE)

Domini di Competenza nella Consapevolezza della Cittadinanza e Apprendimento Integrativo	Aree di Apprendimento
Coscienza Politico-Sociale	Apprendimento Sociale
Coscienza Politico-Morale	Apprendimento Culturale Politico
Coscienza Politico-Economica	Apprendimento Economico
Coscienza Politico-Storica	Apprendimento Storico
Coscienza Politica	Apprendimento Politico

In questo approccio, anche le domande per guidare la pianificazione del curricolo e della ricerca sono sviluppate in modo completo (per ulteriori dettagli consultare Lange,,2008). Al fine di migliorare l'uguaglianza nella consapevolezza della cittadinanza come condizione fondamentale per l'inclusione è necessario combinare il modello multidisciplinare di Lange con il rafforzamento delle competenze chiave in matematica e lingua. Ciò può fornire la base per la partecipazione sociale, l'orientamento al lavoro e il rendimento scolastico tra i giovani.

- Prima attività' con gli insegnanti: Istruzioni e Linee Guida: Insegnanti, formatori e professionisti da soli o in gruppi progettano l'apprendimento integrativo. Lo fanno con l'aiuto del modello fornito qui che, da un lato, descrive le cinque competenze e le aree di apprendimento della consapevolezza della cittadinanza di Lange e, dall'altra parte, contiene le istruzioni sviluppate dal consorzio dal contenuto dei moduli..

BREVE DESCRIZIONE DELLE CINQUE AREE DI APPRENDIMENTO DEL MODELLO DI LANGE DELLA CONSAPEVOLEZZA DELLA CITTADINANZA E DELLE ATTIVITÀ CORRISPONDENTI DI PREDIS PER GLI EDUCATORI E I PROFESSIONISTI

Descrizione Tradotta delle piattaforme di apprendimento del quadro di Lange per la consapevolezza della cittadinanza (Lange 2008: 92 & 2014ab).

Attività di PREDIS per Educatori e Professionisti: contenuti di un Progetto per insegnare nella tua Classe (PREDIS 2018)

L'apprendimento sociale sviluppa la comprensione delle differenze sociali e dei diversi interessi nelle società pluralistiche. La consapevolezza della cittadinanza insegna le abilità che sono una chiave per l'interazione, la comunicazione, la prevenzione della violenza, la cooperazione, la risoluzione dei conflitti, il riconoscimento e l'accettazione del fatto che altri potrebbero vedere le questioni importanti in modo diverso.

- Dimensione della Competenza: Coscienza socio-Politica
- Domanda chiave: Come si integra un individuo nella società?

Progetta una lezione per i tuoi studenti per rafforzare la coscienza sociale politica e le competenze individuali di inclusione sociale. Usando la tua conoscenza dell'intersezionalità (modello I), assicurati che tutti gli studenti siano consapevoli e sensibili alla costruzione sociale dell'identità tramite categorie di differenza, disuguaglianza e discriminazione (genere, etnia, abilità, classismo, ecc.). Gli studenti dovrebbero prendere coscienza della propria eventuale discriminazione e riconoscere quella degli altri, le conseguenze negative sugli individui (esclusione), sulla società (costi sociali di discriminazione) e riuscire ad annullare queste costruzioni sociali (Ristrutturazione delle competenze, vedi Foucault, Modulo I). Gli studenti dovrebbero

- Domande derivate: Quali idee esistono sulla relazione tra individuo e società? In che modo l'eterogeneità sociale è soggettivamente classificata e raggruppata? Quali affermazioni e ragioni possono descrivere il significato delle differenze sociali (genere, etnia, background, ingiustizia sociale, stile di vita, altre categorie)? Come viene spiegata la relazione tra diversità sociale e integrazione sociale? Quali concetti di inclusione ed esclusione sociale vengono applicati?

essere in grado di criticare le gerarchie sociali ingiuste, riflettere sui propri eventuali privilegi e sviluppare identità inclusive.

- Esercizio sul privilegio:
<http://www.differencematters.info/uploads/pdf/privilege-beads-exercise.pdf>
- Aiutare i giovani a resistere ai pregiudizi e all'odio:
http://www.partnersagainsthate.org/educators/pag_2ed_proactive_tools.pdf

Apprendimento culturale/Apprendimento morale politico crea concetti morali e valori normativi rilevanti per la democrazia. La consapevolezza della cittadinanza mira a consentire agli studenti di fare scelte morali basate sui diritti umani e fornisce le basi per il principio della legalità.

- Dimensione della Competenza:
Coscienza politica e morale
- Domanda chiave: Quali principi generalmente validi guidano la co-esistenza sociale?
- Eurismo: Giustizia sociale, uguaglianza politica, pace, riconoscimento, libertà

Progetta e svolgi una lezione rafforzando la coscienza morale politica. Usando le informazioni acquisite dal Modulo I e dal Modulo IV, cerca di sviluppare i concetti di dignità umana intrinseca, valore umano e considerazione positiva incondizionata. Insegna i quadri normativi e le basi legali del trattamento equo e paritario (diritti umani, trattato di Amsterdam).

- Lezione I: Desideri, esigenze di base, dignità umana e diritti umani. Disponibile online:
<http://www.living-democracy.com/textbook/svolume-3/part-2/unit-5/lesson-1/>
- Lezione II: Sviluppare l'Empatia
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-2-developing-empathy>
- Lezione III: Quali sono i Diritti Umani?
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-8-what-are-human-rights>
- Lezione V: Pregiudizio e Stereotipi
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-5-prejudice-and-stereotypes>

Apprendimento in campo economico: Sviluppa percezioni riguardanti la struttura e i processi della vita economica. L'educazione alla cittadinanza cerca di consentire alle persone di assumere ruoli attivi e riflessivi nel mondo del lavoro; consente una partecipazione attiva alla vita lavorativa; consente agli studenti di familiarizzare con i processi di produzione e distribuzione di beni e servizi e rende gli studenti dei consumatori maturi.

- Dimensione di competenza:
Coscienza politica economica
- Domanda chiave: In che modo i bisogni sono soddisfatti attraverso beni e servizi?
- Domanda derivata selezionata: Quali idee sul lavoro, sulla distribuzione del lavoro e sul consumo danno forma alla consapevolezza della cittadinanza?

L'Apprendimento storico politico promuove la competenza di plasmare il presente e il futuro attingendo dal passato per arricchire il futuro. L'apprendimento storico insegna che le realtà sociali sono in costante evoluzione e possono essere modificate.

- Dimensione di competenza
Coscienza storico politica
- Domanda chiave: Come si verificano i cambiamenti sociali?

Basandoti sulle conoscenze acquisite nel modulo V, escogita modi per accrescere la partecipazione all'apprendimento in campo economico a attraverso il rafforzamento dell'orientamento professionale nel curriculum, destigmatizzando l'istruzione professionale, migliorando l'accesso agli stage e insegnando le virtù lavorative, la responsabilità sociale e il funzionamento dei sistemi di sicurezza sociale. A quale livello di istruzione inizierai? Quali parti interessate coinvolgerai?

Wie wird der Zusammenhang zwischen Migration, Kolonialismus und Ausgrenzung erklärt? Ausgehend von Geschlechterasymmetrien und historischen Veränderungsprozessen sollten die Lernenden verstehen, dass die Beseitigung von Diskriminierung möglich ist. Sie sollen Einblicke in die Möglichkeiten alternativer Konstruktionen und ihrer historischen Veränderungskontexte gewinnen

- Lezione I: Equality Act 2010
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-7-equality-act-2010>

- Domande derivate: Come si spiegano le cause e le dinamiche del cambiamento sociale? In che modo prendono forma le continuità e le disconnessioni? Come viene ricordato il passato e come si anticipa il futuro? Quali concetti, ad es. globalizzazione, individualizzazione, democratizzazione o progresso possono essere riconosciuti?
- Heurismo: Continuità, sviluppo, temporalità, futuro, passato

L'apprendimento in area civico-politica consente di comprendere come i gruppi sociali regolino gli obblighi generali. L'educazione alla cittadinanza cerca di insegnare ai discenti a valutare criticamente le zone con problemi rilevanti dal punto di vista politico e a svolgere un ruolo attivo nel processo politico

- Dimensione della Competenza: Coscienza Politica
- Domanda Chiave: In che modo gli interessi parziali diventano generalmente autorevoli?
- Domande derivate selezionate: In che modo l'esercizio del potere e l'affermazione degli interessi sono descritti e legittimati? Quali nozioni di conflitto e partecipazione possono essere identificate?
- Heurismo: Interessi, conflitti, partecipazione, nozioni di stato, potere e regola
- Progetta una lezione che insegna ai giovani come partecipare all'organizzazione collettiva e rafforzare gli interessi collettivi sociali e politici (Creazione di progetti di auto-organizzazione, partecipazione a sindacati, associazioni, votazioni, ecc.)
- Insegna la teoria del potere di Foucault e come influenza le azioni individuali. Gli studenti dovrebbero sviluppare controargomentazioni:
- Lezione 12: Prendere l'iniziativa
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-12-taking-action>
- Parlando di "razza" e privilegio:
https://www.nasponline.org/Documents/Race_Privilege_Lesson_Plan_FINAL.pdf
- Lezione 11: Influenzare gli Atteggiamenti:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/secondary-education-resources/lesson-plan-ideas/lesson-11-influencing-attitudes>

5.2.2 Argomenti importanti e attività per rafforzare l'apprendimento integrativo

Questa è un'unità basata sulle attività. Usando il modello di Lange elaborato sopra, educatori e professionisti considerano come insegnare gli argomenti descritti di seguito:

- Attività I - Apprendimento della cooperazione. Rafforzare l'apprendimento sociale come dimensione della cittadinanza: Educatori e professionisti sviluppano modi per rafforzare l'apprendimento della cooperazione considerando le concrete sfide quotidiane come contesti di apprendimento. Nella visione del mondo dominante, la concorrenza e la competizione sono enfatizzate e rafforzate dal modo in cui i sistemi di mercato operano. Questi insiemi di significati sono spesso infusi nei nostri sistemi di apprendimento (vedi Collins, modulo I del Toolkit PREDIS). Si creano quindi ambienti di apprendimento pieni di concorrenza che favoriscono l'abbandono scolastico precoce (ESL). La competizione può ridurre le probabilità di successo di alcuni studenti che sono esclusi e farli sentire inferiori o incapaci in alcune aree, a causa dell'appartenenza ad una minoranza di tipo religioso o etnico. L'apprendimento cooperativo rafforza le competenze sociali e accademiche (Consiglio d'Europa, 2007).
- Attività II - lavoro di gruppo e apprendimento basato sul gruppo: rafforzamento dell'apprendimento sociale: Attraverso il lavoro di gruppo volto a raggiungere obiettivi comuni e attraverso l'interazione, gli studenti rafforzano le competenze di tolleranza, accettazione e reciprocità. I gruppi rappresentano un contesto di eterogeneità. Sono costituiti da studenti con una diversità di background culturale, socioeconomico, e di abilità linguistiche. I conflitti sorgono e gli studenti imparano a risolverli tramite l'apprendimento esperienziale. I gruppi sono il luogo di questo tipo di apprendimento. Gli educatori dovranno svolgere un ruolo importante nel guidare gli studenti. Dovranno garantire, ad esempio, che l'apprendimento di gruppo promuova il sostegno reciproco, l'autonomia, la partecipazione, il rispetto e la comunicazione (Consiglio d'Europa, 2007). Le linee guida pratiche per promuovere l'insegnamento e l'apprendimento inclusivo possono essere ricavate dalla Manchester Metropolitan University: <http://www.celt.mmu.ac.uk/inclusion/index.php>.
- Activity III - Riflettere sulla diversità religiosa: apprendimento morale culturale e politico: La religione è una dimensione centrale nell'identità di molti migranti e Rom. Tale dimensione deve essere riconosciuta e rafforzata per lo sviluppo integrale e olistico e per l'empowerment degli studenti all'interno di comunità sempre più diversificate. La religione è essenziale nel prevenire l'abbandono scolastico precoce (ESL) accrescendo la resilienza, fornendo reti sociali di qualità e una maggiore stabilità all'interno di una società sempre più complessa e imprevedibile.

Istruzioni e linee guida pratiche: Educatori e professionisti progettano una lezione in cui agli studenti viene chiesto di identificare: le norme e i valori positivi della loro religione (o di una religione a scelta se non hanno un background religioso), come questi valori siano storicamente e attualmente esemplificati nella loro religione e come gli studenti possano applicare queste norme e valori in diversi contesti. Inoltre, gli studenti dovrebbero essere in grado di identificare e valutare criticamente le controversie religiose e forme di potere oppressivo, che rischiano di minare tali norme e valori. Gli studenti dovrebbero essere in grado di sviluppare i propri valori e principi guida. Dovrebbero anche acquisire competenze e abilità inclusive per l'identificazione di un terreno comune con altre religioni. Le competenze critiche dovrebbero consentire agli studenti di costruire una sorta di piattaforma per rafforzare i ponti e superare l'ostilità verso religioni specifiche o una generica fobia delle religioni.

- Attivita' IV - Rafforzamento delle competenze critiche sui media per prevenire l'abbandono scolastico precoce (ESL) e per rafforzare l'apprendimento in area civico- politica come dimensione della consapevolezza della cittadinanza: Le competenze critiche sui media sono competenze civiche trasversali di vitale importanza secondo il Quadro europeo delle competenze chiave esaminato in precedenza. L'uso incontrollato dei media e gli stili di vita influenzano molti giovani svantaggiati in modi che interrompono l'apprendimento. Allo stesso tempo, la violenza e l'odio si stanno diffondendo sempre più attraverso i media. In primo luogo, sono necessarie competenze critiche rispetto ai mezzi di comunicazione al fine di diminuire l'abbandono scolastico. In secondo luogo è importante proteggerli dalla violenza e rafforzare la coesione sociale: progetta una lezione trasferendo competenze per lo sviluppo di un equilibrio critico tra apprendimento e intrattenimento. Parallelamente, insieme agli studenti, progetta materiali concisi per insegnare ai bambini, ai giovani e agli adulti con l'obiettivo di consentire loro di riconoscere, valutare e contrastare le ideologie sempre più guidate da odio e violenza e le strategie di reclutamento attraverso i media. Esponi i materiali all'interno della scuola e distribuisce ai genitori e alle parti interessate. Per il completamento dell'attività, assegna agli studenti diverse attività.
- Attivita' V - Competenze critiche sui media per la costruzione di una identità positiva, contro lo schiarimento della pelle e contro gerarchie sociali razzializzate e sessualizzate: I partecipanti al Corso di Blended Learning online di PREDIS hanno attirato l'attenzione sul problema della pelle, che riguarda eme più i migranti di origine africana, asiatica e indiana all'interno di una società prevalentemente organizzata in gerarchie sociali sessualizzate e razzializzate. Le pratiche sociali intensificate dai media costringono molte giovani donne e uomini ad applicare prodotti chimici alle loro pelli (e in alcuni casi alle pelli dei loro bambini), al fine di schiarirne il colore, per sentirsi più accettabili e attraenti. Gli interessi economici e la commercializzazione dei prodotti svolgono un ruolo e avvantaggiano le industrie. Queste pratiche e il loro processo sensoriale di base hanno effetti negativi sulla salute, distraggono dall'apprendimento e riducono la percezione del valore dell'istruzione da parte degli studenti interessati. La consapevolezza della cittadinanza dovrebbe consentire ai giovani di costruire identità autentiche e dare priorità all'istruzione e all'occupazione. Gli educatori dovrebbero essere consapevoli delle sfide della vita reale e rispondere ad esse. Progetta una lezione per rafforzare la coscienza civico-politica come dimensione della consapevolezza della cittadinanza. Quali altri passi possono intraprendere educatori che riflettono sulla diversità e professionisti?
-

5.3 UNITA' III: PROGETTAZIONE CURRICOLARE INTERNAMENTE DIFFERENZIATA PER CLASSI ETEROGENEE

La migrazione e gli attuali movimenti di rifugiati stanno aumentando la diversità all'interno degli ambienti di apprendimento. Le classi sono modellate da eterogeneità culturale, sociale, accademica e linguistica. Per informazioni più dettagliate consultare il Toolkit PREDIS che implica l'insegnamento di gruppo, coinvolgendo diversi stili di apprendimento e stili di comunicazione culturale e dimensioni culturali dell'apprendimento.

CAPITOLO 6: MODULO V - METODI DI INTEGRAZIONE NEL MERCATO

6.1 UNITA' I: MIGLIORARE L'ORIENTAMENTO VOCAZIONALE, I PARTENARIATI E IL CAMBIAMENTO DEL PROSPETTIVO COME ATTIVITÀ

6.1.1 Testa, cuore e mani come approccio olistico all'Istruzione Professionale: Pestalozzi

I metodi concreti di integrazione dei giovani nel mercato del lavoro devono tenere conto della smisurata mancanza di orientamento professionale tra i Rom e i giovani migranti e promuovere un orientamento vocazionale precoce. In Germania, queste informazioni sono fornite dalle parti interessate. Secondo Pestalozzi, l'apprendimento non dovrebbe concentrarsi solo sulle abilità cognitive. La testa, il cuore e le mani dovrebbero costituire il fulcro delle attività educative (Klafki 1996: 41). Di conseguenza, l'apprendimento dovrebbe intrecciare tre aree: (1) conoscenza accademica, (2) abilità professionali, (3) consapevolezza morale e sociale con competenze per le relazioni umane e solidarietà (Klafki in Barongo-Muweke, 2018).

6.1.2 Livelli di intervento: analisi, didattica, consulenza per l'impiego e risoluzione dell'intersezione della persona e dell'ambiente

Gli interventi complessi richiedono pianificazione e strutturazione. (Büchter & Christe, 2014) forniscono una prospettiva strutturata e sistematica e linee guida per l'orientamento in un argomento molto frammentato: strutturano il livello professionale in tre dimensioni di competenza e intervento, (1) analisi, (2) didattica / curriculare, (3) consulenza sull'occupazione.

- Livello di analisi: Prevenzione e intervento vanno di pari passo e comportano l'esame del potenziale dei giovani, degli educatori, delle competenze e delle competenze in merito alle misure esistenti per il miglioramento delle situazioni problematiche. È necessaria l'analisi delle condizioni multidimensionali per il successo.
- Livello curricolare: La prevenzione e l'intervento vanno di pari passo e coinvolgono gli studenti a sostenere il curriculum attraverso il rafforzamento del curriculum (Büchter & Christe, 2014). È essenziale che le misure a livello curricolare includano anche il tutoraggio, il coaching in materie fondamentali come il linguaggio, la matematica con valutazioni e supporti individualizzati in aree specifiche di debolezza, identificazione precoce e risposta ai sintomi (Modulo VI). Altre misure di sostegno efficaci comprendono il rafforzamento della consapevolezza della cittadinanza integrativa e delle competenze chiave identificate nel Quadro europeo delle competenze chiave (modulo IV).

- Livello di consulenza in materia di occupazione: La prevenzione e gli interventi devono considerare il fatto che le singole competenze e le competenze professionali per la costruzione della biografia delle carriere sono una chiave per l'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro. Le competenze di orientamento professionale che includono la conoscenza istituzionale e il supporto istituzionale a livello professionale sono fondamentali per educatori e formatori (Büchter & Christe, 2014).
- Intersezione di persona e ambiente: Considerando Bourdieu, è essenziale aggiungere una quarta dimensione a quelle indicate e includere un focus sull'importanza di cambiare i meccanismi sociali non abilitanti riconoscendo e affrontando la dualità della persona e l'ambiente sociale. Secondo Bourdieu, i giovani ereditano e rispecchiano le proprietà strutturali dei loro ambienti (Bourdieu, 1995). Bourdieu collega l'habitus direttamente ai risultati scolastici mediocri. Innanzitutto, i giovani svantaggiati ereditano condizioni sociali di privazione che influenzano i risultati dell'apprendimento. In secondo luogo, le risorse economiche, sociali e politiche sono controllate dai gruppi dominanti la cui cultura è portata avanti dalle scuole. Le scuole e le istituzioni educative sono progettate per favorire gli studenti che già possiedono specifiche forme di capitale culturale definite dall'egemonia dominante. La naturalizzazione del capitale culturale dei gruppi dominanti ostacola la differenziazione interna dei processi di apprendimento eterogenei. Invece, si presume che tutti i bambini abbiano uguale accesso a questo capitale culturale e vengano quindi accompagnati.
- Di fondamentale importanza, Bourdieu ha sostenuto che la violenza simbolica è esercitata dal capitale culturale dominante nelle scuole e costituisce una dimensione di esclusione per i giovani svantaggiati che non rappresentano il capitale culturale dominante. Presi insieme, l'ordine sociale è incarnato e l'habitus è alla base delle scarse prestazioni degli studenti migranti. Per Bourdieu, quindi, un cambiamento efficace non avviene solo attraverso l'istruzione professionale, ma attraverso riforme scolastiche basate su una riflessione profonda sull'habitus dominante e sulla decentrazione della violenza simbolica che è alla base delle lacune nei risultati. Per spiegare l'habitus, Bourdieu ha definito il capitale culturale come una forma di riconoscimento istituzionalizzato delle qualifiche e del capitale sociale sotto forma di reti. Da un lato, il capitale culturale, che è cruciale per il successo educativo, ad esempio la lettura, viene trasferito dalle famiglie alle generazioni successive (confronta Bourdieu & Passeron, 1990/1970, Bourdieu, 1986). D'altra parte, Bourdieu ha definito il capitale culturale come una forma di riconoscimento istituzionalizzato delle qualifiche. Bourdieu considera anche il capitale sociale e lo definisce come la forma di reti sociali disponibili per gli individui (confronta Bourdieu e Passeron, 1990/1970, Bourdieu, 1986). Le seguenti implicazioni sono importanti: A livello istituzionale, il riconoscimento delle qualifiche internazionali, la promozione della convalida dell'apprendimento non formale e informale e la creazione di politiche abilitanti per consentire l'accesso di tutti all'Istruzione Professionale è importante anche per promuovere l'occupazione e l'orientamento al lavoro (vedi CEDEFOP, 2016). Gli interventi poliedrici devono combinare misure preventive e correttive per ridurre efficacemente la dispersione scolastica. Presi insieme, un maggiore apprendimento basato sul lavoro, apprendistati e percorsi di apprendimento flessibili, orientamento professionale e consulenza, contenuti e misure che riconoscono gli stili di vita e gli interessi dei giovani sono fondamentali (Cedefop, 2016: 45). Le reti sociali dei migranti devono essere rafforzate. Le barriere strutturali e politiche, la povertà, la discriminazione, il razzismo e le privazioni devono essere riconosciuti come fattori di rischio e successivamente affrontati. Nel modulo VI del kit di strumenti, la gerarchia dei bisogni di Maslow è descritta come un quadro con cui gli educatori dovrebbero familiarizzare per intrecciare tutti i livelli. È essenziale qui una lente intersezione (vedi Modulo I).

- Coinvolgimento degli stakeholder e partenariato multiprofessionale: Per soddisfare la complessa varietà di analisi dei potenziali, della didattica e degli interventi di consulenza occupazionale, l'orientamento professionale non può essere realizzato solo dalle scuole. È importante costruire partenariati con parti interessate, in particolare con società di formazione, imprese, scuole di formazione professionale, organizzazioni giovanili e strutture assistenziali, agenzie per l'impiego, genitori, ecc. (Büchter & Christe, 2014: 12-13).

SERVIZI INTEGRATI: DISUGUAGLIANZE INTERSEZIONALI RICHIEDONO INTERVENTI STRATEGICI MULTIPLI E MULTI-LIVELLO

Per risolvere gli svantaggi che si intersecano, Nancy Edwards presenta l'idea di programmi di intervento multipli e multilivello che devono essere implementati contemporaneamente. Si combinano più componenti di strategie di intervento interconnesse che sono utilizzate per affrontare più dimensioni (ad esempio l'individuo, la comunità, la politica) e più settori (salute, istruzione, trasporti, alloggio, affari). Tali programmi si svolgono attraverso vari canali come organizzazioni governative e non governative, organismi di rappresentanza come associazioni professionali e infrastrutture di base come gruppi di difesa, gruppi religiosi, coalizioni, settore imprenditoriale o media, e in contesti diversi come casa, scuola, posto di lavoro, programmi per i giovani e policy making (Edwards, Mill & Kothari, 2004). È necessaria un'architettura snella, diversificata e semplificata che faciliti servizi efficienti e integrati (Erasmus+, 2014).

Le quattro principali competenze sono essenziali: collaborazione, coordinamento, partecipazione della comunità e risorse sulle quali far leva. Concretamente, le conoscenze professionali pratiche comprendono la programmazione e il lavoro con gli altri per organizzare e attuare i rimedi a livello locale, comunitario, municipale e federale.

6.2 UNITA' II: CURRICULUM ORIENTATO AL MERCATO DEL LAVORO: PARTE I APPRENDIMENTO BASATO SUL LAVORO

Gli obiettivi curricolari orientati al mercato del lavoro mirano a consolidare i concetti relativi al lavoro nei programmi scolastici al fine di rafforzare l'orientamento professionale. Sono stati definiti due tipi principali di obiettivi: (1) Apprendimento basato sul lavoro (Work Based Learning WBL) e (2) Apprendimento linguistico basato sul lavoro (Work Based Language Learning WBLL). Questa sezione riguarda il trasferimento e l'attuazione pratica della conoscenza del curriculum orientato al mercato del lavoro. Vengono forniti esempi, attività e linee guida per l'orientamento.

6.2.1 Descrizione, tipi e idee centrali

L'apprendimento basato sul lavoro (WBL) è l'esempio più importante prominente del curriculum orientato al mercato del lavoro. La Commissione europea identifica tre principali tipi di WBL. Nella maggior parte dei paesi europei sono combinati: (a) schemi di alternanza o apprendistato; (2) formazione professionale scolastica; (c) WBL integrato in un programma scolastico. I programmi di alternanza o di apprendistato comprendono sistemi duali di istruzione come quelli praticati in Germania e in Austria. Collegano le aziende che forniscono la formazione alle scuole di formazione professionale e o ad altri istituti di istruzione e formazione. Gli studenti frequentano corsi di formazione professionale o altri istituti di istruzione e formazione parallelamente a corsi di formazione aziendale. In termini di buone pratiche, i sistemi duali tedesco e austriaco sono riconosciuti a livello mondiale in quanto ottengono risultati molto positivi in relazione alla transizione dei giovani nel mercato del lavoro. La formazione professionale scolastica consiste nella formazione che si realizza nei periodi di stage/tirocinio in azienda. Può essere obbligatoria o facoltativa nel programma di formazione professionale che porta a qualifiche formali. In alcuni casi, i tirocinanti potrebbero non essere autorizzati a qualificarsi senza completare i diversi passaggi della formazione professionale scolastica. Il WBL integrato in un programma scolastico ha lo scopo di simulare condizioni di vita reali e di solito consiste in laboratori in loco, workshops, cucine, ristoranti, studi di pratica, incarichi di progetti industriali, ecc. (Vedi, Commissione Europea, 2013).

6.2.2 Buoni programmi educativi per l'attuazione di curricula orientati al mercato del lavoro: 'Catene Educative'

Le 'Catene Educative' come modello basato sul lavoro stanno cambiando il modo in cui i problemi complessi sono concepiti e gestiti all'interno della pratica educativa ed esemplificano come implementare l'orientamento professionale nel curriculum e contemporaneamente come affrontare molteplici sfide e bisogni degli studenti. Le 'Catene Educative' (Bildungsketten) sono un'iniziativa del Ministero federale dell'Istruzione e della ricerca (Bundesministerium fuer Bildung und Forschung BMBF). L'orientamento professionale iniziale è fondamentale. Tutti gli educatori a qualsiasi livello dovrebbero incorporare in ambito curricolare concetti orientati al mercato del lavoro. Finora i curricula e le qualifiche sono stati separati dalle esigenze del mercato del lavoro. Nel mercato del lavoro ci sono molte aperture ma le qualifiche non corrispondono sempre. Inoltre, gli interessi dei giovani e la formazione professionale o gli stage non sono allineati. Molti giovani non sono esposti alle realtà del mondo del lavoro. In altre occasioni, i giovani non sono in grado di soddisfare le aspettative dei datori di lavoro o di adattarsi alle pratiche culturali non lavorative sul posto di lavoro. Queste sono le ragioni principali che demotivano i giovani e li inducono a uscire dall'istruzione professionale in anticipo. Le 'Catene Educative' come modello basato sul lavoro stanno cambiando il modo in cui i problemi complessi sono concepiti e gestiti all'interno della pratica educativa ed esemplificano come implementare l'orientamento vocazionale nel curriculum e contemporaneamente affrontare molteplici sfide e bisogni degli studenti.

STRUMENTI PRINCIPALI E MISURE PRATICHE PER INCORPORARE IL MERCATO DEL LAVORO NELL'ORIENTAMENTO CURRICOLARE FORNITO DA 'CATENE EDUCATIVE'

- Analisi iniziale di singole aree di potenziali. L'analisi iniziale inizia in seconda media.
- Misure pratiche di orientamento a partire dalla terza media.
- Preparazione alla formazione dopo aver lasciato la scuola: gli studenti vengono supportati attraverso l'istruzione professionale fino all'occupazione. Gli studenti che non conseguono la qualifica presso un istituto professionale sono supportati attraverso stage di preparazione supervisionati presso aziende.
- Coaching che accompagna la guida individuale e sostiene durante la scuola e la formazione.
- Orientamento professionale precoce (consolidamento dei concetti di orientamento professionale nel curriculum e promozione dell'integrazione degli studenti nella formazione aziendale)
- Consulenza per l'avvio di carriera.
- Coaching volontario, volontari esperti e social network di qualità.
- Misure nel periodo di transizione.
- Finanziamento e supporto (Jobstarter, programma collaborativo).
- Partenariati sociali (genitori, insegnanti, assistenti sociali, operatori di orientamento e insegnanti di istituti professionali con professionisti).
- Collegamento e integrazione di progetti e strumenti di successo già esistenti che sono vitali per favorire una transizione più fluida tra i livelli di istruzione.

Ciascuno degli strumenti è collegato a una serie di attività e mezzi che vengono implementati insieme per formare le componenti di programma eterogenei, interconnessi e che si rafforzano a vicenda (Kremer, 2009).

6.2.2.1 *L'interpenetrazione verticale e orizzontale delle fasi educative e del settore del lavoro*

L'iniziativa 'Catene Educative' mira a rafforzare l'orientamento professionale consolidando l'istruzione e la formazione per il mercato del lavoro. Le catene educative promuovono l'interpenetrazione verticale e orizzontale delle diverse fasi di apprendimento e occupazione. Le fasi educative e le agenzie di collocamento sono così separate l'una dall'altra. Le catene educative promuovono tra le parti interessate una migliore comprensione delle fasi educative interdipendenti che supportano l'apprendimento permanente in termini strutturali. Promuovono un miglioramento del coordinamento e l'uso di capacità educative regionali (Kremer, 2009).

6.2.2.2 *Collaborazione multisettoriale*

Sul piano istituzionale e sociale dell'intervento, le 'Catene Educative' hanno lo scopo di ottenere strumenti di supporto sistematici e di successo a livello nazionale che colleghino i percorsi di istruzione e formazione dei giovani a un sistema coerente fino ad individuare per loro un percorso di apprendistato. I diversi stakeholder

sono coinvolti in più programmi che vanno a formare un continuum di strategie e servizi collegati, coordinati e interconnessi. Si rivolgono a più livelli (individuale, comunitario, politico) e a più settori (occupazione, istruzione e formazione).

6.2.2.3 Orientamento alla carriera precoce e istruzione pre-professionale

Il fattore di successo unico delle catene educative è il consolidamento dell'Orientamento precoce alla carriera. L'istruzione pre-professionale, la formazione e le misure di orientamento precoce al lavoro prima e durante la transizione alle scuole superiori e all'istruzione professionale assicurano una migliore preparazione degli studenti. I tirocini in vari settori occupazionali consolidano il curriculum orientato al mercato del lavoro.

6.2.2.4 Programmi sportivi e culturali, i programmi per l'occupazione estiva dovrebbero far parte delle 'catene educative'

I programmi sportivi e culturali sono fondamentali per rafforzare le competenze trasversali necessarie per una partecipazione efficace al mercato del lavoro, compresa la gestione del tempo, le abilità sociali e l'orientamento al gruppo, la responsabilità, la disciplina, il duro lavoro o la comunicazione interpersonale (modulo VI). Inoltre, contribuiscono allo sviluppo delle infrastrutture sociali e diminuiscono gli svantaggi. Kultur Macht Stark è un esempio di buona pratica di programmi culturali. I programmi di formazione per l'occupazione estiva e per essere preparati al lavoro dovrebbero essere inclusi come componenti costitutive del curriculum orientato al mercato del lavoro.

6.2.2.5 Attività: contrastare la discriminazione nel lavoro e nelle pratiche di assunzione. counteracting discrimination in employment and hiring practices. cooperare con stakeholder multisettoriali

CONTRASTARE LA DISCRIMINAZIONE NEL LAVORO, NELL'ACCESSO ALLO STAGE E NELLE PROCEDURE DI ASSUNZIONE COINVOLGENDO GLI STAKEHOLDERS

DESCRIZIONE

Lavorando a stretto contatto con le principali parti interessate, sensibilizzare i datori di lavoro sui punti di forza e sui bisogni dei giovani Rom e migranti in relazione alla transizione al fine di migliorare le pratiche di assunzione e di accesso ai tirocini.

COMPITI

- Sviluppa un portale online in cui i profili di Rom e giovani migranti possano essere presentati e promossi per aiutare i datori di lavoro a reclutare prontamente giovani svantaggiati.
- Valorizza e rafforza le potenzialità e le competenze dei migranti e dei Rom.
- Assicurati che i datori di lavoro e i formatori aziendali comprendano l'impatto della migrazione e dell'esilio sui giovani e sullo sviluppo delle loro abilità.
- Lavora a stretto contatto con i datori di lavoro per sviluppare partenariati e reti di lavoro per connettere i giovani migranti e Rom con i tirocini e i settori professionali di interesse.
- Chiarisci gli stereotipi sull'occupazione dei migranti e sviluppa informazioni semplici e concise per indirizzare i settori chiave delle assunzioni.
- Lavora a stretto contatto con i datori di lavoro per sviluppare partenariati e reti di lavoro per connettere giovani migranti e Rom ai tirocini e ai settori professionali di interesse.
- Sviluppa o rafforzare una strategia di gestione della diversità sul posto di lavoro.
- Elabora brevi linee guida informative per aiutare i datori di lavoro a sostenere l'integrazione dei Rom e dei giovani migranti sul posto di lavoro, lavora con i formatori per educare i giovani rispetto alle culture e alle aspettative tacite del posto di lavoro.
- Sviluppa una strategia di educazione pubblica che educi i datori di lavoro e il pubblico in generale sui contributi e le potenzialità economiche dei migranti, nonché sui cambiamenti demografici e sulle lacune nelle competenze. Mostra, con dati statistici, come i migranti contribuiscano a livello economico, sociale e demografico; dai la priorità a ragioni umanistiche (e non economiche) per l'integrazione dei migranti.

AFFRONTA LE POLITICHE CHE CONDIZIONANO I PARAMETRI STRUTTURALI DEI MIGRANTI E ACCEDI ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E AL MERCATO DEL LAVORO

COMPITI

- Identifica le barriere politiche, collabora per sensibilizzare i dirigenti scolastici e degli Istituti Professionali che possono lavorare con il Ministero del lavoro, il Ministero della pubblica istruzione, dello sport e della cultura per creare una rete di supporto che contrasti le barriere a diversi livelli.
- Sviluppa modalità pratiche e concise per educare ministri responsabili in relazione agli effetti controproducenti a lungo termine sulla società delle politiche marginalizzanti.
- Sviluppa un quadro di politica inclusiva in materia di istruzione, formazione professionale, partecipazione linguistica e al mercato del lavoro di giovani migranti e Rom e un chiaro piano d'azione che definisca obiettivi politici specifici, misure e azioni tempestive insieme a una strategia di monitoraggio per tenere traccia degli sviluppi nelle politiche inclusive.

6.3 UNITA' III: CURRICOLO ORIENTATO AL MERCATO DEL LAVORO PARTE II: APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO BASATO SUL LAVORO (WBLL)

6.3.1 Definizioni, logica e implementazione

Le competenze linguistiche sono fondamentali per l'integrazione e la partecipazione sociale, nonché per la partecipazione in classe, per la formazione professionale e per il lavoro. Tuttavia, proprio come le esigenze curriculari e del mercato del lavoro non sono state allineate, i corsi convenzionali di insegnamento e apprendimento della seconda lingua sono stati orientati linguisticamente e quindi mancano di contenuti collegati al mercato del lavoro. Inoltre, sono tendenzialmente troppo lunghi. L'apprendimento linguistico basato sul lavoro si è evoluto come un metodo innovativo che mira a consolidare i contenuti basati sul lavoro in programmi di apprendimento linguistico al fine di allineare l'apprendimento linguistico alle reali esigenze lavorative e facilitare una rapida integrazione nella formazione professionale e nel mercato del lavoro. Viene sottolineata l'importanza di connettere l'apprendimento delle lingue per la comunicazione quotidiana con l'apprendimento delle lingue per l'integrazione lavorativa. Il WBLL (apprendimento della lingua basato sul lavoro) viene attuato attraverso due metodi principali, che possono guidare la tua prassi.

- Il primo metodo di implementazione consiste nell'adattare i contenuti dell'apprendimento delle lingue alle esigenze professionali dei diversi discenti attraverso l'integrazione della terminologia specifica lavorativa ad un livello teorico e pratico quotidiano. Il modello WBLL basato sul lavoro ESF-BAMBF è un esempio di buona pratica per l'applicazione in classe.
- Nel secondo metodo di implementazione, il posto di lavoro viene trasformato in un luogo di apprendimento in cui i migranti imparano la lingua sul posto di lavoro e acquisiscono competenze linguistiche sostanziali: gli studenti realizzano tre visite aziendali e un periodo di pratica di quattro settimane; i datori di lavoro e i lavoratori sono sensibilizzati sulle sfide linguistiche dei non madrelingua sul posto di lavoro; si attuano speciali accordi di apprendimento delle lingue attraverso una flessibilità lavorativa; gli studenti entrano nel posto di lavoro con competenze linguistiche preliminari di base. Le aziende offrono programmi di sviluppo professionale per consentire ai lavoratori di progettare le comunicazioni orali in un modo più efficace. Le aziende investono per abbattere le barriere nella comunicazione scritta.

6.3.2 Linee guida per l'implementazione nella prassi personale

ATTIVITÀ CON GLI INSEGNANTI E I FORMATORI PER LA REALIZZAZIONE DI UN APPRENDIMENTO LINGUISTICO BASATO SUL LAVORO

DESCRIZIONE

I partecipanti familiarizzano con la progettazione di curricula rilevanti ai fini dell'orientamento professionale del discente nelle scuole e delle esigenze professionali specifiche.

METODI

- Cerca sul Web video di formazione linguistica specifici per il lavoro. Dividi i tuoi studenti in gruppi e chiedi a ciascun gruppo di cercare tre diverse occupazioni. Seleziona i video migliori per quanto riguarda la qualità delle immagini, la chiarezza delle parole e i collegamenti alla prassi.

METODI

- I partecipanti copiano i links in documenti word e li inviano per email ai formatori, a se stessi e ad altri partecipanti che abbiano lasciato volontariamente i propri indirizzi e-mail.
- I formatori controllano la ricezione delle emails, i siti Web e copiano i collegamenti in relazione alle modifiche nella formazione dei partecipanti.

MATERIALI

Portatili, Wifi, lavagne a fogli mobili, email

VALUTAZIONE (15 MINUTI)

I partecipanti riflettono e scrivono in relazione al collegamento degli esercizi con la prassi.

6.4 UNITA' IV GUIDA ALLA CARRIERA PARTE I

6.4.1 Riconoscimento istituzionale delle qualifiche e convalida dell'apprendimento non formale e informale

Il mancato riconoscimento delle qualifiche e l'apprendimento preliminare non formale presentano notevoli ostacoli all'integrazione occupazionale. Per superare le barriere strutturali e conseguire una maggiore giustizia sociale nel campo del lavoro e dell'integrazione sociale, è indispensabile fornire pari opportunità di partecipazione. È cruciale riconoscere e convalidare le competenze formali e non formali acquisite da migranti e Rom. I giovani migranti e i Rom partecipano spesso a economie informali e acquisiscono competenze per l'occupabilità attraverso l'apprendimento non formale. Di solito si esibiscono nei mestieri e hanno familiarità con la gestione del denaro e le abilità aritmetiche di base che potrebbero non corrispondere ai metodi formalmente insegnati. I processi standard di convalida istituzionale possono valutare male o non riconoscere tali competenze. La riqualificazione spesso toglie la motivazione. La migrazione stessa è un processo che aiuta a costruire molte abilità come la comunicazione e le competenze sociali. Non solo le competenze acquisite in modo informale non vengono riconosciute, ma anche migranti altamente qualificati provenienti da diversi sistemi educativi formali incontrano barriere legate al trasferimento delle loro capacità di occupabilità nei settori professionali di riferimento. I diversi programmi sono emersi a livello UE per facilitare il riconoscimento. L'accento è sempre più sulla convalida dell'apprendimento precedente, offrendo ai giovani opportunità di dimostrare ciò che già sanno e sono in grado di fare.

6.4.2 Risorse online per supportare il riconoscimento e la convalida delle qualifiche di formazione e apprendimento formale e non formale

Di seguito sono disponibili strumenti online con informazioni e collegamenti ad altre risorse online per il riconoscimento e la convalida. EUROPASS fornisce supporti per lo sviluppo di documenti di candidatura.

STRUMENTI ONLINE PER COLLEGARE GLI STUDENTI CON GLI ORGANISMI DI CONVALIDA E DI VALIDAZIONE

- EQF – Informazioni centralizzate per il riconoscimento ufficiale delle qualifiche: sito web delle commissioni europee sulle opportunità di apprendimento in Europa, <https://ec.europa.eu/ploteus/en>
- ECVT, European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) : Guida molto utile per Educatori e Studenti <http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t6n984>
- CEDEFOP <http://www.cedefop.europa.eu>
- Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) <http://www.ecvet-projects.eu/About/Default.aspx>
- Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) sulla descrizione dettagliata dei risultati dell'apprendimento, unità, punti, crediti <http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t1n966>
- Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) su domande e risposte: <http://www.ecvet-secretariat.eu/en/faq-page#t6n984>
- MyKey per gli studenti <http://www.my-key.online/>
- Abilita', competenze, qualifiche e occupazioni Europee (ESCO) <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

6.5 UNITA' V GUIDA ALLA CARRIERA PARTE II

6.5.1 Costruzione delle competenze lavorative e della biografia della carriera

Il Ministero federale tedesco per la ricerca e l'istruzione BMBF considera l'orientamento professionale come una chiave per una formazione di successo e per l'integrazione nel mercato del lavoro. Le competenze e le competenze di scelta professionale individuale per la costruzione di una biografia di carriera individuale sono fondamentali per l'integrazione professionale e lavorativa. Svolgono un ruolo fondamentale nella prevenzione della dispersione scolastica attraverso l'identificazione tempestiva di potenziali situazioni di rischio e la promozione di risposte efficaci. I giovani e gli altri in cerca di lavoro dovrebbero essere in grado di identificare, da una parte, le proprie competenze professionali, le competenze acquisite non formalmente e informalmente, i talenti e i punti di forza, dall'altra, i requisiti lavorativi. I giovani dovrebbero comprendere le opzioni di istruzione e formazione disponibili, i requisiti per l'ammissione e il successo, ed essere in grado di scegliere un campo di studio appropriato.

Inoltre, dovrebbero comprendere le opzioni di lavoro disponibili, le qualifiche richieste, i mezzi per accedere, la vita del lavoratore e i benefici dei lavori. Anche l'apprendimento di efficaci strategie di ricerca di lavoro è una competenza richiesta. Devono sviluppare l'adattabilità professionale per essere in grado di sfruttare le opportunità che si presentano; identificare le professioni alternative quando gli attuali obiettivi occupazionali sono a rischio; superare i comportamenti auto-distruttivi, sviluppare autostima e apprendere le abilità della vita. Due livelli di intervento sono importanti:

In primo luogo, oltre a supportare il processo decisionale della carriera, gran parte del tuo lavoro implicherà la conoscenza delle risorse rilevanti e delle misure di supporto, dove trovarle e come fare in modo che tirocinanti e studenti le trovino. Le tue competenze dovrebbero includere la conoscenza dei fornitori locali di istruzione, dei mercati del lavoro locali, dei profili professionali, delle tendenze occupazionali, dei settori in crescita, in restrizione, dei servizi di interpretazione; servono inoltre conoscenze in merito a: la disponibilità di finanziamenti, le valutazioni delle qualifiche e i processi di convalida, i fornitori di lingue, i diversi requisiti di ammissibilità, ecc. Le risorse online e il lavoro a stretto contatto con i consulenti del lavoro possono aiutare. In secondo luogo, sono necessarie abilità di consulenza concrete che rafforzino le competenze di scelta professionale dei giovani per la costruzione di una biografia di carriera individuale. Nel modello canadese di consulenza occupazionale di seguito, queste aree di competenza sono spiegate in quattro dimensioni che forniscono un approccio sistematico all'orientamento professionale.

6.5.2 Linee guida pratiche per la consulenza per l'occupazione: valutazioni dell'occupazione e le quattro dimensioni delle competenze occupazionali

Il primo passo per sostenere le capacità di ricerca nel mercato del lavoro consiste nel realizzare valutazioni delle competenze. Vengono identificate quattro dimensioni delle abilità lavorative: (1) Decisioni sulla carriera, (2) Miglioramento delle competenze, (3) Capacità di ricerca di lavoro, (4) Capacità di mantenimento del lavoro (confronta CEDOFOP, 2016: 10)

- Passo I - Valutazioni decisionali sulla carriera: Usando le capacità di intervistare, il professionista valuta gli obiettivi e le abilità di definizione degli obiettivi dei partecipanti alla ricerca di lavoro. Le valutazioni esplorano se gli studenti hanno un chiaro scopo professionale e i risultati determinano le misure di supporto. Vengono organizzati workshop sulla scelta professionale e sulla definizione degli obiettivi o sessioni di consulenza sulla carriera in cui i partecipanti che mancano di competenze di definizione degli obiettivi imparano a stabilirne. Per l'orientamento, i partecipanti apprendono che gli obiettivi devono essere specifici, misurabili, realizzabili, realistici e sensibili al tempo (SMART). Ai partecipanti viene chiesto di identificare i propri interessi professionali e di elencare tre scelte occupazionali in base alle loro priorità. L'educatore o formatore può aiutare gli studenti a identificare l'obiettivo a lungo termine e l'obiettivo a breve termine attraverso interviste o attività di gruppo. Lo scopo è quello di collegare gli obiettivi a lungo termine e quelli a breve termine e consentire agli studenti di esplorare i percorsi occupazionali che connettono gli uni agli altri. Dopo aver identificato gli obiettivi a lungo termine, gli studenti individualmente o in gruppo considerano la domanda su quali obiettivi alternativi (percorsi occupazionali / obiettivi a breve termine) possono concentrarsi nel frattempo per raggiungere il loro obiettivo finale. Per ulteriori indicazioni, gli studenti in gruppi o individualmente hanno il compito di esplorare diverse professioni attraverso piattaforme di classificazione professionale online e attività di gruppo. Scoprono e mettono a confronto le prospettive occupazionali e le statistiche sulle diverse professioni e si confrontano con i loro interessi e le loro competenze. I partecipanti familiarizzano con i prerequisiti occupazionali e formativi, nonché con i percorsi di carriera che possono portare al loro obiettivo finale di carriera.
- Passo II - Miglioramento delle abilità: Una volta che l'educatore o il consulente di carriera stabilisce che lo studente ha un chiaro obiettivo di carriera, ma manca delle competenze tecniche necessarie, o se le sue competenze non sono valutate né riconosciute, allo studente viene offerta l'opportunità di frequentare i successivi seminari di consulenza occupazionale o di lavoro che si focalizzano su abilità, istruzione e formazione. Nel primo caso, i partecipanti individualmente o in attività di gruppo imparano a identificare i propri talenti e abilità acquisite attraverso lo studio, il lavoro e le esperienze di vita. Sono considerate sia le abilità formali che quelle non formalmente acquisite. I partecipanti identificano anche le abilità trasferibili. Successivamente, i partecipanti sono invitati a sviluppare il proprio profilo di competenze individualizzate e sono dotati di un elenco generico di professioni con una descrizione della corrispondente terminologia specifica per l'occupazione. Su questa base, i partecipanti vengono supportati nello sviluppo del loro curriculum vitae con esempi e strumenti online (vedi i nostri strumenti on line nelle sezioni precedenti). Nel secondo caso, gli studenti che già possiedono abilità utilizzabili e curricula vitae ben sviluppati esplorano e sono connessi con organismi di valutazione e convalida. Esaminano inoltre la vasta gamma di programmi di istruzione e formazione, la loro ammissibilità, i requisiti di ammissione, le date di inizio del programma e la disponibilità di finanziamenti. I requisiti di ammissione per alcuni programmi educativi e di formazione includono l'esperienza di tirocinio. I potenziali tirocinanti sono collegati a database e organizzazioni in cui possono ottenere esperienze di tirocinio, in genere attraverso il volontariato in ambienti controllati professionalmente, job shadowing, ecc. Dove possibile, i potenziali tirocinanti e coloro che cercano lavoro sono in contatto con studi di simulazione in cui lavorano a progetti aziendali e acquisiscono esperienza professionale sotto la supervisione e il coaching da parte di personale qualificato nelle aree occupazionali pertinenti.

- Passo III - Competenze nella ricerca del lavoro:: Questa componente valuta e rafforza la competenza degli studenti di esplorare il terreno complesso delle informazioni riguardanti le occupazioni disponibili nel mercato del lavoro, le competenze occupazionali richieste e lo sviluppo di profili professionali e curricula corrispondenti agli interessi dei datori di lavoro. La formazione si concentra sul rafforzamento delle capacità di presentazione e informa sulle abitudini del mercato del lavoro. Le capacità di fare rete vengono rafforzate. A tale scopo sono organizzate sessioni informative con rappresentanti delle imprese e dell'industria. Vengono insegnate anche cose basilari come l'igiene personale. Il lavoro di squadra e competenze generiche come affidabilità, iniziativa personale, la gestione del tempo e l'innovazione sono discussi in gruppi e dimostrati attraverso esempi e attività. In alcuni casi gli studenti vengono messi in contatto con i corsi con certificazione, come quelli di PRIMO SOCCORSO e relativi alla Sicurezza sul lavoro (WHMIS). Tali certificati sono particolarmente rilevanti per i partecipanti che desiderano lavorare nei settori sanitario, alimentare, edile o sociale.
- Passo IV - Competenze di mantenimento del lavoro: Questa attività di gruppo (workshop) fornisce le conoscenze su come integrarsi con successo nel posto di lavoro e mantenere il lavoro. Una importante attività di gruppo riguarda i requisiti finanziari, di trasporto e materiali (abbigliamento e igiene) e come accedere ai supporti istituzionali disponibili durante i primi mesi di impiego. Gli studenti ottengono informazioni sui servizi sociali disponibili. Gli studenti partecipano ad attività di gruppo incentrate su temi come il lavoro di squadra, le norme del posto di lavoro come il tempo, l'affidabilità, il da farsi in caso di ostacoli imprevisti come malattie, la richiesta di aiuto, la capacità di chiarire e seguire le istruzioni di lavoro, ecc. Vengono elaborati diversi requisiti da diversi settori professionali relativi al servizio clienti, alla comunicazione, al codice di abbigliamento, ecc.

CAPITOLO 7: MODULO VI - SUPPORTO DURANTE LA TRANSIZIONE

7.1 UNITA' I MISURE PER AFFRONTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO PRECOCE

7.1.1 Prevenzione, intervento e compensazione

La Commissione europea identifica tre strategie globali per affrontare l'abbandono scolastico: prevenzione, intervento e compensazione. Le misure sono raggruppate in base alle loro principali sfere di influenza: (1) Prevenzione e intervento dovrebbero verificarsi durante la scuola generale. , (2) Il supporto intensivo dei tirocinanti dovrebbe avvenire durante il primo anno di istruzione professionale in cui si verifica maggiormente l'abbandono. (3) Misure e programmi compensativi coinvolgono nuovamente i giovani nei percorsi di formazione e occupazione quando si sono sganciati da scuola e istruzione professionale (UE 2013). Di seguito queste linee guida dell'UE sono descritte in maggior dettaglio.

- Misure di prevenzione: Misure di prevenzione: mirare ad affrontare l'abbandono scolastico precoce (ESL) prima che i suoi primi sintomi siano visibili. Le strategie hanno successo quando considerano le precondizioni per una scuola di successo nella progettazione di sistemi di istruzione e formazione. Tuttavia, manca un approccio di prevenzione. Questo è un tema generale importante nei moduli.
- Misure di intervento: Affrontare le difficoltà emergenti in una fase iniziale. Le misure di successo sono incentrate sullo studente e si basano sulla diagnosi precoce del supporto necessario per l'apprendimento e la motivazione. Comprendono competenze multi-professionali e approcci olistici e forniscono una guida individuale oltre al supporto pratico ed emotivo. Gli alunni con difficoltà di apprendimento o disabilità o che affrontano sfide personali, sociali o emotive sono spesso isolati dal personale scolastico o da altri adulti che possono sostenerli. Un facile accesso a insegnanti e altri professionisti che supportano il loro sviluppo educativo e personale crea ambienti abilitanti. Guida e tutoraggio insieme ad attività culturali ed extra-curricolari ampliano le opportunità di apprendimento.
- Misura di compensazione: pur mirando a coinvolgere nuovamente le persone nell'istruzione e nella formazione, i programmi di seconda opportunità si concentrano su un approccio olistico e individualizzato. Alcuni programmi di seconda opportunità facilitano il raggiungimento della qualifica secondaria superiore formale, mentre altri si concentrano sulla preparazione dei giovani per l'istruzione professionale o per l'occupazione. I seguenti principi trasversali fondamentali sono descritti come rilevanti nelle misure di prevenzione, intervento e compensazione:

- (a) Gli studenti di tutte le età devono essere al centro dell'istruzione con una attenzione alla costruzione di punti di forza e talenti individuali. Le scuole dovrebbero aiutare tutti gli alunni a sentirsi rispettati e a sentire che i loro punti di forza, abilità e bisogni specifici sono riconosciuti. Ciò significa che le scuole devono creare le condizioni in cui i giovani possano crescere.
- (b) Gli studenti richiedono ambienti di apprendimento accoglienti, aperti e sicuri, dove possano sentirsi valorizzati e parte di una comunità. Le scuole dovrebbero promuovere nei giovani un senso di appartenenza, autorealizzazione e conoscenza che consenta loro di diventare cittadini attivi e svolgere un ruolo positivo nella società. Gli studenti dovrebbero essere aiutati a creare fiducia e a sviluppare un desiderio di apprendimento.
- (c) Il personale deve essere consapevole della portata e delle sfide dell'abbandono scolastico, dei suoi principali fattori scatenanti e dei modi per prevenirlo. Le scuole e gli insegnanti dovrebbero essere dotati di competenze, esperienza e risorse per fornire a tutti gli studenti il supporto all'apprendimento di cui hanno bisogno.
- (d) I giovani a rischio di abbandono scolastico e quelli che hanno già abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbero avere facile accesso a diverse opportunità di apprendimento e sostegno mirato.
- (e) Il coordinamento delle scuole, a livello locale, regionale e nazionale è necessario per attuare tali misure e prevenire sovrapposizioni e lacune (UE 2013).

7.2 UNITA' II: FATTORI DI RISCHIO E INTERVENTI NEL PRIMO ANNO DI FORMAZIONE

Riassunto dei fattori di rischio: Il riepilogo dei fattori di rischio e delle misure di supporto discussi in questa sezione sono sintetizzati da una vasta gamma di letteratura. Gli interventi sono strutturati attorno all'idea chiave che i più alti tassi di (abbandono scolastico precoce) ESL si verificano durante il primo anno di formazione. Successivamente, durante la transizione, è fondamentale sviluppare un sistema di supporto intensivo. Le cause dell'abbandono a questo livello includono:

- Mancanza di motivazione legata alla complessità del compito e ai complessi contenuti teorici, all'orientamento dell'istruzione professionale e ai complessi formati di esame, nonché ai lunghi programmi di formazione.
- Non riconoscimento delle qualifiche e dell'apprendimento pregresso.
- Scelte occupazionali sbagliate e disallineamenti occupazionali.
- Mancanza di consapevolezza dei collegamenti tra i requisiti di formazione e di pratica.
- Barriere linguistiche.
- Relazioni insoddisfacenti tra insegnanti e studenti.
- Mancanza di adattamento tra le società di formazione e i tirocinanti a causa delle elevate aspettative dei datori di lavoro.
- Dinamiche e tensioni sul posto di lavoro.
- Mancanza di motivazione da parte dei tirocinanti a causa del basso status sociale della formazione professionale e dei contenuti teorici complessi (Confronta Eurydice e Cedefop, 2014; Frey & Balzer, 2014; Frey, Balzer e Ruppert, 2012)

7.2.1 Mancanza di motivazione

Misure di supporto: Fornire supporto e supervisione accademica ed emotiva intensiva durante il primo anno di formazione in cui si verifica maggiormente l'abbandono scolastico precoce (ESL).

Azioni chiave per sostenere le misure

1. Condurre valutazioni, progettare e fornire misure di intervento corrispondenti:
 - Valuta i prerequisiti per l'apprendimento e facilita l'intervento precoce. Sviluppa strumenti diagnostici per aiutare con le valutazioni e utilizzare gli strumenti esistenti per identificare i tirocinanti a rischio. Fornisci lezioni extra, coaching e tutoraggio in materie fondamentali come matematica, lingua (con focus basato sul lavoro) e conoscenza teorica (vedi ad esempio Frey, Balzer e Ruppert, 2012 e 2014).
2. Concetti complessi di rottura, e metodi di applicazione dell'insegnamento inclusivo:
 - Spiega concetti e informazioni in diversi modi, ad esempio con PowerPoints, grafici, attività, gruppi di discussione, ecc.
 - Progetta obiettivi ben strutturati e obiettivi del corso, fornisci indicazioni di corso e di classe, articola e ripeti frequentemente i punti chiave, ricapitola le lezioni alla fine di ogni giorno; incorpora brevi sintesi di quanto è stato finora trattato e fornisci una sintesi alla fine delle unità didattiche affrontate.
 - Annota e precisa nuovi termini e fornisci spiegazioni chiare per concetti nuovi e complessi. Riassumi le idee complesse con uno schema, un elenco puntato o con grafici.
 - Fornisci un tempo sufficiente per completare gli appunti durante la lezione.
 - Fornisci volantini o altro materiale didattico di supporto per via elettronica.
 - Utilizza la tecnologia appropriata per migliorare l'apprendimento
3. Creare collegamenti didattici tra teoria e pratica:
 - Fornisci istruzioni per compiti pratici prima delle lezioni.
 - Fornisci risorse video e collegamenti prima e durante la lezione che illustrino precisamente compiti e attrezzature non noti.
 - Ricostruisci e/o spiega i compiti.
 - Fornisci agli studenti tempo sufficiente per prendere appunti durante le spiegazioni e le dimostrazioni di attività, per riflettere sulle dimostrazioni e formulare o rispondere alle domande.
 - Dai agli studenti l'opportunità di svolgere attività e ottenere feedback.
 - Incoraggia gli studenti a lavorare in modo collaborativo in gruppi o a coppie per facilitare il sostegno tra pari.
4. Lavorare per stabilire partnership educative:
 - Abbassa le tue aspettative e connetti la tua formazione in aula con i livelli di formazione dei tirocinanti. Comprendi che alcuni tirocinanti degli Istituti Professionali non sono sufficientemente preparati per soddisfare i requisiti educativi della scuola e allo stesso tempo incontrano altre barriere sociali e strutturali che potrebbero non essere viste ma influenzano profondamente il loro apprendimento.

- Attira l'attenzione della leadership degli Istituti Professionali al fine di rafforzare il dialogo e la cooperazione con le scuole generali e facilitare una sufficiente preparazione pre-professionale per i tirocinanti.
- Ziehen Sie die Aufmerksamkeit der Leiter der Berufsausbildung auf sich, um den Dialog und die Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen zu stärken und eine ausreichende vorberufliche Vorbereitung der Auszubildenden zu ermöglichen.

7.2.2 Non riconoscimento di apprendimento o qualifiche precedenti informali e non formali.

Azioni chiave e misure di supporto: Intraprendi le seguenti azioni chiave: Impare a riconoscere i corpi; offri ai giovani l'opportunità di dimostrare ciò che sanno e possono fare, valutare il profitto e valutare in senso olistico, riconoscere ed esonerare dalla formazione ciò che i giovani già conoscono. Se necessario, metti in collegamento i giovani con gli organismi di riconoscimento e convalida descritti nel modulo V.

7.2.3 Scelte occupazionali sbagliate e disallineamenti professionali

Misura di supporto: Rafforza il curriculum orientato al mercato del lavoro e i collegamenti con i tirocini; rafforza le competenze di scelta professionale.

Azioni chiave per sostenere le misure

- Inserisci nei curricula concetti orientati al mercato del lavoro.
- Fai in modo che gli studenti entrino in contatto con stage strettamente controllati e che facciano formazione sul posto di lavoro durante il primo anno di formazione.
- Rafforza la collaborazione multiprofessionale con personale multidisciplinare, leadership scolastica, datori di lavoro, agenzie di collocamento e sindacati per favorire l'accesso ai tirocini (modulo V).
- Rafforza le tue competenze di orientamento professionale: familiarizza con le informazioni sul mercato del lavoro, con gli strumenti online, con le opzioni di studio e di impiego; visita workshop di orientamento professionale.

7.2.4 Mancanza di consapevolezza dei collegamenti con la pratica

Quando apprendono concetti teorici complessi, alcuni studenti non vedono collegamenti con la prassi. Questo può demotivarli e metterli a rischio di un'uscita anticipata dalla formazione.

Misure di supporto e azioni chiave per sostenere le misure

- Rafforza i collegamenti ai tirocini supervisionati e semplifica i contenuti e i formati di esame.
- Utilizza esempi e casi di studio relativi alle aspirazioni di carriera degli studenti e crea collegamenti con il loro più ampio contesto accademico, con il materiale e con il programma di studio generali.
- Utilizza strumenti di dimostrazione online che gli studenti possano visualizzare in gruppi e con i propri tempi dopo la scuola.
- Progetta materiale che risulti familiare agli studenti, vicino alla loro vita quotidiana

7.2.5 Barriere linguistiche

La lingua è fondamentale per la comunicazione, l'apprendimento, l'elaborazione delle informazioni, la partecipazione in classe, l'integrazione nel mercato del lavoro e l'integrazione sociale.

Azioni chiave per rafforzare le competenze linguistiche:

- Comprendi che le abilità verbali non sempre corrispondono alle abilità cognitive o ad un alto livello di conoscenza della seconda lingua, o anche alle competenze di alfabetizzazione o di calcolo necessarie per comprendere il materiale del corso o partecipare a compiti scritti.
- I tirocinanti con scarse abilità verbali possono essere discriminati quando le competenze linguistiche sono equiparate alla (dis)abilità di soddisfare gli standard accademici, lavorativi o di formazione.
- Valuta le competenze di alfabetizzazione e fornisci o metti in contatto istruttori e studenti migranti e minorenni con le risorse essenziali per la formazione linguistica.
- Usa sempre un linguaggio semplice.
- Spiega qualsiasi nuovo termine o concetto che introduci.
- Presenta le informazioni in una varietà di modi (ad esempio verbalmente, con scritti, dimostrazioni).
- Incoraggia gli studenti a creare i propri glossari dei termini connessi al lavoro.
- Incoraggia gli studenti a porre domande e a chiedere chiarimenti dove necessario.
- Ripeti e / o parafrasa i punti chiave di discussione e le domande degli studenti.
- Fornisci ulteriori spiegazioni utilizzando diversi esempi per facilitare la comprensione.
- Metti in contatto gli studenti con lezioni extra di supporto linguistico.
- Incorpora un modello di apprendimento linguistico basato sul lavoro includendo concetti relativi al lavoro (modulo V).

7.2.6 Le relazioni tra insegnanti e studenti sono cruciali

Misura di Supporto: Come insegnante e istruttore di formazione professionale, svolgerai un ruolo centrale nella formazione del futuro e della vita dei tuoi allievi. Il modo in cui interagisci con loro è decisivo per il successo dei tirocinanti nella scuola e nell'occupazione.

Intraprendi le seguenti azioni chiave per sostenere le misure:

- Promuovi una cultura di grandi aspettative e successo nel tuo curriculum.
- Insegna le virtù del lavoro.
- Motiva i tirocinanti identificando e mostrando le loro abilità.
- Aiuta i giovani a individuare i propri interessi e competenze e a sviluppare dei profili delle competenze acquisite in modo formale, non formale e informale;.
- Usa le capacità di intervistare per identificare gli interessi e i profili delle competenze dei giovani.
- Incoraggia un dialogo aperto sulle aree di necessità dei tirocinanti e sulle tue aspettative rispetto ai loro ruoli e alle precondizioni per il successo.
- Costruisci fiducia e una forte relazione. Mostra congruenza nelle tue azioni, nelle parole e negli atteggiamenti nei confronti dei tuoi tirocinanti svantaggiati.

7.2.7 Mancata corrispondenza tra le società di formazione e i tirocinanti

La mancanza di corrispondenza tra le società di formazione e i formatori a causa delle elevate aspettative dei datori di lavoro o delle dinamiche e tensioni sul posto di lavoro è considerata una delle principali cause del lo scarso impegno scolastico nell'ambito della formazione professionale. Misura di supporto: Garantisci un orientamento professionale precoce; impegnati in partenariati educativi e occupazionali per lavorare a stretto contatto con scuole, formatori aziendali e datori di lavoro per colmare questa lacuna.

Intraprendi le seguenti azioni chiave per sostenere la misura:

- A livello curriculare, assicurati che i tirocinanti sviluppino finalità e obiettivi strutturati ed un'intensa supervisione dei tirocini; fornisci supervisione e follow-up.
- Familiarizza con i vari requisiti di formazione specifici per il posto di lavoro al fine di preparare adeguatamente i tirocinanti.
- Rafforza l'apprendimento basato sul lavoro (modulo V)
- Gestisci la prevenzione insieme alla costruzione della leadership dell'Istituto Professionale e delle scuole per assicurare una preparazione sufficiente degli studenti attraverso stage pre-professionali

Affronta le tensioni:

- Fornire opportunità ai tirocinanti di avere cicli di feedback aperti da formatori aziendali, cambiare supervisore sul posto di lavoro, posti di stage o provare altri stage.
- Sviluppare linee guida pratiche con i datori di lavoro per favorire l'inclusione dei tirocinanti sul posto di lavoro, compreso materiale conciso per rafforzare le competenze interculturali e la sensibilizzazione dei datori di lavoro e della forza lavoro ai potenziali e alle sfide dei giovani migranti e Rom. Applica le idee centrali di Hall di basso contesto e alta comunicazione di contesto che sono descritte nel Modulo IV di Toolkit PREDIS.

7.2.8 Mancanza di motivazione da parte dei tirocinanti a causa del basso status sociale attribuito all'istruzione professionale

In molti paesi lo status sociale dell'istruzione professionale è percepito come inferiore all'istruzione universitaria. Migranti e minoranze rom che trarrebbero particolare vantaggio dalle opportunità di superamento delle barriere alla partecipazione economica offerte dall'istruzione professionale, sono particolarmente vulnerabili a tali equivoci e al rischio di effetti sproporzionati:

Misura di supporto e azione chiave per sostenere le misure

- Insegna i vantaggi del settore professionale, come ad esempio il fatto che fornisce competenze chiave di occupabilità e favorisce una rapida integrazione lavorativa e il miglioramento delle opportunità di vita.
- Chiarisci le idee sbagliate rispetto al basso valore del settore professionale.
- Invita delle persone di successo che possano fungere da esempio e impiegati ex-tirocinanti con un passato di immigrazione o Rom affinché si raccontino e dimostrino ai colleghi i benefici dell'istruzione professionale.

- Insegna a definire degli obiettivi: i tirocinanti possono utilizzare l'istruzione professionale come mezzo per raggiungere il loro obiettivo di occupazione finale, come discusso nel modulo V.
- Comprendi che a livello sistemico sono necessari miglioramenti nella qualità dell'istruzione professionale; L'istruzione professionale dovrebbe essere un percorso flessibile per l'università e per altri percorsi educativi post-secondari.
- Insegna i vantaggi del settore professionale, come ad esempio il fatto che fornisce competenze chiave di occupabilità e favorisce una rapida integrazione lavorativa e il miglioramento delle opportunità di vita.
- Chiarisci le idee sbagliate rispetto al basso valore del settore professionale.
- Invita delle persone di successo che possano fungere da esempio e impiegati ex-tirocinanti con un passato di immigrazione o Rom affinché si raccontino e dimostrino ai colleghi i benefici dell'istruzione professionale.
- Insegna a definire degli obiettivi: i tirocinanti possono utilizzare l'istruzione professionale come mezzo per raggiungere il loro obiettivo di occupazione finale, come discusso nel modulo V.
- Comprendi che a livello sistemico sono necessari miglioramenti nella qualità dell'istruzione professionale; L'istruzione professionale dovrebbe essere un percorso flessibile per l'università e per altri percorsi educativi post-secondari.

7.3 UNITA' III: TRANSIZIONE DALLA FORMAZIONE DI BASE ALL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

7.3.1 Transizione dalla scuola superiore all'Istruzione Professionale, esempi di programmi di buone pratiche "The Pathways to Education", Riduzione del 70% dei tassi di abbandono

Come già accennato, la scuola dell'obbligo è il luogo della prevenzione. L'intervento a questo livello può migliorare profondamente le competenze, la motivazione e le opportunità dei giovani per passare con successo all'istruzione professionale. Questa sezione presenta the "Pathways to Education" ("I percorsi dell'educazione" come un approccio promettente. Altri esempi sono discussi nel toolkit PREDIS. Il progetto canadese "I percorsi dell'educazione" (Pathways to Education) utilizza un approccio scolastico completo o un modello ecologico che coinvolge partnership multisettoriali. A partire dal voto 9, il modello si basa su quattro pilastri e su un supporto globale per affrontare le sfide concrete che riguardano i giovani:

- Supporto accademico Supporto accademico nelle materie principali quattro notti a settimana in un ambiente di apprendimento sociale sicuro e positivo.
- Supporto sociale incoraggia gli studenti a esplorare diverse attività e a trarre vantaggio dalle opportunità.
- Sostegno finanziario sono previsti biglietti dell'autobus e buoni pasto per ogni giorno di scuola, e alcuni studenti con esigenze specifiche ottengono borse di studio
- Gruppo di sostegno lavorativo Il supporto del personale lavora individualmente e instaura relazioni stabili tra giovani e genitori, monitora la frequenza scolastica, fornisce supporto per la soluzione dei problemi con l'amministrazione scolastica e la polizia, ove necessario. Il progetto affronta anche le reti povere, rafforza le connessioni della comunità e compensa le influenze negative dei pari. Organizza programmi di sviluppo della leadership e attività sociali che vengono erogati utilizzando metodi innovativi creativi come la danza, i giochi o lo sport da parte di personale qualificato come studenti universitari o laureati che fungono anche da modelli.

7.3.2 Transizioni durante la scuola elementare e media

L'abbandono scolastico precoce (ESL) è un processo progressivo che inizia con un visibile disimpegno dall'educazione dovuto all'insuccesso le cui cause sono ancorate nei primi anni scolastici, quando potrebbero ancora essere affrontate in modo efficace (Commissione europea, 2015). Un pilastro della prevenzione è la progettazione di un apprendimento di qualità nella prima infanzia e l'inserimento di curriculum di apprendimento basato sul lavoro come intervento trasversale.

7.3.2.1 *Fattore di rischio: assenteismo come segnale di pericolo*

Questo è l'indicatore più forte di abbandono scolastico (ESL). I bambini e i giovani possono assentarsi a causa di varie ragioni: un permesso di soggiorno che potrebbe comportare spostamenti frequenti in luoghi diversi. I giovani Rom, in particolare le ragazze, possono spesso assentarsi per fornire aiuto a casa nella cura dei bambini o per svolgere le faccende domestiche. Per alcuni di loro potrebbero esserci matrimoni organizzati in anticipo.

Azioni chiave per sostenere le misure:

- Monitora attentamente l'assenza e rispondi efficacemente; identifica i segnali di allarme precoce e metti in connessione gli studenti, ove necessario, all'educazione scolastica, al sostegno finanziario e sociale.
- Sviluppa strumenti diagnostici per identificare gli studenti a rischio e i fattori che interrompono l'apprendimento: Sviluppa sistemi di monitoraggio per analizzare i fattori e rilevare i cambiamenti.
- Fornisci supporto individualizzato come il tutoraggio, classi specifiche in materie fondamentali come la lingua, la matematica e indirizza l'intervento alle aree specifiche di debolezza de soggetti.
- Sviluppa relazioni positive e nutrienti tra insegnanti, studenti e colleghi.
- Lavora a stretto contatto con le parti interessate per portare la scuola (ad esempio le caravan school) alle comunità rom o considerare l'introduzione dell'istruzione obbligatoria.

7.3.2.2 *Fattori di rischio: monitoraggio anticipato*

Esegui una selezione rispetto agli indirizzi della secondaria superiore; fornisci elevati standard curriculari; aumenta le opportunità di cambiare indirizzo e aule; affronta le cause strutturali alla base della povertà e della discriminazione (OCSE, 2012).

7.3.2.3 *Fattore di rischio ripetizione della classe*

Elimina la ripetizione della classe; affrontare le lacune di apprendimento degli studenti durante l'anno: limita la ripetizione a un soggetto dei moduli fallito e fornisci supporto mirato; accresci la consapevolezza al fine di modificare le pratiche di ripetizione delle classi (OCSE, 2012).

7.3.2.4 *Fattore di rischio gravidanza precoce*

In collaborazione con la dirigenza scolastica e il Ministero dell'istruzione, si sviluppa un programma nazionale di educazione sessuale per gli alunni, incentrato sulle comunità ad alto rischio di gravidanza in età adolescenziale e dove il matrimonio precoce è ancora comune (vedi UNICEF ed Educația, 2000).

7.3.2.5 Fattore di rischio motivazione

- Promuovi una cultura scolastica positiva e non violenta con valori e norme di cura, giustizia ed equità.
- Coinvolgi i tuoi studenti nella creazione di un ambiente di apprendimento libero e cooperativo (Modulo IV); utilizza le esperienze degli alunni che si sono già ritirati per impedire la diffusione dell'abbandono precoce. Organizza incontri scolastici in cui gli studenti che hanno lasciato la scuola condividano esperienze con studenti a rischio di abbandono sulla loro vita dopo aver lasciato la scuola; fatti coinvolgere proattivamente nella lotta all'abbandono scolastico precoce e aumenta l'integrazione degli studenti attraverso la comunicazione con loro e con i loro genitori, impegnandoti in attività extra-curricolari e di consulenza.

7.4 UNITA' V: MISURE TRASVERSALI

7.4.1 Fattore di Rischio: discriminazione

AZIONI CHIAVE CONTRO LA DISCRIMINAZIONE NEGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

- Non ignorare il comportamento discriminatorio. Spiega che non accetti comportamenti, battute, insulti razzisti, etnici, religiosi, sessuali o di altro tipo offensivi e spiega perché, facendo riferimento ai valori di uguaglianza, diritti umani, giustizia sociale e diversità.
- Coinvolgi e informare i genitori rispetto ai concetti di diversità, inclusione e sui contenuti dell'insegnamento per garantire che i bambini non ricevano messaggi misti da scuola e a casa.
- Assicura che l'aula, le scuole, i manifesti della homepage, le immagini, i libri e altri materiali siano diversi e rappresentino le identità sociali e gli ambiti sociali dei discenti come etnia, sesso, età, situazioni familiari e disabilità. Diverse rappresentazioni faranno sentire inclusi gli studenti immigrati e Rom e insegneranno le diversità nei gruppi sociali agli studenti appartenenti al gruppo sociale dominante.
- Non minimizzare o omogeneizzare le differenze di razza, religione, disabilità o altri attributi come se non esistessero. Riconosci e valorizza la diversità.

7.4.2 Fattore di rischio 'basso supporto parentale e coinvolgimento genitoriale'

I genitori svantaggiati tendono ad essere meno coinvolti nella scolarizzazione dei loro figli a causa di molteplici ragioni economiche e sociali.

RAFFORZAMENTO DEI SISTEMI DI SUPPORTO ACCADEMICO PER I GIOVANI SVANTAGGIATI

Le strategie più efficaci sono rivolte ai genitori che sono più difficili da raggiungere.

- Identifica e incoraggia le persone delle comunità stesse a guidare gli studenti: Rafforza il coinvolgimento dei genitori e delle comunità e migliora le strategie di comunicazione per allineare gli sforzi della scuola e dei genitori.
- Includi il lavoro a casa come parte del lavoro in classe in modo che gli studenti svantaggiati e gli studenti con condizioni di vita difficili non siano emarginati. Rendi creativi gli esercizi di apprendimento, consenti agli studenti di scoprire le proprie strategie di apprendimento (Meyer, 2006).
- Crea legami con le comunità locali e con le parti sociali e aziendali (OCSE, 2012); lavora a stretto contatto con la dirigenza scolastica per creare legami con esperti accademici volontari come gli studenti universitari o studenti di grado superiore

7.4.3 Strumenti pratici per pianificare e attuare gli interventi

Nel toolkit PREDIS sono suggeriti tre framework che dovrebbero essere usati insieme: (1) Impostazione degli obiettivi SMART (2) Il processo di intervento (3) Gerarchia dei bisogni di Maslow. Sono ispirati dalla raccomandazione di Sorrentino e modificati per adattarsi al contesto educativo.

CAPITOLO 8: GLOSSARIO

- **AGEISM:** Discriminazione e pregiudizio per età che crea barriere all'accesso a settori chiave della partecipazione come lavoro, istruzione, ecc.
- **ANTIZIGANISMO:** L'antiziganismo (noto anche come anti-romanismo, sentimento anti-romani o anti-zingari) è ostilità, pregiudizio, discriminazione o razzismo diretto al popolo rom come gruppo etnico, o verso persone percepite come aventi origine rom.
- **RISOLUZIONE DEI CONFLITTI:** "La risoluzione dei conflitti riguarda idee, teorie e metodi che possono migliorare la nostra comprensione dei conflitti e la nostra pratica collettiva di riduzione della violenza e miglioramento dei processi politici per l'armonizzazione degli interessi" (Kremenjuk & Zartman, 2009).
- **RAZZISMO CULTURALE:** E' necessario prestare attenzione al razzismo etnico o culturale. Questa forma di razzismo accetta l'uguaglianza tra le culture, ma sottolinea che le culture non dovrebbero mescolarsi (CE, 2001). Il razzismo culturale non opera sulla base di differenze biologiche, ma prende le differenze culturali come punto di partenza e attinge a nozioni di incompatibilità culturale per legittimare la separazione culturale e la disparità di trattamento (Balibar, 1990: 23-38).
- **DISABILITÀ:** Non è solo una categoria biologica ma una costruzione sociale che emerge a causa delle contraddizioni tra l'ambiente di una persona e le sue capacità. Quando la società non crea ambienti abilitanti, le persone che hanno delle sfide dal punto di vista fisico sono ostacolate nel dispiegare le proprie capacità e nella partecipazione (Makonnen, 2002). La disabilità è di primaria importanza per l'abbandono scolastico precoce perché le cause strutturali di scarso rendimento educativo sono individualizzate in termini di deficit cognitivi. Di conseguenza, viene mantenuto un ordine sociale gerarchico. La discriminazione deve essere affrontata.
- **ETNIA E RAZZA COME COSTRUTTI SOCIALI:** Non ci sono razze geneticamente o biologicamente distinte nella specie umana. La razza e l'etnia sono intese come costrutti sociali con dimensioni strutturali. Non sono categorie naturali. I loro confini sono fluidi e la loro appartenenza è soggetta a contestazione. Razze e gruppi etnici e nazioni sono formazioni discorsive e comunità immaginate che sono costruite, contestate e modificate attraverso specifici contesti ideologici (Makonnen, 2002).

- **ETNICITÀ E RAZZIALIZZAZIONE COME PARAMETRI STRUTTURALI:** l'etnia assume una dimensione strutturale quando un individuo o un gruppo affrontano forme di esclusione o discriminazione istituzionalizzate in base alla propria origine etnica o nazionale. Un buon esempio è quando pratiche, politiche e processi legislativi istituzionali collegano la partecipazione dei migranti al lavoro e alla formazione professionale al loro status di migranti e al loro luogo di nascita. Tuttavia, a volte è necessaria una differenza analitica per cogliere i molteplici modi in cui l'etnia contribuisce a strutturare lo svantaggio, ad esempio nei casi in cui i migranti sperimentano l'esclusione strutturale sia nelle comunità di destinazione che nelle società d'origine, tutto sulla base della loro appartenenza etnica. Questo crea complesse cumulative e simultanee sfide (Barongo-Muweke, 2010).
- **COMPETENZE INTERCULTURALI:** Sono le competenze necessarie per un funzionamento efficiente in una società multiculturale (per il successo del dialogo multiculturale tra persone di varie culture, etnie, appartenenza a religioni diverse, genere, orientamento sessuale, caratteristiche personali, abitudini e stili di apprendimento, ecc.).
- Dialogo Interculturale: Dialogo interculturale: il dialogo interculturale è un processo che include comunicazione aperta e rispettosa, scambio e interazione tra persone di diversi ambienti socio-culturali, individui, gruppi e organizzazioni (Ericarts, 2008).
- **ISTRUZIONE PROFESSIONALE INTERCULTURALE:** l'istruzione professionale interculturale è una risposta all'ambiente di apprendimento multiculturale. È un processo che dura tutta la vita e tenta di raggiungere l'uguaglianza nell'ambiente di apprendimento, nonostante il fatto che gli studenti provengano da diversi ambienti socio-culturali, appartengano a religioni diverse e a diversi strati sociali, siano di genere diverso, parlino lingue diverse, abbiano caratteristiche personali, abitudini e stili di apprendimento diversi, ecc.
- **GERARCHIA DEI BISOGNI DI MASLOW:** Offre un quadro strutturale nella diversità della pratica educativa riflessiva ed è rilevante per combinare la dimensione del trasferimento della conoscenza con la prospettiva dell'intersezione della persona e dell'ambiente sociale. La teoria dei bisogni di Maslow, stabilisce che alcuni bisogni fondamentali devono essere soddisfatti affinché una persona possa sopravvivere o funzionare. Maslow organizza i bisogni in una gerarchia o in ordine di importanza per dimostrare che i bisogni di basso livello devono essere soddisfatti prima delle esigenze di livello superiore. Nel caso dell'abbandono scolastico precoce (ESL) questo può essere inteso nel senso che devono essere soddisfatte le precondizioni sociali dell'apprendimento. Il suo modello piramidale può essere utilizzato per guidare le valutazioni nel contesto educativo degli studenti svantaggiati.

- **CAMBIAMENTO DI PROSPETTIVA:** Non è solo un cambiamento di atteggiamento, ma include anche un'attività e l'attività deve essere organizzata. In altre parole, implica un cambiamento nella percezione, nel significato e nella prospettiva della situazione, l'acquisizione di una multiperspettività, la ristrutturazione delle competenze e la capacità di sviluppare e attuare strategie di cambiamento (Fichten & Meyer, 2005).
- **GIUDIZIO POLITICO:** Il giudizio politico è un prerequisito per il funzionamento delle democrazie. Serve ad orientarsi nell'ambiente sociale e consente alle persone di interpretare, valutare la realtà politica sociale e di influenzarla attivamente (Lange, 2008).
- **IL CONCETTO DI LAVORO DI PREDIS:** Le competenze interculturali implicano la capacità di riconoscere e sfidare le strutture di disuguaglianza sia nei contesti educativi che nelle dimensioni sociali dei migranti e delle minoranze, identificare e mettere in discussione i significati culturali oppressivi, avere capacità di riflessione critica sul potere, mettere in discussione la propria incorporazione nelle strutture gerarchiche, i privilegi e il sostegno inconsapevole di queste gerarchie, avere la capacità di comprendere e rispondere alle condizioni individuali degli studenti che si fondano su precondizioni diseguali, anche se in modo differenziale. Tale approccio dovrebbe aiutare a superare l'approccio deficitario e il riduzionismo dei fattori strutturali a livello individuale.
- **RAZZISMO:** Mecheril descrive quattro dimensioni del razzismo attraverso le quali si può identificare e affrontare: (1) il razzismo costruisce l'altro in base a caratteristiche fisiologiche o sociali che si collegano con la nazionalità, l'etnia, la razza o la cultura; (2) il razzismo collega le caratteristiche sociali con la mentalità collettiva e con abilità come il carattere, l'intelligenza, il temperamento; (3) la gerarchizzazione è coinvolta attraverso la gerarchia, il pensiero e la valutazione in cui l'altro è svalutato e il sé è elevato dalla legittimazione della propria superiorità; (4) il potere è una componente importante perché attraverso il potere, le persone possono attingere a queste opinioni per attuare prassi sociali escludenti e per normalizzare privilegi e discriminazioni (Mecheril, 2004).
- **RELIGIOFOBIA (AD ESEMPIO, ISLAMOFOBIA):** stereotipi negativi, pregiudizi o ostilità verso la religione, individui e gruppi religiosi. Mentre tutti i gruppi religiosi possono esserne colpiti, più recentemente, c'è stata una crescita dell'islamofobia che è l'ostilità contro i Musulmani.
- **SECONDA PATRIA:** Il termine "seconda patria" si riferisce al paese "di accoglienza" di migranti e rifugiati, i termini potrebbero essere usati in modo intercambiabile. Tuttavia, il termine "paese ospitante", che veniva spesso utilizzato al posto di „paese di accoglienza“, non è più indicato, perché la parola hosting si riferisce all'ospitalità, che a volte non c'era per migranti e rifugiati quando andavano in esilio (Van Hearn 1998). Per i motivi sopra indicati, alcuni preferiscono il termine paese di destinazione.

CAPITOLO 9:

BIBLIOGRAFIA PER I SEI MODULI

LETTERATURA PER IL MODULO I

- AGORA CIVIC EDUCATION (2013): StepIn. Building inclusive societies through active citizenship. Agora Civic Education, Leibniz University of Hannover. Online Available: www.ipw.uni-hannover.de/fileadmin/politische_wissenschaft/AGORA/stepin/Step_In_Handbook_EN_FINAL.pdf
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und Klassen. Suhrkamp.
- Case, Dr. Kim, Blog: <http://www.drkimcase.com/category/blog/>
- CAWI (2015): Equity and inclusion Lens Handbook. Ottawa: City of Ottawa
- Crenshaw, Kimberly (1989): Demarginalising the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago. Legal Forum, 139.
- Crenshaw, Kimberly (1991): Women and the Law.
- Crenshaw, Kimberly (2000): Background study for the Expert Meeting on the Gender-Related Aspects of Race Discrimination, November, 21–24 in Zagreb, Croatia.
- Fichten, Wolfgang / Meyer, Hilbert (2005): Competency Development through Teacher research.
- Opportunities and Limits. Oldenburg. University of Oldenburg.
- Foucault, Michel / James D. Faubion / Robert Hurley (1998): Aesthetics, method, and epistemology. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.
- Friedman, Rubin, no year, Why and how to deal with prejudice: A guide for newcomers. Jewish Family Services of Ottawa.
- Grassroots Policy project: https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/race_power_policy_workbook.pdf
- Hancock, Molly R. (1997): Principles of social work practice: A generic practice approach. Routledge.
- Kuper, Adam (1999). Culture, the Anthropologist's Account. London Harvard University Press.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Lee, Bill (1999): Pragmatics of Community organization (3rd Edition). Common Act Press: Mississauga, Ontario.
- Makonnen, Timmo (2002): Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experiences of the most marginalized to the fore. Institute for Human Rights. Finland: Abo Akademi University.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Mecheril, Paul (2007/ Sept.14-15). Die Normalität des Rassismus. In: NRW (Hrsg.). Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik (pp.3-16).
- Mecheril, Paul (2008): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden. Springer VS (Pp. 15-34).
- Meyer, Hilbert (2006): Criteria of good instruction. Empirical advice and didactic findings (translated by Dave Kloss). Oldenburg: University of Oldenburg (online): http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Criteria_of_Good_Instruction.pdf
- Milani, Lorenzo & School of Barbiana (2001). Lettera a una professoressa. Florence: Libreria Editrice Fiorentina, 1st ed. 1967.
- Mullaly, Robert (2007): The new structural social work (3rd Edition). Don Mills Ontario: Oxford University Press.
- OECD (2012): Equity and Equality in education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing
- Riegel, Christine (2013): Diversity-Kompetenz? – Intersektionale Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Faas, Stephan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.) (2013): Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: VS Verlag. 183-195
- Schermerhorn, J. (2011). Organizational Behavior (12 Ed.). New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Sorrentino, Sheila A. (2003): Mosby's Canadian Textbook for the Support Worker (First Canadian Edition). Toronto: Elsevier Mosby.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995): Stereotype Threat and the intellectual test-performance of African-Americans. Journal of personality and Social Psychology, 69 (5): 797-811

LETTERATURA PER IL MODULO II

- Amnesty International, 2014: "We ask for justice". Europe's failure to protect Roma from racist violence. EUR 01/007/2014
- ESCR-net, 2017: Case Database: Case of DH and Others v. The Czech Republic, App. No. 57325/00, (Grand Chamber final judgment) (13 November 2007): <https://www.escr-net.org/caselaw/2017/case-dh-and-others-v-czech-republic-app-no-5732500-grand-chamber-final-judgment-13>
- Mappes-Niediek, Norbert, 2014: Die Last der Geschichte: Die Lage der Roma in Bulgarien und Rumänien
- Petcut, Letre, no year, Romani History: Wallachia and Moldavia: http://romafacts.uni-graz.at/view_pdf.php?t=history&s=h_5_0&l=en
- Romani Project, no year, Romani History: Holocaust: http://romafacts.uni-graz.at/view_pdf.php?t=history&s=h_5_0&l=en
- UNICEF (2011): The Right of Roma children to Education: Position Paper. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe of Independent States (CEECIS)
-

LETTERATURA PER IL MODULO III

- Banks, James A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In Banks, James A. (ed.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge: 9–33.
- Bercovitch, Kremenjuk, Zartman (2009): Bercovitch, Kremenjuk, Zartman. Bercovitch, Jacob; Kremenjuk, Victor; Zartman, I. William (eds.). The SAGE Handbook of Conflict Resolution. London: Sage, 322-339.
- Calloway, Thomas (2010). Empathy in the Global Work: An Intercultural Perspective. USA: Sage Publications.
- CRE (2008): Impact of education on employment opportunities : literature review interim report. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011). Barcelona: University of Barcelona.
- Dearnorff, Darla K. (2009, ed.): The Sage Handbook of Intercultural Competence. London: Sage Publications, Inc.
- Decety, J. (2007): A social cognitive neuroscience model of human empathy. In: E. Harmon-Jones & P. Winkelman (ed.), Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior, New York: Guilford Publications, pp. 246-270.
- Ericarts (2008): Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission. European Institute for Comparative Cultural Research. Online: <http://www.ericarts.org>
- Krznaric, R. (2014): A Handbook for Revolution. Empathy. London: Rider.
- Parekh, Bhikhu (2000): Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. New York: Palgrave.
- Szekely, Radu, Van Eyken, Hilde, Farcasiu, Andrea, Raeymaeckers, Marianne, Wagenhofer, Ingrid (2005). Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds, Basic Trainer Competencies; Deurne – Karjaa – Sibiu – Vienna.
- Ule, Mirjana (2004): Socialna psihologija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vrečer, Natalija (2015): Empathy in Adult Education. Andragoška spoznanja/Andragogic Perspectives, Vol. 21, No. 3, pp. 65-73.
- Wilson, Richard A. (1997): Human Rights, Culture & Context. Anthropological Perspectives. London: Pluto Press.

LETTERATURA PER IL MODULO IV

- Acker-Hocevar & Snyder (2008): Leaving on the edge of chaos, leading schools in the global age.
- Auernheimer, George (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Der. (Hrs.) Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, 35-66
- Bourdieu, Pierre (1995): Sozialer Raum und Klassen. Suhrkamp.
- Bourdieu, P./ Passeron, J-C (1990/1970): Reproduction in education, society and culture, 2nd ed., (trans. Richard Nice). London: Sage Publications.
- European Union, 2006: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union 394: 10-18, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Lee, Bill (1999): Pragmatics of Community organization (3rd Edition). Common Act Press: Mississauga, Ontario.
- Rothman, J. (1979): Three models of community organization practice. Their meaning and phasing. In F. M. Cox (3rd. ed., pp.25-45). Itasca IL: Peacock Publications.

LETTERATURA PER IL MODULO V

- Barongo-Muweke, N. (2010): Gender, ethnicity, class and subjectification in international labour migration. University of Oldenburg. Bis Verlag
- Barongo-Muweke, N. (2018): Migration, Post-colonialism, Intersectionality, Habitus and Citizenship Awareness: Towards a Framework for Exclusion Sensitive Practice. In: Greco, Sara Alfia & Lange, Dirk (eds.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung, 277-392
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990/1970): Reproduction in education, society and culture, 2nd ed., (trans. Richard Nice). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986): A social critique of the judgement of taste. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1979): Outline of a theory of practice (trans. Richard Nice): Cambridge: Cambridge University Press.
- Büchter, Karin / Christe, Gerhard (2014): BWP. Berufsorientierung. Widersprüche und offene Fragen. In: Reihhold Weiß (ed.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitutes für Berufsbildung. Bonn: BIBB
- CEDEFOP (2016): Labour market information and guidance. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Edwards, Nancy, Judy Mill, & Anita, R. Kothari (2004): Multiple intervention research programs in Community health. CJNR (1)36.
- Federal Ministry of Education and Research (2015): Report on vocational education and training. Bonn: BMBK. [Online available]: www.bmbf.de
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Kremer, Manfred (2009): The effective establishment of educational chains. Bonn: BWP (online available at): <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/6208>
- Thiele, Peter (2011): Towards permeability. Systemic interlinking of school, transition system and training. An interview with Peter Thiele on the BMBF Initiative. Chains of educational progression through to initial vocational Qualification. Germany. BIBB Online Available at: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6731>

LETTERATURA PER IL MODULO VI

- Bercovitch, Kremenjuk, Zartman (2009): Bercovitch, Jacob; Kremenjuk, Victor; Zartman, I. William (eds.). The SAGE Handbook of Conflict Resolution. London: Sage, 322-339.
- Ericarts (2008): Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission. European Institute for Comparative Cultural Research. Online: <http://www.ericarts.org>
- European Commission (2015): Practical guide to launch and implement a Diversity charter. Brussels: EU online available at: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/emerging_charter_guide_en.pdf#page=1&zoom=auto,-137,848
- Eurydice & Cedefop (2014): Tackling early leaving from education and training in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and culture Executive Agency
- Frey, A. / Balzer, L. / Ruppert, J.J. (2014): Transferable Competences of Young People with a High Dropout Risk in Vocational Training in Germany. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14(1), 119-134.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. Gesellschaft-Wirtschaft –Politik. Heft 3/2008, S. 431-439
- Makonnen, Timmo (2002): Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experiences of the most marginalized to the fore. Institute for Human Rights. Finland: Abo Akademi University.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Meyer, Hilbert (2006): Criteria of good instruction. Empirical advice and didactic findings (translated by Dave Kloss). Oldenburg: University of Oldenburg (online): http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Criteria_of_Good_Instruction.pdf
- PREDIS (2016): PREDIS Needs Analysis Report. Hannover: PREDIS Consortium. Online Available at: <https://www.predis.eu/>
- OECD (2012): Equity and Equality in education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD

VISIT US:

WWW.PREDIS.EU

