



UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

CREIFOS - Centro di Ricerca sull'Educazione
Interculturale e la Formazione allo Sviluppo



MEDIAZIONE E MEDIATORI IN ITALIA

MEDIAZIONE LINGUISTICO-CULTURALE PER
L'INSERIMENTO SOCIO-LAVORATIVO
DEI MIGRANTI



ANICIA



Progetto Equal IT S – MDL – 251

La ricerca svolta dal CREIFOS (Centro di ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stata realizzata nel quadro del progetto Equal "La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti", IT MDL S 251, finanziato dal Fondo Sociale Europeo, realizzato dalla seguente partnership:

- CIES
- CREIFOS (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre)
- Ministero della Giustizia
- Almaterra
- Kantara
- Progetto Integrazione
- UCODEP
- ALFOR
- ACLI

Tutti i partner della PS hanno collaborato a rendere possibile la raccolta dati e hanno contribuito a identificare i contesti della ricerca.

Un ringraziamento particolare va alle strutture che hanno consentito ai ricercatori di intervistare dirigenti, funzionari, direttori e tutto il personale e gli operatori degli Istituti Penitenziari e degli Istituti Scolastici che hanno preso parte all'iniziativa.

Un sentito ringraziamento va anche a tutti i mediatori coinvolti nella ricerca.

La ricerca è stata diretta da Francesco Susi, coordinata da Massimiliano Fiorucci e condotta da un'équipe costituita da Anna Aluffi Pentini, Marco Catarci, Vincenzo Carbone, Massimiliano Fiorucci, Alessandra Rossi, Donatello Santarone, Maurizia Russo Spena.

Il rapporto finale di ricerca è stato curato da Francesco Susi e da Massimiliano Fiorucci.

© 2004 - Anicia srl
Via S. Francesco a Ripa, n. 104
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5894742
<http://www.anicia.it> editoria@anicia.it info@anicia.it

Finito di stampare nel dicembre 2004
dalla Tipolitografia Orma Grafica – Albano Laziale

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'editore.

Indice

Premessa (<i>E. Melandri</i>)	9
1. Immigrazione e mediazione culturale: problemi, prospettive e proposte (<i>F. Susi</i>)	15
1.1 Immigrazione ed educazione interculturale	15
1.2 La questione degli immigrati è anche la questione degli italiani	17
1.3 La questione dei valori	21
1.4 L'educazione permanente naturale in atto	24
1.5 Relazioni interculturali e mediazione culturale	25
1.6 La ricerca sulla mediazione culturale: descrizione e risultati principali	27
1.7 La formazione del mediatore culturale	31
2. Il contesto di riferimento. Società multiculturali e risposte educative: la prospettiva interculturale e la mediazione culturale (<i>M. Fiorucci</i>)	41
2.1 Immigrazione e globalizzazione	41
2.2 La 'nuova' società multiculturale	45
2.3 La risposta educativa: la prospettiva interculturale	51
2.4 La mediazione culturale	65
3. Metodologia e articolazione dell'indagine (<i>V. Carbone</i>)	83
3.1 Premessa	83
3.2 Definizione dell'oggetto di studio e prima formulazione delle ipotesi	84
3.3 Obiettivi della ricerca sulla mediazione linguistico culturale	87
3.4 Il disegno della ricerca sulla mediazione linguistico culturale	88
4. Note sulla mediazione culturale: analisi della letteratura (<i>D. Santarone</i>)	105
4.1. I significati della mediazione	106
4.2. La letteratura sulla mediazione	109
4.3. Mediatori naturali e mediatori intenzionali	109

4.4 Lineamenti di un profilo del mediatore culturale	112
4.5 Immigrati e italiani nei percorsi di mediazione: un rapporto dialettico	115
4.6 La mediazione nella scuola	116
4.7 La mediazione nella sanità: una professione al femminile	121
4.8 Esperienze di formazione dei mediatori. Il nesso tra biografia e professione	125
4.9 La mediazione oltre i confini del mediatore	128
5. L'indagine quantitativa: una descrizione <i>(V. Carbone)</i>	131
5.1 Sezione A: i dati anagrafici	132
5.2 Sezione 1: i percorsi migratori dei mediatori	146
5.3 Sezione 2: la figura professionale del mediatore	155
5.4 Sezione 3: il ruolo e le mansioni svolte nella mediazione	162
5.5 Sezione 4: le motivazioni a svolgere l'attività di mediazione	171
5.6 Sezione 5: le situazioni-problema nella mediazione	174
5.7 Sezione 6: la formazione ricevuta e domandata dai mediatori	181
5.8 Sezione 7: la configurazione del servizio di mediazione	207
6. L'indagine qualitativa: mediazione e mediatori nella rappresentazione degli intervistati <i>(V. Carbone, M. Fiorucci, M. Catarci, A. Rossi, M. Russo Spina)</i>	213
6.1 Le interviste: una prima descrizione	213
6.2 Il mediatore linguistico-culturale secondo gli intervistati: profilo, funzioni, competenze e formazione	217
6.3 Il percorso formativo del mediatore linguistico-culturale: il modello proposto dal CIES	273
6.4 Le situazioni-problema nella mediazione culturale: il punto di vista degli intervistati	326
6.5. Il mediatore deve essere necessariamente "straniero"?	354

7. La mediazione in ambito educativo e penitenziario (<i>M. Catarci, M. Russo Spina</i>)	387
7.1 La mediazione in ambito educativo	387
7.2 La mediazione in ambito penitenziario	428
8. Allegati	471
8.1 La griglia di lettura per l'analisi della letteratura	473
8.2 Il questionario utilizzato	474
8.3 Le griglie di intervista utilizzate	502
8.4 Tabella di decodifica delle interviste	506
9. Bibliografia di riferimento	507
10. Note sugli autori	527

Immigrazione e mediazione culturale: problemi, prospettive e proposte

Francesco Susi

1.1 Immigrazione ed educazione interculturale

La questione dei mediatori linguistico-culturali e quella, più ampia, della mediazione culturale, si collocano nel campo, teorico e pratico, del rapporto tra immigrazione e formazione. Rapporto che ha determinato in Europa e in Italia la nascita e lo sviluppo di una prospettiva pedagogica specificamente interculturale e strettamente connessa alla necessità di dare risposte significative, in termini educativi, alla presenza di un numero crescente di lavoratori stranieri e dei loro figli, i quali ultimi, va ricordato, frequentano le scuole e il cui numero, per riferirci al nostro Paese, è ormai arrivato alla considerevole cifra di circa 320.000 unità.

Le riflessioni sull'educazione interculturale si caratterizzano, spesso, per un accentuato "pedagogismo", che si traduce in discorsi che hanno talvolta la caratteristica di essere irrealistici e moralistici, tutti svolti in termini di "dover essere". Ne è causa il fatto che non si tiene sufficientemente conto che l'educazione interculturale fa riferimento ad una realtà "dura", difficile e contraddittoria qual è quella dell'immigrazione, che definisce una situazione di vita e di lavoro che pone problemi acuti a tanti adulti e bambini e che chiama in causa le politiche degli Stati e le relazioni economiche internazionali.

E' in questione, inoltre, la capacità (oppure l'incapacità) della nostra società di accogliere i nuovi venuti e di preparare gli

autoctoni ad accoglierli. L'educazione interculturale si radica, dunque, sul terreno dell'esperienza e della riflessione pedagogico-didattica, dell'educare e del fare scuola, ma altresì su quello dell'analisi sociale e del confronto sui valori.

È di tutta evidenza, infatti, che gli interventi formativi e culturali diretti agli immigrati acquistano senso ed efficacia soltanto a condizione di essere iscritti in una strategia più complessiva. Se si adotta - per fare un'ipotesi - un orientamento volto a consentire l'inserimento e la progressiva integrazione degli immigrati nella nostra società, ci si deve per conseguenza preparare ad accoglierli. Ciò richiede che sia definita e attivata una politica dell'accoglienza che non solo include gli interventi formativi come un suo aspetto importante, ma che si configura essa stessa, complessivamente, come un'azione formativa tesa a consentire agli immigrati di "situarsi" nel paese ospite, di definire progetti e di ricercare le condizioni per la loro realizzazione.

C'è da aggiungere che i bisogni formativi e culturali degli immigrati continuano ad essere sottovalutati, per il fatto, forse, che gli organismi che di loro si occupano sono ancora caratterizzati da una prevalente cultura emergenziale, che guarda, per così esprimersi, a necessità primarie (alloggio, lavoro, salute). I bisogni formativo-culturali, però, non sono un "di più", un lusso da riservare agli immigrati di cui si siano già soddisfatti i bisogni essenziali. Essi invece sono presenti in ogni fase dell'esperienza di migrazione e ne condizionano sviluppo ed esiti, a seconda delle risposte che ricevono. I servizi devono perciò attrezzarsi per riconoscere tali bisogni e per sollecitarne l'espressione da parte dei singoli e dei gruppi. Ciò richiede che si tenga conto della diversità dei progetti migratori e della dimensione territoriale dell'immigrazione in cui assumono - come è stato da tempo rilevato - un ruolo importante le cosiddette "variabili di contesto" (dimensioni quantitative dell'immigrazione; sue caratteristiche qualitative; presenza di uomini, donne, bambini; singoli o famiglie; comunità variamente organizzate; cultura locale, ecc.).

L'ambito formativo-culturale, inoltre, è quello in cui appare più evidente la valenza "bifronte" delle interazioni tra gruppi; esso concerne non solo gli immigrati, ma anche gli autoctoni. Il gruppo maggioritario deve essere sollecitato ad una evoluzione culturale non diversamente da come si richiede alle minoranze.

A tal fine i servizi (e, in primo luogo, la scuola) dovrebbero fornire stimoli informativo-formativi e occasioni di autorifles-

sione agli autoctoni, il cui bisogno di formazione alla interculturalità non è, in genere, di per sé evidente né facilmente ammesso.

L'esperienza mostra tutta la pericolosità di una situazione quale quella attuale in cui, più o meno diffusamente in Occidente, opera una pedagogia interculturale a senso unico, che sollecita il cambiamento delle minoranze senza altresì chiamare anche la maggioranza a un impegno di autoriflessione. Non può che derivarne un effetto di radicalizzazione culturale che porta ad una reciproca chiusura dei gruppi di maggioranza e di quelli di minoranza.

Come affrontare tali problemi?

Gli studi sulle tematiche dell'educazione interculturale costituiscono, in Italia, un settore di ricerca relativamente "giovane", per il fatto che il fenomeno dell'immigrazione rispetto ad altri paesi europei vi si è prodotto in ritardo e che, per conseguenza, solo da pochi anni si è determinato – fra l'altro – il dato "nuovo" di una presenza significativa di allievi stranieri nelle classi della scuola italiana.

Non si può affermare, tuttavia, che si parta da zero. Già si dispone di un patrimonio non indifferente di studi, di ricerche e di esperienze condotte nelle scuole e nelle attività di educazione degli adulti del nostro Paese. A ciò bisogna aggiungere il complesso delle elaborazioni e delle esperienze realizzate negli altri paesi, che andrebbero meglio conosciute, per poterne capitalizzare i risultati. Senza contare che, per ciò che concerne più ampiamente le problematiche connesse ai processi migratori, l'Italia ha vissuto la prova delle grandi migrazioni interne degli anni '50 e '60 su cui varrebbe la pena di tornare ad indagare.

1.2 La questione degli immigrati è anche la questione degli italiani

Ciò che, nella situazione italiana di oggi, appare più preoccupante è il fatto che l'emergenza immigrazione si presenti come una questione che ha rapidamente cambiato di contenuto o che, se si vuole, ha smarrito il proprio oggetto. La relazione con i nuovi venuti si è trasformata - e non solo nella rappresentazione che ne danno i mezzi di comunicazione - da problema di convivenza, che come tale concerne i soggetti e le loro relazioni, in un prevalente problema di ordine pubblico.

Si è al punto che la gestione ordinaria, quotidiana e senza drammi dei problemi posti dal convivere in uno stesso tempo e in uno stesso spazio di soggetti per determinati aspetti diversi, quali gli autoctoni e gli immigrati, appare ormai come una meta da conquistare, un approdo cui pervenire attraverso il passaggio disagiata e faticoso di un territorio di avvenimenti e di esperienze che sembra massimamente caratterizzarsi per incomprensione e, talvolta, per intolleranza.

Cosa sta avvenendo? La vicenda che si viene svolgendo, e in ogni parte del paese (nelle piccole e grandi città, al Nord e al Sud), risulta inspiegabile se non si tiene conto, fra le differenti cause che la determinano, di un dato strutturale: la crisi del *Welfare*, l'inefficienza dei servizi, l'incapacità di rispondere a bisogni elementari. Questa situazione, com'è evidente, colpisce non solo gli immigrati, ma anche quote consistenti di italiani, con la conseguenza di renderne difficile l'esistenza. E' in tali aree della popolazione italiana che, secondo un diffuso punto di vista, si determinerebbero le condizioni più propizie all'insorgere di comportamenti di rifiuto e di intolleranza, giacché per questi nostri connazionali l'arrivo degli immigrati si configurerebbe non come un'opportunità e neppure come un evento ininfluenza, ma come un fattore di aggravamento delle loro condizioni di vita. Taluni analisti hanno cercato di disegnare la mappa delle zone sociali a rischio, individuandole negli strati sottoproletari urbani e in quelle fasce della popolazione (in primo luogo gli anziani) che, per i loro livelli di reddito e per le conseguenti condizioni di vita su cui influiscono negativamente il mercato degli alloggi e l'insufficienza o l'inefficienza dei servizi, vivono una situazione materiale e, più ancora, psicologica di cronica insicurezza. In questo senso, come è stato giustamente osservato, l'immigrazione non porta problemi nuovi, ma evidenzia, fa emergere, con un effetto di drammatizzazione e spettacolarizzazione, quelli già esistenti (fra cui, per fare un esempio, il problema del lavoro stagionale o quello del lavoro nero).

C'è da augurarsi che tali problemi possano essere risolti. Non è scontato, ma è possibile. Un risanamento ed un rafforzamento dello stato sociale potrebbero consentirlo. Ciò non sarebbe però sufficiente.

Ai fini della costruzione di una società della convivenza fra autoctoni e immigrati le politiche amministrative, pur essenziali, non possono bastare. C'è chi ha già notato - e i fatti ne hanno offerto l'occasione - che persino nelle aree territoriali socialmen-

te ed economicamente più forti del nostro Paese (non solo in termini di sviluppo economico e livelli di reddito, ma anche di radicamento sociale della democrazia e di ricca articolazione associativa della società civile) si fanno evidenti i limiti di una politica verso l'immigrazione attuata in base al modello alloggio-lavoro-assistenza. Come non tener conto, infatti, che i bisogni più urgenti degli immigrati sono quelli di un'abitazione decente, di un'occupazione che non si risolva in sfruttamento, della possibilità di accesso ai servizi? E tuttavia - è questo il punto - un tale approccio si rivela insufficiente. Ai conflitti determinati dalla crisi del *Welfare* si sovrappongono e con loro si intrecciano, in un viluppo inestricabile, quelli che nascono sul terreno dell'interazione culturale, dove si sviluppa la dialettica integrazione-separazione, identità-omologazione e dove differenti codici normativi e stili di comportamento si confrontano e, spesso, si affrontano.

La presenza degli immigrati ci interpella fortemente, e non solo per ciò che concerne la relazione fra essi e la dimensione politica, ideologica, morale, religiosa del nostro pensare e sentire, ma soprattutto per ciò che riguarda i comportamenti, le strategie della vita quotidiana. Affermare l'inevitabilità e, addirittura, l'utilità della convivenza con gli immigrati, riconoscere il loro diritto a stare fra noi è cosa diversa - e certamente più facile - dall'accettarli come compagni di classe dei nostri figli, come vicini di casa, come compresenti sugli itinerari e nei luoghi in cui si svolge la nostra esistenza di tutti i giorni. Non da oggi si sa che l'assunzione di un principio non garantisce, di per sé, che quel principio sia poi capace di regolare una condotta. Il vero apprendimento è sempre, in ultima istanza, l'apprendimento di un comportamento. E nel caso degli immigrati niente è semplice anche perché, come è stato osservato, il loro aspetto non appare sempre rassicurante agli autoctoni; la povertà, e quindi anche la loro, come ha ricordato il padre Ernesto Balducci, è stata sempre male accolta; essa è stata ed è motivo di esclusione e repulsione.

Vengono perciò in primo piano i comportamenti degli italiani. Se già non lo sapessimo dalla storia delle relazioni interetniche e interculturali, sono i fatti che perentoriamente ci ricordano che la questione degli immigrati è anche la questione degli italiani. La crisi del *Welfare* spiega le cose, ma fino ad un certo punto. Se si determinano movimenti collettivi per respingere gli immigrati da quartieri dove il livello della qualità della vita è

molto basso (per mancanza di servizi, per assenza di luoghi e possibilità di aggregazione, per degrado ed estrema periferizzazione), non si può, perciò solo, aderire alla tesi secondo cui l'intolleranza si diffonderebbe soprattutto fra quanti sono afflitti da vecchie e nuove povertà. Ne risulterebbe, paradossalmente, che la disposizione alla tolleranza è un attributo di *status*. I ceti socialmente e culturalmente favoriti vi propenderebbero così come inclinano a un consumo culturale qualificato. *Telenovelas* e intolleranza per i "poveri", teatro e tolleranza per i "ricchi".

Le cose stanno, invece, diversamente. E' tutta la società e i valori che vi sono vigenti che sono in questione. Non ci è stato detto, infatti, per anni - e non nei termini di una mera constatazione sociologica, ma ravvisandovi un effettivo avanzamento, un vero e proprio progresso, persino morale - che la società complessa in cui vivremo si caratterizza per il venir meno delle forme tradizionali della solidarietà, per la scomparsa dei movimenti collettivi, per l'offuscarsi della nozione di interesse generale nella percezione dei singoli e dei gruppi, per l'affermarsi di strategie individuali di inserimento e di mobilità sociale ascendente? Il fatto è che il processo di modernizzazione che ha investito la nostra società ha logorato o addirittura spezzato i preesistenti legami sociali e ha offuscato i valori che vi presiedevano, sostituendoli con l'ideologia dell'individualismo e del "mercato".

Come sarà possibile, su questa base, integrare gli immigrati? Miriam Mafai ha notato, a suo tempo, che non sono possibili analogie con l'inserimento degli immigrati meridionali nell'Italia del Nord. A prescindere dal fatto che non vi erano differenze nel colore della pelle e nell'appartenenza religiosa fra meridionali e settentrionali, quell'integrazione avvenne - essa aggiunge - sulla base di una cultura industriale-urbano-operaia che era ricca di forme specifiche di socialità e di solidarietà. Quale nuova cultura potrà ora presiedere all'integrazione degli immigrati stranieri? Certo non quella dei corporativismi e dei localismi, della chiusura nel particolare e nell'individuale, della caduta del valore normativo delle grandi opzioni morali e culturali.

Gian Enrico Rusconi ha svolto una riflessione molto acuta sul fenomeno del "localismo" che gli appare agire nel nucleo dell'etnocentrismo locale, fino a pervenire ad esiti che possono apparire, a prima vista, come paradossali. Egli cerca di dar conto di quell'atteggiamento che si esprime nella domanda: "perché aiutare gli stranieri quando vi sono tanti italiani bisognosi di aiu-

to?”. Il meccanismo psicologico-motivazionale che lo determina funzionerebbe, a suo avviso, come un alibi, rendendo esplicita la contrapposizione fra “noi” e “loro”. Di colpo soggetti di cui non ci si è mai occupati (i disoccupati, i diseredati, gli emarginati) diventano “nostri”. E viceversa si scopre che gli immigrati non sono italiani, che sono estranei all'appartenenza nazionale. L'identità nazionale ignorata e derisa, anzi addirittura negata sul piano storico e politico, viene recuperata - nell'ambito di questo discorso - in funzione discriminatoria.

Una comunità che si definisce sulla base dell'esclusione degli “altri”, non può essere che una comunità *apparente*, l'unione di una parte contro l'altra. Non si verrà a capo di niente, se non si prenderà atto del fatto che i valori della solidarietà e dell'accoglienza (o, se si vuole, la cultura dei diritti) debbono permeare maggiormente la nostra società e che essi debbono riacquistare forza normativa se si vuole passare da una comunità apparente ad una comunità effettiva.

Il problema dell'inserimento degli immigrati nella nostra società si rivela troppo complesso per accontentarsi di semplificazioni e scorciatoie. E' opportuno affrontarlo con il necessario respiro facendo ricorso a tutte le risorse della ragione. Conviene, perciò, per quanto possibile, resistere alla tentazione di svolgere considerazioni tutte coniugate in termini moralistici, le quali - lo si è già accennato - sono sempre piene di buone intenzioni ma irrealistiche, nel senso che prescindono dalla valutazione dei problemi e delle forze in campo, delle possibilità, delle resistenze e delle contraddizioni.

A tale rischio non sono inclini soltanto gli studiosi di discipline pedagogiche. Se ben si osserva, infatti, si constata che la tematica della cosiddetta “società multiculturale” è talvolta l'occasione per esercizi di mera retorica che, mentre occultano i termini veri della questione, inducono per di più una cultura dei “buoni sentimenti”, una coscienza “ingenua”, un vero e proprio sentimentalismo.

1.3 La questione dei valori

Ancora una volta si è dinanzi ad un problema che si può definire in termini di educazione, nel senso di una verifica del fatto se i comportamenti singoli e collettivi, per i valori che li orientano, rispondono alle questioni che derivano dall'esistenza di un si-

stema mondiale caratterizzato dalla globalità e dalle interdipendenze.

Il ragionamento che così si avvia, e che tuttavia non si può non fare, porta implicito un rischio di occultamento di aspetti importanti della questione, per i tratti di indeterminazione che lo caratterizzano. In altre parole, sebbene nei suoi aspetti formali il problema si ponga per tutti nello stesso modo, vi è però una grande differenza di segno, di impatto in termini di conseguenze, fra i comportamenti che adotta un governo nei confronti dei paesi del Terzo mondo oppure in materia di politiche dell'immigrazione e quelli che assume un singolo o una comunità nei confronti di immigrati che si insediano negli spazi che strutturano la loro vita quotidiana (residenziale e di lavoro). I singoli, autoc-toni o immigrati, non portano la responsabilità diretta della determinazione delle condizioni che li costringono a coesistere in uno stesso tempo e in uno stesso spazio.

E, tuttavia, si pone un problema di valori. Viene in evidenza una “questione etica”. E’ un fatto che negli ultimi anni si è assistito ad un declino delle filosofie universalistiche e, parallelamente, ad un’eclisse dei valori della solidarietà. Ciò è avvenuto per complessi processi economico-sociali che hanno causato, fra l'altro, una risentita affermazione dei valori individualistici.

Lo Stato si è ritirato, ha abbandonato l'ambizione di regolare i processi economici con interventi diretti, limitandosi a garantire, quando vi riesce, le condizioni di esercizio della libertà dell'impresa; il *Welfare* è entrato in crisi ed è stato ridimensionato; si è affermata un'ideologia privatistica che confida nella capacità del mercato di risolvere tutti i problemi, anche quelli che esso stesso crea. Parallelamente si sono frantumate le solidarietà; i grandi processi di riconversione e ristrutturazione che hanno caratterizzato il sistema industriale e, più in generale, i cambiamenti intervenuti nell'intera economia hanno determinato una scomposizione dei gruppi sociali, con la conseguenza di un aggregarsi dei soggetti intorno ad interessi corporativi. Sul piano politico si è in presenza dell'insorgere di fenomeni nuovi che si caratterizzano come “localismi”, e cioè come un identificarsi dei soggetti, sia sul piano dei valori che degli interessi, con comunità ristrette, con piccole patrie, fino al punto di mettere in questione la legittimità storica e politica dello Stato nazionale.

Ciò solleva, in prospettiva, seri interrogativi sul modo in cui potrà essere gestita la contraddizione fra la spinta alle autonomie e la tendenza in atto a forme di coordinamento e unificazione fra

gli Stati. E' emblematico il caso dell'Europa dove, mentre vi si sviluppava, se anche fra difficoltà, contraddizioni e arresti, il processo di costruzione dell'Unione, si è assistito in anni recenti ad un esplodere di nazionalismi che, per la loro radicalità, hanno evocato la situazione dell'Europa negli anni che precedettero la Grande guerra.

La questione dei valori è cruciale. Per meglio intenderne il rilievo sarà conveniente tornare a riflettere su quell'evento di grande portata, che modificò il volto dell'Italia, rappresentato dalle migrazioni interne che iniziarono a svolgersi dalla metà degli anni '50. Mai per l'innanzi si era assistito in Italia ad un così cospicuo spostamento di popolazione. Di questa "epopea dei poveri" è rimasta traccia solo in qualche libro e in qualche film.

Non si può per conseguenza continuare a sostenere che gli italiani non si siano mai trovati a fronteggiare, prima d'ora, i problemi dell'immigrazione. Ciò è già avvenuto; e, però, si tenta a riconoscerlo perché quella vicenda è stata rimossa dalla memoria collettiva e non costituisce, oggi, un elemento significativo della coscienza nazionale. Sappiamo comunque che, per quanto si trattasse di italiani che si spostavano all'interno del loro proprio paese, l'adattamento non fu facile né, tanto meno, l'accoglienza fu scontata. Un formidabile fattore di coesione sociale, che favorì l'inserimento, fu probabilmente costituito - come si è già accennato - dal valore della solidarietà di classe che permeava la cultura urbano-industriale-operaia alla quale i meridionali dovettero integrarsi, progressivamente abbandonando la loro precedente cultura contadina.

C'è da chiedersi, allora, come potrà mai avvenire l'inserimento di lavoratori immigrati, che parlano un'altra lingua, hanno un diverso colore della pelle e appartengono ad un'altra religione, se le società dell'Europa non riscopriranno i valori della solidarietà (o dei diritti) e se non conferiranno loro un'efficacia normativa.

Parlare dei valori è talvolta mistificante, in quanto l'appello ad essi è spesso segno di estrema debolezza: quando non si può influire sui processi reali, se ne prende la distanza in nome di principî morali. A prescindere dal fatto che, per la sua stessa inefficacia, non appare di per sé molto soddisfacente sul piano etico un comportamento che consista in una mera protesta per le condizioni in cui sono costretti milioni di esseri umani, e tuttavia "altri" rispetto a noi che non ne condividiamo la sorte, è eviden-

te che non sembra sufficiente, giacché non modifica le situazioni, un'affermazione del valore della solidarietà in una società che assume orientamenti e che adotta comportamenti che con esso confliggono. E tuttavia non si può fare diversamente; è vero, d'altra parte, che nel nostro Paese, operano persone e gruppi che svolgono un'importante azione - tanto più preziosa perché spesso è l'unica effettivamente messa in campo - a sostegno degli immigrati sulla base di una motivazione (religiosa, politica o di altro tipo) che ha al suo centro il valore della solidarietà.

In quale altro senso è allora possibile parlare di valori? Se si vuole evitare che l'impegno morale si esaurisca in uno slancio solidaristico in un contesto limitato ed immediato (nel quale peraltro occorre continuare ad operare), ci si deve dare un programma di lunga lena che consista in un'inedita messa in relazione di elementi intellettuali ed elementi morali. Bisogna impegnarsi, in altre parole, nella definizione di una "nuova" etica che risponda, sia in termini di valori suggeriti che di comportamenti proposti, al dato nuovo di una società planetaria caratterizzata dalle interdipendenze. Ciò comporta un grande investimento in termini intellettuali, morali, culturali. Si deve far sì che la cultura di un mondo delle interdipendenze non solo si approfondisca, ma anche diventi - il che ora non è - patrimonio delle maggioranze, una sorta di "senso comune", che definisca e qualifichi il rapporto cognitivo che i singoli e i gruppi stabiliscono con la loro esperienza e la loro realtà.

Una tale conoscenza, appresa e vagliata criticamente, produrrebbe i primi elementi di una nuova etica, quando venisse messa in relazione con i principi morali elaborati dall'Occidente, primo fra tutti l'imperativo kantiano dell'uomo come fine e mai come mezzo.

Il sistema formativo è perciò chiamato a soddisfare questa esigenza attuale: mettere i cittadini in condizione di vivere in coerenza con il loro tempo e con una realtà di cui non è possibile prendere atto senza una formazione e una cultura che lo consentano. E' evidente che una tale formazione si deve rivolgere in primo luogo agli autoctoni.

1.4 L'educazione permanente naturale in atto

Quando soggetti portatori di differenti culture s'incontrano, si producono inevitabilmente campi di tensione le cui specifiche

polarità si connotano come integrazione e distinzione, fusione e separazione, ecc.

Cosa avviene allora? Per tentare una risposta, la nozione di educazione permanente può risultare di qualche utilità. Non, certo, se la si prende nella sua declinazione ovvia e di mero buon senso per cui ci si educerebbe per tutta la vita. E neppure nel senso più specifico di azioni educative intenzionali effettivamente messe in campo. La nozione di educazione permanente può risultare utile se la si prende nella sua accezione - come propose Filippo M. De Sanctis - di "educazione permanente naturale in atto": con il che si vuole indicare che i "contesti sociali" di vita e di lavoro educano positivamente, in continuazione, nel senso che persuadono a valori, strutturano abiti, inducono comportamenti. Energici e pervasivi processi formativi sono già in atto.

Ciò che è specifico di tali processi educativi è che essi si svolgono nella forma di "curricoli occulti" e che su di loro si esercita poco o non si esercita affatto un'azione di controllo sociale diffuso. Ciò produce effetti su tutti. Per ciò che riguarda i lavoratori immigrati in Italia ne consegue che, in generale, i soli educatori che essi incontrano, quelli veri, che effettivamente "insegnano" loro valori e comportamenti, quelli con cui sono maggiormente o esclusivamente in rapporto, sono gli "uffici", gli affittacamere, i datori di lavoro, i passanti e, talvolta, per loro fortuna, un insegnante, un sindacalista, un operatore dei servizi o del volontariato, un mediatore culturale.

Poiché le relazioni fra soggetti sono, sempre, dotate di efficacia formativa sul doppio versante socio-affettivo e cognitivo, nel senso che forniscono informazioni, trasmettono conoscenze e suggeriscono comportamenti, c'è da dedurre che non solo è del tutto assente un progetto educativo che intenzionalmente persegua l'obiettivo di una società multiculturale, ma ve ne è, al contrario, uno che, in forme più o meno occulte, opera spesso in senso diametralmente opposto.

1.5 Relazioni interculturali e mediazione culturale

Le relazioni interculturali, se vogliono essere ben impostate, necessitano di alcuni requisiti di fondo. Per parlare propriamente di dialogo, incontro, scambio tra autoctoni e immigrati è necessario dare il giusto valore alle parole. Il dialogo è una relazione fra "pari" o meglio, per riprendere la definizione che ne dà il fi-

losofo Martin Buber, è una relazione fra soggetti che sono in grado di far valere la propria soggettività, le proprie esigenze, le proprie esperienze, i propri interessi ed i propri diritti¹. Spesso, però, gli immigrati sono afflitti non solo da una disuguaglianza giuridica, ma anche da una disuguaglianza materiale e sociale fatta di lavori nocivi, precari, mal retribuiti, ecc. Gli immigrati si collocano, per una quota consistente, all'interno del «terzo» escluso, quella parte di cittadinanza, per così dire minore, che non entra nella società dei due terzi, non solo in termini di inserimento sociale e lavorativo, ma anche di riconoscimento dei bisogni formativo-culturali².

E' sulla base di tali premesse che la "mediazione" si pone oggi come esigenza propria delle società multiculturali proiettate nella costruzione intenzionale di società interculturali³. In particolare le esigenze di mediazione si presentano quando:

- persone appartenenti a culture diverse si trovano coinvolte in attività comunicative reciproche;

- tali relazioni hanno luogo in contesti istituzionali dove è evidente uno squilibrio di potere fra coloro che partecipano alle interazioni;

- le relazioni si instaurano fra appartenenti ad una cultura maggioritaria e membri di culture minoritarie nei confronti dei quali la maggioranza sviluppa pregiudizi e/o stereotipi⁴.

Tali situazioni, spesso, possono produrre fenomeni di incomprensione o di fraintendimento che conducono, inevitabilmente, a blocchi comunicativi o a forme di comunicazione inefficaci.

Nonostante sia sempre più forte la richiesta di mediatori nei servizi pubblici, compresi quelli socio-educativi e quelli scolastici, come interfaccia tra le istituzioni e le comunità immigrate, manca ancora una visione condivisa relativamente al profilo, al ruolo, alle funzioni di tali esperti. E' perciò che si è intrapresa la ricerca qui presentata e di cui si forniscono in sintesi alcuni elementi.

¹ Sulla pedagogia della parola e del dialogo (Ebner, Buber, Capitini e Dolci) si veda Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 328-342.

² Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma 1995, pp. 24-25 e R. Dahrendorf, *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Roma-Bari, 1988, p. 52.

³ Ivi, p. 48.

⁴ Cfr. Johnson P., Nigris E., *Le figure della mediazione culturale nei contesti educativi*, in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 373-374.

Il primo corso per mediatori in Italia fu realizzato nel 1990 dall'Associazione Naga di Milano, al fine di soddisfare le esigenze sorte nell'ambito sanitario lombardo con la formazione di quindici "intermediari linguistico-culturali"⁵.

Successivamente sono state avviate altre esperienze di formazione di mediatori culturali in ambito sanitario e socio-educativo in altre parti d'Italia.

La complessità dei processi presenti nell'azione di mediazione ha imposto una riflessione su due nozioni che costituiscono i poli tra cui oscilla la mediazione: il concetto di *advocacy* e quello di *empowerment*. La mediazione culturale può configurarsi come un'azione che tende a strutturarsi:

a) «come difesa dei diritti di un utente (*advocacy*), che subisce forme di razzismo istituzionale e ha difficoltà a far riconoscere i propri bisogni e a farli valere, difesa fatta parlando in sua vece e rappresentandolo;

b) come sostegno (*empowerment*) e aiuto a una persona affinché utilizzi al meglio le informazioni o le strategie più efficaci per risolvere i propri problemi, quindi aiuto perché raggiunga la maggiore autonomia possibile nel difendere le proprie posizioni»⁶.

L'impiego di mediatori culturali in Italia, oggi, riguarda un gran numero di servizi: consultori, servizi educativi per la prima infanzia, scuole, reparti maternità degli ospedali, servizi sanitari, servizi sociali, istituti penitenziari, questure, uffici stranieri.

La molteplicità di utilizzazioni del mediatore culturale indica una grande differenziazione di funzioni e di ruoli che sollecita a tener conto delle concrete situazioni di lavoro.

1.6 La ricerca sulla mediazione culturale: descrizione e risultati principali

La ricerca che si presenta concerne la mediazione linguistico-culturale ed è stata condotta attraverso il coinvolgimento diretto dei mediatori. Il CISP (Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli) aveva precedentemente condotto un'indagine nazionale, attraverso le agenzie di mediazione, offrendo una prima

⁵ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000, p. 128. Cfr. anche M. Castiglioni, *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Franco Angeli, Milano 1997.

⁶ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano 1996, p. 103.

descrizione del fenomeno della mediazione culturale⁷. La presente ricerca - che si è svolta negli anni 2002-2004 - integra tale rappresentazione, offrendo una descrizione delle funzioni, delle caratteristiche e dei bisogni dei mediatori linguistico-culturali.

L'indagine quantitativa

L'indagine di tipo quantitativo si è svolta dall'aprile al settembre 2004 e ha consentito di raccogliere un consistente volume di elementi conoscitivi (per più di 200 variabili) su un campione probabilistico di mediatori linguistico-culturali.

Si è trattato di un impegno di ricerca complesso e laborioso sia per la quantità di soggetti raggiunti sia per la numerosità di variabili indagate. Esso ha voluto contribuire a definire alcuni ambiti della mediazione linguistico-culturale ancora non sufficientemente esplorati.

Le informazioni raccolte vogliono offrire a ricercatori, studiosi, operatori e decisori politici la possibilità di:

- ricostruire il percorso migratorio e le caratteristiche dell'integrazione sociale, delle aspettative e dei progetti di vita dei mediatori;
- descrivere il ruolo, le attività svolte nell'azione di mediazione e le esperienze di formazione dei mediatori sia nel paese d'origine che in Italia;
- ottenere indicazioni utili alla definizione degli articolati e diversi fabbisogni formativi dei mediatori culturali.

Per la rilevazione sul campo è stato realizzato - secondo un protocollo condiviso dai partner del progetto Equal - un apposito strumento d'indagine.

Tale questionario *strutturato* (con 66 domande e 209 variabili) è basato su domande *chiuse*, che prevedono risposte tra loro alternative, ordinamenti gerarchici e risposte multiple, nonché su quesiti con modalità di risposta *aperte*, per consentire un relativo margine di libertà nell'espressione di giudizi, valutazioni ed opinioni.

Il questionario è stato somministrato ad un campione di 249 mediatori linguistico-culturali scelti con criteri casuali di rappresentatività statistica, secondo una griglia di campionamento che ha tenuto conto di una stima preliminare della consistenza nu-

⁷ CISP, *Indagine sulla mediazione culturale in Italia. La ricerca e le normative regionali*, Roma 2004.

merica e delle caratteristiche socio-anagrafiche dei mediatori culturali in Italia.

Tale valutazione ha consentito di stabilire che sono attivi in Italia dai 2200 ai 2400 mediatori linguistico-culturali.

L'indagine qualitativa

La scelta dell'approccio qualitativo - in particolare di tecniche come l'intervista semistrutturata e il gruppo *focus* - si basa sulla necessità di non prescindere dal riferimento all'esperienza di vita e di lavoro dei mediatori linguistico-culturali.

Sono state realizzate interviste semistrutturate e gruppi *focus* per approfondire la conoscenza delle situazioni problematiche, osservare le attività di formazione dei corsi per mediatori culturali monitorati ed individuare gli elementi su cui basare la progettazione di futuri percorsi formativi.

Attraverso l'indagine qualitativa, che ha preceduto quella quantitativa, è stato possibile individuare le situazioni-problema e le esperienze significative dei soggetti indagati.

Nella maggior parte dei casi, le informazioni raccolte attraverso le interviste hanno trovato conferma nei risultati ottenuti attraverso l'indagine campionaria. In ogni caso esse hanno contribuito ad una più precisa formulazione delle domande del questionario e, sul piano interpretativo, ad indirizzare la lettura dei dati quantitativi.

Sono stati intervistati, complessivamente, 56 soggetti: oltre ai mediatori coinvolti nel percorso di formazione osservato ed ai tutor, mediatori italiani, operatori scolastici e penitenziari, referenti istituzionali e responsabili e partner del progetto Equal.

Alcuni risultati dell'indagine

L'indagine evidenzia aspetti ancora poco conosciuti dell'universo dei mediatori linguistico-culturali, come ad esempio la sua composizione risultata prevalentemente femminile o il suo possesso di titoli di istruzione universitaria (42%) oppure le esperienze pregresse nel settore dei servizi, prevalentemente in ambito educativo.

È anche da sottolineare che l'ambito di attività prevalente nel settore della mediazione è quello educativo (con il 49% dei casi) e che l'instabilità caratterizza tale figura professionale (per l'89% dei casi), in quanto inserita in servizi a termine.

Due considerazioni, in particolare, sono suggerite dall'indagine qualitativa: da un lato la precarietà di tale figura, con la

relativa difficoltà ad assumere il lavoro di mediatore come principale impegno professionale, dall'altro lo scarso riconoscimento del ruolo del mediatore, soprattutto da parte degli operatori italiani.

La ricerca ha consentito, poi, di indagare due specifici ambiti della mediazione linguistico-culturale – il settore socio-educativo e quello penitenziario – che hanno fatto emergere caratteristiche, aspetti critici e possibili innovazioni di tale professione.

Dall'indagine emerge che il servizio di mediazione linguistico-culturale costituisce, in molti istituti scolastici, uno strumento di promozione e di facilitazione di un progetto educativo interculturale.

In questo senso, l'azione del mediatore linguistico-culturale affianca quella degli insegnanti nell'ambito di un progetto intenzionale, con l'obiettivo di aiutare la relazione tra la scuola e gli allievi stranieri, di favorire interventi educativi volti alla conoscenza e alla relazione con culture diverse.

La ricerca ha mostrato che l'intervento del mediatore va progettato con l'insegnante: la domanda di mediazione, infatti, non è generica, ma è legata a bisogni definiti e a contesti specifici della realtà scolastica; l'intervento deve essere, pertanto, individualizzato e prevedere una stretta collaborazione del mediatore con il docente.

L'ambito scolastico, rispetto ad altri settori di intervento, appare caratterizzato da una molteplicità di ruoli del mediatore (formazione degli operatori scolastici, sostegno agli operatori scolastici, supporto tecnico, *tutoring* degli alunni per quanto concerne l'area linguistica, attività di didattica interculturale, attività di collegamento con il territorio) e da una estrema diversità di tipologie di destinatari (allievi italiani e stranieri, genitori italiani e stranieri, insegnanti e altri operatori scolastici).

Le interviste rivelano alcuni aspetti problematici, relativi alla scarsità di risorse finanziarie da destinare a queste attività, che impediscono di attuare una progettazione educativa adeguata.

L'azione di mediazione nella scuola si profila, infine, come uno strumento di innovazione pedagogica in una prospettiva interculturale, poiché – come ha evidenziato la ricerca – grazie ad essa si innestano molteplici processi di cambiamento all'interno dell'istituto scolastico.

La ricerca ha descritto, inoltre, alcuni aspetti specifici del servizio di mediazione in ambito penitenziario. Gli istituti di re-

clusione hanno attivato, negli ultimi anni, iniziative e strategie diversificate volte al riconoscimento della specificità della condizione e delle problematiche dei detenuti stranieri. In particolare l'attivazione di corsi di formazione specifici, rivolti anche ad agenti di polizia penitenziaria che vivono a stretto contatto con i detenuti, sui temi dell'educazione interculturale e della mediazione linguistico-culturale, e la partecipazione a progetti comunitari sull'integrazione di cittadini stranieri costituiscono un indicatore di apertura verso una realtà che pone istanze e problematiche specifiche.

Ciò nonostante l'azione di mediazione non sempre è caratterizzata da interventi organici e sistematici.

In varie occasioni si è auspicata una regolamentazione della figura del mediatore, ma non vi è ancora un modello di mediazione in ambito penitenziario condiviso e ritenuto valido per tutte le realtà. La sperimentazione di servizi di mediazione in diversi istituti ha permesso, però, di definire alcune tendenze: un modello duplice, tracciato *orizzontalmente*, per ciò che concerne l'intero percorso che il detenuto compie all'interno dell'istituto di pena; e *verticalmente*, invece, nei diversi ambiti e settori in cui il detenuto è collocato all'interno della scansione del suo percorso detentivo.

L'azione di mediazione in ambito penitenziario è connessa ad una serie di problematiche proprie della duplice condizione di migrazione e detenzione in cui versano i cittadini stranieri internati.

Le difficoltà sono dovute, principalmente, alle caratteristiche peculiari proprie del soggetto straniero, che lo rendono più vulnerabile rispetto agli altri reclusi. La non conoscenza della lingua italiana, l'impossibilità di comunicare e la non comprensione del regolamento penitenziario aumentano il suo isolamento.

La mediazione linguistico-culturale risulterebbe, quindi, uno strumento utile per facilitare le relazioni tra detenuti e operatori e tra detenuti stessi, una strategia efficace volta a conoscere i bisogni di soggetti provenienti da differenti realtà, una possibilità per il detenuto straniero di orientarsi in un luogo che prevede regole e diritti.

1.7 La formazione del mediatore culturale

Il problema di come formare gli adulti, di quali dispositivi mettere in opera per corrispondere ai bisogni impliciti ed espliciti di

soggetti con una specifica biografia culturale e formativa fatta di esperienze educative e di apprendimenti realizzati nei contesti di vita e di lavoro, esige una riflessione su cosa significhi un percorso formativo intenzionale di educazione degli adulti. Tanto più che i mediatori linguistico-culturali che si vorrebbero formare sono in gran parte adulti immigrati con una ricca esperienza alle spalle che nessuna proposta formativa può ignorare o, peggio, mortificare.

“L’esperienza è una lanterna che teniamo dietro le spalle”, afferma un proverbio cinese a proposito dell’apprendimento mediante l’esperienza: una lanterna che ci accompagna, ci fa luce, ma ci fa anche muovere nei limiti del suo cono d’ombra.

Se si ammette che le persone si educano (o sono educate) in continuazione, per tutta la vita, si deve dedurre che ciò avviene non solo nella scuola e nelle altre istituzioni formative, ma anche (e – si può dire – soprattutto) attraverso la «vita», e cioè attraverso tutte le esperienze che precedono, affiancano e seguono l’esperienza scolastica e formativa. Considerare l’educazione solo o prevalentemente in rapporto alla scuola è limitativo; si realizza, in tal caso, un approccio meramente «scuola-centrico» ai temi della formazione dell’individuo. Lo stesso può accadere per la formazione continua o permanente, che oggi sembra essere una priorità (anche se, spesso, solo proclamata) di tutte le politiche di sviluppo e cambiamento: una formazione permanente, infatti, che coincida soltanto con l’istituzione e l’attivazione di “corsi” non ha gran senso, mentre assume sempre più significato – sta qui la differenza – il riconoscimento dell’esistenza di “percorsi”, che includono una molteplicità e varietà di occasioni di apprendimento, con la conseguente valorizzazione (e, soprattutto, il riconoscimento) dell’esperienza precedentemente fatta dal soggetto.

Conoscenze, competenze, abilità e capacità possono essere apprese in percorsi di formazione intenzionale e attraverso la ‘formazione naturale’ (formazione informale e non formale: esperienze di vita e di lavoro, ecc.)⁸.

⁸ La “formazione naturale” è quella che incidentalmente il soggetto riceve nelle forme di un curriculum implicito (senza che nessuno intenzionalmente se ne occupi, essendone stato espressamente investito). Si può parlare, al contrario, di “formazione intenzionale” ogni volta che dei mezzi vengono impiegati consapevolmente per conseguire dei fini di insegnamento-apprendimento. Cfr. F. Susi, *La formazione nell’organizzazione*, Anicia, Roma 1994, pp. 52-73.

La ricerca ha voluto indagare, tra gli altri, anche il tema della formazione del mediatore culturale. Come deve essere organizzata la formazione dei mediatori? Quali sono i contenuti e le modalità didattiche più adatti?

Molti degli intervistati si soffermano sulla necessità di dotare il mediatore di una formazione generale, solida e ampia, nel campo delle scienze umane (sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, ecc.), anche se ci si rende conto che al mediatore si chiede spesso l'impossibile, sia in termini di funzioni da svolgere sia in termini di competenze da possedere. Le scienze umane, tuttavia, sono considerate una componente irrinunciabile del sapere del mediatore. Quasi tutti gli intervistati (mediatori in formazione e in servizio, operatori, insegnanti e dirigenti scolastici, responsabili delle agenzie di mediazione) concordano su questo punto.

Svolgere il lavoro di mediatore comporta la necessità di rivedere criticamente i propri saperi, intraprendere una vera e propria azione di "revisione interculturale". Non si tratta, solo, di avere familiarità con le scienze umane, ma anche di essere soggettivamente pronti a rimettere in discussione la propria visione del mondo senza rinunciare ad essere quello che si è.

I mediatori in servizio, che hanno partecipato a diversi percorsi formativi, nel riflettere sulla loro esperienza forniscono interessanti indicazioni. Vi è chi esprime il bisogno di una formazione generale o prevalentemente teorica e chi invece sente la necessità di una formazione puntuale e contestualizzata. Il richiamo alla teoria, in realtà, sembra esprimere l'esigenza sentita di riuscire a trovare schemi e paradigmi utili per meglio "situare" il proprio lavoro e per riuscire ad essere "professionisti riflessivi"⁹.

Il tema delle competenze si presenta come un altro importante filone di riflessione nella progettazione di percorsi formativi per mediatori culturali. Si sottolinea, da parte di molti, la necessità di acquisire competenze di base, competenze tecniche e professionali e competenze trasversali¹⁰.

⁹ Cfr. Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

¹⁰ Il dibattito sulle competenze costituisce un territorio molto complesso. Si vedano a tale proposito Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 1999; Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995; ISFOL, *Comportamento organizzativo e abilità trasversali*, FrancoAngeli, Milano 1994; Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992. In questo contesto si fa

Dopo una formazione di base, comune a tutti i mediatori, sembrerebbe importante delineare dei percorsi di formazione specialistica. Lavorare in campo sanitario non è la stessa cosa che lavorare in campo educativo. Si devono apprendere dei saperi “propri” di quel determinato contesto.

I risultati dell'indagine quantitativa mostrano che gli apprendimenti giudicati dagli intervistati più apprezzabili ed utili nell'esercizio della professione sono i *contenuti psicologico-relazionali e giuridico-normativi*. I mediatori che hanno precedentemente ricevuto una formazione danno una valutazione dei contenuti più utili nello svolgimento dell'attività di mediazione, sulla base dell'esperienza professionale maturata sul campo, attribuendo un consistente rilievo agli apprendimenti che afferiscono agli ambiti disciplinari *psicologico-relazionale* (46% dei casi), *linguistico-comunicativo* (40% dei casi) e *giuridico-normativo* (39% dei casi). I contenuti *socio-antropologici* e quelli connessi agli aspetti *amministrativo-procedurali dei servizi* sono considerati utili da un quarto dei mediatori formati. Mentre le discipline *pedagogiche, medico-cliniche e storico-economiche* assumono valori decisamente più bassi essendo giudicati meno indispensabili.

Per una professione tanto delicata, come d'altra parte per tutte le professioni educative e sociali, è, però, necessario prevedere dei momenti di formazione sul campo (stages, tirocini, formazione per affiancamento). Il lavoro, infatti, si apprende mentre lo si fa, attraverso l'esperienza. L'esperienza, tuttavia, non è sempre di per sé stessa formativa. E' in questione la “qualità dell'esperienza”¹¹ e cioè la capacità di riflettere su ciò che si fa.

Una modalità di formazione che dovrebbe essere messa a regime in tutti i percorsi formativi per mediatori culturali è quella della formazione *on the job*. Nel caso dell'affiancamento si dovrebbe prevedere per un certo periodo la compresenza di due persone nella stessa attività, l'una già esperta e l'altra in formazione. Tale modalità di formazione avrebbe il vantaggio di essere contestualizzata, imperniata sui quotidiani e reali problemi di lavoro.

riferimento alla tripartizione “classica”, elaborata dall'ISFOL, in ‘competenze di base’, ‘competenze tecnico-professionali’ e ‘competenze trasversali’ (autonomia, creatività, capacità decisionali, capacità di *problem solving*, capacità di lavorare in gruppo, capacità comunicative e relazionali).

¹¹ Cfr. Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 17-36.

L'analisi complessiva delle risposte alla domanda del questionario sull'utilità del corso di formazione precedentemente frequentato mostra che *tirocini* (60% dei casi), *teoria* (42% dei casi) e *incontri con altri mediatori* (39% dei casi) sono considerate le modalità più adeguate ed efficaci per la formazione dei mediatori. Gli apprendimenti giudicati più utili, dunque, si basano sull'esperienza concreta integrata dall'apprendimento degli apparati teorico-concettuali di saperi considerati fondamentali per l'attività di mediazione, maturati e condivisi attraverso lo scambio di esperienze e mediante le riflessioni con esperti e professionisti del settore.

Una questione di grande rilievo è quella relativa a chi deve formare i mediatori: l'Università, le Regioni, i Centri di Formazione Professionale, le Associazioni, le ONG, ecc. Sono in molti a sostenere che il mediatore debba avere una formazione universitaria e, tuttavia, tale esigenza pone il problema dell'effettiva possibilità di accesso alla professione per gli stranieri (attraverso il possesso dei diplomi di ingresso).

Dai risultati dell'indagine per questionario emerge che nei tre quarti dei casi la formazione dei mediatori è stata organizzata da *enti, associazioni, ong* (Organizzazioni Non Governative) *che si occupano di immigrazione*. Nel 20% dei casi gli organizzatori sono *Comuni e Province* (12%) e *Regioni* (8%). L'organizzazione di corsi per mediatori da parte di *Università e/o IFTS* (Istruzione Formazione Tecnica Superiore) rappresenta una quota residuale (solo il 4% dei casi).

È stato chiesto ai mediatori di esprimersi sugli enti che dovrebbero organizzare i corsi di formazione loro diretti. La formazione dovrebbe essere organizzata da *enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione* (29% degli intervistati); il dato esprime un riconoscimento delle capacità formative dei soggetti che, occupandosi direttamente di immigrazione, hanno potuto maturare significative riflessioni saldamente ancorate alle conoscenze del fenomeno migratorio ed alle competenze di ordine operativo e gestionale derivanti dal coinvolgimento in azioni dirette di intervento sui migranti. La formazione impartita da istituti preposti alla formazione di *livello universitario* è, tuttavia, preferita nel 26% dei casi; la formazione erogata dall'Università, ponendo maggiore enfasi sugli apprendimenti teorici e culturali del lavoro di mediazione, conferirebbe maggiore considerazione e prestigio professionale. Resta tuttavia aperto il problema dei titoli acquisiti all'estero non riconosciuti dalle Università per

l'accesso al corso di studio, che costituisce un ostacolo in ingresso per i cittadini stranieri. Auspicicherebbero, infine, una formazione di tipo *regionale* di carattere *professionalizzante* il 20% dei mediatori intervistati.

Di grande rilevanza è anche il tema delle modalità di erogazione della formazione. Si tratta di una questione centrale in quanto i mediatori in formazione sono prima di tutto degli adulti.

I risultati dell'indagine per questionario mostrano che, secondo il parere dei mediatori, gli aspetti metodologico-didattici considerati più importanti in un percorso di formazione specifico sulla mediazione sono i *lavori di gruppo* (98%), i quali sono preferiti alle *lezioni frontali* (90%) ed alle attività di *autoapprendimento* (81%). La predilezione per le esperienze di apprendimento in situazione concreta è rimarcata dalle alte percentuali registrate dal *tirocinio e stage* con il 97% degli intervistati e dagli apprendimenti che derivano da attività di *progettazione di un intervento o di un servizio*, indicate dal 91% degli intervistati. Sono ritenute fondamentali, nella progettazione e realizzazione di attività formative future, le azioni che configurano una formazione centrata sul fruitore nella misura in cui sono approntate delle specifiche *attività di orientamento* (95%), la *valutazione del corso da parte dei discenti* (93 %) e le attività di *follow up* (91%).

La formazione iniziale, tuttavia, risulta insufficiente. Al di là di un forte investimento formativo iniziale sarebbe necessario un ritorno in formazione. La formazione continua, infatti, consente anche di riflettere su ciò che si fa, su come si lavora, e rende possibile "riflettere nel corso dell'azione"¹².

Dai risultati dell'indagine per questionario emerge con chiarezza che, nel caso di eventuali attività di aggiornamento, i contenuti giudicati di maggior interesse si indirizzano su temi legati alla *legislazione* (molto 44%; abbastanza 46%), al *lavoro di rete* (molto 44%; abbastanza 43%) e all'*aggiornamento delle competenze e contenuti professionali di settore* (molto 39%; abbastanza 46%). Considerando complessivamente il grado di interesse espresso sui contenuti di un'eventuale formazione, sembrano configurarsi tre grandi aree tematiche: tecniche gestionali; tecniche della comunicazione linguistica, dell'interpretariato e dell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione informatica e

¹² Cfr. Schön D., *cit.*

tecniche della organizzazione, della valutazione e della comunicazione esterna e con il pubblico.

La questione della deontologia professionale del mediatore rappresenta un importante elemento del percorso formativo. Il mediatore deve essere terzo, neutrale, deve mantenere il segreto professionale e tradurre con estrema precisione senza omettere e senza nulla aggiungere. Egli è chiamato a svolgere un lavoro estremamente delicato. La formazione, pertanto, dovrebbe insistere molto su questi aspetti.

I risultati dell'indagine per questionario offrono utili indicazioni per individuare i problemi e i limiti delle esperienze di formazione per mediatori realizzate fino ad oggi in Italia. Secondo gli intervistati che hanno partecipato ad attività di formazione sulla mediazione i punti di maggiore criticità riscontrati si concentrano essenzialmente su tre ambiti problematici fortemente interconnessi.

Un primo ambito riguarda l'assenza di collegamento tra contenuti della formazione e contenuti professionali (*manca di collegamento tra la formazione ed i reali problemi di lavoro*, 54% e *manca di continuità tra gli aspetti teorici ed esercitazioni pratiche*, 47%); la formazione seguita, in altri termini, non consentirebbe di rispondere in modo puntuale ai bisogni concreti del mediatore nel momento in cui affronta i reali problemi di lavoro.

La discontinuità tra teoria e pratica sarebbe confermata anche da un secondo ambito, che risulta collegato alla eccessiva centralità attribuita alle acquisizioni di tipo teorico-concettuale rispetto a competenze più propriamente pratiche ed applicative. La formazione sarebbe troppo teorica, eccessivamente distante dalle situazioni concrete e dai contesti di vita e di lavoro (*esiguità delle attività di esercitazione e di pratica*, 47% e *troppe ore di teoria*, 31%).

Un terzo ambito problematico attiene direttamente alle modalità organizzative delle attività di formazione per mediatori e concerne la *poca attenzione nei confronti delle aspettative di formazione dei corsisti* (36% dei casi). Nello stesso ambito rientrano problemi come lo *scarso coinvolgimento dei corsisti nell'organizzazione delle attività di formazione* (31% dei casi) e la *scarsa valorizzazione delle esperienze dei corsisti* (31% dei casi). Si tratta, come è evidente, delle critiche "classiche" a tutte quelle attività di formazione che, pur rivolgendosi ad un pubblico adulto, ne trascurano i bisogni, le esigenze e le peculiarità.

Sulla base dei risultati della ricerca e come conseguenza delle riflessioni svolte sembra utile provare a tracciare alcune linee-guida per la eventuale futura formazione dei mediatori culturali.

Nella formazione di soggetti adulti, quali sono i mediatori culturali, andrebbe adottata la pedagogia per obiettivi, che presenta, fra l'altro, il vantaggio di rendere evidenti gli obiettivi ai corsisti che, perciò, sono realmente messi nella condizione di valutare se, attraverso il processo formativo, essi vengono progressivamente conseguiti e di riproporli continuamente ai formatori.

Nella pedagogia per obiettivi hanno rilevanza non soltanto gli obiettivi cognitivi, ma anche quelli socio-affettivi. Si deve, infatti, avere molta attenzione per gli aspetti relazionali della vita del gruppo: gli adulti spesso si mostrano capaci di un sostenuto impegno di studio non tanto per una determinazione di carattere individuale, quanto per la loro relazione con il gruppo. L'obiettivo dell'acquisto effettivo di conoscenze e quello di una soddisfacente esperienza di relazioni non possono essere disgiunti.

In questa prospettiva l'obiettivo dell'autonomia diventa fondamentale. E' perciò che si adotta la pedagogia della scelta e del contratto. Con essa si garantisce una formazione a partire da un obiettivo e da un programma scelti di comune accordo fra i frequentanti e i formatori. Ciò comporta varie conseguenze:

a) che si parte dai problemi di vita e di lavoro concretamente vissuti dai mediatori, dai problemi dell'ambiente in cui vivono e operano così come essi li percepiscono. Ciò evita esclusioni ed abbandoni e garantisce un sufficiente livello di motivazione;

b) che la pedagogia del contratto s'avvicina, nelle sue modalità, al metodo della ricerca. I frequentanti cercano, in gruppo, di definire l'oggetto della loro formazione (ciò che vogliono studiare), mentre i formatori suggeriscono metodi e tecniche di analisi. Per definire il progetto formativo si deve, come nella ricerca, partire dai problemi, esprimere preoccupazioni e opinioni, confrontare situazioni; si debbono individuare lacune e incompetenze, formulare ipotesi, predisporre mezzi, pianificare il lavoro (tempo e risorse). Così come avviene nell'attività di ricerca, la definizione dell'obiettivo è progressiva (ma lo sforzo di questa definizione coincide in sé con un programma di apprendimento). Si acquisisce nella pratica l'atteggiamento fondamentale del ricercatore: i problemi non sono "naturali", né fatali, essi possono essere studiati e controllati;

c) che il contratto liberamente stabilito impegna tutti e a ognuno (formatori e corsisti) assegna ruoli determinati, funzionali al progetto comune e, perciò, accettati e “richiesti”;

d) che gli obiettivi scelti dal gruppo servono da supporto all’acquisizione di saperi e abilità di base:

- il saper esprimersi, comprendere, agire da soli (i mezzi dell’autonomia);
- il sapersi situare nel gruppo;
- il sapersi rapportare dinamicamente all’ambiente.

Ciò consente di mettere i soggetti in condizione di elaborare autonomi itinerari di formazione ulteriore sulla base dello sviluppo delle loro capacità d’espressione, di riflessione, di analisi sistematica, di conoscenza dell’ambiente e dei fattori che influiscono sui problemi personali e su quelli del contesto in cui si vive e si lavora.

Dalla ricerca qui presentata emerge, in conclusione, la rilevanza della mediazione linguistico-culturale come strumento di promozione dei diritti e come stimolo alla riorganizzazione e al rinnovamento dei servizi. Se non si vuole una società a due velocità, con due tipi di cittadinanza, una maggiore e una minore, si devono trovare, infatti, efficaci strategie per contrastare l’esclusione sociale. In questo senso, la mediazione culturale appare come uno degli strumenti imprescindibili per tradurre i diritti in realtà effettiva.

Il contesto di riferimento. Società multiculturali e risposte educative: la prospettiva interculturale e la mediazione culturale

Massimiliano Fiorucci

2.1 Immigrazione e globalizzazione

«I fenomeni che l'Europa cerca ancora di affrontare come casi di immigrazione sono invece casi di migrazione. Il Terzo Mondo sta bussando alle porte dell'Europa, e vi entra anche se l'Europa non è d'accordo. Il problema non è più decidere (come i politici fanno finta di credere) se si ammetteranno a Parigi studentesse con il chador o quante moschee si debbano erigere a Roma. Il problema è che nel prossimo millennio (e siccome non sono un profeta non so specificare la data) l'Europa sarà un continente multirazziale, o se preferite, "colorato". Se vi piace sarà così; e se non vi piace, sarà così lo stesso»¹. Con queste parole Umberto Eco, al di là del discutibilissimo utilizzo del termine "multirazziale", suggerisce l'unica strada percorribile per comprendere la dimensione strutturale dei processi migratori in atto. Tali processi, infatti, per essere compresi debbono essere letti attraverso quella categoria interpretativa che lo storico francese Fernand Braudel chiamava della "lunga durata", cioè come eventi storici che continuano nei secoli e che camminano ad una velocità propria. Va chiarito subito, tuttavia, che le migrazioni odierne sono strettamente legate al problema del "sottosviluppo"

¹ U. Eco, *Cinque scritti morali*, Bompiani, Milano 1997, p. 99.

che affligge un grande numero di Stati nel mondo. I movimenti migratori attuali, infatti, sono direttamente collegati alla globalizzazione dell'economia che determina l'acuirsi del divario delle risorse fra le due parti del mondo denominate Primo e Terzo Mondo.

Le grandi migrazioni internazionali, dall'Ottocento fino alla prima metà del Novecento, coinvolgevano principalmente soggetti provenienti dall'Europa, soprattutto meridionale e orientale, ed avevano come destinazione i Paesi caratterizzati da una forte crescita economico-industriale.

Le migrazioni di lavoratori provenienti dall'Africa o dall'Asia erano molto modeste e dirette verso le grandi capitali degli imperi coloniali come Londra o Parigi.

Nel periodo a cavallo tra Ottocento e Novecento, i protagonisti delle grandi migrazioni dirette verso l'America del Nord furono i contadini delle zone più depresse d'Europa. Alla fine della seconda Guerra mondiale, i Paesi dell'Europa continentale divennero destinazione di grandi flussi migratori provenienti, nella maggior parte dei casi, dai Paesi dell'Europa del Sud e dell'area mediterranea. In quegli stessi anni anche dall'Italia, dalle aree più povere, soprattutto dal Mezzogiorno, milioni di persone emigrarono cercando in terre lontanissime, come l'America del Nord e del Sud o l'Australia, quelle prospettive di vita e di lavoro che il nostro Paese non era in quel momento in grado di offrire. Successivamente, le migrazioni italiane s'indirizzarono verso le città industriali dell'Europa settentrionale e dell'Italia del Nord².

Molte cose sono cambiate negli ultimi decenni e molti Paesi dell'Europa meridionale, tra cui l'Italia, che sono stati per lungo tempo luoghi d'emigrazione, sono divenuti meta di flussi migratori provenienti dai Paesi del cosiddetto Terzo Mondo e dell'Est europeo. Tali cambiamenti avviatisi alla fine degli anni Settanta si spiegano per almeno due ragioni: l'adozione di politiche restrittive nei confronti dell'immigrazione straniera da parte dei Paesi dell'Europa del Nord (le cosiddette "politiche di stop") ed il forte sviluppo economico-industriale da parte dei Paesi dell'Europa del Sud.

Al fine di poter comprendere questa nuova fase storica e, soprattutto, questa nuova collocazione del nostro Paese all'interno

² Si veda su questo punto P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma 2001.

del sistema migratorio internazionale e per poter capire per quale motivo vi arrivano molti lavoratori del Sud del Mondo, è necessario essere in grado di interpretare la natura dei processi che hanno luogo, oggi, nell'economia mondiale e che determinano la grande spinta ad emigrare. E' importante comprendere che cosa sta accadendo nei rapporti economici tra Nord e Sud del mondo e quali sono gli effetti di questi nuovi rapporti non soltanto a livello economico, ma anche a livello demografico e sociale. E' necessario, in particolare, tenere presente una questione che è sempre più spesso dibattuta dai mezzi di comunicazione e da esponenti del mondo politico e imprenditoriale: la tematica della globalizzazione³.

«Un punto, tuttavia, va chiarito subito. [...] Il motore principale delle migrazioni, anche di quelle interne ai Paesi in via di sviluppo, va rintracciato proprio nella dialettica povertà/ricchezza»⁴.

Le migrazioni contemporanee, infatti, sono strettamente connesse ad un insieme di fenomeni che caratterizzano l'epoca in cui viviamo. «Più specificamente, ci riferiamo - affermano Elvio Dal Bosco ed Enrico Pugliese - all'interdipendenza economica a livello planetario, alla globalizzazione dei mezzi di

³ Sulla questione della globalizzazione cfr.: AA.VV., *Miseria della mondializzazione*, Strategia della lumaca, Roma 1997; B. Amoroso, *Della globalizzazione*, La Meridiana, Molfetta 1996; J. Brecher, T. Costello, *Contro il capitale globale. Strategie di resistenza*, Feltrinelli, Milano 1996; E. Dal Bosco, *L'economia mondiale in trasformazione*, Il Mulino, Bologna 1993; E. Dal Bosco, *Il mito della globalizzazione*, in "Alternative-Altra Europa", n. 1, settembre-ottobre 1997; E. Dal Bosco, E. Pugliese, *La globalizzazione dell'economia e le dinamiche dei flussi migratori verso l'Italia*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998; A. Graziani, A.M. Nassini (a cura di), *L'economia mondiale in trasformazione*, Manifestolibri, Roma 1998; Gruppo di Lisbona, *I limiti della competitività*, Manifestolibri, Roma 1995; P. Hirst, G. Thompson, *La globalizzazione dell'economia*, Editori Riuniti, Roma 1997; P. Krugman, *Il falso mito dell'economia mondiale*, Etaslibri, Milano 1997; Y. Lacoste, *Geografia del sottosviluppo*, Est, Milano 1996; G. Lafay, *Capire la globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 1998; M. Revelli, P. Tripodi, *Lo stato della globalizzazione*, Associazione Culturale Leoncavallo Libri, Milano 1998; Aa.Vv., *Globalizzazione e identità*, "L'ospite ingrato", Annuario del Centro Studi Franco Fortini, III, 2000, Quodlibet, Macerata 2001; L. Gallino, *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari 2000; A. Baricco, *Next. Piccolo libro sulla globalizzazione e sul mondo che verrà*, Feltrinelli, Milano 2002; A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002; J.E. Stiglitz, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino 2002.

⁴ E. Dal Bosco, E. Pugliese, *Introduzione*, in E. Dal Bosco, E. Pugliese, *La globalizzazione dell'economia e le dinamiche dei flussi migratori verso l'Italia*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998, p. 8.

comunicazione, alla cosiddetta rivoluzione informatica e agli squilibri politici e di potere su scala mondiale»⁵.

La natura di tali fenomeni può essere compresa solamente se si individua il forte nesso che collega i movimenti migratori attuali alla globalizzazione dell'economia, che determina l'acuirsi del divario delle risorse e delle opportunità fra il Nord e il Sud del mondo.

Giuliano Carlini ha affermato che «le condizioni di vita e le risorse complessive a disposizione del cosiddetto Primo mondo si mantengono a livello elevato, mentre nel cosiddetto Terzo mondo tendono a diminuire con modalità esponenziale e, in più, il trasferimento di risorse dall'una all'altra area continua ad essere, anzi è sempre di più, a sfavore delle aree più disagiate. Vengono quindi a mancare, per queste ultime, anche i presupposti di base per immaginare i programmi di riequilibrio delle condizioni di sviluppo e anche solo di progettazione elementare di politiche di contenimento della povertà. Ci si trova di fronte ad una situazione nella quale un numero sempre maggiore di persone appartenenti alle aree più povere del pianeta devono pensare strategie di sopravvivenza e di miglioramento senza poter contare sulle risorse dei loro Paesi di origine e, quindi, sono facilmente attratte da prospettive di cambiamento realizzabili fuori dalle aree di provenienza. Nello stesso tempo nelle aree più favorite si ha una crescita, almeno in prospettiva, di risorse a favore di un numero sempre più ridotto di persone. Il risultato di questa situazione è una spinta al riequilibrio che si concretizza anche attraverso lo spostamento di persone da un'area all'altra del pianeta»⁶.

Il complesso tema delle migrazioni va letto e interpretato come contributo specifico alla tematica dell'educazione interculturale⁷. E', infatti, in conseguenza dei fenomeni migratori in corso nella nostra epoca che, anche in riferimento al contesto

⁵ *Ivi.*

⁶ G. Carlini, *Note sulle migrazioni contemporanee*, in D. Barra, W. Beretta Podini (a cura di), *Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari*, CRES/Edizioni Lavoro, Roma 1995, p. 24.

⁷ Cfr. il volume di D. Barra, W. Beretta Podini (a cura di), *Le migrazioni*, già cit. Questo volume offre non solo elementi di conoscenza sul tema delle migrazioni, ma anche opportuni suggerimenti per l'impostazione interculturale di percorsi disciplinari su questo tema, esemplificati attraverso concrete esperienze didattiche elaborate da alcuni insegnanti nelle loro classi. Si veda anche il volume di E. Damiano (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Angeli, Milano 1998.

educativo e formativo, si è imposta la necessità della definizione di un terreno di studi interculturali. Un approccio adeguato a tali questioni è possibile solo attraverso il ricorso a competenze disciplinari specifiche: lo studio delle migrazioni contemporanee non può fare a meno di tenere presente l'analisi dei processi economici a livello mondiale che ne costituiscono lo scenario e la motivazione.

2.2 La 'nuova' società multiculturale

Le società in cui ci troviamo a vivere, in conseguenza dei complessi processi che le attraversano ai quali si è in precedenza fatto riferimento, non rappresentano più comunità ristrette con caratteristiche fisiche ben determinate e omogenee⁸.

Per millenni le differenze, prima somatiche e poi culturali, hanno separato i diversi popoli abitatori del pianeta Terra poiché «ogni cultura tendeva a rimanere chiusa in se stessa, si poneva

⁸ Si vedano a tale proposito: V. Cesareo, *Società multiethniche e multiculturalismo*, Vita e Pensiero, Milano 2000; M. Martiniello, *Le società multiethniche*, Il Mulino, Bologna 2000 e E. Colombo, *Le società multiculturali*, Carocci, Roma 2002. La letteratura su questo tema è molto ampia. Si vedano, inoltre, Ch. Taylor, "The Politics of Recognition", in D.T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Blackwell, Cambridge 1994; trad. it., *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, Ch. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998. Per una panoramica, in lingua italiana, sul multiculturalismo si vedano: J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998; J. Habermas, *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Feltrinelli, Milano 1999; W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999; A. Touraine, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998; M. Walzer, *Sulla tolleranza*, Laterza, Roma-Bari 1998. Si vedano inoltre: D. Cohn-Bendit, T. Schmid, *Patria Babilonia. Il rischio della democrazia multiculturale*, Theoria, Roma-Napoli 1994; V. Cotesta, *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 1999; F. Crespi, R. Segatori (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma 1996; A. Gambino, *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*, Il Mulino, Bologna 1996; M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli 1995; T. Todorov, *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Einaudi, Torino 1991; G. Lazzarini, *La società multiethnica*, Angeli, Milano 1993. Si vedano, inoltre, in lingua inglese: D. Archard (eds.), *Philosophy and Pluralism*, Cambridge University Press, Cambridge 1996; A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton 1994; W. Kymlicka (ed.), *The Rights of Minority Cultures*, Oxford University Press, Oxford 1995; T. Modood, P. Werbner (eds), *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, Zed Books, London 1997; T. Modood, P. Werbner (eds), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*, Zed Books, London 1997.

dei limiti precisi, al di là dei quali non poteva, ma anche non voleva, andare»⁹.

Oggi, al contrario, le persone sono sempre più a stretto contatto grazie allo sviluppo dei mezzi di comunicazione e di trasporto che consentono e favoriscono la mobilità delle genti e la diffusione e il conseguente confronto delle idee. Diventano sempre più intensi gli scambi di beni, di merci, di capitali, di progetti e la circolazione di persone e di idee, per cui si può a ragione parlare di «mercato unico globale non solo di carattere economico»¹⁰.

Ci troviamo perciò a vivere in una “società globale” nella quale persone portatrici di tante diverse culture sono in relazione fra loro in un rapporto continuo di interdipendenza.

L'antropologo italiano Tullio Tentori ha osservato, a tale proposito, come sia sufficiente «pensare, nel campo della scienza, all'internazionalizzazione del progresso delle conoscenze mediante congressi, convegni, associazioni internazionali; attraverso le varie modalità di scambio, di comunicazione e di circolazione di dati»¹¹.

L'enorme sviluppo tecnologico produce trasformazioni strutturali e culturali in continua evoluzione ed espansione. L'uomo del ventunesimo secolo, proprio per l'interdipendenza globale che contraddistingue la vita sul pianeta, sente di vivere in un “mondo uno”¹².

L'unificazione del mondo, secondo Antonio Gambino, è avvenuta in due fasi. La prima, a metà del XVII secolo, quando, dopo la Guerra dei Trent'anni, con la pace di Westfalia, si è aperto un periodo di stabilità che ha permesso all'uomo di riconoscere l'esistenza, nel mondo, di tanti altri popoli, i quali non potevano essere definiti “selvaggi” solo perché avevano culture diverse.

Così dal dubbio del relativismo, «nessuna società è profondamente buona ma nessuna è assolutamente cattiva» come affermava Lévi-Strauss, fino all'esaltazione dell'esotismo, «ai confini del mondo [...] là bellissima per i mortali è la vita» come

⁹ A. Gambino, *Gli altri e noi: la sfida del multiculturalismo*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 9.

¹⁰ F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. VIII.

¹¹ T. Tentori, *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Studium, Roma 1987, p. 149.

¹² A. Gambino, *Gli altri e noi*, già cit., p. 13.

scriveva Omero¹³, l'Europa trasformata, divisa in grandi Stati che cercavano di mantenere un rapporto costante tra loro basato sul concetto di "equilibrio di potenza", ha visto sviluppare e crescere in ogni singolo popolo la necessità di "definirsi" attraverso la nascita del sentimento di "nazionalità"¹⁴.

La seconda unificazione è avvenuta all'inizio del XX secolo, attraverso le invenzioni e lo sviluppo industriale che, producendo comunicazioni immediate, hanno ridotto le distanze fino ad annullarle, tanto che si assiste ad un «processo di unificazione del genere umano», processo che si sviluppa nonostante le differenze ed i conflitti esistenti ancora tra paesi, "etnie", religioni, culture¹⁵.

C'è da chiedersi, con Tentori, «se e quanto le trasformazioni tecnologiche, produttive, comunicative, ideologiche in campo nazionale e internazionale, unificando cambiamenti negli interessi materiali e culturali degli individui e delle collettività, producano una tendenziale riduzione dei pregiudizi o possano produrre di nuovi in luogo di quelli non più rispondenti alle mutate situazioni»¹⁶.

La più vistosa delle trasformazioni nel campo tecnologico delle comunicazioni ha rivoluzionato il concetto di vicino/lontano, per cui i "vicini" non sono più soltanto gli inquilini del palazzo dove si abita, la gente del proprio quartiere, i compagni di lavoro, gli abitanti del paese o della città di residenza, ma anche quelli che abitano lontano, a migliaia di chilometri, in altri Stati e Continenti, con i quali si può dialogare in simultanea. E così queste nuove forme di socialità sembrerebbero la strada giusta per il "villaggio transnazionale" o meglio ancora verso il "villaggio globale". Ciò è vero nel senso che da qualsiasi parte del pianeta ci arrivano i dati e le notizie che il sistema dell'informazione filtra secondo le proprie logiche giudicandoli rilevanti o interessanti; ma è vero «soprattutto nel senso che dovunque sul globo giungono attraverso i differenti media (non solo la televisione, ma anche le merci) informazioni sui Paesi sviluppati (su come si vive, su cosa si consuma, sulla libertà di cui si gode) e perciò anche formazione ai valori ed ai modelli vigen-

¹³ T. Todorov, *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Einaudi, Torino 1991, pp. 75 e 312.

¹⁴ A. Gambino, *Gli altri e noi*, già cit., pp. 11-12.

¹⁵ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995, p. 19.

¹⁶ T. Tentori, *Il rischio della certezza*, già cit., p. 142.

ti in quegli stessi Paesi»¹⁷. Attraverso i mezzi di comunicazione e «l'informazione veicolata dalle merci le popolazioni del Sud del mondo subiscono una sorta di "socializzazione anticipatoria" al modo di vivere dell'Occidente. E' come se fosse in funzione una grande agenzia di educazione degli adulti che conforma i popoli del Sud in modo che in loro emergano quei bisogni, aspettative, desideri che sono già socialmente riconosciuti e, in genere, più o meno soddisfatti nei paesi sviluppati»¹⁸. L'Occidente è impegnato attivamente in un processo di omologazione delle altre culture alla propria. Si parla anche di "massificazione della società": quando «l'intera popolazione di uno Stato si "nazionalizza", comincia a partecipare non solo della sfera politica ma anche di tutti i circuiti di comunicazione e di consumo»¹⁹.

Così, al di là delle differenze di tipo culturale, sociale ed economico, individui di diversi continenti diventano sempre più simili negli atteggiamenti, nel modo di vestire e di vivere, negli interessi.

Questa uniformità di bisogni e desideri, che dovrebbe far nascere una cultura supernazionale capace di unire etnie per secoli separate e sconosciute, spinge, al contrario, le persone a ricercare un ancoraggio forte alla propria esistenza, per non cadere nell'anonimato, attraverso l'identificazione con una comunità più ristretta (nazionale, culturale, religiosa ecc.) che cerca «di affermare, nel contatto ravvicinato con il "diverso" una propria identità collettiva distinta»²⁰, con il risultato, spesso pericoloso, di voler evitare ogni forma di "contaminazione".

La nostra, infatti, è ancora una realtà fatta di guerre che dividono il mondo in parti delimitate da «steccati ideologici, economici, materiali, culturali»²¹.

Ma è pur vero che il restringimento del mondo ha generato anche un'altra reazione: ha fatto sentire a una parte dei suoi abitanti la necessità di sviluppare un'idea di "cittadinanza universale" che inglobi in sé un forte senso di solidarietà, non soltanto verso i propri connazionali ma pure verso coloro che sono al di

¹⁷ F. Susi, *L'educazione interculturale: prospettive teoriche e problematiche della formazione*, in F. Pompeo (a cura di), *Percorsi incrociati. Intercultura e dimensione locale*, vol. II, p. 16.

¹⁸ F. Susi, (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., p. 21.

¹⁹ A. Gambino, *Gli altri e noi*, già cit., p. 13.

²⁰ *Ivi*, p. 14.

²¹ T. Tentori, *Il rischio della certezza*, già cit., p. 149.

là dei confini del proprio Stato²². L'altro, lo "straniero", è un individuo che ha diritto ad essere riconosciuto come tale e con il quale si può e si deve "dialogare alla pari", pur rispettandone l'individualità e le differenze. Ma il riconoscimento del "diritto alla differenza" presuppone, prima di tutto, il "diritto all'uguaglianza" (nella realtà attuale è ancora più un'aspirazione che un diritto), riconosciuto, come il diritto alla libertà, più nelle parole che nei fatti.

La dottrina dei diritti dell'uomo dal Sei-Settecento «ha fatto molta strada, pur tra contrasti, confutazioni, limitazioni. Anche se la meta finale, proprio perché utopica, di una società di liberi ed uguali che riproduca nella realtà l'ipotetico stato di natura, non è stata raggiunta»²³. Qualche tappa però è stata percorsa attraverso due processi: quello della "universalizzazione"²⁴ e della "moltiplicazione"²⁵ dei diritti dell'uomo, la cui specificazione, avvenuta principalmente nell'ambito dei diritti sociali, determina sempre più i soggetti titolari di diritti.

I primi diritti riconosciuti sono stati quelli di libertà negativa: libertà religiosa, libertà di opinione, libertà di stampa, ecc., ma questi valgono per l'uomo astratto.

Il concetto di "uguaglianza", nel senso che tutti gli uomini sono uguali nel godimento della libertà, si ritrova nello "stato di natura" del filosofo inglese John Locke, ispiratore delle dichiarazioni dei diritti dell'uomo, ma anche nell'art. 1 della Dichiarazione Universale del 10 dicembre 1948, «Tutti gli uomini liberi nascono eguali in libertà e diritti», nell'art. 3 della Costituzione Italiana, gli uomini sono uguali «davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali», e nell'art. 2.1 della Dichiarazione Universale, «Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione».

²² Cfr. A. Gambino, *L'imperialismo dei diritti umani. Caos o giustizia nella società globale*, Editori Riuniti, Roma 2001.

²³ N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990, p. 61.

²⁴ *Ivi*, p. 67: «trasformazione del diritto delle "genti", com'è stato per secoli chiamato, in diritto anche degli individui, i quali, acquistando almeno potenzialmente il diritto di chiamare in causa il proprio stato, si vanno trasformando da cittadini di un singolo stato a cittadini del mondo».

²⁵ *Ivi*.

Ma universalità e non discriminazione valgono per “l’uomo astratto”, non certo nei confronti dei diritti sociali (e politici) poiché rispetto ad essi gli individui sono «solo genericamente uguali»²⁶. E’ proprio nel campo dei diritti sociali, come afferma il filosofo italiano Norberto Bobbio, che si fa più evidente il divario tra le norme e la loro applicazione, poiché esse «comandano, proibiscono, permettono in un futuro imprecisato e senza una scadenza tassativa» e «quelle emanate da organi internazionali, non sono nemmeno norme programmatiche [...] sino a che non sono state ratificate dai singoli stati»²⁷.

Quando non sono ratificate, infatti, tali norme sono solo direttive generali che possono essere solamente accolte e sostenute dalla pubblica opinione internazionale, poiché in realtà non esiste diritto senza obbligo e viceversa.

E così i diritti proclamati vengono violati senza alcuna punizione se non di carattere morale; per questo Norberto Bobbio auspica la creazione di un potere comune forte, nel sistema internazionale, capace di prevenire e reprimere le violazioni dei diritti dichiarati, perché solo le forze politiche possono colmare quel divario che c’è fra il dibattito teorico sui diritti dell’uomo e la loro effettiva attuazione e protezione nei singoli stati.

Antonio Gambino analizza la possibilità e la legittimità di un “diritto di ingerenza”, cioè del diritto della comunità internazionale di agire, anche con la forza, per risolvere quelle situazioni che, pur all’interno di un singolo Stato, presentano caratteri di “negatività” inaccettabili. Se non è più accettabile, infatti, che le differenze tra le varie culture possano essere usate come alibi per restare indifferenti di fronte alle tragedie a cui abbiamo assistito nel corso degli ultimi anni, bisognerebbe allora “inventare” un nuovo “organismo” incaricato di prendere decisioni autorevoli e imparziali da far accettare e rispettare «da coloro a cui fossero dirette»²⁸; obiettivo sicuramente utopico visto che il mondo, ormai unificato in alcuni aspetti, continua invece a svilupparsi, dal punto di vista politico, istituzionale ed etico in modo differenziato e con dislivelli strutturali sempre crescenti.

Di fronte al cambiamento epocale determinato dai problemi legati al multiculturalismo, pertanto, la strada da percorrere è

²⁶ *Ivi*, pp. 70-71: «Solo genericamente e retoricamente si può affermare che tutti sono eguali rispetto ai tre diritti sociali fondamentali, al lavoro, all’istruzione e alla salute».

²⁷ *Ivi*, p. 79.

²⁸ A. Gambino, *Gli altri e noi*, già cit., p. 51.

quella di una maggiore attenzione alla realtà che ci troviamo ad affrontare, di una maggiore riflessione sulle minoranze culturali, accentuatesi in conseguenza dei flussi migratori, le quali richiedono di essere accolte e trattate come comunità con una propria struttura ed una propria personalità. E di fronte a problemi di tale portata non può certo essere sufficiente lo “spirito di tolleranza”, pure auspicato da molti, per risolvere le tensioni che nascono dai rapporti tra persone sempre più diverse e sempre più vicine.

E' invece necessario un effettivo riconoscimento di «eguale valore di tutte le culture» senza discriminazioni e prevaricazioni, come invece accade ancora, anche a causa dell'impreparazione degli Stati ancora fortemente etnocentrici, incapaci di affrontare e gestire “la diversità” che può e deve essere tradotta in risorsa. Questo è possibile attraverso un progressivo aprirsi agli “altri-diversi”, ai quali vanno riconosciuti diritti sempre più estesi di cittadinanza: civile, politica, sociale.

Proprio l'Europa occidentale si è trovata, in questi ultimi anni, a subire l'impatto più forte dei flussi migratori con la conseguenza di un atteggiamento difensivo, di chiusura nei confronti della presenza straniera, da cui ci si sente minacciati nella propria identità, personale e socio-culturale, sfociante in atti incontrollati di razzismo e xenofobia. Atteggiamento che può essere modificato solamente introducendo, nelle nostre abitudini e nelle nostre leggi, quei “germi di universalismo” necessari al cambiamento; e tutto ciò è compito dello Stato che deve «per quanto riguarda il mondo occidentale, diventare lo strumento di quella vera e propria “rivoluzione culturale” [...] indispensabile per [...] attribuire [...] a tutti gli abitanti del pianeta» il diritto di “cittadinanza universale”, «e in tal modo porre le basi per una pacifica ed equilibrata convivenza, nei nostri paesi, tra nuclei culturali diversi»²⁹.

2.3 La risposta educativa: la prospettiva interculturale

Il momento storico in cui ci troviamo a vivere è percorso da profonde trasformazioni di carattere socio-economico e politico determinate da diversi fattori. Tra questi un ruolo decisivo sta giocando il numero sempre più elevato dei contatti e delle relazioni tra persone di origine culturale diversa, che ha condotto -

³⁹ *Ivi*, p. 73.

per usare le parole di Fulvio Poletti - alla «planetarizzazione dei rapporti interumani e interistituzionali»³⁰.

«E' un fatto - ha affermato Francesco Susi - che viviamo in un'epoca che interconnette, mette in relazione tutte le parti del pianeta. Si diffonde, per meglio dire, la coscienza che i problemi umani, dovunque si originino e si svolgano, determinano effetti anche nelle più remote regioni del globo. Si è potuto, pertanto, e ben a ragione, parlare di una "cultura delle interdipendenze"»³¹. Ciò che preoccupa, nonostante tutto, è la scarsa consapevolezza della dimensione "globale" dei problemi del presente. E' proprio questo l'ambito di studio e di lavoro della "pedagogia interculturale": la «pedagogia interculturale, in altre parole, propone una nuova "cultura delle interdipendenze", volendo designare con questa espressione la raggiunta consapevolezza - da parte di soggetti singoli o collettivi - della dimensione "globale" o, almeno, internazionale dei problemi del presente: il che potrebbe permettere il superamento di una contraddizione evocata con forza dal padre Ernesto Balducci, quando affermava che "noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica"»³².

L'educazione e, in modo particolare, la scuola si trovano di fronte ad una grande sfida lanciata dalla società multiculturale. Se il desiderio di scambi e rapporti sempre più ampi ed eterogenei sembra molto forte, è pure evidente la difficoltà a praticare un reale "scambio" interculturale nelle società multiculturali che costituiscono, ormai, un fatto irreversibile. L'uomo contemporaneo, afferma Poletti, si trova a vivere «una profonda "crisi" legata alla "precarietà"»³³ della sua condizione esistenziale alla quale si lega il pregiudizio euro-centrico, «vale a dire il pregiudizio che scorge e fa valere nell'Europa occidentale e nel suo modo di vita il termine normativo fondamentale che corona tutto il processo storico evolutivo dell'umanità e rispetto al quale ogni altra cultura è da considerarsi solo come precultura, incultura o cultura, per così dire, abusiva. In questo senso, questa cultura è una

³⁰ F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 14.

³¹ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995, p. 19.

³² F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999, p. 11.

³³ F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, già cit., p. 114.

cultura che impedisce di capire gli altri, che si costituisce come cultura autoconsapevole "contro" le altre»³⁴.

Per conseguenza si rende necessario per la nostra società ricercare soluzioni adeguate ad una gestione consapevole ed equilibrata delle differenze e delle diversità. Ancora oggi, al contrario, il tema dell'immigrazione, nonostante sia oggetto di continue discussioni e dibattiti che spesso, come è noto, fanno un uso strumentale della questione, non ha sollecitato il confronto in profondità da parte delle istituzioni e delle forze politiche sui temi dell'educazione, della formazione e della scuola, forse perché vengono ancora tenuti in scarsa considerazione i bisogni formativo-culturali degli immigrati³⁵, poiché l'attenzione si focalizza, quasi esclusivamente, su quelli primari (casa, salute, lavoro). E' indicativo il fatto che «i bisogni culturali e formativi degli immigrati continuano ad essere sottovalutati [...]. I bisogni formativo-culturali non sono un "di più", un lusso da riservare agli immigrati di cui si siano già soddisfatti i bisogni primari. Essi sono presenti - come mostrano le ricerche - in ogni fase dell'esperienza di migrazione e ne condizionano sviluppi ed esiti, a seconda delle risposte che ricevono»³⁶.

La questione delle "diversità" di cui sono portatori gli immigrati, oltre ad essere uno straordinario terreno per numerosi esercizi retorici e per pericolosissime esercitazioni ai limiti del "razzismo differenzialista", viene interpretata essenzialmente come un problema delle minoranze, le quali vengono sollecitate ad un cambiamento per adattarsi al nuovo ambiente senza considerare la possibilità per la maggioranza di mettersi in questione. A tale proposito sono determinanti, oltre alle politiche migratorie attuate dai governi, gli orientamenti dei mezzi di comunicazione di massa che influiscono sulla formazione dell'opinione pubblica e sulle "rappresentazioni collettive" almeno quanto i fattori socio-economici.

I «mass media - ha affermato Teun Van Dijk - hanno un'importanza cruciale nella trasmissione di ideologie etniche e razziali presso il vasto pubblico»³⁷. I mezzi di comunicazione, in

³⁴ F. Ferrarotti, *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1989², p. 47.

³⁵ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano 1991², p. 93.

³⁶ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., p. 12.

³⁷ T. Van Dijk, *Il discorso razzista*, Rubbettino, Cosenza 1994, p. 13. Lo studio olandese parte dalla constatazione che ci sono nella nostra società componenti e meccanismi che riflettono e generano razzismo. L'Autore analizza e mette in evidenza le molteplici modalità di riproduzione del razzismo nei discorsi quotidiani.

una società che si nutre di informazione tanto da essere definita "società conoscitiva"³⁸, offrono, quasi sempre, una rappresentazione delle minoranze in termini negativi. Alcune ricerche condotte in Olanda mostrano come le élite (accademiche, professionali, politiche) pre-formulano le categorie, le priorità, le argomentazioni, i criteri di valutazione concernenti le minoranze etniche, innescando un meccanismo di costruzione, di rafforzamento, di diffusione e di legittimazione del pregiudizio.

E' necessario, per conseguenza, che i valori collettivi, che contribuiscono a costituire la "cultura di una società", vengano esaminati a fondo per poter «far fronte con gli strumenti della ragione, o meno enfaticamente, del buon senso a fatti assolutamente nuovi (o, che è lo stesso, sentiti come tali)»³⁹ come quelli che si determinano quando gli immigrati, arrivando fra noi e vivendo con noi, si rendono "visibili" socialmente, economicamente e culturalmente.

Come ha affermato Enrico Pugliese, la «"visibilità" degli immigrati è, per vari motivi, molto alta: non solo per il colore della pelle, ma anche per motivi attinenti al tipo di lavoro e alle caratteristiche dell'insediamento». Molti, infatti, lavorano nel commercio ambulante, spostandosi da un posto all'altro; molti non hanno alloggi perché vivono per le strade; altri ancora, come le colf, si incontrano in luoghi prestabiliti, all'aperto, in alcuni giorni fissi della settimana; tutto ciò li rende estremamente "visibili" perché, essendo poco accolti, devono incontrarsi e addensarsi, per esempio nelle stazioni ferroviarie, così «più si vedono, più sembrano numerosi e maggiore è l'allarmismo»⁴⁰.

Il problema della convivenza interetnica e delle relazioni interculturali è stato a lungo interpretato e affrontato come un problema di ordine pubblico. Ne è dimostrazione il fatto che fino al

³⁸ Cfr. Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles 1995. Il Libro Bianco su istruzione e formazione della Commissione Europea assegna un ruolo centrale dell'educazione, perché «la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società» (p. 22), la *società della conoscenza*. Successivamente, delinea i tre "fattori di cambiamento" che «contribuiscono all'evoluzione verso la società conoscitiva» e che sono, precisamente: la nascita della società dell'informazione, lo sviluppo della civiltà scientifica e tecnica e la globalizzazione dell'economia.

³⁹ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., pp. 15-16.

⁴⁰ M.I. Macioti, E. Pugliese, *Gli immigrati in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 27-28.

1986, anno della prima legge sull'immigrazione⁴¹, l'unico testo normativo di riferimento, se si escludono alcune circolari ministeriali, era costituito dal Testo Unico di Polizia del 1931, che, per sua natura, affrontava la complessa questione dell'immigrazione esclusivamente in termini di pubblica sicurezza.

Per ciò che concerne più in generale la formazione, con riferimento ai problemi posti dalla presenza degli immigrati, Francesco Susi afferma che «a prescindere da ciò che la scuola fa o non fa, degli energici e pervasivi processi formativi sono già in atto. Quando differenti culture s'incontrano, si producono inevitabilmente campi di tensione le cui specifiche polarità si connotano come integrazione e distinzione, fusione e separazione, ecc. Cosa avviene allora?»⁴². Per rispondere a questa domanda Francesco Susi ritiene utile fare riferimento alla nozione di educazione permanente. «La nozione di educazione permanente può risultare utile se la si prende nella sua accezione di "educazione permanente naturale in atto": con il che si vuole indicare che i "contesti sociali" di vita e di lavoro educano positivamente, in continuazione, nel senso che persuadono a valori, strutturano abiti, inducono comportamenti. Ciò che è specifico di tali processi educativi è che essi si svolgono nella forma di "curricoli occulti" e che su di loro si esercita poco o non si esercita affatto un'azione di controllo sociale diffuso. Ciò produce effetti su tutti. Per ciò che riguarda i lavoratori immigrati in Italia ne consegue che, in generale, i soli educatori che essi incontrano, quelli veri, che effettivamente "insegnano" loro valori e comportamenti, quelli con cui sono maggiormente in rapporto, sono gli agenti di polizia, gli affittacamere, i padroni, i passanti e, talvolta, per loro fortuna, un insegnante, un sindacalista, un operatore dei servizi, un operatore di volontariato. [...] Poiché le relazioni fra soggetti sono, sempre, dotate di efficacia formativa sul doppio versante socio-affettivo e cognitivo, nel senso che forniscono informazioni, trasmettono conoscenze e suggeriscono comportamenti, c'è da dedurre che, in Italia, non solo è del tutto assente un progetto educativo che intenzionalmente persegua l'obiettivo di una società multiculturale, ma ve ne è, al contrario, uno che,

⁴¹ Si tratta della legge n. 943 del 30 dicembre 1986 dal titolo "Norme in materia di collocamento e di trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine".

⁴² *Ivi*, p. 28.

in forme più o meno occulte, opera in senso diametralmente opposto»⁴³.

Nel corso della sua esistenza, ogni persona, ogni soggetto, ogni individuo si trova sempre a condurre la propria vita in una sorta di equilibrio precario tra la dimensione rassicurante della propria monocultura e quella più instabile di un atteggiamento interculturale, dimensioni queste che si differenziano in modo fondamentale, nel tempo, nello spazio, nell'identità, nell'educazione⁴⁴.

Considerando la questione dell'identità e le sue dimensioni fondamentali si può affermare che essa assume il carattere di concetto mediatore tra l'individuo e la società⁴⁵.

Le società occidentali, tradizionalmente più o meno omogenee, si trovano così, per effetto della "modernizzazione", a dover affrontare in modo differente, anche nelle società industrializzate più avanzate, il tema dell'identità etnica ripropostosi sotto forma di "revival etnico"⁴⁶.

I flussi migratori, mettendo in contatto gruppi umani diversi, modificano il contesto nel quale possono manifestarsi e interagire le diverse "identità etniche", le cui relazioni (inter-etniche) sono essenzialmente relazioni tra differenti sistemi di appartenenza e diventano, così, bisogni di identità insoddisfatti da cui possono scaturire, in alcuni casi, tensioni e reazioni antagonistiche che sfociano, in situazioni estreme, in atteggiamenti ostili ed apertamente razzisti. Questi atteggiamenti possono anche derivare dal fatto che l'immigrazione, considerata dall'opinione pubblica come un unico e indistinto problema, anche grazie alla rappresentazione che di essa offrono i mass media, «si presta facilmente a processi di stereotipizzazione che tendono a folklorizzare l'identità etnica»⁴⁷. Il pregiudizio etnico⁴⁸ che nasce dal-

⁴³ *Ivi*, pp. 28-29.

⁴⁴ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. XII-XIII.

⁴⁵ Cfr. G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, FrancoAngeli, Milano 1993.

⁴⁶ *Ivi*, p. 45. Per un approfondimento sulla questione dell'«identità etnica» si veda: U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995. Si veda, inoltre, F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996. Cfr. anche per una prospettiva di tipo psicologico V. Schimmenti, *Identità e differenze etniche. Strategie d'integrazione*, FrancoAngeli, Milano 2001.

⁴⁷ G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, già cit., p. 69.

⁴⁸ Si vedano su questo punto: B.M. Mazzara, *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni inter-etniche*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996 e Id., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna 1997.

l'interazione tra le diverse identità, i diversi sistemi di valori, le diverse percezioni di appartenenza che si confrontano, produce quell'«atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso un gruppo o un individuo appartenente a quel gruppo»⁴⁹, fenomeno che Teun Van Dijk ha analizzato secondo particolari componenti socio-cognitive come diversità, minaccia, competizione. La diffusione del pregiudizio e la difficile condizione sociale degli immigrati provocano atteggiamenti razzisti come quello «offensivo e/o discriminatorio che nasce dalla difesa della propria cultura, delle proprie tradizioni, del proprio stile di vita e del proprio sistema di valori e dal rifiuto o dalla svalutazione di quelli altrui»⁵⁰.

La chiusura nei confronti dello "straniero"⁵¹, con la conseguente nascita dei pregiudizi etnocentrici, sembrerebbe essere la condizione necessaria per conservare l'identità individuale e collettiva e la paura di perderla diventa «premessa dell'etnocentrismo e del razzismo, e non loro conseguenza»⁵². Ne scaturisce una volontà di esclusione che si manifesta attraverso l'idea di una incompatibilità fra diversi stili di vita, posti a stretto contatto, e quindi della necessità di salvaguardare le diversità, preser-

⁴⁹ V. Volonterio, *Immigrazione e pregiudizio etnico*, Quaderni ISMU, 1/1998, p. 51.

⁵⁰ G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, già cit., p. 69. Si tratta della definizione che Guido Lazzarini formula del *razzismo culturale*. Il razzismo varia secondo le epoche ed i contesti, negli interessi che lo animano, nelle credenze che lo legittimano e nei modi di azione. Non è perciò possibile limitare il razzismo alla tesi dell'ineguaglianza delle razze, al determinismo ereditario delle attitudini, alle sopravvivenze del razzismo evolucionista e del nazismo, come alcuni tendono a fare, separando nettamente il razzismo dalla xenofobia, e rinviando il primo esclusivamente alle credenze pseudoscientifiche ed ideologiche che hanno insanguinato la storia del XX secolo. A tale proposito è utile citare le parole dello studioso francese P.A. Taguieff, noto soprattutto per avere elaborato la nozione di *razzismo differenzialista*, traendole dal suo lavoro *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti* (Cortina, Milano 1999): «Il nuovo razzismo ideologico si è progressivamente riformulato come un culturalismo ed un differenzialismo, l'uno e l'altro radicali, recuperando gli argomenti anti-razzisti centrati sul rifiuto del biologismo e dell'ineguaglianza, considerate le caratteristiche fondamentali del razzismo dottrinale, alle quali si pensava ingenuamente di poter opporre il relativismo culturale e il diritto alla differenza. Il principio della metamorfosi ideologica recente del razzismo risiede precisamente nello spostamento dalla disegualianza biologica tra le razze verso l'assolutizzazione della differenza tra le culture. Per conseguenza, [...], l'antirazzismo classico, misto di culturalismo e di differenzialismo, non può più funzionare come dispositivo critico efficace, in quanto le sue tesi ed i suoi argomenti tendono a confondersi con quelli del neo-razzismo, differenzialista e culturale».

⁵¹ Cfr. M. Bettini (a cura di), *Lo straniero. Ovvero l'identità culturale a confronto*, Laterza, Roma-Bari 1992.

⁵² G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, già cit., p. 82.

vando la ricchezza di tutte le culture. Questo "nuovo razzismo della differenza culturale", pur affermando il superamento di una interpretazione delle culture fondata sul paradigma gerarchico-evoluzionista, assegnando alla "cultura" un primato quasi metafisico ed alla "differenza" un valore assoluto da preservare, determina in realtà nuove forme di segregazione, fondate sulla irriducibilità e sulla incomunicabilità delle appartenenze culturali.

L'immigrato, per conseguenza, viene a trovarsi in una condizione di conflitto socio-culturale che, secondo Claudio Desinan, è "intrasoggettivo" quando «il soggetto entra in contrasto con se stesso, deve fare i conti con lo squilibrio interiore che il rapporto con un sistema culturale diverso dal proprio genera nella sua interiorità, mettendo in crisi la sua identità, la quale deve essere continuamente ricostruita», e "intersoggettivo" «perché il soggetto entra inevitabilmente in contrasto con i membri della comunità di accoglienza e con i membri del suo gruppo»⁵³.

Da tali considerazioni emerge con forza l'idea che per fare fronte ai problemi posti dalla presenza di persone provenienti da Paesi diversi inserite in contesti socio-culturali differenti vi è bisogno, all'interno delle società occidentali, di una risposta educativa.

La scuola, pertanto, è «il primo e più importante strumento di modifica»⁵⁴ proprio perché consente la socializzazione dei membri della comunità e la trasmissione dell'eredità culturale accumulata dall'uomo.

La nostra cultura per molto tempo ha affrontato il tema della differenza più attraverso la sua cancellazione che attraverso la sua valorizzazione. Nel momento in cui ci si è posti il problema di compensare le "carenze" delle minoranze etniche, dovute molto spesso a ragioni di carattere socio-economico, si è partiti dal presupposto che tali "carenze" fossero dovute alla debolezza

⁵³ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 52. Il poeta del Camerun Ndjock Ngana, noto in Italia col nome di Teodoro, esprime in modo esemplare, in una sua poesia dal titolo *Prigione*, l'esigenza di aprirsi al dialogo per evitare di rimanere imprigionati all'interno di una identità cristallizzata: «Vivere una sola vita/in una sola città,/in un solo paese,/in un solo universo./vivere in un solo mondo/è prigione. Amare un solo amico,/un solo padre,/una sola madre,/una sola famiglia/amare una sola persona/è prigione. Conoscere una sola lingua,/un solo lavoro,/un solo costume,/una sola civiltà/conoscere una sola logica/è prigione. Avere un solo corpo,/un solo pensiero,/una sola conoscenza,/una sola essenza./avere un solo essere/è prigione». La poesia è pubblicata nella raccolta *Nhindô Nero*, Anterem, Roma 1994.

⁵⁴ *Ivi*, p. 77.

o alla arretratezza di una cultura che bisognava portare al livello della nostra.

I fallimenti di questa e di altre strategie, basate su presupposti di tipo gerarchico-evoluzionista, devono far riflettere sulla necessità di predisporre dei programmi di intervento educativo che respingano qualsiasi classificazione gerarchica delle culture. Ciò è possibile solo se, come ha scritto Tullio Tentori, «non si abbandona "il metodo del dubbio" come itinerario del pensiero e il metodo del confronto dialogico»⁵⁵, e si introduce anche nelle pratiche educative il concetto di alterità che si esprime nel diritto riconosciuto ad ogni individuo di essere "nella sua diversità, uguale agli altri" e di svilupparsi a partire da ciò che è⁵⁶.

«Riconoscere la diversità dell'altro permette di porre con una certa chiarezza limiti al proprio spazio psichico ed esistenziale. Il singolo si riconosce differenziandosi da ciò che è altro»⁵⁷. La persona immigrata, però, dovendo mantenere almeno in parte il proprio sistema di valori, ma dovendo, nello stesso momento, modificare lo stesso sistema per essere accettato dalla società di accoglienza, si trova immerso in quella che è stata definita "cultura dell'immigrazione", «costituita dai tratti della cultura di provenienza, dai tratti della cultura di accoglienza e dalle strategie individuali e familiari utilizzate per gestire questi elementi»⁵⁸. La scuola diventa, per conseguenza, il luogo privilegiato dell'incontro tra sistemi culturali diversi dove, in sostanza, l'educazione interculturale è «il risultato di un negoziato tra famiglia immigrata, scuola e società di accoglienza»⁵⁹. La scuola diventa essa stessa luogo privilegiato della mediazione culturale. L'educazione interculturale, in tale ottica, non può rivolgersi solamen-

⁵⁵ T. Tentori, *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Studium, Roma 1987, pp. 352-355.

⁵⁶ Sembra opportuno tenere presenti le parole che, a questo proposito, ha utilizzato Amin Maalouf nel suo libro *L'identità* (Bompiani, Milano 1999). Egli afferma: «Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra. In particolare, tutti coloro la cui cultura originale non coincide con quella della società in cui vivono devono poter assumere senza troppe lacerazioni la doppia appartenenza e mantenere la loro adesione alla cultura d'origine; devono non sentirsi obbligati a dissimularla come una malattia vergognosa e aprirsi parallelamente alla cultura del Paese di accoglienza» (pp. 175-76).

⁵⁷ G. Bolaffi, S. Gindro, T. Tentori, *Dizionario della diversità*, Liberal libri, Firenze 1998, p. 104.

⁵⁸ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, già cit., p. 52.

⁵⁹ *Ivi*, p. 117.

te a gruppi sociali specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti in una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva. Proprio per questo l'educazione interculturale si fonda sia sull'esigenza di facilitare l'inserimento dell'immigrato attraverso la sua integrazione culturale pur salvaguardandone i tratti specifici dell'identità, sia su quella di promuovere negli autoctoni l'accettazione, la comprensione ed il rispetto per coloro che provengono da sistemi sociali e culturali differenti.

Le esperienze, gli studi le riflessioni sul tema dell'educazione interculturale in Italia e in Europa hanno condotto alla consapevolezza della necessità di instaurare un proficuo incontro tra saperi differenti che lavorino alla definizione di una "pedagogia interculturale". Luigi Secco, nell'individuare i possibili criteri con cui costruire una pedagogia interculturale, suggerisce di partire dalla «pedagogia comparata [...] per reperire quegli elementi comuni che, sul piano esistenziale del riconoscimento condiviso, offrono una buona base di riferimento per almeno alcune posizioni più immediatamente attuabili»⁶⁰. Egli, inoltre, osserva come sia importante anche l'apporto dell'antropologia alla conoscenza dei sistemi culturali intesi come «patrimonio sociale dei gruppi umani, che comprende conoscenze, credenze, fantasie, ideologie, simboli, norme, valori, nonché le disposizioni all'azione che da tutti quanti derivano e che si concretizzano in schemi e tecniche d'attività tipici di ogni società»⁶¹. Successivamente, proseguendo nell'individuazione dei suddetti criteri, ritiene utile anche l'apporto dell'etnologia, che può farci conoscere i sistemi socio-culturali nella loro coerenza, nelle loro interrelazioni e «nelle loro integrazioni in sistemi più complessi, attraverso l'utilizzo di codici e di norme propri dei singoli sistemi culturali»⁶². Egli sottolinea, tuttavia, come trattandosi di "pedagogia" l'utilizzo di tutti questi apporti deve servire ad acquisire conoscenze relative all'uomo per coglierne gli aspetti educativi, costruendo una epistemologia nuova dove ciò che più interessa è l'aspetto di «educabilità all'intreccio».

⁶⁰ L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in Aa.Vv., *Pedagogia Interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholè 1991, La Scuola, Brescia 1992, p. 37.

⁶¹ *Ivi*, pp. 37-38.

⁶² *Ivi*, p. 39.

I diversi approcci tentati hanno dimostrato che parlare consapevolmente di "educazione interculturale" implica la necessità di allargare il dibattito attraverso il ricorso a molte altre discipline come la linguistica, la psicologia, la sociologia, l'antropologia⁶³, e che diviene urgente, oltretutto necessario, rivolgersi a tutti gli allievi, autoctoni e immigrati.

Non si tratta tanto, come si sente spesso dire enfaticamente, di prestare attenzione alle culture in quanto tali, quanto di prestare attenzione alle persone che ne sono portatrici. «Il compito che ci aspetta, nei prossimi anni, - secondo Maurizio Bettini - è proprio questo: riflettere non più solo sulle culture ma, ancora una volta, direttamente sull'uomo»⁶⁴.

«Quasi per contrasto, una società postindustriale, pluri-etnica e multiculturale come quella attuale, caratterizzata dalla mobilità, dall'interdipendenza, dalla rapidità delle comunicazioni, ma anche da forme nuove e sempre più estese di povertà, di isolamento, di solitudine e di emarginazione, impone la ricerca di che cosa voglia dire oggi "persona", e di quali siano i principi valoriali sui quali oggi la persona deve essere costituita»⁶⁵. Nel contesto di una società globale come quella che si va delineando, interdipendente, complessa e, per usare una espressione di Wolfgang Brezinka, "disorientata", molti studiosi di differente ispirazione ritengono che il compito della pedagogia contemporanea consista nel recupero del concetto di persona e nella salvaguardia della sua libertà e della sua autonomia⁶⁶. Il principio che la "persona è un valore", infatti, «non può essere sottoposto ad alcun processo di impoverimento o di relativizzazione, ma deve anzi essere mantenuto saldo, perché solo in questa maniera

⁶³ Cfr. C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, già cit., p. 12: «Per ottenere le indicazioni necessarie e per non fermarsi ad una educazione come pseudoconcetto, bisogna rivolgersi, come minimo, a tre gruppi di ricercatori: i linguisti, o meglio a quel ristretto gruppo di linguisti che solo da poco, almeno in Italia, ha incominciato ad interessarsi dei problemi di lingua sollevati dalla compresenza di individui di lingua e cultura diverse; gli antropologi culturali, che hanno approfondito il concetto di cultura e, conseguentemente, il problema dei rapporti tra sistemi culturali diversi; e gli psicologi cognitivi, per ciò che riguarda le complesse e ancora poco note questioni dello sviluppo cognitivo del soggetto in età evolutiva che è stato trasferito in ambienti linguisticamente e culturalmente diversi dal proprio».

⁶⁴ M. Bettini (a cura di), *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 15. Cfr. su questo punto M. AIME, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

⁶⁵ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, già cit., p. 38.

⁶⁶ Cfr. G. Flores D'arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994.

e partendo da tale riconoscimento è possibile trovare risposte adeguate ai problemi emergenti della polis pluri-etnica ed alla richiesta sempre più diffusa di una nuova paideia occidentale»⁶⁷. Su questa stessa linea di pensiero si colloca Luigi Secco quando afferma che la «pedagogia interculturale fonda la sua prima base epistemologica nell'essere dell'uomo, cosicché prima di chiamarla "interculturale", la possiamo chiamare "pedagogia" tout-court, ossia pedagogia che guarda all'uomo in quanto tale. L'educazione che essa propone è, pertanto, ordinata alla promozione dell'essere e alla valorizzazione delle caratteristiche potenzialità proprie di ogni uomo»⁶⁸.

E' emersa, quindi, l'esigenza di passare dall'educazione interculturale alla pedagogia interculturale, che «va fondata sull'essere prima che sulla cultura»⁶⁹, proprio per analizzare criticamente l'esperienza educativa in modo da giungere ad un maggiore grado di coscientizzazione ed efficacia nell'azione, poiché «la pedagogia interroga l'educazione per conoscerla, pensarla, orientarla»⁷⁰.

La pedagogia interculturale - afferma Claudio Desinan nel tentativo di contribuire ad una chiarificazione terminologica - è prima di tutto una «pedagogia relazionale e si propone, per definizione, di affrontare il problema dei rapporti tra membri di diverse culture ai fini dell'accettazione e del rispetto reciproci»⁷¹. Si tratta, perciò, di un orientamento del pensiero che si traduce in idee, atti e decisioni, ma è pure una strategia educativa, l'individuazione di una prassi formativa, che deve, tra l'altro, analizzare approfonditamente il concetto di "integrazione culturale", concetto nel quale potrebbero celarsi le idee di "assimilazione" e di "segregazione".

Nel tentativo di evitare tali rischi molti preferiscono oggi parlare, in Italia, di "interazione culturale" anche se alcuni autori sottolineano con decisione la loro preferenza per il sostantivo "integrazione" ritenendo che «una vera forma di rispetto della diversità culturale e di solidarietà attiva»⁷² è possibile solo attraverso una azione corretta, adeguata e tempestiva di inserimento

⁶⁷ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, già cit., p. 39.

⁶⁸ L. Secco, *Educazione umanistica della pedagogia interculturale: fondamenti teorici e problemi pratici*, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova 1999, p. 2.

⁶⁹ *Ivi*.

⁷⁰ F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, già cit., p. 120.

⁷¹ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, già cit., p. 17.

⁷² *Ivi*, p. 20.

economico, sociale, civile e culturale del soggetto immigrato nella comunità di accoglienza, senza la quale i propositi di rispetto e di collaborazione reciproca rimangono a livello di pure intenzioni.

E' evidente che la pedagogia interculturale è ancora alla ricerca di un proprio statuto autonomo⁷³. Come afferma Francesco Susi essa «si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc. Per fornire una rappresentazione plausibile della pedagogia interculturale si potrebbe utilizzare, prendendola in prestito dal mondo dell'informatica, la metafora dell'ipertesto: una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze "tenute" da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura»⁷⁴.

L'educazione interculturale si configura quindi come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; «è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze»⁷⁵.

La pedagogia interculturale, come è evidente, si trova oggi a dover superare numerosi ostacoli primo fra tutti quello relativo alla necessità di trasformarsi da "pedagogia delle buone intenzioni" in azione educativa concreta e diffusa. E', pertanto, condivisibile l'invito di chi sostiene che è giunto il momento, per l'educazione interculturale, di passare dalla pedagogia alla didattica «a patto però di non dimenticare - sostiene ancora Francesco Susi - che senza il passaggio inverso, dalla didattica alla pedagogia, si rischia di smarrire i presupposti teorici che fondano l'educazione interculturale»⁷⁶. La pedagogia interculturale deve stabilire "quali" valori trasmettere e "come" trasmetterli, ed è in questo senso che si trasforma in didattica, attraverso percorsi di

⁷³ Molto significativi a tale proposito i recenti volumi di R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2002 e C. Silva, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002 che offrono un importante contributo in questa direzione.

⁷⁴ F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, già cit., p. 9.

⁷⁵ *Ivi*, p. 11.

⁷⁶ *Ivi*, p. 25.

attività sia cognitiva sia di contatto esperienziale con approcci diversi.

Si parla, infatti, di varie "didattiche interculturali": quelle centrate sui "punti di vista" o sui "luoghi di vita" (quando si tende a mostrare la pluralità delle concezioni cognitive relativamente a componenti culturali che permettono la comparazione tra il noi e il voi), sulla espressività (sulle differenze nell'arte, negli arredi, nella musica, nel folclore, ecc.), sui disagi dell'altro (sull'immigrazione e sulle sue implicazioni locali e internazionali, ma anche sulla perdita delle proprie radici e sulla ricerca di una nuova identità), sulla similarità (su tutto ciò che ci rende uguali sul piano dei diritti e dei doveri, oppure, su quelli che potrebbero essere definiti gli archetipi metaculturali)⁷⁷.

Queste didattiche, il cui oggetto è costituito dalle relazioni mentali, fisiche, interpersonali, esperienziali che si instaurano appunto tra individui di diversa appartenenza, più che sulle informazioni, mettono l'accento sui processi che ci permettono di appropriarci delle conoscenze con il fine di "formare alla reciprocità". Ma ciò che appare ancora più urgente è avviare una riflessione seria e rigorosa sulle didattiche interculturali delle discipline e dei saperi.

Si rende necessario, pertanto, rivedere i curricoli formativi e gli stili comunicativi che caratterizzano l'incontro come occasione di scoperta reciproca, nonché i programmi scolastici in modo da «correggere il loro orientamento monoculturale»⁷⁸.

⁷⁷ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 115-116. Cfr. anche D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁷⁸ F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., p. 61.

2.4 La mediazione culturale⁷⁹

2.4.1 La mediazione culturale: verso una definizione

La psicologa francese Margalit Cohen Emerique, nell'ambito della "mediazione culturale" finalizzata all'integrazione delle popolazioni immigrate, distingue fra tre diversi tipi di significati del termine mediazione; a ciascuno dei quali corrisponde un tipo di intervento.

«1) Il primo significato corrisponde all'azione di "intermediario", in situazione dove non c'è conflitto, bensì difficoltà nella comunicazione. Il tipo di mediazione che si svolge in questa situazione consiste nel facilitare la comunicazione e la comprensione tra persone di culture diverse, nel dissipare i malintesi tra l'immigrato e gli altri attori del sociale, malintesi dovuti in primo luogo a un diverso sistema di codici e valori culturali.

2) Il secondo significato fa riferimento all'area della risoluzione dei conflitti di valore tra la famiglia immigrata e la società di accoglienza o all'interno della famiglia (conflitti generazionali, di coppia, etc.) [...].

3) Il terzo significato di mediazione fa riferimento al processo di creazione, implica l'idea di trasformazione sociale, di trasformazione e costruzione di nuove norme basate su azioni agite in collaborazione tra le parti in causa e finalizzate alla risoluzione dei problemi, è un processo dinamico attivo»⁸⁰.

La professione del mediatore culturale, sostiene Anna Belpiede, si colloca principalmente nella prima delle tre aree di in-

⁷⁹ Su questo argomento cfr. M. Tarozzi, *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*, Bologna, CLUEB 1998; M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000; G. Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna 2001; CRINALI, *Professione mediatrice culturale. Un'esperienza di formazione nel settore materno infantile*, FrancoAngeli, Milano 2001; A. BELPIEDE (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino 2002; M. Andolfi (a cura di), *La mediazione culturale. Tra l'estraneo e il familiare*, FrancoAngeli, Milano 2003; G. Ceccatelli Guerrieri, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003; A. Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, FrancoAngeli, Milano 2004; S. Petilli, F. Pittau, C. Mellina, C. Pennacchiotti (a cura di), *Mediatori interculturali. Un'esperienza formativa*, Sinos, Roma 2004; M. Fiorucci (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

⁸⁰ A. Belpiede, *La professione di mediatore culturale in ambito sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 2/1999, p. 12; cfr. M. Cohen-Emerique, *La négociation/médiation culturelle dans un processus d'intégration*, 5° Congresso Internazionale dell'Arice, Saarbruck 1994.

tervento indicate dalla Cohen Emerique, ma proprio le sue definizioni impongono alcune considerazioni sui bisogni e le funzioni di fondo della mediazione.

L'esigenza della mediazione nasce oggi come esigenza propria delle società multiculturali proiettate nella costruzione intenzionale di società interculturali⁸¹. In particolare le esigenze di mediazione si presentano quando:

- persone appartenenti a culture diverse si trovano coinvolte in attività comunicative reciproche;

- questo tipo di relazioni ha luogo in contesti istituzionali dove è evidente uno squilibrio di potere fra coloro che prendono parte alle interazioni (per esempio: da un lato i funzionari pubblici e dall'altro degli utenti che si trovano in situazioni di particolare fragilità, come possono essere gli stranieri);

- le relazioni si instaurano fra appartenenti ad una cultura dominante e membri di culture minoritarie nei confronti dei quali la maggioranza sviluppa pregiudizi e/o stereotipi⁸².

Le situazioni riportate, molto spesso, possono dare spazio al verificarsi di fenomeni di incomprensione o di fraintendimento che conducono, inevitabilmente, a blocchi comunicativi o a forme di comunicazione inefficaci.

E' utile, a questo punto, «delineare - utilizzando le parole di Patrick Johnson ed Elisabetta Nigris - la mediazione culturale come un processo duplice e reciproco di decodifica della comunicazione che si esplica a tre livelli:

- a) un livello di ordine pratico-orientativo;
- b) un livello linguistico-comunicativo;
- c) un livello psico-sociale»⁸³.

Al primo livello fanno riferimento quei compiti e quelle funzioni che il mediatore svolge nei confronti del proprio gruppo di appartenenza e nei confronti, eventualmente, degli operatori del servizio presso cui si trova ad operare (consultori familiari e pediatrici, servizi educativi per la

prima infanzia, scuole, servizi sociali, servizi sanitari, carceri, ecc.). Il mediatore informa, traduce le informazioni, avvicina il servizio, lo rende al tempo stesso più accessibile e più trasparente. Contemporaneamente, informa gli operatori del servizio

⁸¹ F. SUSI (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., p. 48.

⁸² Cfr. P. Johnson, E. Nigris, *Le figure della mediazione culturale nei contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 373-374.

⁸³ *Ivi*, p. 374.

rispetto a specificità culturali, differenze e tratti propri della comunità d'origine.

Al secondo livello, e cioè quando la mediazione si colloca sul piano linguistico-comunicativo, essa riveste un ruolo di traduzione, interpretariato, prevenzione e gestione dei fraintendimenti, malintesi, blocchi comunicativi. Il compito del mediatore, naturalmente, non si limita alla traduzione fedele di messaggi e informazioni, ma si propone di chiarire anche ciò che è implicito, di svelare la "dimensione nascosta", di dare voce alle domande silenziose e al non detto.

Al livello psico-sociale e, possiamo aggiungere, culturale il mediatore può assumere inoltre un ruolo di cambiamento sociale, di stimolo per la riorganizzazione del servizio, di arricchimento della programmazione e delle attività che il servizio conduce. In questo caso, il servizio, oltre a diventare più accessibile e accogliente, diventa anche un luogo di riconoscimento delle minoranze, di visibilità delle differenze e degli apporti culturali diversi. A questo livello il concetto di mediazione culturale richiama «l'impostazione filosofico-antropologica che ritiene la cultura un processo dinamico in cui alcuni modi di vita possono scomparire, essere sostituiti o modificati, mentre altri possono essere accolti da culture diverse ed essere gradualmente riconosciuti o modificati»⁸⁴. La mediazione culturale, pertanto, in questo senso, diventa essa stessa «agente di cambiamento dinamico che promuove lo scambio e/o il mutamento di valori e significati assegnati a parole, gesti, azioni, comportamenti considerati fino a quel momento tabù o, invece, insostituibili. Uno strumento, insomma, per dimostrare e aumentare la "porosità" della cultura, che si trasforma in relazione ad altri sistemi culturali»⁸⁵.

La complessità dei processi coinvolti nell'azione di mediazione impone, però, una ulteriore riflessione su due concetti che costituiscono gli estremi tra cui la mediazione stessa oscilla: il concetto di *advocacy* e quello di *empowerment*⁸⁶. In effetti la mediazione culturale può configurarsi come un'azione che tende a strutturarsi:

a) «come difesa dei diritti di un utente (*advocacy*), che subisce forme di razzismo istituzionale e ha difficoltà a far ricono-

⁸⁴ *Ivi*, p. 381.

⁸⁵ *Ivi*.

⁸⁶ Sul concetto di *empowerment* si veda J. Banks, *Multicultural education. Theory and practice*, Allyn and Bacon, Boston 1988.

scere i propri bisogni e a farli valere, difesa fatta parlando in sua vece e rappresentandolo;

b) come sostegno (empowerment) e aiuto a una persona affinché utilizzi al meglio le informazioni o le strategie più efficaci per risolvere i propri problemi, quindi aiuto perché raggiunga la maggiore autonomia possibile nel difendere le proprie posizioni»⁸⁷.

Con ogni probabilità, l'opera di mediazione più interessante e «più valida è indubbiamente quella di empowerment perché ha come finalità quella di facilitare la comunicazione e di prevenire il conflitto, ove possibile, evitando che le differenze si polarizzino e si irrigidiscano in posizioni contrapposte»⁸⁸. La mediazione deve consentire, in questo senso, ad ogni soggetto coinvolto nella comunicazione di poter entrare nell'immaginazione culturale dell'altro.

Può essere utile, a questo punto, considerare una definizione di "mediazione culturale" ampiamente condivisibile, quale quella offerta da Udo Enwereuzor e Patrick Johnson. Secondo questi autori, essa consiste nel «facilitare la comunicazione e la comprensione, sia linguistica che culturale, fra l'utente di etnia minoritaria (e, per estensione, una comunità di etnia minoritaria) e l'operatore di un servizio pubblico, in un contesto di poteri impari, rispettando i diritti di tutte e due le parti interessate»⁸⁹. La definizione ha il pregio di essere estremamente chiara e univoca anche se, paradossalmente, colui che dovrebbe esercitare questa attività, il "mediatore culturale", sembra essere una figura estremamente ambigua e complessa a causa dell'eccessivo carico di conoscenze e competenze di cui dovrebbe disporre.

2.4.2 Chi è il mediatore culturale

Nonostante sia sempre più forte la richiesta di mediatori nei servizi pubblici, compresi quelli socio-educativi e quelli scolastici, come interfaccia tra le istituzioni e le comunità immigrate,

⁸⁷ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano 1996, p. 103.

⁸⁸ *Ivi.*

⁸⁹ U. Enwereuzor, P. Johnson, *Il diritto di farsi capire*, in Aa.Vv., *La figura del mediatore culturale, le prime esperienze e i percorsi formativi a confronto*, Atti del Seminario promosso dal COSPE, Bologna 13 ottobre 1993, p. 35. All'interno di questa pubblicazione i due autori, nel capitolo intitolato *Le regole del gioco*, tracciano un interessante e dettagliato profilo tecnico del "Mediatore Linguistico-Culturale" (MLC) definendone le responsabilità e i diritti e descrivendo, in modo analitico, le fasi della mediazione.

manca tra gli addetti ai lavori una visione comune circa il profilo, il ruolo, le funzioni di tali esperti. L'indeterminatezza di questa figura deriva, in parte, anche dall'ambiguità della nozione stessa di "mediazione", come si è visto in precedenza.

Piero Bertolini definisce il mediatore culturale come una nuova «figura professionale in via di definizione, il cui ruolo dovrebbe essere quello di facilitare l'incontro e la relazione tra individui di minoranza etnica e le istituzioni del paese di accoglienza (scuole, uffici, amministrazione pubblica, tribunali...). Le competenze richieste vanno dalla conoscenza della lingua madre dell'utenza ad una conoscenza delle situazioni per cui sono chiamati ad intervenire e si affiancano ad altri prerequisiti indispensabili di tipo relazionale. Tra essi l'accettazione da parte dell'utenza; la capacità di essere figura di traduzione, di facilitare i processi di reciproca decifrazione di quelle norme esplicite ma anche implicite che regolano la vita sociale sia delle istituzioni che dell'utenza»⁹⁰.

L'abuso dei termini "mediazione" e "mediatori", inoltre, rischia di svalutarne il significato e obbliga a qualche riserva. "Mediatore culturale", come si è più volte ripetuto, è una di quelle espressioni un po' inflazionate usate per indicare, indistintamente, svariate e possibili "utilizzazioni" di un immigrato nell'ambiente in cui si trova a vivere. Un cittadino immigrato che conosca bene l'italiano può trovarsi occasionalmente a fare da interprete per un suo compatriota in un ufficio stranieri o in qualsiasi altro contesto. In questi casi abbiamo sì suole definire queste figure come "mediatori culturali".

E' opportuno, però, domandarsi quali sono i tratti distintivi di questa nascente figura professionale.

Si può tentare una prima risposta individuando alcune caratteristiche di fondo.

A) Il tratto fondamentale del mediatore culturale è senza dubbio quello di appartenere ad una cultura "altra" che entra in relazione con la cultura maggioritaria della società di accoglienza essendo in possesso della capacità di far interagire i due sistemi, valorizzando per entrambi i loro punti di forza e creando un sistema di reciprocità e di scambio tra le diverse regole di vita e di organizzazione sociale.

⁹⁰ P. Bertolini, voce "Mediatore (culturale)", in P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 342.

B) La conoscenza di una o più lingue di un gruppo etnico minoritario - ed è questo un secondo tratto distintivo -, oltre alla conoscenza o alla prossimità con il retroterra culturale di un altro immigrato, 'facilita' la comunicazione tra questi e la società di accoglienza. Il mediatore è per forza di cose anche mediatore 'linguistico' e culturale.

C) Un altro tratto distintivo del mediatore culturale è dato dal suo essere stato 'immigrato', prima di essere diventato cittadino residente nel Paese di accoglienza: questa biografia personale è il presupposto per una comprensione profonda dei problemi degli altri immigrati, oltre a rappresentare un grande potenziale di risposta.

D) Infine il mediatore culturale esiste quando un'istituzione, un servizio pubblico o altri richiede e riconosce espressamente questa funzione ad una persona di altra lingua e di altra nazionalità: dunque quando il ruolo è esplicito e consapevole e improntato a regole condivise e quindi quando il mediatore linguistico e culturale è abilitato a farlo in virtù di una formazione e di esperienze specifiche.

Questa definizione e l'enucleazione di questi tratti caratteristici del mediatore culturale emergevano dai lavori di un Seminario organizzato dal COSPE (Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti)⁹¹ nel 1993, che tentava una prima ricognizione sulla figura del mediatore culturale in Italia e avviava un confronto sui percorsi formativi.

Schematicamente, è possibile affermare che la figura del mediatore oscilla tra due funzioni distinte, e cioè:

- quella di colui che "media", trova un accordo, facilita la relazione e la comunicazione tra due parti;
- quella di colui che intercede o interviene a favore di qualcuno⁹².

La prima lo considera come un "arbitro", una figura "ponte" tra le parti in causa, che conosce i due poli della relazione e si colloca esattamente nel mezzo; egli è pertanto imparziale.

La seconda lo considera come un "avvocato", difensore delle ragioni e degli interessi di una delle parti: un portavoce non neutro, ma schierato rispetto alla propria appartenenza; questa fun-

⁹¹ L. Sassatelli, *Immigrati/Risorse. Perché il Seminario*, in Aa.Vv., *La figura del mediatore culturale, le prime esperienze e i percorsi formativi a confronto*, già cit., pp. 4-9.

⁹² Cfr. G. Favaro, (a cura di), *Interdialogo. Donne mediatrici per costruire "ponti" e tessere relazioni*, Centro "COME", Milano 1997, p. 5.

zione, prendendo a prestito un termine di derivazione anglosassone, si definisce di advocacy.

Il mediatore "che media", che si pone come ponte fra le due parti ha il compito di dare voce alle domande, ai bisogni, al punto di vista dell'utente e di chiarire, contestualmente, le esigenze e il funzionamento del servizio. Egli si pone come equidistante e neutrale nei confronti delle due parti. «L'obiettivo, per conseguenza, è quello di favorire la comunicazione, prevenendo o segnalando malintesi e fraintendimenti, stabilendo punti di contatto, rendendo più trasparenti esigenze e domande delle due parti in causa»⁹³. Si tratta, è possibile affermare, di una risorsa per l'utente, in quanto viene informato, accompagnato, messo in relazione. Egli costituisce, allo stesso modo, una risorsa per l'operatore e per il servizio, poiché rende trasparenti le regole ed il funzionamento, rende espliciti le domande e i punti di vista fino a quel momento ignorati, traduce e riformula indicazioni e risposte. Così facendo, tesse legami nei due sensi: dall'utente al servizio e dal servizio all'utente.

Il mediatore "che intercede", che si schiera, prende, invece, le parti dell'utente. Il legame che si stabilisce è un legame privilegiato con il proprio gruppo di appartenenza. «Lo scopo dell'intervento di mediazione - afferma Graziella Favaro - consiste quindi nell'ottenere servizi e risposte ai bisogni, attivando le risorse diverse: traduzione, esplicitazione dei punti di vista, argomentazione... In questo secondo caso, la richiesta di un intervento di mediazione può venire dagli utenti, potenziali o reali, che si rivolgono al connazionale più esperto e meglio inserito per essere accompagnati, aiutati, sostenuti nella relazione con il servizio e gli operatori»⁹⁴.

Non sempre è possibile distinguere chiaramente le due diverse funzioni del mediatore che sono state esposte. Cosa che contribuisce a creare una situazione di ambiguità intorno alla figura del mediatore⁹⁵.

Ad integrazione delle competenze già individuate in precedenza, è opportuno sottolineare che il mediatore dovrà essere in possesso di una conoscenza sufficiente della cultura del Paese di accoglienza e della struttura della società. La conoscenza della sua madrelingua, inoltre, dovrà essere di ottimo livello.

⁹³ *Ivi*, p. 6.

⁹⁴ *Ivi*.

⁹⁵ Cfr. *Ivi*, pp. 5-12.

2.4.2.1 Il mediatore culturale nei contesti socio-educativi

L'impiego e l'utilizzo di mediatori culturali, attualmente, riguarda un gran numero di servizi quali, per fare degli esempi:

- consultori;
- servizi educativi per la prima infanzia;
- scuole;
- reparti maternità degli ospedali;
- servizi sanitari;
- servizi sociali;
- carceri;
- questure;
- uffici stranieri;
- ecc.

L'estrema molteplicità di utilizzazioni del mediatore culturale indica una grande differenziazione di funzioni e di ruoli che impedisce un discorso generalizzato che non tenga conto del contesto. Qui verrà considerato, con particolare attenzione, il "ruolo" del mediatore culturale nei contesti socio-educativi.

Patrick Johnson ed Elisabetta Nigris, nel saggio più sistematico pubblicato in Italia su questo argomento, individuano le principali funzioni di base - presenti in tutte le figure della mediazione - che sembrano rispondere ai bisogni degli utenti stranieri quando vengono a contatto con i servizi educativi.

Le funzioni di base, secondo gli autori citati, sono le seguenti:

1. funzione di orientamento/informazione degli utenti;
2. funzione di accoglienza/iscrizione degli utenti nei servizi;
3. funzione di traduzione e interpretariato o funzione di mediazione linguistico-culturale;
4. funzione di sensibilizzazione, informazione e pubblicizzazione relative al servizio specifico in cui si è inseriti⁹⁶.

Per quanto concerne la prima di queste funzioni, va detto che l'orientamento sarà volto a far conoscere le modalità di funzionamento dei servizi stessi, i diversi ruoli professionali rappresentati, così come a chiarire i diritti e i doveri degli utenti e dell'istituzione.

⁹⁶ Cfr. P. Johnson, E. Nigris, *Le figure della mediazione culturale nei contesti educativi*, già cit., pp. 403-409.

Le figure di mediazione appartenenti alle etnie minoritarie svolgono, nelle scuole di ogni ordine e grado, una funzione di accoglienza (funzione 2) dei bambini e delle famiglie. Tale funzione richiede doti e competenze comunicative finalizzate ad ottenere il massimo di informazioni possibili sul bambino, nel tentativo di tracciare delle vere e proprie biografie, per mettere a punto strategie di intervento individualizzate efficaci.

Il lavoro di mediazione linguistico-culturale (funzione 3), se correttamente interpretato, si esplica in un'azione di facilitazione della comunicazione e di gestione di eventuali conflitti.

In merito alla funzione di sensibilizzazione, informazione e pubblicizzazione relative al servizio specifico in cui si è inseriti, i mediatori dovranno mostrare di possedere sia «capacità organizzative e promozionali sia comunicative, di saper condurre i gruppi, nonché di saper cogliere e interpretare i bisogni e le richieste dei partecipanti, anche quelle a cui le istituzioni italiane non sanno ancora rispondere e grazie alle quali potranno in futuro apportare delle modifiche alla loro organizzazione interna»⁹⁷.

In questo senso, a questa quarta funzione di base è ricollegabile la capacità, ancora poco presente nei nostri servizi, di analisi dei bisogni dell'utenza, attraverso il ricorso a metodologie quali l'intervista in profondità, il metodo autobiografico, la metodologia delle storie di vita, ecc.

Oltre a queste funzioni di base o trasversali, Patrick Johnson ed Elisabetta Nigris individuano altre funzioni specialistiche che richiedono una formazione specifica e che sono le seguenti:

1. di insegnante di madre lingua e di facilitatore;
2. di mediazione cognitiva;
3. di contributo alla programmazione didattica interculturale;
4. di animatore/operatore sociale⁹⁸.

I mediatori culturali a scuola

Come è stato più volte sottolineato, la normativa italiana in tema di educazione interculturale si presenta, già da molto tempo, culturalmente molto avanzata.

In ambito educativo, l'utilizzo dei mediatori culturali è iniziato in ritardo rispetto, ad esempio, al settore dei servizi socio-

⁹⁷ *Ivi*, p. 408.

⁹⁸ *Ivi*, pp. 409-414.

sanitari, ma il loro impiego era stato suggerito dal Ministero della Pubblica Istruzione a partire dal 1990. A proposito di mediatori di madre lingua, la Circolare Ministeriale n. 205 del 1990 dal titolo "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale" al paragrafo 5, "L'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri", afferma:

«L'intervento degli Enti locali e la collaborazione delle comunità e delle famiglie consente in alcune sedi scolastiche l'impiego di "mediatori" di madre lingua per agevolare la comunicazione nell'ambito scolastico ed i rapporti scuola - famiglia, nonché per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. Risulta anche utile la collaborazione di studenti più anziani».

Il testo della circolare è innovativo e contiene alcune indicazioni importanti. In riferimento ai mediatori di madre lingua, tuttavia, esso demanda tutta la responsabilità e l'iniziativa agli Enti locali. Negli ultimi anni, però, molte scuole hanno fatto ricorso ai mediatori culturali.

Sempre sul piano normativo, ma questa volta si tratta di una legge nazionale e non di una circolare ministeriale, va rilevato che la recente Legge n. 40 del 6 marzo 1998, "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", in ben due articoli (36 e 40) fa esplicito riferimento all'utilizzo di figure di mediazione linguistico-culturale.

L'articolo 36 (Istruzione degli stranieri. Educazione Interculturale) così recita:

«Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400 (25), sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione:

[...]

b) dei criteri per il riconoscimento dei titoli di studio e degli studi effettuati nei Paesi di provenienza ai fini dell'inserimento scolastico, nonché dei criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati»⁹⁹.

Si noti come, in questo caso, si faccia riferimento a mediatori culturali "qualificati", anche se nulla è detto, neppure altrove, in merito ai percorsi formativi che dovrebbero, appunto, "qualificare" questi mediatori.

⁹⁹ Il corsivo è nostro.

L'articolo 40 (Misure di integrazione sociale), contribuendo a definire la figura del mediatore culturale come agente/strumento per l'integrazione sociale delle minoranze, così si esprime:

«Lo Stato, le regioni, le province e i comuni, nell'ambito delle proprie competenze, anche in collaborazione con le associazioni di stranieri e con le organizzazioni stabilmente operanti in loro favore, nonché in collaborazione con le autorità o con enti pubblici e privati dei Paesi di origine, favoriscono:

[...]

d) la realizzazione di convenzioni con associazioni regolarmente iscritte nel registro di cui al comma 2 per l'impiego all'interno delle proprie strutture di stranieri, titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi»¹⁰⁰.

C'è da augurarsi che le importanti innovazioni che stanno investendo la scuola italiana, si pensi in particolare all'autonomia scolastica, possano favorire e stimolare l'impiego di mediatori culturali nella scuola. Tuttavia, nonostante i limiti cui si è accennato, i mediatori sono presenti sempre più spesso sulla scena educativa per svolgere un ruolo specifico soprattutto nei momenti di passaggio e di accoglienza. E' sempre più diffusa, fra gli insegnanti, la richiesta di figure che svolgano un ruolo di mediazione linguistico-culturale tra servizio e offerta, da una parte, e utenti immigrati portatori di nuovi bisogni, dall'altra.

«La mediazione culturale e linguistica - precisa Graziella Favaro - viene intesa, nelle diverse situazioni, in maniera differente e si presenta come un concetto plurale. Inoltre, essa è sempre di più considerata un termine-dispositivo passepartout che dovrebbe permettere, di volta in volta, di: comunicare e accogliere, gestire le differenze, ridurre i conflitti, chiarire la norma e le regole, garantire l'accesso e l'uso dei servizi e la fruizione dei diritti ai nuovi cittadini, rappresentare e "mettere in scena" le culture ecc.»¹⁰¹.

Con particolare riferimento al mondo della scuola, si possono rilevare alcune richieste specifiche attorno a cui è possibile raggruppare il ruolo e la funzione della mediazione e dei media-

¹⁰⁰ Il corsivo è nostro.

¹⁰¹ G. Favaro, *Per una pedagogia dell'accoglienza*, in D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, già cit., p. 102.

tori. Graziella Favaro ha enucleato i contributi specifici del mediatore in relazione ai bisogni dei diversi destinatari. Il mediatore, pertanto, svolge numerose e diverse funzioni:

- a) nei confronti delle famiglie immigrate;
- b) nei confronti dei bambini immigrati;
- c) nei confronti degli insegnanti e degli operatori;
- d) nei confronti dei bambini italiani¹⁰².

In ognuno di questi casi vi sono ruoli e funzioni differenti affidati ad una stessa figura. I mediatori culturali, pertanto, sono coloro che accolgono e sostengono il bambino straniero appena arrivato; coloro che "mettono in scena" le culture e che narrano storie e fiabe nate all'interno di altre tradizioni socio-culturali; coloro che fanno entrare nella scuola altre lingue, scritture e alfabeti; coloro che gestiscono i conflitti tra scuola e famiglia e tra norme e regole differenti¹⁰³.

Un ambito di intervento del mediatore culturale che sembra essere particolarmente significativo è quello delle relazioni tra scuola e famiglia. La ricerca condotta da Francesco Susi in quattro città italiane (Milano, Bologna, Roma, Bari) sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane ha infatti mostrato quali e quante difficoltà vi siano per un proficuo e collaborativo rapporto tra scuola e genitori stranieri¹⁰⁴. Il mediatore può, quindi, avere il compito sia di far conoscere agli insegnanti ciò che sta dietro al bambino che hanno in classe, sia di "tutelare" la famiglia che spesso affida il figlio alla scuola senza conoscerne né le regole né il funzionamento.

I mediatori, pertanto, costituiscono figure professionali estremamente importanti che possono cambiare l'organizzazione della scuola introducendo nuovi punti di vista e nuovi saperi, costituendo uno stimolo per interrogarsi, offrendo un contributo per ripensare ed arricchire il progetto della scuola.

Va osservato, tuttavia, che la mediazione è una dimensione fondamentale dell'educazione interculturale, che non può essere affidata ad un'unica figura a questo preposta.

Il mediatore culturale, infatti, non è l'"esperto o il tecnico dell'educazione interculturale" a cui si demandano le questioni dell'intercultura e dell'integrazione dei bambini stranieri, così come l'educazione interculturale non è una nuova disciplina da

¹⁰² *Ivi*, p. 103.

¹⁰³ Cfr. *Ivi*, p. 104.

¹⁰⁴ F. Susi, *Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane*, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile*, già cit., p. 116.

insegnare nella scuola, ma «è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze»¹⁰⁵.

Inoltre, non si può pensare che al mediatore spetti la funzione di assolvere a tutti i compiti che la mediazione impone. Ognuno, nella scuola, deve farsi carico della propria porzione di mediazione. Tutti gli attori coinvolti nel processo educativo (insegnanti, famiglie, allievi, capi d'istituto, personale non docente, ecc.) hanno il dovere di essere essi stessi mediatori, così come debbono essere strumenti di mediazione i saperi che la scuola veicola e che si esprimono attraverso gli ordinamenti scolastici, i programmi, la programmazione, le circolari e, cosa estremamente importante, i sussidi didattici.

Nel caso della scuola, la mediazione è un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente, luogo di mediazione culturale coinvolgendo, all'interno di questo processo, tutte le sue componenti. Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri e il "territorio" in cui la scuola è inserita, tutti questi soggetti, nel ruolo di soggetti attivi, sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. In questo senso, la scuola deve essere pensata come un "luogo di mediazione", laddove "mediatori" non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull'immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l'utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il mediatore culturale costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali. Senza il coinvolgimento attivo degli insegnanti, dei genitori, della scuola tutta e senza il sostegno del territorio - a cui, peraltro, l'autonomia scolastica consente di aprirsi con maggiore facilità - il ruolo del mediatore culturale è del tutto privo di senso ed il progetto di inserimento degli allievi stranieri rischia di essere completamente inefficiente.

Secondo Massimiliano Tarozzi, autore di un importante volume sull'argomento, l'ambito professionale del mediatore va

¹⁰⁵ F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, già cit., p. 11.

fortemente ridimensionato e contenuto entro contesti estremamente circoscritti. Egli individua tre ambiti nei quali è proficuo il ricorso a figure professionali di mediazione culturale che sono i seguenti:

1) Situazioni di emergenza: si tratta di interventi a termine per facilitare l'accesso ai servizi, ad esempio all'inizio dell'anno scolastico o nel caso di inserimenti in corso d'anno di bambini non alfabetizzati;

2) Funzione di backoffice: si tratta di una funzione di consulenza nei confronti dei responsabili del servizio per ciò che concerne la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, la programmazione didattica, l'acquisto di materiali didattici, ecc.;

3) Animazione interculturale: tale figura potrebbe costituire la naturale evoluzione del mediatore culturale una volta superata la situazione di emergenza in cui ci si trova ad operare¹⁰⁶.

Successivamente Massimiliano Tarozzi propone per il mediatore culturale lo status di operatore pedagogico¹⁰⁷, nel tentativo di sottrarre questa figura in via di definizione al ruolo di tecnico, elencando, per conseguenza, le competenze professionali che ne costituiscono la professionalità.

All'interno di tale elencazione sembra particolarmente condivisibile quella che viene definita come competenza pedagogica. La relazione che il mediatore instaura con i diversi soggetti, in effetti, è sempre una relazione educativa. Il mediatore, pertanto, in un'ottica di relazionalità, operatività e integrazione con la società dovrà operare essendo in possesso delle abilità specifiche proprie di ogni educatore: tecniche della comunicazione, della animazione, della conduzione del gruppo, ecc¹⁰⁸.

Occorre, tuttavia, superare la fase del volontariato per entrare definitivamente in quella più impegnativa di una formazione specifica dei mediatori culturali per l'ambito scolastico.

Si può affermare che tale formazione, che deve necessariamente prevedere al suo interno un periodo di tirocinio presso le scuole, deve rendere i mediatori culturali capaci di:

a) offrire un sostegno valido agli insegnanti italiani per quanto concerne la fase di accoglienza e l'inserimento di studenti stranieri;

¹⁰⁶ M. Tarozzi, *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*, Bologna, CLUEB 1998, pp. 196-197.

¹⁰⁷ Cfr. P. Bertolini (a cura di), *L'operatore pedagogico. Problemi e prospettive*, Cappelli, Bologna 1983.

¹⁰⁸ Cfr. M. Tarozzi, *La mediazione educativa*, già cit., p. 201.

- b) conoscere ed esaminare i problemi, le abitudini e i bisogni formativo-culturali degli studenti stranieri, facilitandone l'apprendimento;
- c) favorire il dialogo e i rapporti con le famiglie degli studenti;
- d) fornire un valido contributo alla programmazione didattica in chiave interculturale.

2.4.2.2 Il mediatore linguistico-culturale nei servizi sociali e socio-sanitari

L'inserimento e l'utilizzazione dei mediatori culturali nei servizi sociali e socio-sanitari ha preceduto il loro impiego nei servizi educativi.

E' utile, sia pur brevemente, considerare questo settore proprio perché in questo contesto si sono avute in Italia le prime iniziative di formazione professionale per mediatori linguistico-culturali.

Il riconoscimento dell'opportunità di inserire la figura del mediatore linguistico-culturale è correlato al grado di chiarezza da parte degli operatori autoctoni circa gli obiettivi della mediazione linguistico-culturale e le competenze professionali specifiche del mediatore.

Le competenze principali richieste al mediatore che opera all'interno di un servizio sociale, così come sono state enucleate da Anna Belpiede¹⁰⁹, sembrano essere le seguenti:

- svolgere la funzione di interprete linguistico e culturale, necessaria per creare una modalità comunicativa che consenta di vivere la relazione personale offrendo, allo stesso tempo, la possibilità di un riconoscimento attraverso la lingua;
 - favorire l'uso appropriato dei Servizi;
 - accompagnare l'utente nella mediazione con le istituzioni, stimolando il confronto con gli usi e costumi della società di accoglienza;
 - rendere consapevoli gli operatori dei Servizi delle logiche, dei codici, delle abitudini e delle norme a cui l'utente fa riferimento.

¹⁰⁹ Cfr. A. Belpiede, *La mediazione culturale nei servizi sociali*, in "Animazione Sociale", n. 3, 1998, pp. 84-89.

Il mediatore si inserisce, nel normale feedback fra operatore e utente, come interfaccia sia con l'uno che con l'altro; la comunicazione, cioè diventa triangolare ed è in questa sua specificità che risiede la complessità di una attività quale è quella della mediazione linguistico-culturale. L'obiettivo che il mediatore deve raggiungere è quello di costituirsi come rappresentante di due gruppi: la comunità o gruppo di appartenenza dell'utente/paziente e la società di accoglienza¹¹⁰.

Con riferimento all'azione di mediazione linguistico-culturale nel campo dei servizi socio-sanitari, in una situazione di colloquio clinico, il prodotto dell'interpretariato - ha affermato Marta Castiglioni - è la traduzione da una lingua in un'altra e viceversa, nel modo più fedele possibile. «L'interprete comunque in alcune situazioni dovrà "tradurre" i disturbi accusati dal paziente immigrato in sintomi comprensibili al medico, perdendo in ogni caso la pretesa "oggettività"»¹¹¹. La mediazione linguistico-culturale è, però, un tipo di comunicazione assai complessa in quanto i soggetti che ad essa prendono parte sono coinvolti nella trasmissione di un messaggio il cui contenuto è fortemente "soggettivo".

Essendo in possesso di «metodi e strumenti di tipo socio-antropologico, il mediatore dovrà essere in grado di decodificare il bisogno di salute, dare indicazioni utili a scegliere la strategia di intervento che ritenga più adeguata e, nel contempo, dovrà recuperare l'esperienza e i valori del paziente riguardo alla salute e alla malattia»¹¹².

Il mediatore deve essere in grado di poter rispondere, allo stesso tempo, alle esigenze comunicative dell'operatore autoctono, trasmettendo prescrizioni e regole specifiche del servizio e dell'utente. In questo senso il mediatore deve favorire fra i partner della comunicazione relazioni di alleanza.

Attraverso il possesso della conoscenza della normativa, delle caratteristiche del funzionamento e dell'organizzazione del Servizio Sanitario Nazionale e dei servizi presenti nel territorio rivolti alla popolazione immigrata, il mediatore può orientare la domanda in modo adeguato, svolgendo un'azione che facilita e permette pari opportunità nell'accesso e nella fruibilità dei servizi.

¹¹⁰ Cfr. M. Castiglioni, *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Angeli, Milano 1997, p. 93.

¹¹¹ *Ivi*, p. 94.

¹¹² *Ivi*.

Il mediatore potrebbe, per conseguenza, avere la funzione di promozione alla salute permettendo di avviare percorsi sanitari nuovi e nuovi programmi di educazione sanitaria e di prevenzione all'interno delle singole comunità.

Le funzioni che il mediatore dovrebbe svolgere con il suo lavoro, così come le propone Marta Castiglioni che della mediazione linguistico-culturale in ambito socio-sanitario si è occupata specificamente, dovrebbero essere le seguenti:

1. dovrebbe saper interpretare in termini culturali il disagio psico-sociale che il processo di immigrazione necessariamente comporta, facendo in modo che questo disagio diventi visibile all'operatore italiano, creando le condizioni perché l'utente/paziente immigrato possa esprimere questo disagio;

2. dovrebbe porsi come agente attivo nel processo di integrazione. Intendendo l'integrazione con le seguenti caratteristiche: uguali diritti, pari opportunità e riconoscimento della differenza. Questa competenza comporta anche saper dare informazioni approfondite sulle caratteristiche e sul funzionamento del Sistema Sanitario Nazionale, dei servizi specificamente rivolti alla popolazione immigrata e della relativa normativa ed essere in grado di orientare i cittadini stranieri attraverso percorsi praticabili, adatti ad ogni tipo di problematica;

3. dovrebbe essere in grado di accogliere, e di "cogliere", la diversità del vissuto di benessere e di malessere, la differenza in termini culturali di ciò che si pensa riguardo alla malattia e alla salute, decodificandoli e trasmettendoli in modo comprensibile all'operatore italiano. In questo caso non si tratta semplicemente di uno stato di bisogno o, detto in altri termini, di trasformazione del bisogno in domanda, quanto piuttosto del problema del riconoscimento della differenza. Si tratta di costruire uno spazio simbolico di riconoscimento, perché gli esclusi hanno soprattutto bisogno di luoghi di riconoscimento¹¹³.

¹¹³ Cfr. *Ivi*, pp. 93-106.

Metodologia e articolazione dell'indagine

Vincenzo Carbone

3.1 Premessa

La presente ricerca si inserisce all'interno del Progetto **Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio lavorativo dei migranti**¹, che prevedeva la sperimentazione di un modello di formazione per mediatori linguistico-culturali e l'attivazione del servizio di mediazione nei settori educativo-scolastico e penitenziario.

Il dispositivo globale di formazione sperimentato ha previsto specifiche azioni di analisi della domanda e dei bisogni dei mediatori, la realizzazione ed il monitoraggio delle attività di formazione per mediatori.

Il progetto, inoltre, ha inteso realizzare un intervento di ricerca sui temi della *figura* e della *formazione del mediatore linguistico-culturale*, di cui questo lavoro rende dettagliatamente conto.

La sperimentazione di questo modello di formazione, realizzata dal Cies con il contributo dei diversi partner del progetto²,

¹ Si tratta del Progetto Equal IT-S-MDL-251.

² Gli altri partner sono: Acli, Alfor, Almaterra, Comune di Roma, Kantara, Ministero della Giustizia ISSP - Dipartimento per la Giustizia Minorile, Progetto Integrazione, Ucodep.

tra cui l'Università degli Studi Roma Tre attraverso il Creifos³, si è realizzata sulla base di alcuni assunti concettuali⁴ ed operativi, che hanno delimitato lo spazio di immersione della ricerca ancorandolo a precise ipotesi e postulati (il mediatore deve essere straniero) ed a demarcazioni territoriali (essenzialmente il campo di azione geografico e settoriale dei partner del progetto).

La ricerca, condotta allargando gli ambiti tematici e problematizzando gli aspetti ritenuti di maggiore rilievo, ha inteso, mediante l'indagine sul campo, fornire una rappresentazione aggiornata e fedele del vissuto dei mediatori attivi nella mediazione, delle loro rappresentazioni sul ruolo e sui bisogni di questa figura professionale.

3.2 Definizione dell'oggetto di studio e prima formulazione delle ipotesi

La nozione di **mediazione linguistico-culturale**⁵, benché la discussione su questo tema sia ampia e articolata con posizioni talvolta molto sfumate, ha connotazioni specifiche e fa riferimento ad un preciso punto di vista secondo il quale, almeno in questa fase storica del nostro paese, *i mediatori linguistico-culturali dovrebbero essere di origine straniera*. Ciò consentirebbe loro, infatti, avendo vissuto direttamente l'esperienza migratoria, di esercitare meglio il proprio lavoro.

³ Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo attivo presso la Facoltà di Scienze della Formazione, diretto dal Prof. Francesco Susi, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e Docente di Pedagogia Interculturale e Storia della Scuola.

⁴ Il progetto Cies sostiene che, per esercitare la professione di mediatore linguistico culturale, sia necessario possedere alcune caratteristiche specifiche, quali:

- vissuto migratorio che permetta di stabilire l'empatia emotiva e culturale necessaria perché si costituisca la relazione nella comunicazione tra mediatore, utente e operatore;

- attitudine all'ascolto e capacità di immedesimazione nel punto di vista altrui;

- livello di istruzione elevato - in particolare almeno un titolo di scuola superiore;

- buona conoscenza della realtà italiana nel quale il mediatore linguistico culturale opera;

- elevate competenze linguistiche nella propria lingua madre sia scritta che orale e buona conoscenza della lingua italiana, oppure almeno di una lingua veicolare.

⁵ Su questo argomento cfr. M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000 e G.Favaro e M. Fumagalli, *Capirsi diversi, idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, 2004.

L'impianto della ricerca è centrato sulla verifica della validità di questa ipotesi e sull'accertamento dell'esistenza di eventuali aspetti e conseguenze ad essa correlate. Se ne indicano, di seguito, alcune:

- in particolare, la valutazione del rischio di prefigurare per il mediatore linguistico-culturale (da ora Mlc) una sorta di **professione etnica** e di fissarne definitivamente la sua appartenenza etnico-linguistica.
- altri rischi possono essere rappresentati dal far coincidere il mediatore con il **tecnico dell'interculturalità** delegandogli il "problema stranieri" e deresponsabilizzando, con ciò, gli operatori e le istituzioni italiane che rappresentano il polo della relazione su cui è necessario investire maggiormente attraverso l'attivazione e la formazione di vere e proprie "competenze interculturali" per tutti. In un'ottica riduzionista, è presente il rischio di relegare il Mlc ad un ruolo di **interprete esecutivo** di compiti tecnici e di comandi di scarso valore con la inevitabile conseguenza di inibire le enormi potenzialità di questa figura.
- ulteriormente, la ricerca ha inteso indagare la possibilità che il Mlc, che non abbia rielaborato la propria esperienza migratoria, attraverso un percorso adeguato di formazione e di riflessione, possa arroccarsi su posizioni di difesa dei propri connazionali e **non di terzietà**, cosa che può risultare lesiva dell'etica professionale indebolendo ruolo e opera di mediazione.
- infine, la ricerca vuole rendere conto del contesto sociale e culturale all'interno del quale si realizzano gli atti di mediazione, per chiarire in che misura lo **scarso potere contrattuale** in ambito lavorativo e l'immagine socialmente negativa degli stranieri, inficiano la possibilità di negoziare e di modificare la cultura organizzativa delle istituzioni e dei servizi.

Sotto il profilo più strettamente pedagogico, la ricerca ha inteso esplorare empiricamente i temi della *formazione del Mlc* e delle *competenze specifiche connesse al ruolo svolto*. L'indagine intende chiarire in che modo il Mlc ha coscienza del proprio ruolo e della propria posizione organizzativa, delle proprie conoscenze e competenze, così come dei bisogni di formazione, aggiornamento, supervisione e supporto.

Il Mlc, in quanto soggetto che esercita un lavoro centrato sulla **relazione umana**, dovrebbe avere coscienza di essere in qualche misura un **operatore pedagogico** (a maggior ragione quando opera nell'ambito della scuola). E, pertanto, dovrebbe possedere competenze di tipo pedagogico, buone capacità comunicative, eccellenti capacità di costruzione, gestione e mantenimento delle relazioni.

In quanto mediatore culturale, inoltre, svolgendo comunque una professione intellettuale-culturale dovrebbe essere in possesso di significative conoscenze riferibili a quell'ampio contenitore che possiamo definire delle "scienze umane" (antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, filosofia, ecc.).

Il mediatore operando professionalmente a stretto contatto con il disagio, con le problematiche di inserimento sociale ed in collegamento con le istituzioni, gli apparati e gli operatori dei servizi socioassistenziali, educativi, culturali ecc., dovrebbe possedere conoscenze e competenze specifiche (legislazione, cultura ed organizzazione dei servizi, ecc.).

È possibile svolgere qualche considerazione sul fatto che la formazione dei mediatori debba mirare principalmente a dotare gli stessi, oltretutto di competenze tecniche e specifiche che sono necessarie, di quelle competenze che oggi vengono definite trasversali (autonomia, responsabilità, creatività, gestione dei processi relazionali e comunicativi).

Si discute molto, infine, sulla natura dell'istituzione a cui dovrebbe essere delegata la formazione del Mlc: attualmente sono stati attivati corsi universitari e non (regionali, di formazione professionale, informali curati dalle associazioni) più o meno riconosciuti e certificati. La ricerca ha cercato di chiarire e articolare meglio le posizioni sulle questioni centrali della certificazione dei percorsi formativi e dei criteri di accesso all'offerta formativa da parte degli stranieri.

Molto spesso, inoltre, i percorsi di formazione esaminati mostrano il limite di essere condotti in modo scolastico, senza che vi sia la valorizzazione delle esperienze dei partecipanti e senza la dovuta considerazione delle caratteristiche dei destina-

tari che vi partecipano. *Come deve essere condotta ed organizzata la formazione dei mediatori culturali?*

L'ipotesi della ricerca, sostenuta dalle riflessioni che afferiscono all'educazione degli adulti in termini di prassi educativa e didattica, è che questa formazione, innanzitutto, **non può essere fatta in modo tradizionale.**

La ricerca intende accertare empiricamente la rappresentazione dei bisogni culturali, professionali e formativi dei mediatori, cercando di comprendere anche le modalità attraverso le quali sia possibile valorizzare al massimo le esperienze esistenziali, culturali, formative, scolastiche e lavorative di ognuno dei soggetti in formazione.

3.3 Obiettivi della ricerca sulla mediazione linguistico culturale

La ricerca intende delineare un quadro del settore della mediazione linguistico culturale in Italia, con particolare riferimento ai **percorsi formativi** seguiti dai mediatori ed alla **configurazione dei servizi di mediazione** attivi nei diversi ambiti di intervento.

L'interesse principale è il tentativo di definire, in maniera puntuale ed articolata, **il ruolo del Mlc e il suo percorso formativo.**

Gli obiettivi specifici della ricerca sono i seguenti:

- individuazione dei bisogni formativi dei Mlc;
- individuazione e analisi dei percorsi formativi seguiti dai Mlc;
- valutazione del contributo apportato dall'inserimento dei Mlc nei servizi e della loro capacità di:
- offrire un sostegno valido agli operatori italiani per quanto concerne la fase di accoglienza e di inserimento degli stranieri;
- conoscere ed analizzare i problemi, le abitudini ed i bisogni formativo-culturali degli stranieri, facilitandone i processi di integrazione;
- favorire il dialogo e i rapporti tra istituzioni italiane e utenti stranieri;

- fornire un valido contributo alla programmazione dei servizi in chiave interculturale.

3.4 Il disegno della ricerca sulla mediazione linguistico culturale

La rilevanza dei temi affrontati e la complessità dell'oggetto d'indagine, hanno imposto un'attenta riflessione sulle strategie globali di conduzione della ricerca.



Figura 1 Il disegno della ricerca

L'indagine è stata condotta secondo un approccio integrato, combinando strumenti di *ricerca quantitativa*⁶ (stima della consistenza numerica dei mediatori attivi e somministrazione di un questionario ad un campione statisticamente rappresentativo di Mlc in servizio) e *qualitativa* (interviste semistrutturate e focus group rivolti a mediatori in formazione e in servizio; ad operatori penitenziari; sociali e scolastici; ad interlocutori istituzionali del mondo scolastico e penitenziario; ad esperti del mondo della mediazione; ai rappresentanti di organismi impegnati nel mondo dell'immigrazione e della mediazione culturale).

Il primo approccio ha soprattutto l'obiettivo di disaggregare e scomporre la popolazione di riferimento, facendo empiricamente emergere, da un indistinto universo collettivo, *le diverse situazioni di lavoro e di vita dei soggetti*: specificità delle funzioni e delle mansioni lavorative assegnate, del ruolo effettivamente svolto, delle competenze professionali implicite ed esplicite, ecc., ma anche connotati soggettivi strutturali, quali l'età, il sesso o l'anzianità di servizio.

Il secondo ha lo scopo, oltre quello meramente conoscitivo, di promuovere una sorta di *attivazione delle risorse cognitive* dei soggetti destinatari della formazione e del loro contesto organizzativo di riferimento. In particolare, ha l'obiettivo di recuperare e valorizzare le esperienze dei soggetti, il loro vissuto, i loro atteggiamenti e comportamenti rispetto alla formazione, mobilitando anche le opinioni di altri osservatori e testimoni privilegiati che concorrono a definire le condizioni di esercizio dei ruoli e delle funzioni. Inoltre, tale approccio interattivo, offre la possibilità di impiegare strumenti utili alla valutazione ed autovalutazione del percorso formativo.

L'interpretazione combinata e dialettica dei due elementi portanti della ricerca (quantitativo e qualitativo) dovrebbe facilitare il formale riconoscimento delle specificità e delle differen-

⁶ Per ricerca quantitativa si intende la ricerca che ha come oggetto variabili quantitative, cioè informazioni codificate numericamente e dati di tipo cardinale che comportano il calcolo di parametri statistici; per ricerca qualitativa si intende la ricerca che ha come oggetto informazioni di natura non numerica, raccolti mediante i metodi etnografici (interpretazione delle note prese sul campo), l'analisi ermeneutica dei testi, le interviste non strutturate, ecc., l'oggetto di indagine è in questo caso il linguaggio naturale, cioè quello normalmente impiegato dai parlanti, analizzato in lettura integrale e diretta.

ze, tematizzandole e riconducendole nuovamente a categorie e tipologie d'analisi sociologiche, ossia trasversali e collettive, quantificabili e, allo stesso tempo, ricche di contenuti qualitativi specifici e individuali.

È necessario osservare, infine, che per i soggetti coinvolti nel percorso di ricerca e, soprattutto, per quelli in formazione, tale attività si configura, già di per sé, come realizzazione, seppur iniziale, di un processo d'apprendimento collettivo che, attraverso l'approfondimento di aspetti problematici e positivi della propria vita professionale, porta ad (auto)diagnosticare i fabbisogni di formazione ed a compiere scelte significative ed autonome in relazione a modalità, tempi e contenuti della formazione stessa.

Questo elemento è maggiormente enfatizzato nelle attività di monitoraggio dei corsi di formazione; infatti, interviste e gruppi focus hanno rappresentato un importante momento e strumento di riflessione e di crescita umana e professionale.

Nella definizione del disegno della ricerca si sono dialetticamente coniugati alcuni elementi di scenario ed alcune possibili situazioni problematiche, che costituiscono, a nostro avviso, la base per la definizione di bisogni di formazione.

Per evidenziare le *situazioni-problema*⁷ e, nello stesso tempo, raccogliere informazioni di sfondo sulla situazione dei Mlc, ci si è orientati verso un approccio di indagine qualitativo, utilizzando diversi strumenti, tecniche e procedure:

- analisi della documentazione disponibile in merito alle esperienze e programmi di formazione realizzati in Italia;
- analisi della letteratura esistente sul tema della mediazione culturale;
- interviste semistrutturate a Mlc per indagare le situazioni problematiche, i vissuti relativi all'esperienza di formazione ed all'esperienza professionale, la motivazione alla scelta professionale, la rappresentazione del ruolo del Mlc, il servizio di mediazione svolto;
- interviste semistrutturate ai diversi soggetti coinvolti nell'attività di mediazione (operatori , responsabili di

⁷ Sulla nozione di situazione-problema si veda: F. Susi, *La domanda assente*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989; e A.M.D'Ottavi, *Le metodologie di analisi dei bisogni di formazione. Un approccio qualitativo*, in A.Monasta (a cura di) *Mestiere:progettista di formazione*, Roma, Carocci, 2000.

progetto, referenti istituzionali, esperti ecc.) al fine di approfondire le tematiche connesse alla configurazione ed all'efficacia dei servizi di mediazione, nonché al ruolo ed alla formazione del Mlc;

- inchiesta con questionario rivolta ad un campione rappresentativo di Mlc in Italia;
- focus group di monitoraggio e condivisione.

L'indagine documentaria

L'indagine di sfondo, preliminare all'impostazione del disegno della ricerca empirica, è consistita nel reperimento della letteratura esistente, dei materiali bibliografici e documentali, anche in forma grigia (progetti, materiali didattici, ecc.).

La lettura sistematica e l'organizzazione dei materiali hanno fatto riferimento ad alcune categorie analitiche riportate nella griglia di lettura⁸.

Griglia di lettura e schede di sintesi

Gli ambiti tematici di primario interesse affrontati nell'analisi dei materiali sono:

1. Cosa si intende per mediazione culturale (cosa è, ambiti e confini);
2. La professione di mediatore/mediatrice culturale:
 - Lineamenti del profilo (funzioni di base; variabili che influenzano l'intervento; responsabilità dell'intervento e confini del ruolo);
 - Le competenze di base e la loro diversificazione secondo i servizi;
 - La deontologia;
 - Le professioni in contesti diversi (socio-educativo, socio-sanitario, penitenziario, giudiziario, ecc.);
3. Principali approcci teorici di riferimento;
4. I percorsi formativi del mediatore culturale:
 - Aspetti organizzativi, didattici, ecc.;
 - Durata, ente erogatore;

⁸ Cfr. Allegato 8.1.

5. Modello di formazione proposto;
6. Modello di servizio elaborato e/o proposto;
7. Esperienze, applicazione, applicabilità e trasferibilità del modello.

L'indagine quantitativa

L'indagine di tipo quantitativo, svoltasi sul campo nella primavera-estate del 2004, aveva l'obiettivo specifico di raccogliere un consistente volume di elementi conoscitivi (più di 200 variabili), su di un campione probabilistico di Mlc.

- Sono state raccolte informazioni di dettaglio nel tentativo di:
- ricostruire il percorso migratorio, le caratteristiche dell'integrazione sociale, delle aspettative e dei progetti di vita;
 - approfondire la conoscenza delle caratteristiche del ruolo e delle attività svolte nella mediazione, le esperienze di formazione sia in patria che realizzate successivamente all'emigrazione;
 - ottenere indicazioni puntuali utili alla definizione degli articolati e diversi fabbisogni formativi dei Mlc.

Il questionario

Per condurre la rilevazione sul campo è stato realizzato (secondo un protocollo che ha visto la valutazione di esperti esterni e la condivisione da parte dei partner della ricerca) un apposito strumento d'indagine costituito da un questionario *strutturato*, basato su domande *chiuse*, che prevedono risposte tra loro alternative, ordinamenti gerarchici e risposte multiple; sono stati, altresì, predisposti quesiti con modalità di risposta *aperte*, per consentire un relativo margine di libertà nella registrazione di giudizi, valutazioni ed opinioni.

Queste informazioni di tipo descrittivo, analizzate in post-codifica, hanno dato un ulteriore contributo di conoscenza, fornendo indicazioni:

- sulle caratteristiche e tipologia dell'attività svolta dagli intervistati e sul ruolo ricoperto all'interno degli ambiti e dei servizi di mediazione;

- sul punto di vista degli intervistati sull'analisi dei bisogni di formazione e sulle attività di formazione ritenute più importanti.

Prima di avviare l'intervento sul campo, sono stati condotti alcuni momenti di verifica del questionario (*testing*), al fine di valutarne l'efficacia, la comprensibilità, i tempi di somministrazione e la coerenza interna e per effettuare eventuali correttivi, aggiustamenti ed integrazioni⁹.

Il questionario¹⁰ definitivo (66 domande e 209 variabili) predisposto per l'indagine sul campo si articola nelle seguenti sezioni:

1. Dati ascrittivi
2. Percorsi migratori e Aspettative prospettive.
3. Ambito di intervento e Inquadramento professionale
4. Ruolo e mansioni svolte
5. Motivazioni della scelta
6. Formazione ricevuta e Formazione domandata
7. Situazioni-problema nella mediazione
8. Come configurare il servizio

⁹ Ringraziamenti particolari vanno ai professori G. Bove, G. Domenici, C. Caldarini, della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma TRE ed ai preziosi consigli di esperti e mediatori che si sono sottoposti a lunghe sessioni di prova degli strumenti di rilevazione P.Berbeglia, A.Ceraso, C. Lambru, E. Melandri, K. Hunanyan, A. Sanchez, P. Solis Quinones.

¹⁰ Cfr. Allegato 8.2.

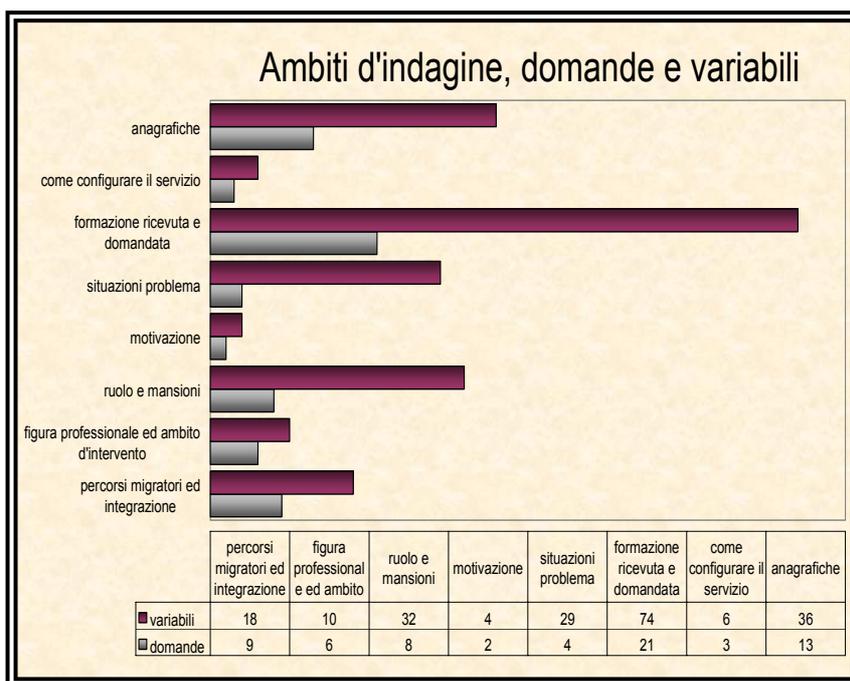


Figura 2 Ambiti d'indagine del questionario somministrato

Altrettanta utilità hanno mostrato le osservazioni formulate dagli intervistati su alcuni dei temi trattati e raccolte al termine della somministrazione dei questionari dai rilevatori che ne hanno trascritto integralmente le annotazioni.

Criteria di campionamento

Il questionario è stato somministrato ad un campione di 249 Mlc scelti con criteri casuali di rappresentatività statistica, secondo una griglia di campionamento che ha tenuto conto di un'indagine quantitativa preliminare che ha stimato a livello provinciale e nazionale (per le province oggetto della ricerca), consistenza numerica e caratteristiche socioanagrafiche dei Mlc attivi e presenti.

Secondo tali stime sull'intero territorio nazionale, facendo riferimento ad una ripartizione geografica variamente articolata e variabile, vi sarebbero **dai 2200 ai 2400 mediatori-linguistico culturali** formati ed attivi.

Il Mlc è definito da alcuni importanti caratteri distintivi:

- essere immigrato;
- aver maturato una esperienza professionale, (attività richiesta e riconosciuta), nel campo della mediazione (in qualsiasi servizio e per conto di qualsiasi struttura, associazione o progetto) per un periodo non inferiore a sei mesi;
- aver frequentato uno o più attività di formazione specifica sulla mediazione, indipendentemente dall'essere in possesso di un titolo di studio specifico.

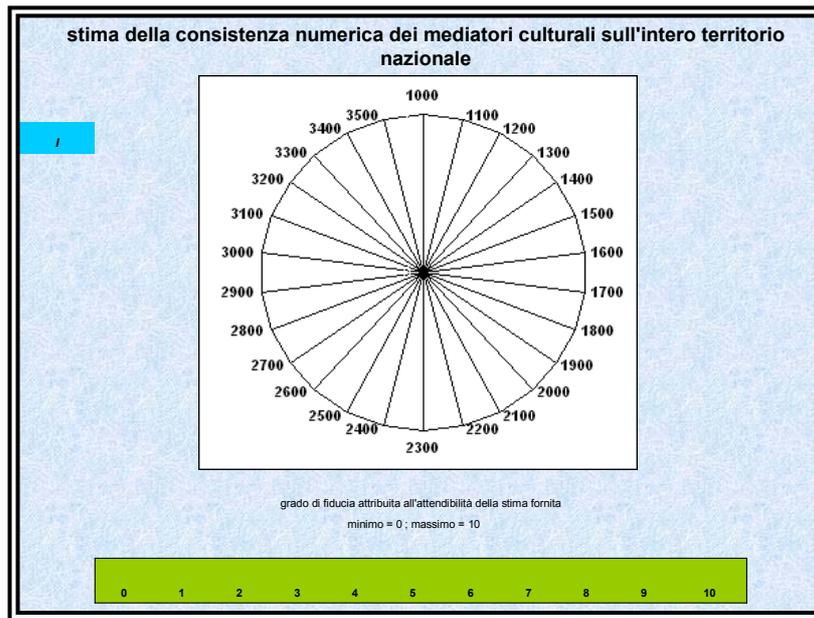


Figura 3 Una delle schede impiegate per la stima della presenza dei mediatori

La ricchezza e la specificità delle aree tematiche, la conseguente complessità del questionario e le difficoltà di reperimento delle liste con i nominativi, hanno reso necessario il ricorso a modalità di rilevazione *face to face*.

L'indagine sul campo è stata realizzata da 15 rilevatori¹¹, si tratta in prevalenza di mediatori di origine straniera e di alcuni

¹¹ Arezzo: Laureta Hodaj, Slimane Sorour. Lecce: Anjila Rais. Milano: Asmeret Zahaye, Elda Neira Vargas, Fabiana Gazzè. Roma: Agnese Borriello, Giorgia Rossa-

laureandi in Scienze della Formazione con interessi specifici per l'educazione interculturale.

I rilevatori, hanno seguito, preliminarmente, una impegnativa attività di formazione e di addestramento specifici sulle tecniche di somministrazione e di raccolta delle informazioni e, con l'avvio delle interviste al campione di mediatori, sono stati costantemente assistiti e monitorati nello svolgimento dell'intera fase di rilevazione sul campo.

Provincia	Peso %	Interviste previste	Numero intervistatori	Interviste realizzate	Peso %
Milano	30%	90	3	65	30%
Roma	30%	90	5	86	34%
Torino	20%	60	3	41	16%
Arezzo	10%	30	2	30	12%
Lecce	10%	30	2	17	7%
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>300</i>	<i>15</i>	<i>249</i>	<i>100%</i>

Tabella 1 Piano di campionamento

Il campionamento è stato realizzato mediante una procedura di estrazione randomica, sulla base di un criterio proporzionale stabilito in relazione alle stime della presenza dei mediatori per provincia. La percentuale di caduta¹² è stata del 40% circa, a causa della forte mobilità spaziale dei soggetti; in ogni caso il campione finale di mediatori intervistati ha una propria consistenza, in quanto rappresenta circa il 10% della popolazione generale di riferimento.

Elaborazione dei dati

I risultati della rilevazione, acquisiti su supporto informatico ed elaborati statisticamente¹³, hanno consentito di procedere

ni, Ivana Brizio, Stefania Rosa Cuozzo, Zineta Tace. Torino: Ana Cicako, Marcia Beatriz Hadad, Zahra Osman Ali.

¹² Per tasso di caduta si intende il rapporto tra numero di mancate interviste e numero di interviste da effettuare. Nella nostra indagine la caduta è imputabile soprattutto all'irreperibilità dei mediatori. Per raggiungere il numero di interviste previste dal piano di campionamento è stato necessario, pertanto, rimpiazzare parzialmente i nominativi da un ulteriore elenco provinciale di mediatori di riserva, cioè non estratti nella prima definizione del campione.

¹³ Spss (*Statistical Package for the Social Sciences*)

all'analisi (monovariata) delle frequenze semplici e degli incroci tra le principali variabili prese in considerazione, mediante tecniche di analisi specifiche (bi e multivariate)

L'indagine qualitativa

La ricerca sui bisogni di formazione dei Mlc si avvale, come più volte si è messo in evidenza, di un approccio di indagine piuttosto articolato, che contempla l'uso di strumenti e di tecniche quantitativi e qualitativi in uno stesso composito disegno.

Il primo orientamento metodologico di ricerca, quello dell'indagine quantitativa realizzata tramite questionario, appare, di frequente, nella rilevazione delle esigenze di formazione; sull'utilizzo del metodo qualitativo, invece, vale la pena soffermarsi in questa sede in modo più approfondito.

La scelta dell'approccio qualitativo e, all'interno di questo, di tecniche come l'intervista semistrutturata e il gruppo focus, si basa sulla necessità di rivalutare il problema dell'esperienza nella ricerca sociologica e di adottare una prospettiva che si confronti con la natura interpretativo-relazionale dell'intero percorso di ricerca.

L'indagine ha adottato, per la fase di monitoraggio delle attività di formazione, strumenti di tipo esclusivamente qualitativo, seguendo il convincimento che, per indagare le valutazioni dei corsisti in profondità e per far emergere le riflessioni sulle qualità pedagogiche e sulle dimensioni relazionali della formazione, fossero necessarie strumentazioni più flessibili e interattive e modalità meno direttive e strutturate.

Inoltre, visto che la figura non appare iscritta in un quadro di riferimento sufficientemente solido, le interviste ed i gruppi focus si sono rivelate quali modalità imprescindibili nell'azione di monitoraggio, in quanto sono in grado di innescare un processo di riflessione individuale e collettiva che consente di far emergere nuove consapevolezze sul proprio ruolo di mediatore e di favorirne, quindi, la maturazione.

È possibile affermare che, dal punto di vista metodologico, l'obiettivo è di "portare alla luce le *persone* che si celano dietro l'immagine astratta dei soggetti"¹⁴.

Le persone, infatti, sono tutte differenti e non omologabili; non sono neppure uguali a se stesse se prese in due momenti diversi: esse si definiscono a partire dall'esperienza e dalla dimensione processuale del vissuto: "sono esseri intenzionali che si creano e scoprono il significato delle loro azioni"¹⁵.

Il riferimento all'esperienza è, dunque, fondamentale in un percorso di ricerca che, mettendo in rapporto le diverse soggettività (dell'intervistato e dell'intervistatore), dà vita ad una relazione significativa affinché il vissuto esperienziale possa essere esplicitato e raccontato.

Il ricercatore, infatti, entra nella vita quotidiana della persona coinvolta nel processo di ricerca e propone una interazione che si configura - la maggior parte delle volte - come evento eccezionale, senza il quale la riflessione stessa probabilmente non sarebbe avvenuta. Al soggetto viene chiesto di mettersi in gioco, svelarsi, sollecitare l'attivazione della memoria per ripercorrere esperienze e vissuti. Da questa relazione nascono ulteriori stimoli per il ricercatore, che può così affinare le ipotesi, gli strumenti di indagine, ecc.

Nella pratica della ricerca sociale, tuttavia, quantitativo e qualitativo si sono spesso intrecciati, dando luogo a percorsi interessanti di approfondimento, anche teorico. Se, infatti, sul piano delle prescrizioni metodologiche, sembra profilarsi un confine più netto, nella pratica di ricerca tali indicazioni, raramente, vengono seguite alla lettera.

In alcuni casi, e questa ricerca ne costituisce un esempio, l'intreccio tra i due approcci è esplicitato fin dall'inizio come voluto e necessario. Il motivo, da sottolineare ancora, è quello di consentire una visione d'insieme dei soggetti in questione, approfondendo allo stesso tempo gli elementi problematici della vita lavorativa.

¹⁴ M. Rampazzi, La dimensione relazionale e la costruzione del dato, in "Rassegna Italiana di Sociologia" n.3, 2001, p. 442.

¹⁵ L. Terragni, La ricerca di genere, in A. Melucci (a cura di) Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 135.

Gli strumenti

Sono state realizzate interviste semistrutturate e gruppi focus per approfondire la conoscenza delle situazioni problematiche, riflettere ed osservare le attività di formazione dei corsi per Mlc monitorati ed individuare gli elementi su cui basare la progettazione di futuri percorsi formativi.

In particolare, attraverso queste tecniche, è stato possibile individuare le situazioni-problema e le esperienze significative in relazione all'oggetto di indagine, con una maggiore profondità di analisi rispetto ad altri strumenti. In questa ottica, non è sempre importante avere un grande numero di interviste, anche perché dopo pochi colloqui gli argomenti tendono a ripetersi generando un effetto di saturazione¹⁶.

L'intervista, per le caratteristiche che le sono proprie (bassa standardizzazione dello stimolo e replicabilità), non permette di fare affidamento nelle maggiori frequenze di risposte riscontrate, poiché le domande di solito non sono omogenee. L'intervistatore ha una relativa libertà nella scelta dell'ordine e nella formulazione delle domande; inoltre, avendo l'intervista semistrutturata uno stile di conduzione non direttivo, flessibile e centrato sul soggetto, l'intervistatore può decidere di non porre una determinata domanda durante il colloquio o può modificare la traccia man mano che raccoglie informazioni, individuando domande cruciali per l'avanzamento dell'indagine.

D'altra parte, lo scopo dell'intervista semistrutturata non è vedere quanto opinioni e problemi siano diffusi nella popolazione, bensì ottenere informazioni su oggetti di studio complessi, ricostruire esperienze e visioni del mondo, accedere a dimensioni profonde, valori interessi, atteggiamenti, individuare specifiche situazioni problematiche, accertare buone prassi, identificare soluzioni innovative nel contesto analizzato.

Tuttavia, nella maggior parte dei casi, le informazioni raccolte attraverso le interviste hanno trovato conferma nei risultati ottenuti tramite l'indagine campionaria; così come le interviste hanno contribuito, dal canto loro, a precisare meglio la formula-

¹⁶ Sull'effetto di soglia di saturazione si veda D. Bertaux, *L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités*, in "Chaiers Internationaux de sociologie", LXIX, 1980, pp. 197-225.

zione delle domande del questionario e, sul piano interpretativo, ad indirizzare la lettura dei dati quantitativi.

La griglia di domande per le interviste semistrutturate

L'intervista è stata condotta sulla base di una *griglia di domande*, strumento necessario nel guidare l'interazione senza però condizionarla, nel caso in cui dalla discussione emergano ulteriori questioni rilevanti ai fini della ricerca. In particolare, la griglia è stata di volta in volta adattata all'interlocutore in relazione dell'ambito di attività in cui prestava servizio (educativo e penitenziario), al ruolo professionale (mediatore, operatore, tutor, responsabile, referente istituzionale, ecc.) e, limitatamente ai mediatori, alle fasi previste dal percorso formativo e di inserimento professionale (formazione base, specialistica, stage e servizio).

La "griglia di domande"¹⁷, composta da una serie di interrogazioni, è strutturata in alcune sezioni di approfondimento:

1. Dati biografici ed esperienza personale (con particolare riferimento al percorso migratorio per i mediatori stranieri);
2. Formazione ed esperienze professionali nel campo della mediazione (con particolare riferimento, per gli stranieri, ai percorsi formativi seguiti in patria);
3. Caratteristiche del corso di formazione specifico sulla mediazione frequentato (con particolare riferimento a quello organizzato dal Cies in ambito di progetto);
4. Caratteristiche dei servizi di mediazione (principalmente in ambito educativo e penitenziario);
5. Figura, ruolo, funzioni e formazione del Mlc;
6. Le competenze del mediatore;
7. Le situazioni-problema dell'attività di mediazione;
8. Natura e problemi della mediazione.

Sono stati intervistati, complessivamente, 56 soggetti; oltre ai mediatori coinvolti nel percorso di formazione ed ai tutor, sono stati intervistati mediatori italiani, operatori scolastici e penitenziari, referenti istituzionali e responsabili e partner del progetto Equal.

¹⁷ Cfr. Allegato 8.1

56 soggetti intervistati

- 36 Mediatori Linguistico Culturali
 - 10 corso base
 - 5 corso di specializzazione
 - 6 post-stage
 - 10 sperimentazione dei servizi
 - 5 italiani
- 2 tutor MLC
- 6 operatori penitenziari (Ispettore, Educatore, Assistente sociale, + 3 Volontari)
- 5 operatori scolastici (3 Insegnanti + 2 Dirigenti)
- 3 referenti istituzionali
 - 2 ISSP
 - 1 USI
- 5 responsabili di progetti
 - 1 Kantara
 - 1 CIES
- 2 partner internazionali

Figura 4 Composizione dei testimoni privilegiati intervistati

Strumenti e procedure per il monitoraggio del corso

Una specifica azione del gruppo di ricerca è stata condotta sul monitoraggio delle attività di formazione del percorso seguito dai mediatori. Tale azione di ricerca ha coinvolto, in differenti fasi e tempi, 31 mediatori in formazione e 2 tutor e, come gruppo di controllo, 5 mediatori esterni al percorso.

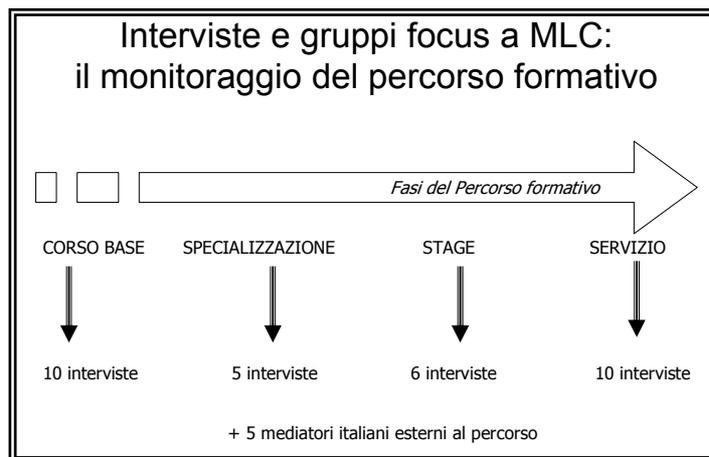


Figura 5 Mediatori intervistati in relazione alle fasi del percorso formativo

In particolare, il dispositivo di monitoraggio ha supportato il processo di formazione, rendendo comunicabile l'esperienza realizzata e vissuta dai vari attori coinvolti, proponendo adattamenti e miglioramenti. Il monitoraggio ha osservato le azioni previste dall'intervento formativo, in riferimento a:

- livello di soddisfazione dei corsisti;
- suggerimenti dei corsisti per il miglioramento del corso;
- punti di forza e di debolezza del corso rilevati dai corsisti, in particolare rispetto all'attività docente, alla corrispondenza con i bisogni degli utenti, ai contenuti e alle modalità di presentazione didattica, all'organizzazione e alla gestione delle attività.

Il monitoraggio *in itinere* ha permesso di modulare le attività formative in rapporto alle caratteristiche ed ai bisogni dei fruitori, nonché agli obiettivi formativi prefissati.

E' stata, inoltre, effettuata una ricognizione *ex-post* al fine di costruire un bilancio globale e articolato del modello complessivo dell'intervento formativo per l'analisi della qualità delle scelte strategiche adottate, nonché per una eventuale trasferibilità del modello formativo sperimentato.

Gli strumenti del monitoraggio impiegati sono i seguenti:

- interviste in profondità ai corsisti nelle diverse fasi del percorso formativo (10 interviste durante il corso base, 5 durante la specializzazione nel settore scuola e penitenziario, 6 interviste post stage, 10 interviste in servizio nei settori scolastico e penitenziario);
- gruppi focus periodici tra i corsisti e tutor, al fine di confrontarsi sull'andamento del corso;
- relazioni periodiche dei tutor e dei coordinatori sull'andamento del percorso formativo.

Elaborazione dei dati testuali

La documentazione empirica, resa disponibile dal lavoro sul campo (testi delle interviste e dei gruppi focus ed altri materiali documentali), è costituita prevalentemente dalle trascrizioni integrali dei protocolli delle interviste. Pertanto, il *corpus testuale* (composto essenzialmente da documenti e trascrizioni di intervi-

ste) è stato analizzato mediante operazioni di tipo ermeneutico, definendo, per progressive specificazioni, una classificazione capace di rendere conto della variabilità delle letture e delle prospettive espresse dagli interlocutori.

Due criteri metodologici di base hanno orientato la manipolazione dei materiali testuali: quello della *distinzione tra fonte ed interprete* e quello della *concretezza*, secondo i quali tutte le affermazioni devono essere corredate da esempi tratti dalla documentazione empirica e supportate da continui rimandi ai testi integrali¹⁸.

Dal racconto focalizzato sui temi della ricerca, attraverso l'impiego di classificazioni incrociate (ad esempio *temi / soggetti*), si è passati alla ricostruzione in categorie concettuali di tipo sociologico, di ordine differente e prevalentemente teorico. L'analisi del contenuto del corpus testuale, basandosi sulle categorie concettuali previste dalle griglie di domande, ha impiegato altri criteri euristici fondati sull'utilizzo di coppie binarie o di concetti polari su dimensioni analitiche collocate lungo un continuum differenza/similitudine; ha, dunque, seguito un percorso di approfondimento per successive specificazioni.

¹⁸ Cfr. L.Ricolfi, (a cura di) *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma,1998.

Note sulla mediazione culturale: analisi della letteratura

Donatello Santarone

Dell'importanza di mediatori, di costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiere.

(Alexander Langer, *La scelta della convivenza*, edizioni e/o, Roma 1995)

Attività di chi si interpone tra due o più parti, per facilitarne le relazioni e gli accordi.

(Zingarelli 2000, Zanichelli, Bologna 2000)

Nella logica classica, procedimento mediante il quale si opera la connessione tra due elementi di un discorso mediante un terzo, detto intermedio. (Tipico esempio ne è il sillogismo, che da due premesse immediate trae una conclusione mediata tramite l'intervento del termine medio).

Per Hegel, la struttura stessa del pensiero, in quanto attività dinamica e dialettica continuamente superante la propria immediatezza.

In psicologia, fenomeno tramite il quale il pensiero generalizza i dati sensoriali e trae dalla conoscenza sensoriale (conoscenza immediata), una conoscenza astratta e intellettuale (conoscenza mediata).

(*Dizionario di filosofia*, Rizzoli, Milano 1976)

In teologia: mediazione è una funzione importante del Cristo in quanto Dio-Uomo. Egli è soprattutto visto come l'anello di connessione tra Dio e le creature; la sua Incarnazione è considerata ciò che fornisce i mezzi (media) per la salvezza dell'uomo.

(Dagobert D. Runes, *Dizionario di filosofia*, Mondadori, Milano 1972)

Attività giuridica svolta da chi mette in contatto due o più persone per agevolare la conclusione di un determinato affare.

(*Enciclopedia Europea*, Garzanti, Milano 1978)

L'istituto della Mediazione spicca per la sua importanza particolare tra i procedimenti per la risoluzione pacifica delle controversie internazionali. Esso consiste nella interposizione in una controversia da parte di soggetti terzi, ad essa estranei (uno o più stati, una organizzazione internazionale o anche una persona privata).

(*L'Enciclopedia*, La Biblioteca di Repubblica, Roma 2003)

E' mediatore colui che mette in relazione due o più parti per la conclusione di un contratto, senza essere legato ad alcuna di esse da rapporti di collaborazione, di dipendenza o di rappresentanza.

(*Codice Civile*, articolo 1754)

La mediazione è un processo attraverso il quale due o più parti si rivolgono liberamente a un terzo neutrale, il mediatore, per ridurre gli effetti indesiderabili di un grave conflitto. La mediazione mira a ristabilire il dialogo tra le parti per poter raggiungere un obiettivo concreto: la realizzazione di un progetto di riorganizzazione delle relazioni che risulti il più possibile soddisfacente per tutti. L'obiettivo finale della mediazione si realizza una volta che le parti si siano creativamente riappropriate, nell'interesse proprio e di tutti i soggetti coinvolti, della propria attiva e responsabile capacità decisionale.

(Stefano Castelli, *La mediazione. Teorie e tecniche*, Raffaello Cortina, Milano 1996)

4.1. I significati della mediazione

Le definizioni sopra riportate offrono solo un parziale elenco dei significati attribuiti al termine *mediazione*. Esse spaziano dalla filosofia alla psicologia, dalla teologia al diritto civile, fino al diritto internazionale. A queste ne potremmo aggiungere mol-

te altre relative alla mediazione familiare, a quella educativa, medica, linguistica, ecc.

Tutte hanno in comune l'idea che l'agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse, che a loro volta preparano il terreno per ulteriori conflitti e ulteriori eventuali mediazioni. La mediazione, quindi, come forma della dialettica. "La via della ricerca, [...] se vuol farci comprendere, come è suo compito, le vicende degli uomini, è sempre indiretta [...] La parte migliore, *reale*, della dialettica [consiste nella] nostra impossibilità di fare a meno della mediazione, di andare al di là e della storia e del nostro tempo"¹.

La categoria della mediazione è fondamentale per comprendere il mondo e per situarsi nella realtà. Essa consente di interpretare un evento, un gruppo umano, un'epoca storica, avendo la consapevolezza degli innumerevoli "filtri" ai quali i fenomeni sono sottoposti.

Nel mondo globalizzato della nostra epoca, in cui domina una quantità enorme di informazioni spesso irrelate e frammentate, in cui la varietà e la velocità di trasmissione dei media sembra annullare il silenzio, la concentrazione, la fatica della ricezione, la profondità dei contenuti, in cui parole, immagini e suoni viaggiano a velocità e in quantità incommensurabili rispetto ad un recente passato, in questo mondo sembra affermarsi la tendenza a saltare qualsivoglia mediazione, intesa come luogo di espressione nel presente attraverso un passato e in vista di un futuro. Tutto, al contrario, sembrerebbe schiacciato in un eterno presente.

"Ai nostri tempi – ha scritto il filosofo ungherese Gyorgy Lukács – la struttura e lo sviluppo della società hanno la tendenza generale ad eliminare tutte le mediazioni tra individualità personale e universalità astratta e a ridurre ad unità questi due poli"².

In campo pedagogico, la mediazione si configura come una delle funzioni centrali della relazione educativa. La stessa pedagogia "è *mediazione* per eccellenza [nella] saldatura tra prospettiva filosofica, ricerca delle scienze, "arte" come abilità pratica applicativa [*la didattica, n.d.r.*]. Il motivo della mediazione, del

¹ L. Sichirollo, *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma 2003, p.21.

² G. Lukács, *Estetica*, trad. di F.Codino, Einaudi, Torino 1975, p.859.

raccordo è caratteristico del suo stesso costituirsi come scienza³.

Da questo ne consegue che “l’educatore lavora come mediatore tra il ragazzo e il mondo sociale che lo riguarda (famiglia, gruppo dei pari, figure del controllo sociale...) facilitando la costruzione o il ripristino di relazioni adeguate, l’elaborazione e la soluzione dei conflitti, l’incontro o il passaggio con nuove dimensioni sociali (inserimento scolastico, inserimento nel mondo del lavoro...). L’educatore è altresì mediatore dell’incontro tra un allievo e un compito di apprendimento diventando uno dei vertici del triangolo socio-cognitivo⁴.”

C’è chi ha sottolineato con forza questo aspetto, dilatando, come vedremo più avanti, i confini classici della figura del mediatore culturale, funzione che dovrebbe essere centrale in ogni educatore: “l’attività di mediatore è propria di ogni insegnante, è una funzione che pervade tutta la professionalità pedagogica di chi opera nella scuola, indipendentemente dai bambini che ha di fronte e dalle cose che deve insegnare. Insegnante/mediatore è, dunque, ogni insegnante, in quanto professionista della comunicazione⁵” e, dovremmo aggiungere, in quanto intellettuale in possesso di determinati saperi che media in un rapporto egemonico storicamente determinato tra classi proprietarie-dirigenti e classi subalterne⁶.

Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti. Non è un luogo di coesistenza pacifica degli opposti, una terra di nessuno dove si allineano, privi di ordine gerarchico, classi sociali, interessi economici, linguaggi e pensieri. Essa, al contrario, è lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico.

Anche perché la mediazione si configura quasi sempre all’interno di una relazione asimmetrica in cui due soggetti - nel caso nostro un italiano e uno straniero - occupano posti differenti nella scala delle relazioni socio-culturali. In altre parole, un’autentica mediazione presuppone una qualche forma di dialogo, cioè una relazione tra pari; ma ciò non si determina nel

³ G. Cives, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. XII.

⁴ P. Bertolini, “Mediazione – mediare”, in P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’Educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 342.

⁵ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l’incontro*, Armando, Roma 2000, p. 96.

⁶ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, pp. 1518-1522.

rapporto asimmetrico di cui abbiamo detto, rapporto che molto spesso si configura come un rapporto di classe, tra padrone italiano e lavoratore immigrato, un classico rapporto servo/padrone. D'altra parte un dialogo ecumenico, un dialogo senza conflitto risulta essere mistificante, occulta altre finalità, risulta in ultima analisi confermatario dei rapporti socioculturali esistenti.

4.2. La letteratura sulla mediazione

La letteratura sulla mediazione culturale e le esperienze sul campo cominciano, anche in Italia, ad essere alquanto significative. Proveremo a dar conto di alcune di esse, intrecciando la presentazione di autori ed esperienze con la tematizzazione di alcuni nodi concettuali che attraversano, in forma più o meno indiretta, tutte le pubblicazioni esaminate. Con una avvertenza: spesso concetti ed esperienze si ripetono o ricorrono con poche variazioni in più testi. Per questa ragione daremo conto, in modo selettivo, di alcuni testi e autori a nostro avviso di particolare rilievo.

Iniziamo questa breve rassegna con un libro che riassume buona parte della letteratura oggi esistente sulla mediazione culturale e che fa il punto su alcune delle esperienze maggiori condotte in Italia negli ultimi anni. Il volume, ricco di contributi, è curato da Anna Belpiede⁷, una sociologa di Torino da anni impegnata in attività di formazione e ricerca sui temi delle migrazioni, dell'educazione interculturale, della mediazione.

Per ragioni di spazio e perché convinti che sia ormai patrimonio condiviso in quanti operano sul terreno dell'incontro tra italiani e immigrati, siamo costretti ad omettere le riflessioni relative al rapporto tra fenomeni migratori e nascita del bisogno di mediazione.

4.3. Mediatori naturali e mediatori intenzionali

Se questo bisogno negli ultimi dieci anni ha prodotto una risposta in termini di definizione di una nuova figura professionale che opera nel sociale, ha prodotto, cioè, la nascita di un figura *intenzionalmente* abilitata a favorire rapporti più civili tra italia-

⁷ A. Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino 2002.

ni e immigrati - la figura del mediatore culturale - , ciò non significa che siamo in presenza di un fenomeno totalmente nuovo ed estraneo alla vicenda storico-sociale del nostro paese (come di altri). Basterebbe pensare, richiamando il periodo turbolento delle migrazioni interne e del “miracolo” economico, alle centinaia di *mediatori naturali* - semplici operai, lavoratori iscritti ai sindacati, operatori dei patronati, militanti politici, parroci - che dalla fine degli anni Cinquanta ai primi dei Settanta, accolsero e integrarono nella nuova realtà urbana e industriale delle città del Nord migliaia di immigrati meridionali che divennero, grazie anche a questa molecolare e anonima opera di “mediazione”, cittadini italiani a tutti gli effetti⁸. Si tratta di una vicenda ancora poco indagata, ma ricca di insegnamenti per quanti oggi operano per un’inclusione democratica dei nuovi lavoratori immigrati presenti nel nostro paese. Uno dei punti di maggiore interesse di quell’esperienza concerne il fatto che l’attività di mediazione non veniva delegata a specifiche figure professionali - o non soltanto - , avvertendosi l’esigenza che ogni operatore sociale (di chiesa, di partito, di sindacato) dovesse in qualche modo farsi carico del problema dell’integrazione dei nuovi “fratelli meridionali”. Questa prospettiva rimane ancor oggi estremamente attuale, se vogliamo evitare il rischio che la difficile opera dell’inclusione diventi compito esclusivo di figure specialistiche alle quali, deresponsabilizzandoci, deleghiamo le attività della mediazione. O, peggio, attraverso una lettura ideologicamente corrosiva della funzione del mediatore, che il mediatore diventi una figura di serie b per un’utenza di serie b.

Certamente ci sono differenze importanti. Nonostante le abissali differenze tra l’operaio torinese e il bracciante pugliese semianalfabeta, che mai aveva lasciato il suo villaggio, spesso figlio di una cultura magico-religiosa, gravato da un lavoro duro, provvisto di un reddito talvolta ai limiti della sopravvivenza, costretto a vivere in abitazioni prive di acqua, di servizi igienici, di elettricità, nonostante questo, si trattava pur sempre di italiani che incontravano altri italiani. Oggi la realtà è cambiata sia per la presenza di decine di nazionalità diverse (un mosaico di lingue, culture, religioni), sia per il livello medio di istruzione generalmente più elevato di quello dei nostri concittadini meridio-

⁸ La Belpiede fa anche riferimento alla figura storica del “sensale”, “l’intermediario che facilitava la comunicazione, la contrattazione tra persone appartenenti a mondi diversi che dovevano interagire (per arrivare a un contratto, a un accordo economico, matrimoniale, a regole di convivenza ecc.)”, *idem*, p.26.

nali degli anni Cinquanta. Questo fa sì, anzitutto, che coloro i quali operano nel campo della mediazione, e che non a caso molti definiscono “mediatori linguistico-culturali”, debbano necessariamente e imprescindibilmente conoscere molto bene, come è ovvio, la propria lingua di origine o lingua madre, poi la lingua italiana ed eventualmente una lingua veicolare (inglese, francese, spagnolo, portoghese...). In altre parole, come è stato affermato, “tutti possono essere mediatori, tutti possono essere agenti di comunicazione, ma non tutti possono essere interpreti”⁹.

D'altronde sembra ormai superata la *querelle* tra i fautori del primato della lingua e quelli del primato della cultura. Appare a tutti evidente, infatti, che chiunque si appresti a fare opera di mediazione linguistica - e si chiami pure interpretariato, traduzione - faccia, contestualmente, opera di traduzione culturale, con ciò intendendosi la capacità di trovare un equivalente nella cultura di accoglienza dei tratti fondamentali della “cultura” dell’immigrato.

“Si tratta di preparare dei giovani immigrati di seconda/terza generazione, ma anche alcuni autoctoni che la vita ha messo sui passi dell’immigrazione, a diventare dei traduttori, degli interpreti di gesti, comportamenti, abitudini, impliciti, omissioni e lapsus perché questo magma complesso del metalinguaggio, dove più facilmente si annidano le opacità reciproche che è difficile trattare, non si traducano in incomprensioni che ingessano la fluidità dell’incontro e lo rendono sterile, quando non pericoloso”¹⁰.

In questa definizione del mediatore si parla di giovani immigrati ma anche di *alcuni* autoctoni interessati e motivati. Su questo, sul fatto cioè che il mediatore *possa* essere anche autoctono, vi sono posizioni differenti tra chi si occupa del problema. C’è chi sostiene che solo coloro i quali hanno avuto una storia di emigrazione possano svolgere efficacemente l’attività di mediazione; chi, al contrario, afferma che la frequentazione assidua degli immigrati e la conoscenza profonda di una lingua e di un paese possano bastare - indipendentemente dal fatto di essere autoctono o immigrato - a garantire lo svolgimento del ruolo. Importante è, comunque, possedere la capacità di tradurre non solo *l’esplicito* di una comunicazione ma, come sottolinea il

⁹ M. Sauvetre, *L’interpretariato linguistico culturale in ambito sociale*, relazione al convegno promosso da Alma Terra, Harambé, Cmc, Anmc, Torino luglio 1998.

¹⁰ *Idem*, p.7.

brano sopra riportato, “il magma complesso del metalinguaggio” con le sue “opacità”, cioè *l’implicito o l’allusivo* della comunicazione, senza il quale la comprensione reciproca risulta ardua e rimane superficiale. Tutto questo lo si consegue attraverso esperienze di vita e di lavoro nei paesi di emigrazione e in quelli di immigrazione - esperienze che educano continuamente a valori e comportamenti, sia in maniera *naturale* che in maniera *intenzionale*¹¹ -, ma anche con uno studio lungo e rigoroso della storia, della cultura, della lingua di uno o più paesi di provenienza degli immigrati e, naturalmente, del paese di accoglienza. Le esperienze e le conoscenze devono, altresì, essere fortemente ancorate a questo o a quel paese per evitare i rischi della “tuttologia” superficiale e inefficace: questo fa sì che in un paese come l’Italia, dove sono presenti decine e decine di nazionalità diverse, un mediatore indiano, per fare un esempio, conosce probabilmente la realtà del Brasile quanto un mediatore italiano e, in questo caso, ciò che fa la differenza non è il fatto di essere autoctono o immigrato, ma la reale conoscenza di quel paese e della sua gente.

4.4 Lineamenti di un profilo del mediatore culturale

Ma quali sono le funzioni fondamentali che caratterizzano il ruolo del mediatore culturale? A questa domanda il volume curato dalla Belpiede risponde proponendo i lineamenti di un profilo di questa nuova professione sociale. Ecco di seguito le funzioni del mediatore (corsivi nostri):

“l’interpretariato linguistico culturale. S’intende la capacità di decodificare i codici culturali dei due partners della relazione (migrante e operatore nativo), codici che sottostanno al linguaggio verbale e non, ovvero l’intero universo di sensazioni, esperienze, valori, modelli di organizzazione sociale [...];

l’informazione sui diritti e doveri. Favorire la conoscenza e l’uso appropriato dei servizi, nell’intento di consentire un accesso a pari condizioni. Gli immigrati non solo non conoscono e non sanno usare i servizi, ma il rapporto con gli operatori è irto di pregiudizi e difficoltà a intendersi. E’ importante spiegare agli utenti il funzionamento, le norme e i regolamenti dei servizi, i vincoli e i limiti delle prestazioni, illustrare le norme giuridiche

¹¹ Cfr. F. Susi, *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989; Idem, *La formazione nell’organizzazione*, Anicia, Roma 1995.

e penali, i diritti tutelati, i doveri e le sanzioni formalizzate dalla legge;

l'informazione agli operatori e ai nativi sulle logiche, i codici, le abitudini e le norme a cui l'utente fa riferimento. Si tratta di capacità e competenze altamente professionali per il mediatore, e fondamentali in quelle aree d'intervento dei servizi che entrano nella privacy della persona (famiglia, maternità, allevamento e cura dei figli ecc.) [...];

l'accompagnamento degli utenti nella mediazione con le diverse istituzioni e nel confronto con gli usi e costumi italiani: orientare, per esempio, sull'igiene, la salute, l'allevamento e l'alimentazione dei bambini. Al riguardo si sottolinea che alla persona immigrata vengono quotidianamente a mancare la rete di rapporti, il supporto di esperienze e pratiche del proprio mondo familiare, le materie prime, i prodotti con cui era abituato a alimentarsi, curarsi ecc. [...];

supporto alla progettazione, attraverso l'analisi dei nuovi bisogni e nell'individuazione di interventi più adeguati in risposta alle nuove domande. Un contributo alla riprogettazione delle azioni [...];

sostegno all'inserimento e ai processi d'integrazione della popolazione immigrata.”¹².

Come si vede si tratta di un ventaglio di funzioni molto ampio che presuppone, oltre ad una esperienza e cultura ricche acquisite nel paese di origine e nell'esperienza migratoria, un forte investimento formativo nel paese di accoglienza.

A queste funzioni corrispondono competenze di base che vanno poi diversificate, nella prospettiva, sempre più avvertita, di specializzare l'intervento dei mediatori a seconda del contesto d'intervento, in relazione ai diversi servizi nei quali essi vengono inseriti. Ecco di seguito le competenze del mediatore (corsi nostri):

Competenze nell'interpretariato e nell'intermediazione culturale:

- ottima conoscenza della lingua d'origine orale e scritta;
- una buona conoscenza della lingua italiana che non si limiti all'uso colloquiale della lingua, ma si estenda alla padronanza del linguaggio tecnico relativo al settore specifico e al servizio in cui opera;
- padronanza delle tecniche di interpretariato;

¹² A. Belpiede (a cura di), *cit.*, pp.29-31.

- saper tradurre e compilare documenti e testi informativi, stendere una relazione;
- capacità di ascolto e di comunicazione (saper porre domande, rilanciare il dialogo, lettura del linguaggio non verbale);
- competenze relazionali e di accoglienza, decodifica dei bisogni;
- padroneggiare le tecniche della comunicazione interculturale, capacità di decodifica dei codici culturali, decodifica delle incomprensioni, dei malintesi;
- capacità di decentramento;
- capacità di lavorare in équipe.

Competenze informative e di orientamento:

- conoscenza dell'organizzazione dei servizi: funzionamento, obiettivi, finalità, risorse e vincoli, regolamenti e normativa di riferimento;
- conoscenza dei diritti, doveri e sanzioni nelle aree di intervento (ad esempio il materno-infantile, diritto di famiglia, diritto scolastico);
- conoscenza delle norme e della legislazione in materia di immigrazione;
- conoscenza aggiornata dei gruppi e delle diverse culture delle popolazioni del paese d'origine;
- conoscenza delle consuetudini, pratiche e legislazioni sul settore d'intervento nel paese d'origine;
- conoscenza dei diversi canali migratori;
- conoscenza dei diversi percorsi di acculturazione;
- conoscenza delle reti relazionali e delle condizioni di vita delle persone immigrate.

Competenze nell'accompagnamento:

- conoscenza della rete dei servizi: ruoli e funzioni degli operatori, risorse e vincoli, norme e funzionamento dei servizi;
- conoscenza degli iter e dei percorsi burocratici, saper compilare moduli;
- capacità di relazionarsi agli operatori del settore;
- capacità di esporre bisogni e situazioni;
- capacità di stimolare percorsi più autonomi degli utenti;
- conoscenza delle pratiche e dei costumi italiani nei settori di intervento, come ad esempio abitudini pediatriche (vaccinazioni, diete alimentari per l'infanzia ecc.).

Competenze nell'analisi dei bisogni e nell'orientare gli interventi (supporto alla progettazione):

- capacità di analisi dei bisogni della popolazione immigrata che afferisce ai servizi;
- conoscenza delle risorse e dei vincoli dei servizi;
- capacità di individuare modalità di risposta più “vicine” alla popolazione e quindi più efficaci;
- capacità di lavoro in équipe”¹³.

4.5 Immigrati e italiani nei percorsi di mediazione: un rapporto dialettico

Verrebbe da chiedersi cosa accadrebbe se tutte queste competenze che chiediamo ai mediatori le chiedessimo agli operatori italiani delle scuole, degli enti locali, degli ospedali, della polizia ecc., il più delle volte ignari o indifferenti del bagaglio culturale ed esistenziale dei migranti (ma anche, talvolta, del loro stesso ruolo di operatori sociali che svolgono un’attività per gli altri, che erogano un servizio con obiettivi e finalità sui quali è necessario interrogarsi e riflettere). Eppure resta questa, a nostro avviso, la chiave di volta per un efficace inserimento dei mediatori culturali. La mediazione è possibile nella misura in cui gli italiani che operano nei servizi e che vengono quotidianamente a contatto con gli immigrati sono investiti di un nuovo ruolo e di una consapevolezza professionale più ampia e complessa, una consapevolezza a misura del mondo e non più soltanto dello stato nazione dove si nasce, si vive e si lavora. Ne è prova l’esigenza, più volte richiamata dalla Belpiede, di pensare alla “formazione congiunta dei mediatori e degli operatori”, alla “programmazione degli interventi congiunti”, alla necessità di “prevenire riunioni di informazione tra mediatore e operatori sulla cultura degli utenti”, all’utilità di “far partecipare il mediatore culturale a quelle riunioni di servizio che possano aiutarlo a inquadrare gli obiettivi e i compiti di quel servizio”¹⁴. Il tutto per ottenere un “particolare affiatamento con l’operatore nativo”¹⁵ e per evitare che i mediatori lavorino in modo isolato e non riescano a fare da collante tra i diversi operatori.

Lavorare insieme, progettare interventi formativi congiunti tra mediatori e operatori italiani: questa potrebbe rappresentare una nuova frontiera della mediazione, per evitare che quella del mediatore si trasformi in una professione etnica e per promuove-

¹³ *Idem*, pp. 37-38.

¹⁴ *Idem*, p. 35.

¹⁵ *Idem*, p. 34.

re uno scambio concreto tra persone che porti a forme nuove di meticciato culturale e professionale. Altrimenti potrebbe esserci il rischio che l'etnicizzazione della professione porti con sé l'etnicizzazione della cultura di cui il mediatore è portatore, con il rischio di immobilizzare, marmorizzare, eternare ciò che invece – la cultura – è intrinsecamente mobile e cangiante.

“Ai nostri occhi i mediatori rappresentano una determinata cultura: africana, maghrebina, latino-americana, ma a quegli africani, maghrebini e latino-americani appaiono davvero come i loro rappresentanti? [...] Se per mediare con un peruviano ho bisogno di un mediatore peruviano, sottraggo il primo al generico mazzo degli stranieri, ma lo inserisco in quello dei peruviani. Questione di misura e, certamente, di maggiore attenzione alle diversità, ma la categoria “peruviano” è solo un po’ meno generica di quella di straniero e finisce per appiattare nuovamente gli individui su un cliché spesso predeterminato. [...] Il mediatore dovrebbe attenuare la distanza, ma in che modo? Essendo un po’ meno peruviano, nel senso che è in grado di dialogare con le nostre istituzioni, finisce spesso per dare l’impressione che dall’altra parte ci siano dei peruviani tutti uguali, che ragionano da peruviani, e che solo un mediatore può comprenderli. Ecco inventato un nuovo, solido, coerente gruppo con dei mediatori che dovrebbero raccontare la loro cultura come un tutto ben definito o mediare fra due culture altrettanto ben definite come quella italiana e quella “altra”. Il mediatore reifica la cultura, la rende visibile e finisce per diventarne una sorta di rappresentante ufficiale istituzionalizzato, sottraendola alla sua natura aperta e fluida e impedendo in tal modo agli individui di esercitare altre opzioni disponibili.”¹⁶.

4.6 La mediazione nella scuola

Nella scuola l'utilizzo del mediatore è importante, oltretutto nelle relazioni educative tra allievi italiani e stranieri, insegnanti e genitori, anche quale fonte di conoscenza dei paesi e dei popoli dell'immigrazione, nella prospettiva di una formazione interculturale dei docenti italiani. “Gli insegnanti [...] non hanno bisogno solo di conoscere genericamente la cultura del/dei paesi da cui provengono gli allievi, ma hanno bisogno di inserire que-

¹⁶ M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004, pp. 61-62.

ste conoscenze nella didattica di tutti i giorni”¹⁷. Anche se, “per quanto rispettabili e importanti siano, gli interventi interculturali agiti dai soli insegnanti italiani non sono sufficienti; agli occhi degli allievi l’intervento di mediatori culturali, operatori di madre lingua con un ruolo “docente”, pari grado, è fondamentale per dare valore a persone del gruppo a cui appartengono i compagni di scuola, e lo è altrettanto per l’allievo immigrato che ha bisogno di identificarsi in qualcuno con ruolo”¹⁸.

Partendo dalle esperienze più significative di impiego del mediatore culturale nella scuola come risorsa ordinaria - non, quindi, come “pronto soccorso” per interventi tampone - Graziella Favaro ha individuato cinque diversi piani su cui si colloca l’intervento del mediatore.

“Il mediatore:

- svolge una funzione di *accoglienza*, “*tutoraggio*” e *facilitazione* nei confronti dei bambini e dei ragazzi neoarrivati. Li rassicura, fa emergere le loro emozioni, paure, stati d’animo; li orienta nella scuola e nel nuovo ambiente e nelle sue regole esplicite e implicite; accompagna la fase di primo inserimento;

- svolge un’opera di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro *informazioni* sulla scuola nei paesi d’origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo bambino; ricostruisce le biografie linguistiche; fa emergere eventuali problemi di relazione in classe tra bambini italiani e stranieri;

- svolge un’azione di mediazione, *interpretariato e traduzione* (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e assiste, se necessario, ai *colloqui* e agli incontri tra insegnanti e genitori stranieri;

- collabora alle proposte e ai percorsi didattici di *educazione interculturale*, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei paesi, delle culture e delle lingue d’origine;

- in alcuni casi - se ha una specifica competenza didattica e un’esperienza come insegnante nel proprio paese - può condurre laboratori di apprendimento della *lingua d’origine* orale e scritta (L1), rivolti ai bambini e ai ragazzi che ne fanno richiesta durante corsi aggiuntivi in orario extrascolastico”¹⁹.

¹⁷ A. Belpiede (a cura di), *cit.*, p. 46.

¹⁸ *Idem*, p. 47.

¹⁹ G. Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Emi, Bologna 2001, p. 21.

Il riferimento della Favaro all'esperienza di insegnamento nel paese di origine del mediatore è molto importante. Dalla ricerca emerge che i migliori mediatori sono quelli che fanno un mestiere uguale a quello che facevano nel paese di provenienza: chi era maestro in patria è più bravo a fare il mediatore nella scuola.

Il problema centrale resta, comunque, quello della precarietà, della marginalità, dello scarso riconoscimento e della scarsa retribuzione, della discontinuità nell'intervento educativo. Anche perché un mediatore che voglia realmente incidere nell'esperienza educativa non dovrà svolgere una funzione compensatoria o assimilatoria nei confronti degli allievi stranieri. Andando al cuore dei curricoli scolastici prima o poi verranno al pettine i nodi dell'eurocentrismo, dell'imperialismo culturale, del razzismo e di quant'altro ostacola una vera cultura di pace e di collaborazione tra i popoli. Se, per fare un esempio, un mediatore nigeriano presenta la storia del suo paese e si sofferma su quella che è stata definita la "maledizione del petrolio", cioè sul nesso ricchezza petrolifera/povertà sociale, non potrà fare a meno di chiamare in causa le responsabilità interne e internazionali che hanno determinato e determinano un'enorme povertà nel paese primo produttore petrolifero dell'Africa sub-sahariana: la vecchia potenza coloniale inglese, la borghesia nigeriana corrotta e "compradora" che ha guidato il paese dopo l'indipendenza, i militari, le grandi compagnie petrolifere che operano con pochi scrupoli sociali e ambientali nel territorio del gigante africano. E se è un mediatore informato e onesto, se è una persona che vuole dire la verità non potrà tacere sul fatto, per fare un esempio di casa nostra, che anche l'italiana Agip è corresponsabile del degrado sociale e ambientale del territorio nigeriano dove si estrae il greggio, degrado e povertà che provocano, tra le altre cose, un'emigrazione massiccia, la quale, talvolta, prende le forme della prostituzione e del suo sfruttamento. Tutto ciò, inevitabilmente, provoca conflitti, chiama in causa gli autoctoni. Chiama in causa il corredo concettuale, il bagaglio culturale dei docenti italiani che, a parte qualche rara eccezione, difficilmente nei loro percorsi formativi universitari e non avranno incontrato insegnamenti relativi alla storia, all'economia, alla letteratura ecc. africane e men che mai corsi concernenti i rapporti di dominio neo-coloniale che legano l'Europa all'Africa. Un mediatore nigeriano quindi, per restare al nostro esempio, dovrà mettere in luce in nessi che legano i due paesi - Italia e Nigeria - , dovrà

spiegare che una parte consistente della letteratura contemporanea è nigeriana (a partire dal premio nobel per la letteratura Wole Soyinka), dovrà tentare di far comprendere l'intreccio tra questioni sociali e appartenenze etnico-religiose, ecc. Tutto ciò, inevitabilmente, potrebbe determinare diffidenza o indifferenza da parte degli insegnanti, degli allievi, dei genitori italiani: cosa ci importa di sapere queste cose? Prima di leggere Wole Soyinka o di studiare la vicenda del colonialismo inglese in Nigeria è bene che i nostri ragazzi conoscano Pirandello e la storia del Risorgimento italiano.

“Quante sono, e dove sono le associazioni di insegnanti o i sindacati scuola che propongano una riflessione radicale sul carattere storico delle culture e sulla loro plasmabilità ed interconnessione; che dicano a chiare lettere: non può esservi un autentico scambio interculturale finché si è in presenza di relazioni così asimmetriche tra i popoli; che sottopongano a critica il falso “multiculturalismo” corrente, mettendo a nudo il suo sostanziale carattere monoculturale, e la natura colonialista della nostra cultura; che prendano energiche iniziative per impedire la bocciatura, l'abbandono o l'auto-esclusione preventiva dei figli di immigrati; che istruiscano un totale ripensamento dei programmi d'insegnamento; che istituiscano veri laboratori di scambio linguistico, e non solo di di apprendimento dell'italiano come L-2; che incentivino la partecipazione attiva delle popolazioni immigrate alla vita scolastica e l'espressione, da parte loro, d'un catalogo di richieste; che si siano sottratte e opposte all'arabofobia e all'islamofobia dilaganti?”²⁰.

Su questo terreno e sui conflitti che potrebbero determinarsi il mediatore gioca un ruolo delicatissimo, un ruolo che è anche quello di agente del cambiamento.

“Se mediazione è un concetto ambiguo, tuttavia alcuni paletti sono stati messi attraverso le esperienze di formazione e le prime esperienze di lavoro nei servizi, e sempre più sono visibili alcune linee di orientamento: risorse già presenti nella società, espressioni di professionalità offerte dal mondo dell'immigrazione, si delineano come figure con funzione di sostegno e di indirizzo degli immigrati per il loro inserimento sociale, rispondenti, d'altra parte, a un bisogno espresso dalle strutture urbane stesse, interpreti dei bisogni espressi dagli im-

²⁰ P. Basso, F. Perocco (a cura di), *Gli immigrati in Europa*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 51.

migrati ma capaci anche di rivendicare il rispetto dei diritti propri del cittadino straniero, grazie agli strumenti di conoscenza normativa acquisiti nei corsi di formazione. Dunque guida delle persone immigrate nel labirinto dei servizi, una reale risorsa nel collegamento e nella creazione di una rete tra i servizi. Figure di promozione sociale perché anche gli immigrati diventino parte attiva, costruttori di nuove politiche sociali, di promozione di opportunità e di diritti di cittadinanza a pieno titolo per la costruzione di una società multietnica. Quello che è certo è che non devono essere semplici traduttori e interpreti. Piuttosto filtro tra utenza e servizi, accompagnatori e accompagnatrici che favoriscono l'accesso ai servizi e figure anche orientate a favorire, grazie alla loro conoscenza nel campo della normativa e dei servizi, la realizzazione piena dei diritti per gli immigrati come cittadini”²¹.

Se è vero che le relazioni tra immigrati e italiani avvengono “in contesti socio-istituzionali dove si verifica uno squilibrio di potere” e si instaurano “fra rappresentanti di una cultura dominante, che si pongono come portatori della “verità”, del “progresso” e della civiltà, e membri delle culture minoritarie, nei confronti dei quali il gruppo di maggioranza sviluppa e manifesta più o meno apertamente stereotipi e pregiudizi”²², il mediatore si troverà ad operare in un contesto nel quale, pur garantendo la terzietà, l'imparzialità, l'obiettività, l'equanimità, ecc., non potrà non assumere, in taluni casi, anche il ruolo di “avvocato” (*advocacy*) degli allievi immigrati e della loro storia culturale. Abbiamo scritto “in taluni casi” perché sappiamo che il ruolo centrale del mediatore è quello di “suscitatore, stimolatore di autonomia” (*empowerment*), ma con l'avvertenza che non ha molto senso una rigida contrapposizione o differenziazione tra le due funzioni.

“La storia della mediazione in Italia, d'altronde, nasce con i “mediatori di fatto” o con quella che abbiamo denominato “mediazione spontanea”. Alcuni mediatori si sono trovati a mediare fra i servizi e i loro connazionali per impegni caritatevoli, altri semplicemente per senso civico; tanti sono arrivati a mediare per legittimi motivi politici, ad aiutare una categoria considerata discriminata, emarginata, senza giusti diritti civili: essi vedevano

²¹ Alma Mater, *La Mediazione Culturale*, s.i.p., Torino 1995, pp. 57-58.

²² P. Johnson, E. Nigris, *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 373-374.

il ruolo del mediatore in termini esclusivamente di rappresentanza e difesa, e creavano le loro reputazioni con la lotta che hanno perseguito.

In entrambi i casi, schierarsi dalla parte dell'utente spinge il mediatore a cadere in quello che nei termini anglosassoni viene definito *advocacy*.

Il concetto di *advocacy* si basa sull'idea che è sempre difficile per utenti di etnia minoritaria ottenere da un servizio pubblico (scolastico, sanitario ecc.) il soddisfacimento dei loro bisogni alle stesse condizioni concesse agli autoctoni. Il ruolo dell'"avvocato" (mediatore) è riferire al personale le richieste dell'utente e assumere dal personale le risposte alle domande dell'utente. L'avvocato, dunque, è colui che difende i diritti dell'utente.

Il concetto di *advocacy* si distingue da quello di *empowerment*.

Per semplificare, possiamo dire che l'*advocacy* comporta che qualcuno parli per conto di un altro, che lo rappresenti, dove e quando non può parlare per se stesso.

L'*empowerment*, invece, cerca di aiutare una persona a parlare per se stessa, ad aiutare se stessa utilizzando al meglio le informazioni ottenute e le strategie di intervento più efficaci: in altre parole, aiuta il soggetto a raggiungere la maggiore autonomia possibile²³.

4.7 La mediazione nella sanità: una professione al femminile

Abbiamo visto alcune competenze che un mediatore che opera in contesti educativi dovrebbe possedere. Parte di tali competenze - capacità relazionali e comunicative, conoscenza delle lingue e capacità traduttorie e di interpretariato, buone basi culturali sul proprio paese e su quello di accoglienza, ecc. - sono indubbiamente competenze trasversali e vanno bene per tutti i mediatori, indipendentemente dallo specifico settore d'intervento. Ma altrettante competenze specialistiche sono richieste per i diversi servizi in cui interviene l'opera del mediatore. E' banale ricordarlo, ma quanti operano nei tribunali, nelle questure o nelle carceri dovranno necessariamente possedere un'ottima preparazione in ambito giuridico (fondamenti di diritto civile e penale, di diritto penitenziario, legislazione

²³ *Idem*, pp.387-387.

sull'immigrazione, aggiornamento su decreti e norme attuative, ecc.), così come chi lavora in ambito socio-sanitario dovrà conoscere il diritto di famiglia, le diverse pratiche mediche, il diverso valore attribuito, ad esempio, alla contraccezione, alla maternità, le rappresentazioni e le spiegazioni culturali della malattia e della salute che vengono date dagli operatori sanitari italiani e dai pazienti immigrati, ecc.

“Partiamo dall'idea che nella prescrizione di un trattamento, nel caso di un paziente immigrato, per poter ottimizzare la sua efficacia, sarebbe consigliabile conoscere qual è la concezione della malattia e della guarigione, della salute e della cura propria della sua cultura. Sarebbe opportuno inoltre conoscere ciò che egli ritiene lo faccia stare bene e lo faccia stare male, ovvero quale spiegazione si è dato della salute e della malattia.

La mediazione linguistico-culturale interviene focalizzando e mettendo in luce i due modelli esplicativi della malattia e della guarigione, complementari o conflittuali, che durante il colloquio clinico sono esplicitamente o implicitamente presenti e che, non di rado, creano dei malintesi fra medico e paziente straniero”²⁴.

La mediazione culturale nei servizi socio-sanitari è tra quelle che richiamano e implicano aspetti dell'esistenza umana legati non solo alle condizioni di vita e di lavoro del paese di immigrazione, ma pure alla dimensione antropologica che ogni soggetto porta con sé nella vicenda migratoria e che spesso affonda le sue radici in contesti culturali lontani e sconosciuti agli operatori italiani.

“Il compito di traduzione e comunicazione fra culture presenta [*in ambito sanitario*] aspetti di grande complessità, trovandosi a far interagire sistemi di significati che riguardano sfere dell'esistenza particolarmente intime, profonde, soggettive, come il rapporto con il proprio corpo, il benessere personale, il disagio, la malattia, il senso che viene attribuito alla sessualità, alla procreazione, alla nascita, alla conservazione della vita, alla morte. Concetti, valori, conflitti esistenziali, scelte e comportamenti che si richiamano naturalmente alla cultura di appartenenza, alle condizioni materiali di vita, ai condizionamenti di genere e di classe sociale, ma anche alle pulsioni personali, biografiche ed emozionali di ciascuno. Più che in altri contesti perciò, è ne-

²⁴ M. Castiglioni, *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 67.

cessario che il mediatore stabilisca un rapporto di fiducia con il paziente, aiutandolo a esprimere e comunicare i propri vissuti personali, valori, bisogni, esperienze e paure relativamente a salute e malattia, ma anche, eventualmente, a sessualità, contraccezione, maternità”²⁵.

Un altro aspetto importante della mediazione in ambito socio-sanitario (ma anche in quello educativo) è costituito dal fatto che la stragrande maggioranza dei mediatori che operano in ospedale, nei consultori, nelle case famiglia, ecc., sono in realtà *mediatrici*, sono donne che svolgono un fondamentale lavoro di cura. Sulla differenza di genere nell’ambito della mediazione è ormai matura la consapevolezza di quante operano nel settore: un esempio emblematico è costituito dall’associazione “Crinali, associazione di ricerca, cooperazione e formazione interculturale tra donne”, la quale ha promosso diversi interventi nell’area materno-infantile rivendicando per le donne mediatrici immigrate e per le operatrici italiane lo spessore umano e professionale di un lavoro di cura femminile che la cultura maschile ha storicamente negato e non valorizzato.

“La mediatrice linguistico-culturale si configura come professione di aiuto e di cura e curare è, nell’immaginario collettivo, caratteristica del femminile, pur essendo il lavoro di cura svolto anche dagli uomini.

Sono le donne (autoctone e straniere) ad occuparsi maggiormente, attraverso il lavoro di cura dentro e fuori la famiglia, di mantenere i processi relazionali ed affettivi fra le persone, processi che mantengono la coesione sociale. [...]

La cura è femminile. E ciò non solo perché sono le donne le persone che garantiscono cura nell’ambito della famiglia e perché sono prevalentemente donne coloro che svolgono lavori di cura nei servizi. Si tratta del fatto che il dare cura è parte della costruzione sociale dell’identità femminile. [...]

L’identità di genere non è naturale, ma è il risultato di una costruzione sociale. Il ruolo dell’uomo è caratterizzato dalla produttività, dall’efficienza e dall’affermazione di sé, mentre quello della donna si esprime nel garantire la soddisfazione dei bisogni primari degli altri, comprese le relazioni affettive e la coesione sociale, attraverso il suo lavoro di cura.

²⁵ G. Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003, p. 66.

Le donne sono le attrici privilegiate nello scenario delle cure: garantiscono cure gratuite nel loro tempo privato familiare; svolgono lavoro di cura nei servizi nel loro tempo pubblico retribuito; richiedono servizi di cura per i propri cari.

E' un lavoro però quasi sempre poco riconosciuto socialmente sia in termini economici, che di prestigio sociale e di possibilità di carriera.

Le donne hanno interiorizzato la svalorizzazione dei lavori di cura, esse dipendono enormemente dal giudizio degli altri: il loro lavoro esiste, non perché esse lo fanno, ma perché gli altri l'hanno apprezzato.

All'interno di questo processo, che è attivo anche in molte professioniste italiane, per le mediatrici culturali è difficile riconoscere il carattere professionale del loro ruolo, perché spesso ritengono di fare quello che "farebbero con un'amica o in famiglia" e quindi ritengono più "professionalizzanti" i contenuti tecnici (sanitari e legali) piuttosto che l'apprendimento mirato all'affinamento delle loro modalità comunicative e relazionali con le utenti e le operatrici. Questi ultimi aspetti sembrano loro più scontati e "naturali", propri della natura femminile dotata di maggior pazienza, sensibilità, capacità di vicinanza all'altro. Esse manifestano in questo modo di aver interiorizzato, come noi, la svalutazione del lavoro di cura. Il modello di riferimento, nel campo dei servizi materno infantile, diventa quello del medico, caratterizzato nella nostra cultura da un esasperato tecnicismo e da una esclusione dalle proprie competenze di relazione e di empatia, lasciate alla discrezionalità del singolo. Su questo parametro le mediatrici paiono misurare la propria professionalità come del resto è anche avvenuto per infermiere, ostetriche e altre professioni che si interfacciano con quella medica. [...]

Nel modello professionale vigente nella nostra società, le esigenze della produttività e dell'efficienza nel lavoro sono prioritarie. Le esigenze di cura, di presenza, che possono venire dalla famiglia o da se stessi in modo "non programmato" sono considerate come questioni private e socialmente irrilevanti, che ognuno deve risolvere da sé. [...]

Queste riflessioni ci danno anche delle indicazioni sul lavoro futuro da fare insieme a mediatrici culturali e operatrici italiane, che va nella direzione di dare valore prima di tutto ai nostri occhi alle attività di riproduzione sociale.

La rivalutazione del proprio lavoro di cura parte dalla rivalutazione di se stesse: se stesse come soggetto, come persone di

valore che compiono un'azione di valore, che è quella di curare gli altri. Solo così anche l'altro, di cui ci si prende cura, può diventare un vero soggetto e non solo un oggetto di lavoro”²⁶.

4.8 Esperienze di formazione dei mediatori. Il nesso tra biografia e professione

Molteplici e di grande interesse sono le esperienze che ormai da più di dieci anni concernono la formazione e l'impiego dei mediatori culturali. Cospe di Firenze, Cies e Cispe di Roma, Naga e Crinali di Milano, Rue di Udine, Alma Mater di Torino: sono solo le punte di un arcipelago sempre più vasto e qualificato che andrebbe monitorato e studiato e sul quale sarebbe opportuno costruire una banca dati nazionale a cui poter accedere per conoscere, riprendere e diffondere le esperienze più significative nell'ambito della mediazione culturale.

Va aggiunto che molte di tali esperienze sono accompagnate da ricerche e riflessioni che si propongono di fornire riferimento teorici, possibili modelli formativi e quant'altro possa aiutare chi è impegnato a definire un profilo compiuto e chiaro del mediatore culturale.

In questa prospettiva, tra le tante esperienze presenti sul territorio nazionale, ne vogliamo citare una relativa al primo corso di qualifica professionale di “Mediatore/trice Interculturale” organizzato dalla Formazione Professionale Italiana della Provincia Autonoma di Bolzano durante l'anno formativo 2000-2001²⁷.

L'interesse di questo corso nasce dal fatto che, al di là delle competenze professionali individuate, dell'architettura didattica proposta, degli obiettivi formativi, ecc., esso è stato accompagnato da una ricerca condotta sui e con i corsisti, una ricerca di tipo qualitativo che attraverso la raccolta, la trascrizione e la tematizzazione di lunghe storie di vita ha cercato di collegare le biografie dei partecipanti alla professione del mediatore, nel tentativo di valorizzarne le esperienze di vita e di lavoro, di stimolare una elaborazione della storia migratoria dei partecipanti, di collegare le conoscenze e le competenze possedute con quelle richieste dalla nuova professione sociale di mediatore culturale.

²⁶ G. Bestetti (a cura di), *Sguardi a confronto. Mediatrici culturali, operatrici dell'area materno infantile, donne immigrate*, Franco Angeli, Milano 2000, pp.37-39.

²⁷ Cfr. A. Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Franco Angeli, Milano 2004.

In particolare, poiché il corso era rivolto a italiani e stranieri, si è cercato di capire se questa nuova professione socio-culturale debba essere prerogativa solo dei migranti o non possa essere invece esercitata anche da operatori italiani.

“A partire dalla discussione sulla necessità o meno di un background di immigrazione per coloro che vogliono dedicarsi a questa professione ci si è chiesti in che modo fosse possibile definire meglio in termini generali *come e perché* l’esperienza di vita possa essere collegata tanto strettamente ad una professione.

Si voleva rispondere alla domanda: “Il mediatore *deve* essere straniero?” o più in generale capire se e quale collegamento esiste tra biografia e professione. [...]

Non di rado si sente dire che il mediatore deve essere straniero. Nel momento in cui si riconduce una professione di aiuto ad un’esperienza vissuta, tanto da ritenere che un elemento biografico, quale l’esperienza migratoria, possa costituire l’elemento attorno al quale ruota la possibilità stessa di un’adeguatezza della persona alla professione, appare evidente quanto sia necessario dedicare una parte importante dell’esperienza formativa alla rilettura, alla presa di distanza e alla rielaborazione della propria esperienza da parte di un mediatore.

Nel momento in cui si ammette che questa presa di distanza può avvenire o non avvenire anche per chi ha vissuto la migrazione o che comunque, tra coloro che hanno vissuto l’esperienza migratoria, ci possono essere persone più o meno adatte a svolgere il compito di mediatore, l’imperativo del dover-essere-migrante subisce una prima relativizzazione. La migrazione quindi non pare una condizione di per sé sufficiente a garantire la capacità di mediare.

Il passo successivo di questa relativizzazione è ipotizzare che possano esserci persone che pur non avendo vissuto un’esperienza migratoria in senso stretto, per una serie di ragioni, e accadimenti significativi nella loro vita, siano particolarmente adatte all’entrare in contatto empatico con persone diverse, all’addentrarsi in nuovi orizzonti linguistici e culturali o comunque a vivere la relazione di aiuto tenendo debitamente conto di una specifica diversità del proprio interlocutore che richiede risposte specifiche.

Si fa quindi più profondo il dubbio relativo alla domanda se l’esperienza di immigrazione sia la *conditio sine qua non* per l’acquisizione delle competenze necessarie al mediatore o se una

rigidità a questo riguardo non sia piuttosto una presa di posizione prevalentemente politica in un'ottica di creazione e protezione di mercato etnico, tanto comprensibile quanto confutabile rispetto al fine ultimo della mediazione, che dovrebbe dare la priorità alla garanzia di qualità dell'erogazione di una prestazione tanto delicata²⁸.

Se in linea di principio tale posizione è assolutamente condivisibile, forse nell'attuale contingenza storica, nella quale gli immigrati in Italia subiscono rapporti di forza a loro sfavorevoli in molteplici campi (tutela del lavoro, diritti politici, riconoscimento culturale, ecc.), e dovendo scegliere a chi rivolgere eventuali corsi di formazione per mediatori, sarebbe auspicabile valorizzare *preferibilmente* l'esperienza dei migranti. Certo, tutto questo non deve essere inteso in modo perentorio, tenendo conto che uno dei principi fondamentali dell'educazione interculturale si fonda sul riconoscimento di una stretta relazione tra italiani e immigrati e di un coinvolgimento prioritario dei primi nei percorsi formativi e culturali di tipo interculturale²⁹. C'è però anche un problema di ordine pratico: talvolta i corsi di formazione per mediatori vengono erogati da università o istituzioni di alta formazione nella forma di *master* o di corsi di specializzazione che richiedono, tra i requisiti d'accesso, il possesso del diploma di laurea. Ma spesso il nostro paese non riconosce i titoli di studio di molti migranti o frappone mille ostacoli burocratici agli eventuali riconoscimenti. Si tratta dell'annoso problema dell'equipollenza dei titoli di studio. Questo fa sì che molti migranti non possano partecipare a tali *master* o corsi, subendo così una discriminazione che potrebbe relegarli, come si è detto nella parte iniziale di queste note, a frequentare una formazione di serie b per utenti di serie b. E' un rischio reale che va tenuto presente.

Sono molteplici gli aggettivi che accompagnano il sostantivo "mediazione": culturale, interculturale, linguistico-culturale, ecc. C'è chi mette l'accento sul fattore "linguistico", chi su quello "culturale", spezzando una relazione quantomai stretta e necessaria. C'è chi addirittura propone, in maniera dire il vero un po' schematica, una distinzione in ambito pedagogico tra mediazione culturale e mediazione interculturale, la prima essendo prerogativa dei "membri delle comunità di appartenenza dei

²⁸ *Idem*, pp. 46-47.

²⁹ Cfr. F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.

bambini” immigrati che dovrebbero tutelare e diffondere le culture “altre” presso gli allievi italiani, la seconda essendo invece caratteristica degli insegnanti in quanto favoriscano “la sintesi” tra culture differenti³⁰.

Crediamo sia sufficientemente chiaro parlare di “mediatore/ mediazione culturale”, anche perché, come è stato osservato, “la parola stessa mediazione contiene in sé una forte connotazione relazionale, tale da renderne inutile la ripetizione”³¹. Semmai sarebbe utile cominciare a parlare di “mediazione socio-culturale” per evitare il rischio sempre presente del culturalismo e per dare il giusto peso all’elemento socio-storico che caratterizza ogni relazione tra gruppi di minoranza e di maggioranza, relazione che è anzitutto un rapporto di incontro/scontro, di dialogo e conflitto tra persone, ceti, classi, i quali, tra le altre cose, sono anche portatori di differenti culture.

4.9 La mediazione oltre i confini del mediatore

Nella prima parte di queste note abbiamo parlato di dilatazione del concetto di mediazione, volendo con ciò intendere un uso più ampio di tale concetto che travalichi gli aspetti più legati alla funzione e al ruolo della figura professionale del mediatore culturale. Chi in Italia ha più scavato su quest’ambito di ricerca è stato M. Fiorucci il quale, a proposito di mediazione, ha individuato tre fondamentali livelli all’interno dei quali si colloca il campo della mediazione.

“Un *primo livello* è quello della mediazione in senso ampio, di una mediazione in alcuni casi anche non intenzionale, ma che comunque avviene. Si potrebbe definire questo primo stadio come il livello della *comunicazione culturale*. Si pensi, in questo caso, al ruolo che hanno i mass media, l’azione politica, i partiti, la chiesa, la famiglia, il sindacato, le politiche istituzionali, le associazioni, l’espressione artistica in senso ampio (musica, letteratura, cinema, arti figurative). [...]

Un *secondo livello* è quello della *mediazione interculturale*. Gli spazi di intervento in questo caso sono ancora più ampi, nel senso che è possibile intervenire in modo più diretto e tempestivo nei confronti della realtà all’interno della quale l’incontro e la comunicazione accadono. E’ in questo campo che andrebbero

³⁰ D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 4.

³¹ M. Tarozzi, *La mediazione educativa*, Clueb, Bologna 1998, p.122.

concentrati i maggiori sforzi in termini di investimenti formativi. Si tratta, in altri termini, di dotare di una formazione interculturale, di una consapevolezza interculturale tutti coloro che operano nei servizi sociali, nei servizi sanitari, nelle strutture socio-educative, nelle carceri, nelle questure, ecc.”. All’interno di questo secondo livello di mediazione interculturale, l’autore inserisce il vasto campo dell’educazione. “Nel caso della scuola l’insegnante è di per sé mediatore tra i saperi e gli alunni, ma si tratta di renderlo maggiormente consapevole di ciò. Si tratta di una mediazione pedagogica, educativa, didattica, che avviene anche attraverso i programmi scolastici, i libri di testo. La scuola in questo caso assume un ruolo centrale in quanto si vede costretta a rimettere in discussione se stessa, a rivedere il proprio asse cognitivo fondamentalmente etnocentrico. [...] Un capitolo a parte meriterebbero l’analisi e la rilettura dei programmi scolastici e dei libri di testo in chiave interculturale. La didattica, infatti, costituisce un luogo di mediazione interculturale dalle straordinarie potenzialità”. Qui Fiorucci ricorda lo spazio della mediazione potenzialmente presente nelle diverse discipline e propone all’insegnante/mediatore dei “*nuclei tematici interdisciplinari* come le migrazioni”.

Infine, “un *terzo livello* di mediazione è rappresentato dalla *mediazione linguistico-culturale* propriamente detta”³².

Si potrebbe obiettare che in questo modo “tutto è mediazione”. Ma, a parte il fatto che il processo della mediazione è costitutivo di una molteplicità di azioni umane, ed è, come abbiamo visto, un momento centrale della dialettica, avere la consapevolezza che le caratteristiche di questa nuova, importante e civilizzatrice professione sociale appartengono a tanti ambiti della vita non fa che accrescere i compiti e le responsabilità di chi esercita tale professione e di chi la studia tentando di offrirne un profilo ricco e non rigidamente specialistico. Nella prospettiva che i duri conflitti che attraversano le società contemporanee in ordine alla convivenza tra gruppi umani e culturali diversi, tra autoctoni e immigrati, tra maggioranze e minoranze possano in un futuro non remoto, non diciamo scomparire, ma cambiare natura e qualità, prendere cioè le forme di conflitti meno feroci e distruttivi.

³² Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004, pp. 13, 17, 19.

L'indagine quantitativa: una descrizione

Vincenzo Carbone

Nelle pagine che seguono viene presentato un primo livello di analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario.

Si tratta di dati che provengono da 249 questionari raccolti sul campo, in seguito a campionamento probabilistico, da 15 intervistatori, nel periodo intercorso tra Marzo e Luglio 2004.

Sottoposti a controllo di coerenza ed inseriti su supporto informatico sono stati successivamente processati ed elaborati con l'ausilio di software specifico per l'analisi statistica dei dati.

Le tecniche monovariate sono qui utilizzate prevalentemente a scopo descrittivo; si basano sull'analisi della distribuzione delle risposte ad una singola variabile/domanda producendo, sulla base del conteggio delle osservazioni dei casi, distribuzioni di frequenza in valori assoluti o la loro trasformazione in valori percentuali. In questo modo forniscono una descrizione di come i soggetti si distribuiscono nelle differenti alternative di risposta¹.

¹ Nel caso di analisi di domande che prevedevano ordinamenti gerarchici e risposte multiple si è fatto riferimento anche alle percentuali delle risposte sul totale dei casi validi (effettivi rispondenti). La somma di questi valori percentuali, pertanto, è necessariamente diversa da 100% essendo il numero delle risposte possibili maggiore del numero degli intervistati, poiché rispetto a queste domande potevano essere fornite due o tre opzioni di risposta.

Per le variabili numeriche e per quelle che prevedevano possibilità di risposta collocate lungo un *continuum* di posizioni numerabili sono state utilizzate alcune misure sintetiche delle distribuzioni di frequenza: *media aritmetica e deviazione standard*². Queste due misure, unitamente alla *moda*, esibiscono una rappresentazione essenziale della tendenza più comune, maggioritaria all'interno del campione; in particolare la dev. std. esprime, in termini numerici, la distanza delle risposte dei soggetti intorno al punto medio della distribuzione.

Dunque, questo basilare livello di analisi descrittiva consente una prima particolareggiata rappresentazione della condizione dei mediatori linguistico culturali attivi in Italia, del loro retroterra di esperienze e di formazione, del ruolo e delle attività che ricoprono all'interno dei servizi che li impiegano, e una dettagliata attribuzione del rilievo che assumono le problematiche connesse alla formazione ed al lavoro.

In particolare nella descrizione si seguirà, dopo aver affrontato prioritariamente la sezione relativa ai dati anagrafici, l'ordine sequenziale previsto dal questionario, esaminando cioè:

1. *I percorsi migratori dei mediatori*
2. *La figura professionale del mediatore*
3. *Il ruolo e le mansioni svolte nella mediazione*
4. *Le motivazioni a svolgere l'attività di mediazione*
5. *Le situazioni-problema nella mediazione*
6. *La formazione ricevuta e domandata dai mediatori*
7. *La configurazione del servizio di mediazione*

5.1 Sezione A: I DATI ANAGRAFICI

Sintesi

La mediazione linguistico-culturale, da quanto emerge dall'indagine campionaria, è un'attività prevalentemente femminile, attuata da persone di età media (37 anni), con un'anzianità di servizio che è mediamente compresa tra i 3 – 4 anni.

² da ora in avanti per semplicità *media e dev. std.*

Si tratta di mediatrici che provengono in prevalenza dai paesi dell'Europa sud-orientale e dalla regione maghrebina e che sono in gran parte "regolarizzate" sulla base di un permesso di soggiorno per contratto di lavoro. Si tratta di migranti stabilizzate: quasi i due terzi sono in Italia da oltre 8 anni.

L'attività di mediazione le impegna generalmente per meno di *40 ore mensili* e la retribuzione oraria media non supera gli *11,00Euro*.

Oltre alla madre lingua padroneggiano l'italiano (appreso generalmente in Italia) e spesso l'inglese; sono altamente scolarizzate ed in possesso di titoli di istruzione universitaria (42%).

Quelle che in patria esercitavano già una professione erano attive nel settore dei servizi, prevalentemente in ambito educativo.

A.1. Genere

La mediazione è un'attività prevalentemente femminile, quasi i tre quarti (74%) del campione raggiunto dall'indagine è composto da donne. Anziché parlare di mediatori sarebbe più corretto, declinando il termine al femminile, dire *mediatrici*.

Si potrebbe osservare che la mediazione è una professione di genere in quanto professione legata alla cura ed all'aiuto. Ad uno sguardo più attento si evidenzia che la femminilizzazione della mediazione e le caratteristiche dell'attività di mediazione sono da porre in relazione alla più generale condizione di migrazione al femminile, e sono da mettere in relazione alla collocazione lavorativa dei mediatori in uno speciale segmento del mercato di lavoro (come si vedrà meglio in seguito, particolarmente discontinuo e flessibile, ma anche dotato di prestigio sociale e riconoscimento).

Genere	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
maschio	64	25,7	26,1
femmina	181	72,7	73,9
Totale	245	98,4	100,0
Mancanti	4	1,6	
Totale	249	100,0	

Tabella 1

A.2. Nazionalità

I mediatori provengono prevalentemente dalle aree dell'Europa orientale e sud orientale (oltre il 18%) e maghrebina (14%). Le nazionalità preminenti sono l'albanese (13%), la rumena e la marocchina (entrambe con l'8%) e la cinese (5%). Questo dato si correla molto strettamente alla presenza per comunità nazionali fornita dal rapporto annuale della Caritas³, e conferma la tendenza in atto nella dinamica migratoria con l'aumento dell'afflusso dei migranti provenienti dall'Europa dell'Est che caratterizza l'Italia negli ultimi anni.

Nazionalità	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
albanese	33	13,3	13,3
bengalese	6	2,4	2,4
brasiliiana	7	2,8	2,8
cinese (pop.)	13	5,2	5,2
cingalese	4	1,6	1,6
egiziana	9	3,6	3,6
ex iugoslava	11	4,4	4,4
filippina	5	2,0	2,0
indiana	1	,4	,4
marocchina	21	8,4	8,4
pakistana	7	2,8	2,8
peruviana	11	4,4	4,4
rumena	21	8,4	8,4
senegalese	6	2,4	2,4
tunisina	6	2,4	2,4
altra condizione	5	2,0	2,0
altra nazionalità	83	33,3	33,3
Totale	249	100,0	100,0

Tabella 2

³ Le nazionalità più numerose di soggiornanti stranieri al dicembre 2003 risultano essere la rumena (10,9%), l'albanese (10,6%), la marocchina (10,4%), l'ucraina (5,1%) e la cinese (Cina Popolare 4,6%), fonte: elaborazione su dati del Ministero dell'interno di Caritas/Migrantes, *Immigrazione, Dossier statistico 2004, XIV rapporto*, Nuova Anterem, Roma, 2004, p.135.

A.3. Età

L'età media dei mediatori è di circa 37 *anni*, (dev. std. 7,129) con un campo di variazione approssimativamente di 40 anni, compreso tra un minimo di 21 ed un massimo di 62 anni. La mediazione, dunque, è un'attività solitamente prerogativa di persone in età matura.

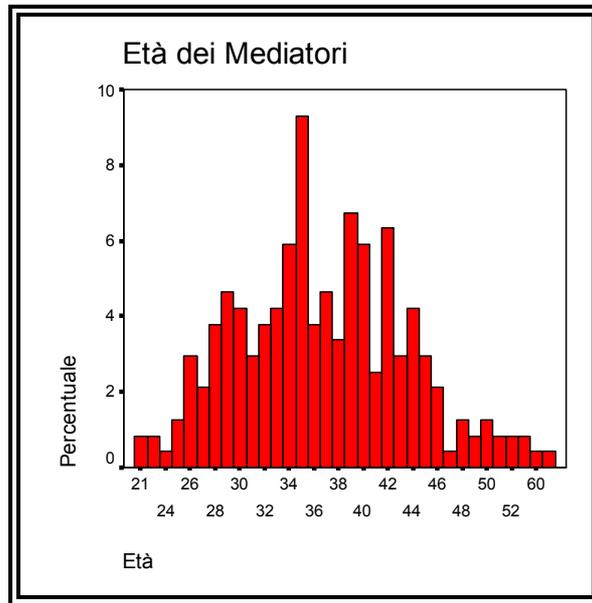


Figura 1 Età degli intervistati

A.4. In possesso di permesso di soggiorno per

Rispetto allo status giuridico riconosciuto dal paese ospitante, le persone intervistate sono tutte “regolari”. Ben il 39% dei mediatori è in possesso di un permesso di soggiorno in relazione ad un contratto di lavoro: *autonomo* (14%) o *subordinato* (25%); il 23% è in possesso di un formale *riconoscimento della cittadinanza italiana*, mentre un altro 20% ha ottenuto il *ricongiungimento familiare*; valore residuale hanno i permessi per *asilo politico* (8%) e permessi per ragioni di *studio e formazione* (4%).

Si può osservare che la quota stabilizzata rappresenta il 51% dal campione, per cui si potrebbe affermare l'ipotesi che la

mediazione è effettuata dai soggetti maggiormente integrati nella società ospite.⁴

In possesso di permesso di soggiorno per	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
asilo politico	19	7,6	7,8
contratto di lavoro autonomo	33	13,3	13,6
contratto di lavoro dipendente	61	24,5	25,1
ricongiungimento familiare	49	19,7	20,2
riconoscimento della cittadinanza italiana	56	22,5	23,0
motivi di studio e formazione	10	4,0	4,1
altro	15	6,0	6,2
Totale	243	97,6	100,0
Mancanti	6	2,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>		<i>100,0</i>

Tabella 3

A.5. Svolgo la professione di mediatore in Italia da

Per quanto la mediazione sia una professione relativamente recente, l'indagine sul campo dimostra che il 18% la esercita da più di sette anni; mentre se si considerano alternativamente le classi di ampiezza prossimali alla classe modale 3 - 4 anni (39%), si può osservare come queste comprendano quasi i due terzi del campione. Infatti, sono attivi nella mediazione, nella classe compresa tra 5 - 7 anni il 19% degli intervistati, mentre coloro i quali esercitano la professione da 1 - 2 anni rappresentano il 21% del campione.

⁴ A tal proposito sarebbe opportuno sviluppare due nodi tematici relativi

1. alla nozione di straniero secondo una duplice accezione: giuridico-formale (appartenenza ad un ordinamento giuridico/cittadinanza), e culturale (appartenenza ad un contesto linguistico e culturale "altro");
2. alla individuazione della direzione del nesso causale tra progetto migratorio e professione di mediatore.

Anni di professione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
meno di 1 anno	6	2,4	2,4
da 1 - 2 anni	53	21,3	21,4
da 3 - 4 anni	97	39,0	39,1
da 5 - 7 anni	48	19,3	19,4
oltre 7 anni	44	17,7	17,7
Totale	248	99,6	100,0
Mancanti	1	,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 4

A.6.1. Ore di lavoro medio mensile

Più della metà dei mediatori (52%) mediamente lavora in un mese non oltre *quaranta ore*; il valore della media mensile è di ore 56,66 con dev. std. di 57,884. La maggior parte dei mediatori svolge attività professionale per *venti ore* medie mensili.

Ore medie di lavoro mensili	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
da 1 a 20 ore	68	27,3	28,9
da 21 a 40 ore	54	21,7	23,0
da 41 a 60 ore	34	13,7	14,5
da 61 a 80 ore	28	11,2	11,9
da 81 a 100 ore	25	10,0	10,6
da 101 a 120 ore	11	4,4	4,7
da 121 a 140 ore	4	1,6	1,7
da 141 a 160 ore	8	3,2	3,4
da 161 a 180 ore	3	1,2	1,3
Totale	235	94,4	100,0
Mancanti	14	5,6	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 5

A.6.2. Retribuzione oraria media

Analizzando la retribuzione media oraria si rileva che l'ammontare si attesta a *11,49Euro*, con dev. std. 5,816, all'interno di un campo di variazione compreso tra 4,80 e 60,00Euro.

È interessante notare, pertanto, che il 55% dei mediatori viene remunerato in base a tariffe orarie che, in media, non superano i 10,00Euro, e che quasi il 90% dei mediatori rientrano nelle classi di compensi inferiori a 16,00Euro medi orari.

Retribuzione oraria media	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
fino a 5 euro	8	3,2	3,2	3,2
da 6 a 10 euro	122	49,0	49,0	52,2
da 11 a 15 euro	75	30,1	30,1	82,3
da 16 a 20 euro	17	6,8	6,8	89,2
da 21 a 25 euro	2	,8	,8	90,0
da 26 a 30 euro	0	0	0	90,0
da 31 a 35 euro	2	,8	,8	90,8
da 36 a 60 euro	2	,8	,8	91,6
Mancanti	21	8,4	8,4	100,0
Totale	249	100,0	100,0	

Tabella 6

A.7. Guadagni di un mediatore impegnato a tempo pieno e continuativamente

▪ *Quanti Euro netti guadagna in media in un mese*

Approfondendo ancora la descrizione degli aspetti remunerativi dell'attività di mediatore (considerata continuativa ed a tempo pieno) è possibile osservare l'andamento della distribuzione media mensile in classi di reddito. Tenendo conto esclusivamente dell'ammontare mensile effettivamente guadagnato il 35% dei mediatori non supera i 500,00€, mentre la maggior parte (quasi il 60%) non supera gli 800,00€.

▪ *Quanti Euro netti dovrebbe guadagnare in media in un mese*

Per quanto concerne le aspettative sul reddito, che rimandano ad una valutazione indiretta dell'apprezzamento attribuito alla propria attività, in relazione al costo della vita ed alla percezione del proprio status socioeconomico, si osserva che la distribuzione inizia con 800,00€ mensili (classe modale delle remunerazioni ottenute) e che, fino al valore di 1200,00€, sono raccolti il 45% degli intervistati. Al di sopra di tale soglia

si colloca il 55% dei mediatori, che considerano auspicabile percepire somme superiori.

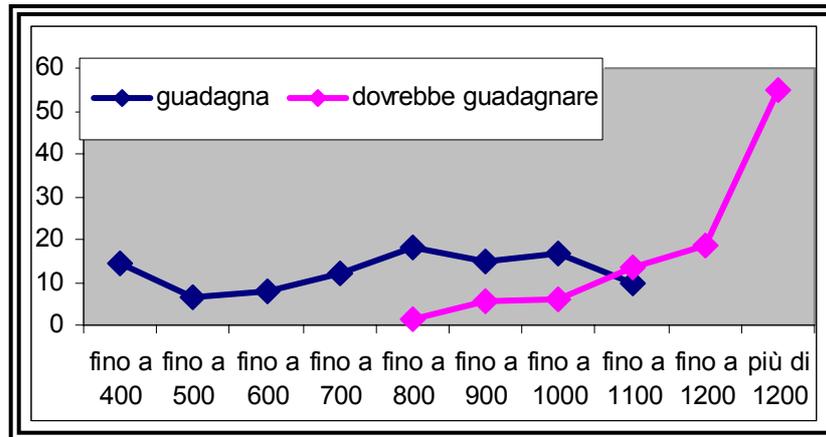


Figura 2 Guadagno medio percepito e desiderato

A.8. Religione

La parte maggioritaria dei mediatori intervistati fa riferimento alle grandi religioni monoteiste, la cristiana, la musulmana; le altre religioni hanno un peso molto residuale, mentre è interessante notare che ben il 17% degli intervistati dichiara di non appartenere a nessuna confessione⁵.

⁵ La proiezione rispecchia i dati relativi alle confessioni presenti tra i cittadini stranieri in Italia: il 49,5% degli immigrati sono cristiani, il 33% musulmani, il 17% appartengono ad altri gruppi o non sono credenti. Cfr. Caritas/Migrantes, *Immigrazione, Dossier statistico 2004, XIV rapporto*, Nuova Anterem, Roma, 2004, p. 216.

Religione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
buddista	5	2,0	2,0
cristiana	84	33,7	34,3
protestante	1	,4	,4
ortodossa	32	12,9	13,1
induista	1	,4	,4
musulmana	74	29,7	30,2
altra	7	2,8	2,9
nessuna	41	16,5	16,7
Totale	245	98,4	100,0
Mancanti	4	1,6	
Totale	249	100,0	

Tabella 7

A.9. Lingua madre

Questi dati rimandano sia alla distribuzione degli intervistati per nazionalità, considerando che l'appartenenza linguistica, come nel caso dell'arabo e dello spagnolo, è un aspetto extranazionale, sia alla presenza delle comunità di stranieri maggiormente presenti in Italia.

Un mediatore su cinque è di lingua araba, le altre lingue maggiormente parlate dagli intervistati sono: l'albanese dal 14%, lo spagnolo dal 10% ed il rumeno dall'8%.

Lingua madre	Frequenza	Percentuale
albanese	34	13,7
amarico	4	1,6
arabo	50	20,1
armeno	2	,8
bangla	4	1,6
cinese	15	6,0
cingalese	5	2,0
croato	7	2,8
curdo	4	1,6
hindi	2	,8
persiano	6	2,4
polacco	4	1,6
romanes	1	,4
rumeno	20	8,0
russo	4	1,6
serbo	6	2,4
spagnolo	25	10,0
tagalog	6	2,4
tigrino	6	2,4
altra	44	17,7
Totale	249	100,0

Tabella 8

A.10. Altre lingue conosciute oltre la propria

Oltre il 97% dei mediatori dichiara di conoscere l'italiano, si tratta di una conoscenza che viene giudicata alta, sia per l'orale che per la forma scritta, vale a dire appresa non solo come lingua di *sopravvivenza utile alla comunicazione*, ma *disciplina di studio*⁶. La lingua italiana è generalmente appresa in Italia: sono solo 50 gli intervistati che dichiarano di averla appresa nella propria patria.

Per quanto concerne le *lingue veicolari* l'inglese risulta essere la lingua più conosciuta (80%), seguita dal francese (37%).

⁶ Si tratta della distinzione che introduce J. Cummins, parlando di BICS (Basic Interpersonal Communication skill) e CLAP (Cognitive Academic Language Proficiency) cit. in G. Favaro, *L'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano, 2002.

Altre lingue conosciute	Frequenza	Percentuale su		Conoscenza Scritto (frequenza)			Conoscenza Orale (frequenza)			Appresa in patria (frequenza)
		Risposte	Casi	alta	media	bassa	alta	media	bassa	
inglese	194	28,4	78,9	53	104	34	51	103	33	170
francese	90	13,2	36,6	37	30	21	35	27	22	78
arabo	18	2,6	7,3	6	4	8	7	3	6	14
portoghese	8	1,2	3,3	2	2	4	2	2	4	5
spagnolo	26	3,8	10,6	4	11	11	4	12	9	13
italiano	239	34,9	97,2	154	75	3	177	50	2	50
tedesco	18	2,6	7,3	2	8	8	2	8	6	12
Altre lingue	91	13,3	36,9	45	16	23	51	31	9	69
Totale	684	100,0	278,0	303	250	112	329	236	91	411
3 casi mancanti; 246 casi validi										

Tabella 9

A.11. Titolo di studio posseduto

Solo il 2% dei mediatori intervistati dispone di un titolo di scuola secondaria inferiore, mentre oltre il 30% è in possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore; all'interno di questa tipologia il 21% fa riferimento ad una scuola di tipo liceale, la percentuale rimanente è equamente distribuita tra titoli di tipo tecnico e di tipo professionale.

Il 12% è in possesso di un titolo di tipo terziario non universitario⁷, ma occorre sottolineare che ben il 42% dispone di un titolo universitario e più del 13% è provvisto di titoli post laurea.

⁷ Nel sistema formativo italiano si parla più propriamente di livello post-secondaria che comprende le qualifiche regionali di secondo livello ed i percorsi di istruzione formazione tecnica superiore ITFS

Titolo di studio posseduto	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
scuola primaria	1	,4	,4
scuola secondaria inferiore	3	1,2	1,2
scuola secondaria superiore (professionale)	12	4,8	4,9
scuola secondaria superiore (tecnico)	12	4,8	4,9
scuola secondaria superiore (liceo)	51	20,5	20,7
istruzione terziaria non universitaria	29	11,6	11,8
istruzione universitaria	103	41,4	41,9
post-laurea	33	13,3	13,4
non in grado di stabilire una equivalenza con un titolo	2	,8	,8
Totale	246	98,8	100,0
Mancanti	3	1,2	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 10

A.12. Anni di studio frequentati

I dati raccolti nell'indagine campionaria consentono di affermare che si tratta di una popolazione con caratteristiche di istruzione molto elevate; tale dato è confermato anche dall'analisi delle risposte alla domanda che concerneva gli anni di istruzione effettivamente frequentati senza considerare le ripetenze (su 240 risposte valide): la media è di 16 anni di studio, con dev. std. 3,186; il campo di variazione è delimitato da un minimo di 7 fino ad un massimo di 32 anni di istruzione.

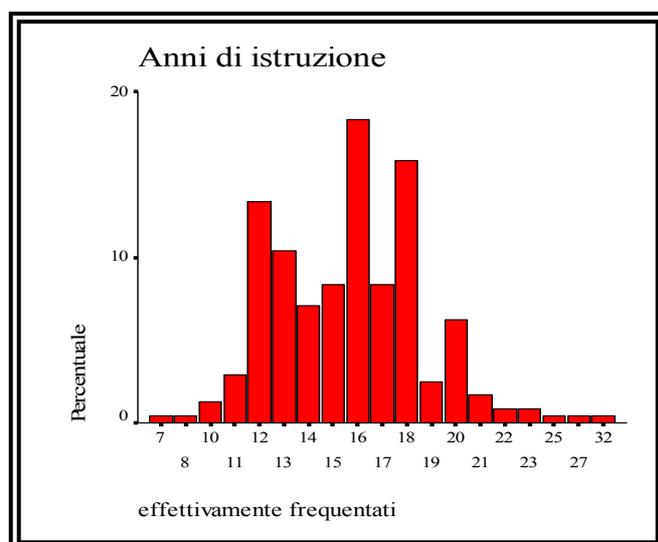


Figura 3 Anni di istruzione effettivamente frequentati

A.12. Condizione non lavorativa in patria, prima di emigrare in Italia

Analizzando la condizione lavorativa posseduta in patria, si osserva che circa la metà dei mediatori intervistati non aveva un lavoro; infatti, oltre il 48% era in condizione non professionale, principalmente perché *studente* (il 36% dei casi), o *casalinga* (nel 7% degli intervistati), mentre risultava in condizione professionale anche se alla ricerca di opportunità lavorative, il 5% del campione.

In patria non lavoro perché	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
studente	90	36,1	75,0
casalinga	18	7,2	15,0
disoccupato	12	4,8	10,0
Totale	120	48,2	100,0
Mancanti	129	51,8	
Totale	249	100,0	

Tabella 11

A.13.1. Settore di attività, dei lavori svolti in patria prima di emigrare

I mediatori, al contrario che, in patria avevano un lavoro, in gran parte dei casi erano attivi nel settore dei *servizi*, con oltre il 92% degli intervistati, mentre solo il 7% di questi proveniva da attività nel settore *industriale o edile*. Un solo un mediatore (valore assoluto) perviene dal settore primario.

Settore di attività degli occupati in Patria	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
agricoltura /caccia e pesca	1	,4	,8
industria / edilizia	8	3,2	6,7
servizi	111	44,6	92,5
Totale	120	48,2	100,0
Mancanti	129	51,8	
Totale	249	100,0	

Tabella 12

A.13.2. Attività svolta in patria nell'ambito dei servizi

All'interno del settore terziario, il comparto produttivo nel quale erano attivi in patria i mediatori intervistati è senza dubbio quello *educativo* (con il 41%), mentre quello *socio-assistenziale* interessa solo il 7% degli intervistati già occupati in patria prima di emigrare.

Ambito di attività nel settore servizi	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
educativo	47	18,9	40,9
socio assistenziale	8	3,2	7,0
collaborazione familiare	1	,4	,9
ristorazione / alberghiero	6	2,4	5,2
commercio fisso / ambulante	10	4,0	8,7
trasporti	4	1,6	3,5
altro	39	15,7	33,9
Totale	115	46,2	100,0
Mancanti	134	53,8	
Totale	249	100,0	

Tabella 13

5.2 Sezione 1: I PERCORSI MIGRATORI DEI MEDIATORI

Sintesi

La catena migratoria risulta essere il dispositivo più evidente per la scelta del paese di emigrazione; infatti, tra i fattori attrattivi, maggior peso hanno le condizioni familiari e personali.

La maggior parte degli intervistati (46%) considera l'Italia come paese di residenza permanente. Per quanto riguarda l'integrazione in Italia risulta che, tra gli interessi dei mediatori, le attività socioculturali che hanno per oggetto i migranti e gli interventi di tipo interculturale sono percentualmente rilevanti, e che la frequentazione di associazioni culturali e ricreative favorisce la relazione con italiani e stranieri indistintamente.

L'attenzione alla salvaguardia della propria identità e dei legami con il paese d'origine è attestata dall'utilizzo del telefono e dai mezzi di comunicazione di massa. Per un terzo degli intervistati la stessa mediazione costituisce un modo per mantenere i rapporti con il paese di provenienza.

1. Tempo di permanenza complessivo in Italia

Considerando il tempo complessivo di permanenza in Italia (computando quindi anche gli eventuali anteriori periodi di soggiorno continuato in Italia), l'indagine campionaria rileva che i tre quarti degli intervistati vivono in Italia da oltre 8 anni; la quota maggioritaria (32%) di mediatori intervistati risiede in Italia da 4 - 7 anni.

Anni di permanenza in Italia	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
tra 1 - 3 anni	12	4,8	4,8
tra 4 - 7 anni	79	31,7	31,9
tra 8 - 11 anni	58	23,3	23,4
tra 12 - 15 anni	59	23,7	23,8
oltre 15 anni	40	16,1	16,1
Totale	248	99,6	100,0
Mancanti	1	,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 14

2. La scelta dell'Italia come paese di emigrazione

La presenza di amici e parenti sui quali poter contare per un aiuto, rappresenta con il 43% la modalità prevalente delle ragioni che spiegano la scelta dell'Italia come paese di approdo. Tale dato conferma l'esistenza di un dispositivo assimilabile alla nozione di *catena migratoria*⁸, quale dinamica di relazione di aiuto comunitario, relazione potenziale, agibile ed effettivamente agita dai migranti (ma anche da coloro che rimangono nei paesi di esodo, oltre che, da quelli che sono ormai stabilizzati nei paesi di approdo), in presenza di situazioni difficili, problematiche e rischiose sotto il profilo personale ed identitario.

La ricerca sul campo dimostra che, per i mediatori intervistati, le ragioni ascrivibili a variabili di ordine culturale e simbolico si attestano al di sotto del 15%; infatti, i *legami del paese di provenienza con l'Italia* (di tipo culturale, coloniale, la presenza di enti, associazioni, istituti religiosi, ecc, che possono aver facilitato l'ingresso) sono rilevanti per il 7%, mentre pesano solo il 4%, da un lato, le motivazioni che conducono a far ritenere *che l'Italia fosse meno distante culturalmente* dal paese di origine, e, dall'altro lato, le rappresentazioni positive dell'Italia favorite dal racconto di *parenti e amici che "ce l'hanno fatta" a realizzare i propri sogni*.

Più che immagini positive dell'Italia (solo l'1%) fornite da *televisione, pubblicità e prodotti di consumo* hanno pesato nella scelta del paese di approdo, le aspettative (per un 4% degli intervistati) nel *trovare, rispetto ad altri paesi, migliori condizioni di accoglienza/integrazione*.

Infine, occorre sottolineare che oltre il 12% di mediatori imputa al *caso* l'approdo in Italia.

⁸ Per un approfondimento della nozione di catena migratoria si veda: E. Reyneri, *La catena migratoria*, Il Mulino, Bologna, 1979; G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano, 1993; E. Pugliese e M.I. Maciotti, *L'esperienza Migratoria*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003; C. Bonifazi, *L'immigrazione straniera in Italia*, Il Mulino; Bologna, 1998; L. Zanfrini, *Sociologia delle migrazioni*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2004.

Motivi della scelta dell'Italia	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
per la presenza di parenti/amici sui quali potevo contare – che mi hanno aiutato	104	41,8	42,8
per legami del paese di provenienza con l'Italia (culturali, coloniali, presenza di enti, associazioni, istituti religiosi, ecc, che mi hanno facilitato l'ingresso)	16	6,4	6,6
perché pensavo che l'Italia fosse meno distante culturalmente dal mio paese	9	3,6	3,7
perché pensavo che l'Italia fosse meno distante geograficamente dal mio paese	4	1,6	1,6
perché credevo di trovare, rispetto ad altri paesi, migliori condizioni di accoglienza/integrazione	11	4,4	4,5
perché parenti e amici che "ce l'hanno fatta" a realizzare i propri sogni mi hanno sempre parlato bene dell'Italia	9	3,6	3,7
perché televisione, pubblicità e prodotti di consumo mi hanno dato un'immagine positiva dell'Italia	3	1,2	1,2
per caso	30	12,0	12,3
altro	57	22,9	23,5
Totale	243	97,6	100,0
Mancanti	6	2,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 15

3. Fattori “espulsivi” che hanno pesato maggiormente sulla scelta migratoria

Dall'analisi delle risposte fornite alla domanda sulle delle cause che soggettivamente (facendo, quindi, diretto riferimento alla propria personale esperienza) hanno inciso sulla decisione di migrare, emerge che hanno pesato prioritariamente motivazioni di tipo *personale e familiare* per il 57% degli intervistati; a queste seguono le ragioni di ordine *economico*, indicate dal 48% dei casi.

I fattori “espulsivi”, legati a spinte di carattere *culturale* (23%) e *politico* (21%) pesano per i mediatori intervistati molto di più delle ragioni connesse alle criticità *ambientali* (8%) ed alle questioni connesse alla *religione* (solo 1%).

Fattori “espulsivi”	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
economici	119	28,2	48,2
politici	52	12,3	21,1
religiosi	3	0,7	1,2
culturali	56	13,3	22,7
ambientali	19	4,5	7,7
personali e familiari	140	33,2	56,7
altro	33	7,8	13,4
Totale risposte	422	100	170,9
2 casi mancanti; 247 casi validi			

Tabella 16

4. Fattori “attrattivi” che hanno pesato maggiormente sulla scelta migratoria

Analizzando le risposte fornite, invece, sulle motivazioni che, secondo il proprio personale sistema di aspettative, hanno inciso sulla decisione di approdare in Italia, si osserva un primo significativo dato: i quattro elementi che hanno un’incidenza maggiore si differenziano uno dall’altro per uno scarto massimo di 6 punti percentuali.

Innanzitutto l’Italia attrae per ragioni di tipo *economico*: il 35% degli intervistati ha scelto di venire in Italia perché riteneva di poter ottenere rispetto ad altri paesi guadagni più facili, maggiori remunerazioni, più benessere e beni di consumo.

I fattori di tipo *personale*, ascrivibili alle aspettative di ottenere in Italia maggiori possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni personali, ed i fattori di tipo *familiare*, riconducibili essenzialmente al ricongiungimento familiare, si attestano entrambi su valori di circa il 34% degli intervistati.

Le ragioni di tipo più propriamente *socio-culturali e di relazione*, configurabili con l’esigenza di cercare un contesto sociale che permetta maggiori libertà di confronto, migliori occasioni di relazione ed opportunità di espressione, interessano il 29% degli intervistati.

L’approdo in Italia è anche funzione di variabili geopolitiche, della relativa permeabilità dei confini dello *spazio*

*Schengen*⁹. Infatti, la *facilità di accesso* è espressa dal 16% degli intervistati mentre la *vicinanza geografica* riguarda il 7%.

Altri fattori “attrattivi”, del tutto residuali, sono ancorati a richiami di carattere *politico* (8%), esprimibili dalle attese di maggiori possibilità di esprimere le proprie opinioni, di poter esercitare in pieno i diritti di cittadinanza, e di carattere *religioso* (3%), riconducibili alla ricerca della libertà nel professare la propria fede religiosa e nel praticare le attività di culto.

Fattori “attrattivi” esercitati dall'Italia	Frequenze	Percentuali su	
		Risposte	Casi
economici	84	19,4	35
socio culturali e di relazione	69	15,9	28,8
religiosi	8	1,8	3,3
politici	19	4,4	7,9
personali	81	18,7	33,8
familiari	81	18,7	33,8
facilità dell'accesso in Italia	38	8,8	15,8
geografici (vicinanza)	18	4,1	7,5
altro	36	8,3	15
Totale risposte	434	100	180,8
9 casi mancanti; 240 casi validi			

Tabella 17

5. Attività sociali svolte in Italia

I mediatori intervistati possiedono significative esperienze di intervento sociale in Italia; infatti sono solo il 17% quelli che dichiarano di non aver svolto *nessuna attività sociale*.

I dati dimostrano, da un lato, che le attività che hanno per oggetto i migranti e gli interventi di tipo interculturale sono percentualmente più rilevanti. Infatti le attività di *aiuto e di sostegno nei confronti degli immigrati in difficoltà* interessano il 41% degli intervistati, mentre la *promozione della conoscenza della cultura del paese d'origine o di altre attività interculturali* riguarda il 29%; infine, l'attività sociale, svolta *all'interno della comunità di appartenenza*, riguarda il 19% dei casi e quella realizzata all'interno dei *movimenti per i diritti degli immigrati* concerne il 17% degli intervistati.

Dall'altro lato, i dati dimostrano un apprezzabile interesse verso le attività sociali intese nel loro complesso: infatti, una

⁹ cfr. Francesco Susi, *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995, che a pag. 23 sostiene: “con i patti di Schengen si vorrebbe costruire un'Europa a numero chiuso. È il problema delle quote, degli sbarramenti, della regolazione dei flussi che viene così in evidenza”

significativa quota di mediatori è attiva nel sociale con interventi meno delimitati da appartenenze comunitarie o da particolari utenze svantaggiate e bisognose di aiuto e sostegno. Pertanto le attività di *intervento sociale e di volontariato* sono svolte dal 19% degli intervistati, mentre *l'attività sindacale e partitica* rappresenta una frazione molto esigua (con il 3% dei casi).

Attività sociali svolte in Italia	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
no, nessuna attività	41	9,3	16,7
politica nei partiti	1	0,2	0,4
sindacale	7	1,6	2,8
nei movimenti per i diritti degli immigrati	41	9,3	16,7
all'interno della comunità di appartenenza	47	10,7	19,1
associative per il tempo libero	48	10,9	19,5
di intervento sociale e di volontariato	72	16,4	29,3
di aiuto e di sostegno nei confronti degli immigrati in difficoltà	101	23	41,1
di promozione della conoscenza della cultura del paese d'origine o di altre attività interculturali	71	16,2	28,9
altro	10	2,3	4,1
Totale risposte	439	100	178,5
3 casi mancanti; 246 casi validi			

Tabella 18

6. Durante il tempo libero abitualmente frequenti:

La gran parte dei mediatori intervistati (41%) abitualmente frequenta *tutti indifferentemente*; la quota di mediatori che frequenta *soprattutto connazionali* è circa l'11%, mentre la delimitazione dei rapporti tra persone che condividono lo status di straniero in Italia: *connazionali* ed *altri immigrati* rappresenta il 18% del campione.

Il 27% degli intervistati frequenta *cittadini italiani e stranieri* al di fuori della propria comunità.

Quelli che nel tempo libero fanno abitualmente riferimento soprattutto a frequentazioni di *italiani* sono il 14%.

Chi frequenti abitualmente:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
soprattutto connazionali	27	10,8	10,9
prevalentemente connazionali ed altri immigrati	18	7,2	7,3
soprattutto italiani	34	13,7	13,7
prevalentemente italiani ed immigrati	67	26,9	27,0
tutti indifferente	102	41,0	41,1
Totale	248	99,6	100,0
Mancanti	1	,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 19

7. Attività sociali e culturali svolte in Italia

Le attività che sono praticate *abbastanza e molto spesso* dai mediatori e che alludono anche al grado di integrazione socioculturale, consistono nella fruizione di *programmi televisivi* e nella lettura di *libri e periodici*, entrambi in lingua italiana

La frequentazione di *associazioni culturali e ricreative*, che ha un forte contenuto di indicazione del livello di integrazione, presenta un andamento mediano (50% alle polarità positive e negative).

La fruizione di spettacoli al *cinema* e, ancor più, al *teatro* si riferisce ad una percentuale veramente esigua dei mediatori intervistati.

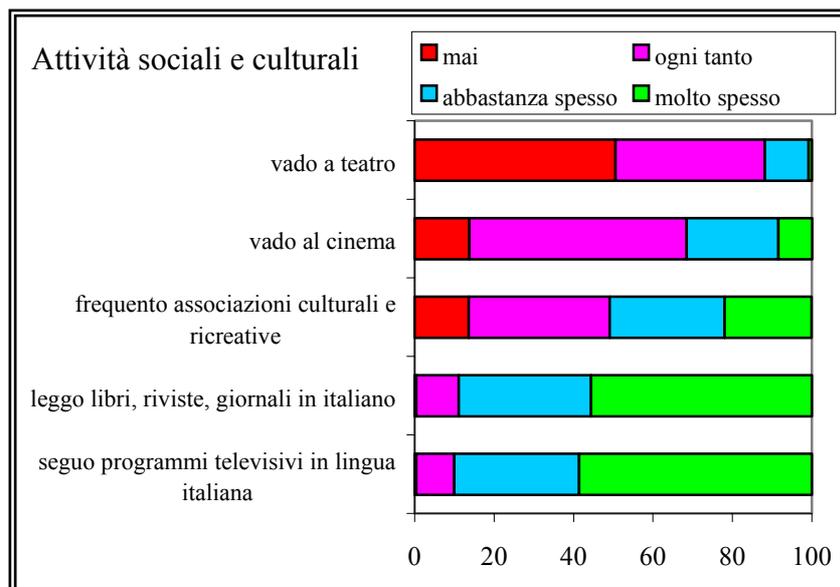


Figura 4 Attività sociali, culturali e ricreative svolte dai mediatori

8. Attività per rinsaldare i rapporti con i connazionali ed il paese d'origine

Le modalità messe in pratica comunemente per mantenere i legami comunitari e familiari, con i connazionali e con la terra d'origine, sono legate all'uso della comunicazione in forma diretta, assicurata dal *telefono* (dal 58% dei casi) e attraverso l'invio di *lettere* (dall'11% degli intervistati).

Sempre per non perdere i contatti con il paese d'origine il mediatore si mantiene informato su ciò che accade nel proprio paese *attraverso la TV satellitare, riviste, giornali* (nel 37% dei casi) e legge nella propria *lingua di origine* nel 15% degli intervistati.

Per una quota consistente di mediatori la stessa *mediazione costituisce un modo per mantenere i rapporti con il paese di origine* (34%).

Infine, rappresentano modelli residuali per rinsaldare i rapporti con la propria identità culturale *frequentare connazionali* (11%) ed *associazioni di comunità* (6%) e svolgere *attività di sensibilizzazione su temi legati al paese d'origine* (7%).

Per rinsaldare i rapporti comunitari	Frequenze	Percentuali su	
		Risposte	Casi
non faccio niente in particolare	17	3,6	6,9
scrivo lettere ai miei familiari/amici	28	5,9	11,4
telefono ai miei familiari/amici rimasti nel mio paese	143	30,4	58,4
leggo nella mia lingua d'origine	37	7,9	15,1
mi tengo informato su ciò che accade nel mio paese d'origine attraverso la TV satellitare, riviste, giornali	90	19,1	36,7
frequento i miei connazionali, per stare insieme a loro	27	5,7	11
frequento associazioni, comunità di connazionali	16	3,4	6,5
l'attività di mediazione linguistico culturale è per me un modo per mantenere i rapporti con il mio paese	83	17,6	33,9
altro	12	2,5	4,9
Totale risposte	471	100	192,2
4 casi mancanti; 245 casi validi			

Tabella 20

9. Pensando al tuo futuro, consideri l'Italia come luogo di vita e di lavoro

La maggior parte degli intervistati (46%) considera l'Italia come paese di residenza permanente, è interessante, a questo proposito, ricordare che molti mediatori sono a tutti gli effetti **cittadini italiani**.

Un'altra quota molto consistente, oltre il 31% *non è in grado di fare previsioni*, mentre oltre il 15% considera la permanenza in Italia come un proposito di *lungo periodo ma non per sempre*.

Consideri l'Italia un luogo di vita e di lavoro:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
permanente	114	45,8	46,0
di lungo periodo (oltre i 5 anni), ma non per sempre	38	15,3	15,3
temporaneo (con l'idea di un rientro in patria nel medio periodo) 3 - 5 anni	5	2,0	2,0
transitorio, limitato alla possibilità di un trasferimento in altra nazione	9	3,6	3,6
non sono in grado di fare previsioni, dipende da come evolveranno le cose	78	31,3	31,5
ho già deciso di rimpatriare..	4	1,6	1,6
Totale	248	99,6	100,0
Mancanti	1	,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 21

5.3 Sezione 2: LA FIGURA PROFESSIONALE DEL MEDIATORE

Sintesi

L'ambito di attività prevalente nella mediazione è quello educativo (con il 49% dei casi), gli altri due ambiti di maggiore attività si contraddistinguono per minime differenze percentuali; infatti, nell'ambito sanitario sono attivi il 45% dei mediatori intervistati, mentre nei servizi sociali, tale percentuale scende al 40% dei casi.

Il mediatore è per l'89% dei casi una figura professionale instabile, un collaboratore fortemente precarizzato in quanto inserito in servizi a termine e, per queste ragioni, l'attività di mediazione è considerata attività professionale non definitiva dal 65% degli intervistati.

Solo il 20% del campione è impegnato a tempo pieno nella professione di mediatore, mentre quelli impegnati in un lavoro stabile diverso da quello di mediatore (20%) corrispondono quantitativamente alle persone che svolgono attività lavorative con caratteristiche saltuarie ed intermittenti (18%). Gli attivi lavorano nella quasi totalità dei casi nel settore dei servizi educativi e socioassistenziali, nelle collaborazioni familiari e nella ristorazione.

10. Ambiti all'interno dei quali è svolta la mediazione linguistico-culturale

L'ambito di attività prevalente nella mediazione è quello *educativo* (con il 49% dei casi) è interessante notare che gli altri due ambiti di maggiore attività si contraddistinguono per minime differenze percentuali; infatti, nell'ambito *sanitario* sono attivi il 45% dei mediatori intervistati, mentre nei *servizi sociali*, tale percentuale scende al 40% dei casi.

Le attività meno diffuse e praticate risultano essere la *mediazione aziendale* (4% dei casi) e quella *penitenziaria* (11% dei casi)¹⁰.

Tale presenza modesta dei mediatori nell'ambito penitenziario è un significativo indicatore delle problematiche relative alla natura stessa della popolazione straniera in condizione detentiva¹¹, oltre che al ritardo dell'istituzione penitenziaria nell'adeguarsi alla nuova situazione multiculturale del carcere¹².

¹⁰ Su tale percentuale si veda la ricerca 2004 del CISP, *Indagine sulla mediazione culturale in Italia*, che a proposito degli ambiti delle esperienze di mediazione penale/giudiziario realizzati dagli enti attuatori, risulta che in tale ambito le attività principali riguardano il 6,4% degli enti mentre le secondarie concernono l'11,5%, tab.10, pag.115

¹¹ Si tratta del 31,4% del totale dei detenuti in Italia, M. De Marco, *La criminalità e gli immigrati*, in Caritas/Migrantes, *Immigrazione, Dossier statistico 2004, XIV rapporto*, Nuova Anterem, Roma,2004, p. 205 su dati del Ministero di Giustizia - DAP

¹² Ci ricorda A.Naldi, *Mondi a parte: stranieri in carcere*, in S.Anastasia e P.Gonnella, *Inchiesta sulle carceri italiane*, Carocci, Roma, 2002, che il nuovo regolamento penitenziario (2000) impone agli istituti penitenziari di tenere adeguatamente conto delle differenze linguistiche e culturali dei detenuti stranieri promuovendo l'intervento di figure di mediazione e che in realtà sono solamente 21 gli istituti su 146 che hanno introdotto la figura del mediatore secondo i dati dei Provveditorati regionali.

Ambiti della mediazione	Frequenze	Percentuali su	
		Risposte	Casi
sanitario (ospedale, ambulatori, consultori, ecc)	112	16,5	45,3
servizi sociali	100	14,7	40,5
educativo (scuola, ecc)	122	18	49,4
pubblica amministrazione (ufficio delle prima accoglienza)	83	12,2	33,6
pubblica sicurezza (questure, ecc)	67	9,9	27,1
tribunale	66	9,7	26,7
tribunale	43	6,3	17,4
penitenziario (carcere)	28	4,1	11,3
organizzazione di eventi culturali ed attività interculturali	45	6,6	18,2
aziendale	9	1,3	3,6
altro	3	0,4	1,2
Totale	678	100	274,5
2 casi mancanti; 247 casi validi			

Tabella 22

11. Svolgere la mediazione in questo ambito è una scelta

La maggioranza degli intervistati afferma che l'opportunità di lavorare in quell'ambito specifico della mediazione si è resa possibile *in seguito al corso di formazione* frequentato.

Oltre il 18% dei mediatori, nell'operare la scelta tra i possibili ambiti di attività, ha fatto riferimento al bagaglio di *competenze/conoscenze acquisite in precedenza* e, quindi, valorizzate e capitalizzate.

Il 13% degli interpellati fa discendere la scelta del segmento di attività di mediazione dal riconoscimento delle proprie personali *motivazioni a lavorare* in quell'ambito specifico.

Per una quota piuttosto consistente la scelta di operare professionalmente nell'area specifica di esercizio della mediazione è dipesa da fattori di tipo *casuale*: infatti, circa il 22% dei mediatori, dichiara una indipendenza della scelta da elementi condizionanti.

La scelta dell'ambito professionale della mediazione è	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
casuale	55	22,1	22,5
avvenuta in seguito ad un corso di formazione	110	44,2	45,1
legata a competenze/conoscenze precedentemente acquisite	45	18,1	18,4
dipendente dalla motivazione personale a lavorare in quest'ambito	33	13,3	13,5
altro	1	,4	,4
Totale	244	98,0	100,0
Mancanti	5	2,0	
Totale	249	100,0	

Tabella 23

12. Configurazione del rapporto di lavoro del mediatore

Il mediatore è per l'89% dei casi una figura professionale precaria, un *collaboratore*, quindi, nelle varie forme che assume il cosiddetto "lavoro autonomo", mentre le quote di lavoratori libero professionali e dipendenti, si attestano entrambe intorno al 5%.

Rapporti di lavoro del mediatore	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
dipendente (salarato)	12	4,8	5,2
collaboratore (co.co.co, su progetto, ad ore, lav. aut., ...)	207	83,1	88,8
libero professionista (lavoratore autonomo con partita Iva)	11	4,4	4,7
altro	3	1,2	1,3
Totale	233	93,6	100,0
Mancanti	16	6,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 24

13. Stabilizzazione dell'attività di mediazione

L'attività di mediazione è, solo per un molto esiguo numero di mediatori (l'11% del campione intervistato) caratterizzata dalla stabilità; nella gran parte dei casi (89%) è una professione precaria legata ad interventi *a termine / su progetto / a chiamata*.

Attività non duratura in servizi temporanei e, in ragione di questo, lavoro precario, provvisorio ed intermittente, la

mediazione mostra caratteristiche specifiche: instabilità e insicurezza, sia come azione-sociale / servizio, che come lavoro.

Il lavoro di mediazione che svolgi è	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
permanente	26	10,4	11,2
a termine / su progetto / a chiamata	207	83,1	88,8
Totale	233	93,6	100,0
Mancanti	16	6,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 25

14. Il precario lavoro del mediatore

Il 65% degli intervistati considera l'attività di mediazione un *lavoro* temporaneo, perché è la mediazione ad essere precaria, essendo essa inserita molto spesso in servizi terminali (40%).

Il 35% lo considera un *lavoro potenzialmente definitivo*; poiché la professione è considerata piacevole e gratificante, essa permette di immaginare e desiderare una crescita professionale in questo settore (14%). Inoltre, le gratificazioni derivano, da un lato dalla utilità che il mediatore percepisce direttamente dai connazionali e da quanti condividono con lui l'esperienza migratoria (10%), e, dall'altro lato, dalla percezione che egli ricava dal ruolo professionale che occupa. Cosa che gli restituisce un riconoscimento identitario in termini di integrazione nella società italiana, in quanto attore di una specifica azione sociale valutata positivamente e considerata di grande utilità per la stessa società italiana (7%)

Come consideri l'attività di mediatore		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
<i>Un lavoro temporaneo perché:</i>	si tratta di un lavoro precario (di un servizio / progetto a termine)	87	34,9	39,7	39,7
	è scarsamente retribuito e dunque aspiro a condizioni migliori	36	14,5	16,4	56,2
	mi sono reso conto che non risponde alle mie aspettative/competenze e sono in attesa di poterlo cambiare	8	3,2	3,7	59,8
	è difficilmente conciliabile con i miei impegni di vita	6	2,4	2,7	62,6
	in realtà desidero fare altro	4	1,6	1,8	64,4
	altro	1	,4	,5	64,8
<i>Un lavoro potenzialmente definitivo, perché:</i>	è ben retribuito	1	,4	,5	65,3
	si concilia bene con i miei impegni di vita	6	2,4	2,7	68,0
	mi fa sentire partecipe ed utile nella società italiana	16	6,4	7,3	75,3
	mi fa sentire utile ai miei connazionali ed a quanti vivono come me l'esperienza migratoria	21	8,4	9,6	84,9
	mi piace, mi soddisfa a livello personale e desidero crescere professionalmente in questo settore	30	12,0	13,7	98,6
	altro	3	1,2	1,4	100,0
Totale		219	88,0	100,0	
Mancanti		30	12,0		
Totale		249	100,0		

Tabella 26

15.1. Altri lavori svolti oltre l'attività di mediazione

La prima considerazione concerne il fatto che un mediatore su cinque, (solo il 20% del campione) è impegnato a tempo pieno nella professione di mediatore.

È interessante notare come un quinto non sia in condizione professionale (perché *studenti e casalinghe* (22%), mentre la quota di persone impegnate in un lavoro stabile (20%) corrisponde alla quota di persone che svolgono attività con caratteristiche di precarietà (18%).

Altri lavori oltre la mediazione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
impegnato a tempo pieno nella mediazione	45	18,1	19,7
studente	23	9,2	10,1
casalinga	31	12,4	13,6
in cerca di occupazione / disoccupato	29	11,6	12,7
altro	3	1,2	1,3
lavoro fisso / stabile	51	20,5	22,4
lavoro precario / saltuario	46	18,5	20,2
Totale	228	91,6	100,0
Mancanti	21	8,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 27

15.2. Settore di attività

I mediatori che dichiarano di possedere un lavoro sono attivi prevalentemente nel settore dei servizi 93%, mentre il rimanente 7% ha un lavoro nell'industria o nell'edilizia.

Settore di attività degli occupati	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
industria / edilizia	8	3,2	7,3
servizi	101	40,6	92,7
Totale	109	43,8	100,0
Mancanti	140	56,2	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 28

15.3. Ambito di attività nei servizi

I mediatori intervistati, che dichiarano di possedere un altro lavoro e che sono attivi nel settore dei servizi, svolgono per più di un terzo dei casi un lavoro nel campo sociale, soprattutto nelle attività di tipo *educativo* (19%) e *socio-assistenziali* (16%).

Le altre attività di servizio alla persona sono rappresentate dalle *collaborazioni familiari* (con l'8% dei casi) mentre in tutti gli altri casi si tratta di lavori nei settori *ristorazione ed alberghiero* (15%) e nelle attività di tipo *commerciale* (9%).

Attività nei Servizi	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
educativo	21	8,4	19,4
socio assistenziale	17	6,8	15,7
collaborazione familiare	9	3,6	8,3
ristorazione e/o alberghiero	16	6,4	14,8
commercio fisso e/o ambulante	10	4,0	9,3
artigianato	2	,8	1,9
altro	33	13,3	30,6
Totale	108	43,4	100,0
Mancanti	141	56,6	
Totale	249	100,0	

Tabella 29

5.4 Sezione 3: IL RUOLO E LE MANSIONI SVOLTE NELLA MEDIAZIONE

Sintesi

Le attività svolte nella mediazione sono generalmente l'accoglienza, l'informazione, il sostegno e aiuto, l'orientamento e l'accompagnamento, le attività di interpretariato ed il chiarimento dei malintesi culturali.

L'attività di mediazione si realizza generalmente in contesti professionali organizzati; il 42% degli intervistati lavora in collegamento con gli operatori italiani; mentre il 33% dichiara di svolgere la mediazione insieme agli operatori italiani, il 17% dei mediatori lavora in équipe interdisciplinari.

L'attività di mediazione risulta generalmente organizzata per nazionalità; oltre la metà del tempo medio di lavoro è dedicato alla mediazione dei connazionali. Quasi un quarto del tempo è destinato alla mediazione di migranti che capiscono la lingua del mediatore; mentre nel rimanente tempo di lavoro si utilizzano lingue veicolari.

La percentuale di tempo lavorativo destinato alla mediazione di maschi adulti è del 29%, mentre quella destinata alle femmine adulte è lievemente inferiore (27%). Oltre il 26% del tempo medio di lavoro è dedicato alla mediazione con bambini ed adolescenti, il rimanente 19% è rivolto alla mediazione con nuclei familiari.

Un mediatore, per svolgere in maniera competente la propria attività lavorativa, considera essenziale la conoscenza

dell'italiano (quasi il 71% degli intervistati); sono valutate importanti, inoltre, le conoscenze: della struttura e del funzionamento dei servizi all'interno dei quali si svolge la mediazione (51% dei casi) e della società e della cultura d'origine (46% dei casi).

Per la maggior parte degli intervistati il mediatore dev'essere in grado di relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con altri operatori (57%), deve possedere le competenze adeguate per gestire i conflitti, saper negoziare (42%) e dev'essere capace di individuare i bisogni degli utenti (33%).

Un mediatore deve essere capace, principalmente, di: ascolto attivo (57% dei casi) e dev'essere accogliente (44% dei casi). A questi tratti corrispondono altri caratteri che fanno maggior riferimento alle dinamiche organizzative del lavoro di mediazione. Gli elementi caratterizzanti questo secondo segmento che dovrebbero essere posseduti dai mediatori, fanno riferimento alla capacità di essere flessibile e di adattarsi alle diverse situazioni (43%) e di essere capace di lavorare in équipe (38%).

Rispetto alla deontologia professionale il mediatore deve innanzitutto saper mantenere il segreto professionale; un altro aspetto importante è legato alle capacità di garantire una comunicazione corretta ed efficace (64% dei casi) e di mantenere la neutralità tra le parti (63% degli intervistati).

16. Attività svolte nella mediazione

Il quadro di sintesi riportato permette di rilevare che le attività svolte nella mediazione, riordinate in base al criterio di maggiore frequenza, sono:

1. Accoglienza, informazione
2. Sostegno e aiuto
3. Orientamento ed accompagnamento,
4. Interpretariato
5. Chiarimento dei malintesi culturali
6. Le attività realizzate meno frequentemente sono:
7. Insegnamento dell'italiano (alfabetizzazione linguistica)
8. Difesa dei diritti
9. Partecipazione agli incontri di collegamento tra istituzione e famiglie

- 10. Collaborazione alla progettazione e realizzazione di attività interculturali comuni
- 11. Partecipazione alle riunioni di equipe di progettazione e di valutazione
- 12. Tutela

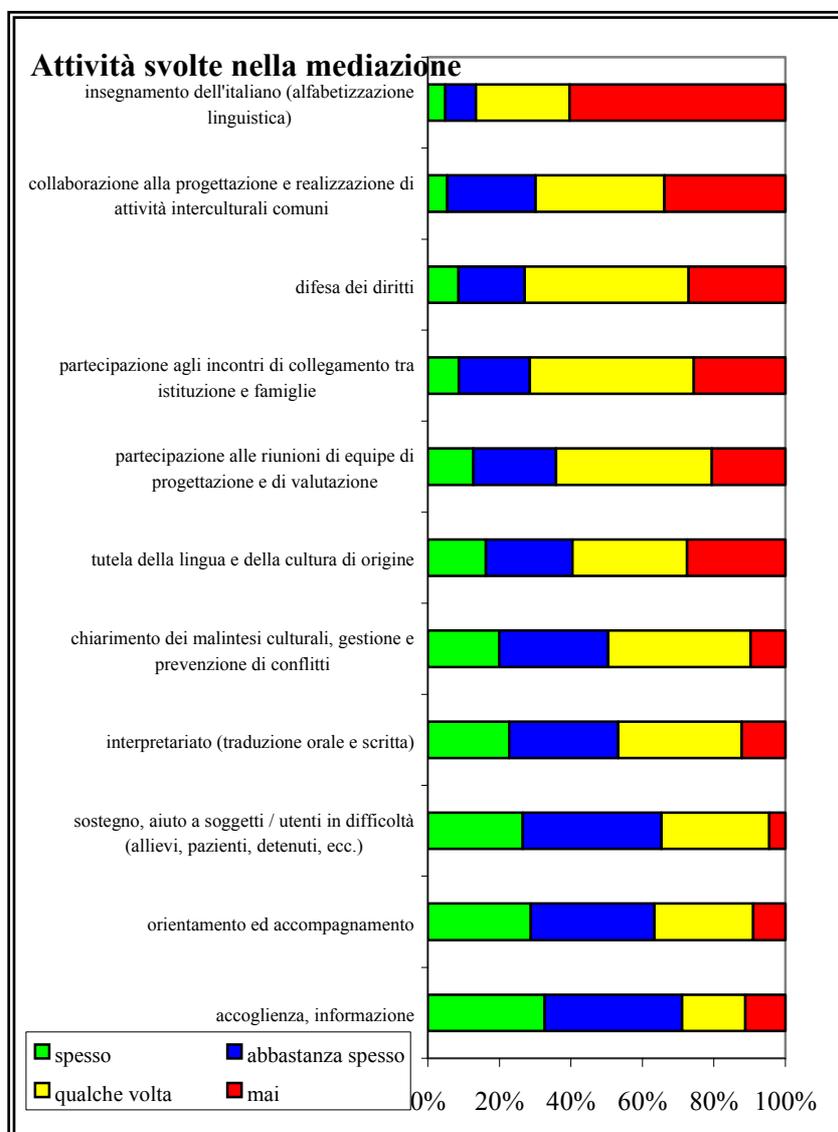


Figura 5 Attività svolte nella mediazione

Un'analisi più accurata delle dimensioni intorno alle quali si riarticolano i segmenti di attività dei mediatori, consente di ricomporre lo spazio degli attributi della mediazione (prescindendo dagli ambiti di mediazione) in quattro aree che, per semplicità tipologica, vengono definite incrociando due dimensioni, i cui assi polari sono intervento diretto/indiretto e livello primario/secondario:

- diretto primario: *accoglienza, informazione orientamento ed accompagnamento* dei migranti;
- primario indiretto: *partecipazione agli incontri di collegamento tra istituzioni e famiglie, alle riunioni di equipe di progettazione e di valutazione, e collaborazione alla progettazione e realizzazione di attività interculturali comuni;*
- secondario diretto basato sulla lingua e cultura: *insegnamento dell'italiano* (alfabetizzazione linguistica), *tutela della lingua e della cultura di origine, sostegno, aiuto a soggetti / utenti in difficoltà* (allievi, pazienti, detenuti, ecc.), *interpretariato* (traduzione orale e scritta);
- secondario indiretto: *advocacy*¹³), *difesa dei diritti e chiarimento dei malintesi culturali, gestione e prevenzione di conflitti.*

17. Insieme a chi svolge il lavoro di mediazione:

L'attività di mediazione nel 92% dei casi si realizza in contesto professionale organizzato; infatti i mediatori che affermano di svolgere la mediazione *individualmente* rappresentano solo l'8% del totale.

Il 42% degli intervistati realizza la mediazione in *collegamento con gli operatori italiani*; ciò può essere considerato un grado minimo di integrazione del servizio in prospettiva interculturale.

I mediatori che, al contrario, lavorano in *équipe interdisciplinari* sono il 17%, mentre il 33% dichiara di svolgere la mediazione *insieme agli operatori italiani*.

¹³ Sulla nozione di *advocacy* "come difesa dei diritti di un utente che subisce forme di razzismo istituzionale e ha difficoltà a far riconoscere i propri bisogni ed a farli valere, difesa fatta parlano in sua vece e rappresentandolo", si veda C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetto, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano 1997, p. 103.

L'attività di mediazione è	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
individuale	20	8,0	8,3
realizzato in collegamento con operatori italiani	101	40,6	42,1
realizzato insieme ad operatori italiani	79	31,7	32,9
svolto in équipe	40	16,1	16,7
Totale	240	96,4	100,0
Mancanti	9	3,6	
Totale	249	100,0	

Tabella 30

18. Lingue utilizzate nel lavoro di mediazione:

Dall'analisi delle risposte, l'attività di mediazione risulta organizzata per nazionalità; infatti, fatto pari a cento il tempo di lavoro dei mediatori, si ricava che, in media, oltre il 53% di questo tempo di lavoro è dedicato alla mediazione di *connazionali*. Quasi un quarto del tempo (il 24,26%) è destinato alla mediazione di migranti che capiscono la lingua del mediatore; mentre il rimanente 22% del tempo di lavoro prevede l'impiego di lingue veicolari.

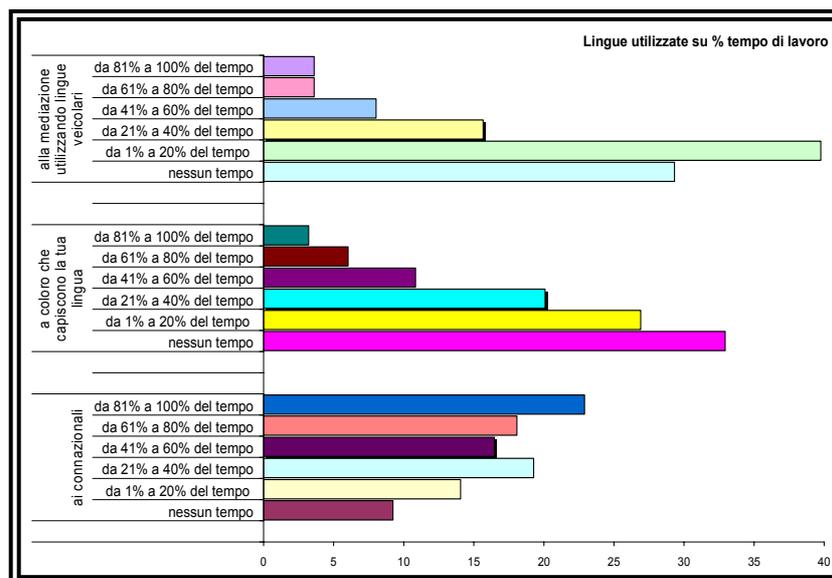


Figura 6 Lingue utilizzate nella mediazione

19. Utenza della mediazione:

Prendendo in considerazione la destinazione del tempo di mediazione in ragione del profilo anagrafico degli utenti (età, genere e stato civile), si può osservare che l'attività di mediazione è ripartita uniformemente tra le differenti tipologie.

Impiegando i medesimi criteri puntualizzati nella precedente domanda, e cioè fatto pari a cento il tempo di lavoro dei mediatori, si può osservare che la percentuale di tempo medio lavorativo destinato alla mediazione di *maschi adulti* è di 29%, mentre quella destinata a *femmine adulte* è lievemente inferiore (27%).

Oltre il 26% del tempo medio di lavoro è dedicato alla mediazione di *bambini ed adolescenti*. Mentre il rimanente 19% è rivolto alla mediazione di *nuclei familiari*.

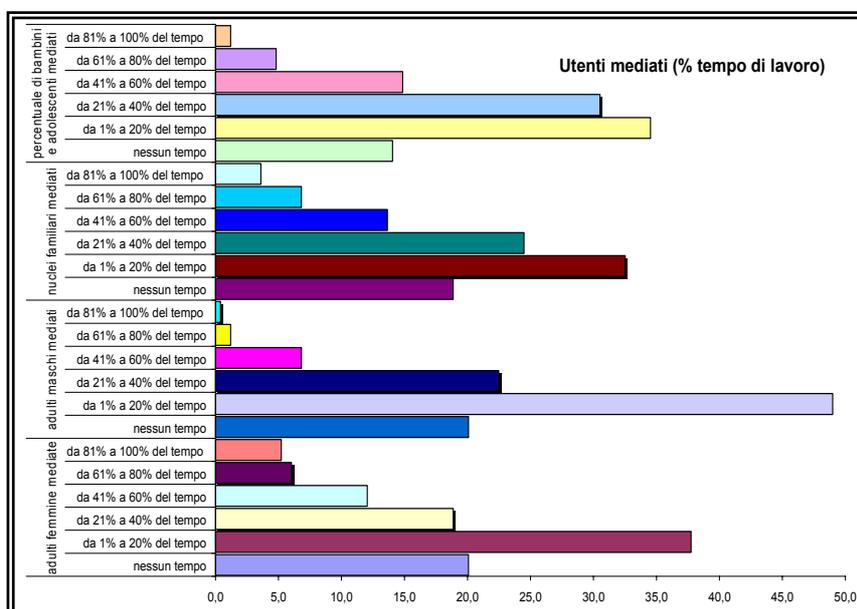


Figura 7 Tipologie di utenti dell'attività di mediazione

20. Cosa deve conoscere un mediatore

Un mediatore, per svolgere in maniera competente la propria attività lavorativa, considera essenziale la conoscenza dell'*italiano*; si tratta, in questo caso, dell'acquisizione di un sapere strumentale indicato come variabile di primaria

importanza da quasi il 71% degli intervistati.

Sono, inoltre, valutate come importanti le conoscenze: della *struttura e del funzionamento dei servizi* all'interno dei quali si svolge la mediazione, dal 51% dei casi, e, della *società e della cultura d'origine* dal 46% dei casi.

La conoscenza della *società e della cultura italiana* è giudicata importante dal 41% dei casi; se si considera, poi, l'importanza attribuita alle conoscenze riferite agli ambiti disciplinari connessi alla *normativa relativa all'immigrazione* (35%) ed alle *caratteristiche del fenomeno migratorio in Italia* (18%), si ricava una gerarchia di contenuti di gran lunga preminenti sugli altri previsti, che afferiscono a discipline: *psico-pedagogiche* (5%), *storico-economiche* (5%) e *socio-antropologiche* (4%).

Un mediatore deve conoscere:	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
l'italiano	166	24,1	70,6
almeno una lingua veicolare	39	5,7	16,6
la struttura ed il funzionamento del servizio all'interno del quale svolge il lavoro di mediatore	120	17,4	51,1
la normativa relativa all'immigrazione	82	11,9	34,9
la società e la cultura italiana	96	13,9	40,9
le discipline storico-economiche	12	1,7	5,1
le discipline socio-antropologiche	9	1,3	3,8
le discipline psico-pedagogiche	13	1,9	5,5
a fondo le caratteristiche del fenomeno migratorio in Italia	43	6,2	18,3
la società e la cultura d'origine	109	15,8	46,4
altro	1	0,1	0,4
Totale	690	100	293,6

14 casi mancanti; 235 casi validi

Tabella 31

21. Cosa deve saper fare un mediatore

Per la maggior parte degli intervistati il mediatore dev'essere in grado di *relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con altri operatori* (57%), deve possedere le competenze adeguate per *gestire i conflitti, saper negoziare* (42%) e dev'essere capace di *individuare i bisogni degli utenti* (33%).

Un'altra dimensione del saper fare ritenuta importante è quella relativa alla capacità di *rappresentare la società e la cultura d'origine* (31%) e di *svolgere attività di interpretariato* (29%).

In questo quadro, seppur prevalga apprezzabilmente il saper fare di tipo propriamente relazionale *face-to-face*, i mediatori considerano di fondamentale importanza alcuni aspetti del fare più propriamente strumentali: *tradurre un testo scritto* (17%), *cercare informazioni e documenti necessari* (12%)

Infine, alcune competenze sono ritenute di minore importanza, quali: *il saper attivare e promuovere il lavoro di rete* (24%) e *il saper promuovere i diritti dell'utente* (16%).

Un mediatore deve saper fare:	Frequenze	Percentuali su	
		Risposte	Casi
saper tradurre un testo scritto	40	5,6	16,6
saper svolgere l'attività di interpretariato	71	10	29,5
saper orientare (individuare gli interlocutori appropriati per indirizzare gli utenti)	74	10,4	30,7
saper cercare informazioni e documenti necessari	28	3,9	11,6
saper attivare e promuovere il lavoro di rete	57	8	23,7
saper promuovere i diritti dell'utente	39	5,5	16,2
saper relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con gli altri operatori	138	19,5	57,3
saper individuare i bisogni degli utenti	80	11,3	33,2
saper gestire i conflitti, saper negoziare	102	14,4	42,3
saper rappresentare la società e la cultura d'origine	75	10,6	31,1
altro	5	0,7	2,1
Totale	709	100	294,2
8 casi mancanti; 241 casi validi			

Tabella 32

22. Come deve essere un mediatore

Un mediatore, principalmente, deve essere capace di: *ascolto attivo* (57% dei casi) e dev'essere *accogliente* (44% dei casi).

A questi tratti che fanno parte del nucleo basilare dei contenuti professionali, corrispondono altri caratteri che, invece, fanno maggior riferimento alle dinamiche organizzative proprie dell'attività del lavoro di mediazione.

In questo secondo segmento, gli elementi caratterizzanti, che principalmente dovrebbero possedere i mediatori, fanno riferimento alla capacità di *essere flessibile e di adattarsi alle diverse situazioni* (43%) e di essere capace di *lavorare in equipe* (38%).

Rimangono sullo sfondo altri caratteri distintivi della professione di mediatore, come *la capacità di gestire i conflitti* (30%) e di affrontare *situazioni complicate* (26%) e *poco chiare* (14%).

Dall'analisi delle risposte fornite risulta, infine, che minore importanza hanno la capacità di *essere responsabile e capace di autonomia* (18%) così come la creatività ed il *saper trovare soluzioni innovative* (13%).

Un mediatore deve essere:	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
accogliente	107	14,9	44,4
capace di ascolto attivo	138	19,2	57,3
capace di lavorare in equipe	92	12,8	38,2
capace di affrontare situazioni poco chiare	34	4,7	14,1
capace di gestire i conflitti	72	10	29,9
capace di essere flessibile, di adattarsi alle situazioni diverse	104	14,5	43,2
capace di trovare soluzioni innovative	31	4,3	12,9
responsabile e capace di autonomia	44	6,1	18,3
empatico	31	4,3	12,9
capace di affrontare situazioni complicate	62	8,6	25,7
altro	2	0,3	0,8
Totale	717	100	297,5
8 casi mancanti; 241 casi validi			

Tabella 33

23. Deontologia del mediatore

Le percentuali delle modalità valutate come più rilevanti non differiscono molto tra di loro: da un quarto delle risposte (corrispondenti al 74% degli intervistati) emerge che il mediatore debba *saper mantenere il segreto professionale*; più di un quinto delle risposte affermano che l'aspetto più importante nella deontologia professionale sia legato alla capacità di *garantire una comunicazione corretta ed efficace* (64% dei casi) e di *mantenere la neutralità tra le parti* (63%

degli intervistati).

È interessante notare, infine, che la capacità di rispettare le specificità e le *differenze culturali*, con il 19% delle scelte e il 57% degli intervistati, insieme alla capacità di *conquistare la fiducia degli interlocutori*, con il 13% delle scelte e il 38% degli intervistati (seppur di minore rilievo), sono opzioni di importanza non trascurabile.

Deontologia del mediatore	Frequenza	Percentuali su	
		Risposte	Casi
mantenere il segreto professionale	184	24,9	74,2
conquistare la fiducia degli interlocutori	95	12,9	38,3
mantenere la neutralità tra le parti	156	21,1	62,9
rispettare le differenze culturali	142	19,2	57,3
garantire una comunicazione corretta ed efficace	160	21,7	64,5
altro	1	0,1	0,4
Totale	738	100	297,6

1 casi mancanti; 248 casi validi

Tabella 34

5.5 Sezione 4: LE MOTIVAZIONI A SVOLGERE L'ATTIVITA' DI MEDIAZIONE

Sintesi

Si diventa mediatori, per prima cosa, perché la scelta è resa possibile dal possesso di competenze utili allo svolgimento di questa professione (48% dei casi); secondo altri la scelta è determinata dall'esperienza personale di migrazione (40% degli intervistati).

La gratificazione nello svolgimento della professione deriva principalmente dalla rappresentazione della percezione di utilità del proprio lavoro (37% dei mediatori intervistati); sono molti ad affermare di valutare positivamente la propria professionalità (33%).

24. La scelta di occuparsi di mediazione linguistico-culturale

L'analisi delle risposte consente di delineare le tendenze che hanno contribuito a determinare condizioni ed a favorire scelte di lavoro nella mediazione.

Si diventa mediatori innanzitutto perché tale scelta è *resa possibile dal possesso di competenze utili allo svolgimento del lavoro di mediatore*; questa spiegazione costituisce il 26% delle motivazioni fornite e accomuna il 48% mediatori intervistati; sembrerebbe che la professione consenta in qualche modo di capitalizzare le conoscenze, le competenze e le esperienze realizzate precedentemente.

La condizione di migrante rappresenta un vissuto esperienziale talmente pregnante che chiarisce come per il 40% degli intervistati si tratti di *una scelta determinata dall'esperienza personale di migrazione* (22% delle risposte).

Per molti, il 37% dei mediatori intervistati, l'attività professionale è assunta in ragione di congiunture impreviste e fortuite, *una scelta dettata più dal caso che da un preciso progetto* (20% delle risposte); mentre l'interpretazione soggettiva che riconduce la scelta della professione come espediente di conoscenza e di integrazione (*per conoscere in maniera non superficiale la realtà italiana*) è meno frequente e si attesta sul 10% delle risposte e il 19% dei casi.

Infine, è necessario considerare che la scelta di occuparsi professionalmente di mediazione è condizionata dalla presenza da immigrati nel contesto socioculturale italiano: si tratta di *una scelta obbligata dalla mia condizione di straniero* per il 12% del totale (il 7% delle risposte).

Motivazioni alla scelta di fare il mediatore	Frequenze	Percentuali su	
		Risposte	Casi
una scelta dettata più dal caso che da un preciso progetto	90	20,1	36,7
un modo per conoscere in maniera non superficiale la realtà italiana	46	10,3	18,8
una scelta determinata dall'esperienza personale di migrazione	99	22,1	40,4
una scelta scaturita da un generico interesse per la mediazione	59	13,2	24,1
una scelta resa possibile dal possesso di competenze utili allo svolgimento del lavoro di mediatore	118	26,4	48,2
una scelta obbligata dalla mia condizione di straniero (è il miglior lavoro che ho trovato)	30	6,7	12,2
altro	5	1,1	2
Totale	447	100	182,4
4 casi mancanti; 245 casi validi (due risposte possibili)			

Tabella 35

25. Perché il lavoro di mediazione è gratificante

La gratificazione che deriva dall'azione di mediazione discende principalmente dalla rappresentazione della percezione di utilità del proprio lavoro riportata dall'affermazione *sono utile agli altri* e sostenuta dal 37% dei mediatori intervistati.

Le gratificazioni sono anche riflessive: il 16% delle risposte ed il 32,8% dei soggetti intervistati affermano, prescindendo in tal modo dalla rappresentazione degli altri, di valutare *positivamente la propria professionalità*.

Alcuni mediatori assumono posizioni che enfatizzano le dimensioni motivazionali e di investimento sul percorso di formazione, di integrazione e di mobilità sociale; in tal caso le gratificazioni derivano dalla considerazione che la professione di mediatore *permette di utilizzare e valorizzare la formazione precedente* 30%.

Una quota non minoritaria, invece, basa la valutazione delle gratificazioni connesse alla mediazione sul protagonismo sociale, culturale e politico della professione del mediatore, che viene inteso come agente di cambiamento, come attore sociale capace di contribuire all'avanzamento democratico e civile dei servizi nei quali opera e, di conseguenza, della società intera: per il 27% dei soggetti intervistati fare il mediatore *consente di incidere sulla qualità del servizio e di sentirsi in qualche modo protagonista del cambiamento della società*.

Un'altra area di valutazione della gratificazione della professione di mediatore si articola intorno ai temi delle caratteristiche intrinseche del lavoro, e cioè sul fatto che la mediazione sia un'attività che garantisce una certa *autonomia* (16%) ed offre la possibilità di *accrescere la professionalità e le prospettive di lavoro* (15%).

I riconoscimenti esterni, tuttavia, non sono elevati: se da un lato si tratta di una professione considerata prestigiosa dagli *altri immigrati* (13%), dall'altro lato si osserva che gli apprezzamenti più significativi derivano dagli *utenti* (12%), dai *familiari, conoscenti e amici* (6%); mentre le valutazioni positive *da parte dell'istituzione* presso la quale si svolge l'attività di mediazione (3%) e da parte dei *superiori* (0%) mostrano valori decisamente bassi.

Una percentuale molto bassa riguarda anche la valutazione delle gratificazioni di natura economica: la professione di

mediatore *permette un guadagno adeguato* solo all'1% degli intervistati.

La mediazione ti gratifica perché:	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
valuto positivamente la mia professionalità	81	16,9	32,8
è un lavoro considerato prestigioso dagli immigrati	31	6,5	12,6
mi permette di utilizzare e valorizzare la mia formazione precedente	73	15,3	29,6
mi consente di incidere sulla qualità del servizio e di sentirmi in qualche modo protagonista del cambiamento della società	68	14,2	27,5
si tratta di un lavoro che mi offre una certa autonomia	40	8,4	16,2
mi offre la possibilità di accrescere la propria professionalità e offre prospettive di lavoro	37	7,7	15
è un lavoro che mi permette un guadagno adeguato	3	0,6	1,2
ricevo apprezzamenti dai miei familiari/conoscenti/amici	15	3,1	6,1
ricevo apprezzamenti dall'istituzione nella quale opero	8	1,7	3,2
ricevo apprezzamenti dai miei superiori	1	0,2	0,4
ricevo l'apprezzamento dell'utenza	30	6,3	12,1
sono utile agli altri	91	19	36,8
Totale	478	100	193,5
2 casi mancanti; 247 casi validi			

Tabella 36

5.6 Sezione 5: LE SITUAZIONI-PROBLEMA NELLA MEDIAZIONE

Sintesi

Le situazioni-problema ritenute importanti a livello organizzativo sono connesse agli aspetti economici; in secondo luogo, sono evidenziate le preoccupazioni per l'indeterminatezza delle funzioni e delle mansioni e dello scarso riconoscimento del ruolo professionale. Un'altra questione considerata abbastanza problematica concerne le difficoltà derivanti dalla discontinuità di relazione con l'utenza e quelle riscontrate nella collaborazione con le istituzioni.

Le valutazioni delle situazioni-problema a livello professionale e soggettivo, rilevano che esse sono limitate e fanno riferimento essenzialmente alle difficoltà connesse alla

mancanza o inadeguatezza delle attività di supervisione, di confronto e di riflessione sul ruolo e sulle attività del mediatore e all'inadeguato riconoscimento del ruolo di mediatore da parte delle istituzioni e degli operatori e, talvolta, da parte degli utenti.

Gli intervistati esprimono un grado sufficiente-alto di soddisfazione per la professione di mediatore, mentre l'interesse nei confronti della professione è generalmente aumentato rispetto agli inizi dell'attività (63% dei casi).

26. Situazioni di lavoro e questioni problematiche a livello organizzativo

Prendendo in considerazione le domande concernenti le situazioni che rappresentano questioni problematiche a *livello organizzativo*, è possibile riflettere su una prima elaborazione delle risposte fornite dagli intervistati, in base ad una scala ordinata su quattro posizioni: da *per niente* a *molto problematico*.

Questa operazione consente di formare una gerarchia di preoccupazioni per rilevanza e diffusione, e mostra quanto siano ritenuti importanti i problemi connessi alla remunerazione, negli aspetti sia quantitativi che dinamici: *importo* modesto e *discontinuità* del flusso stipendiale.

In secondo luogo, sono da evidenziare le preoccupazioni che si riallacciano alla questione dell'*indeterminatezza* delle funzioni e delle mansioni ed allo scarso riconoscimento del ruolo professionale, connesso anche alla mancanza di un *albo professionale*.

Un'altra questione considerata abbastanza problematica concerne le difficoltà dipendenti dalla *discontinuità di relazione con l'utenza*, sono relative alla configurazione del sistema di erogazione del servizio. Altre questioni ritenute problematiche si riferiscono alle difficoltà riscontrate nella *collaborazione delle istituzioni*; collaborazione che viene giudicata scarsa ed inadeguata per affrontare specifici problemi e per ricercare soluzioni comuni. Allo stesso modo sono segnalate le difficoltà che derivano dalla *eccessiva flessibilità* delle prestazioni richieste dal servizio e dalla *scarsa comunicazione e coordinamento* tra mediatori nello stesso servizio.

Infine, sono ritenute problematiche le situazioni di lavoro che sono caratterizzate dalla *delega* al mediatore della gestione

della "questione immigrati", dovuta ad una deresponsabilizzazione dell'istituzione.

Non costituiscono particolare motivo di preoccupazione le questioni che attengono alla collaborazione con le altre figure professionali e con gli operatori dei servizi, né il reperimento e accesso alle informazioni utili per svolgere l'attività professionale nel modo migliore possibile.

Le relazioni con l'utenza non risultano problematiche e difficoltose in relazione all'incompletezza ed alla distorsione delle informazioni sul servizio e sul ruolo del mediatore, né sono segnalate difficoltà nella programmazione causate dalla estrema diversificazione linguistico-culturale dell'utenza.

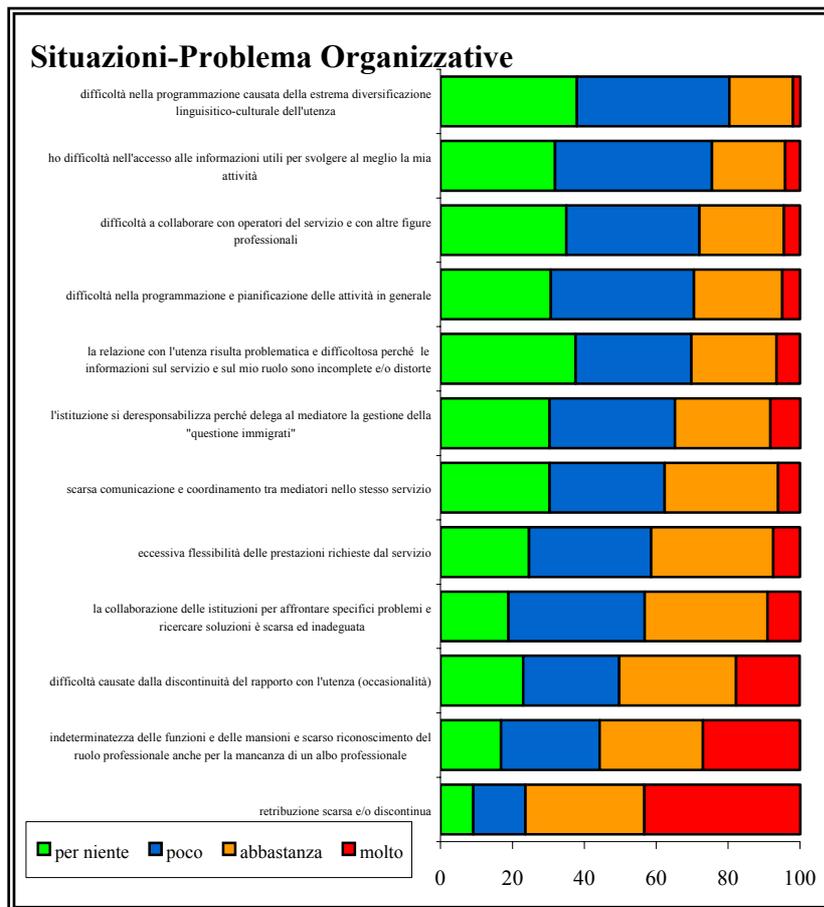


Figura 8 Situazioni problema a livello organizzativo

27. Situazioni di lavoro e questioni problematiche a livello professionale

Osservando le risposte concernenti le valutazioni delle situazioni che possono rappresentare questioni problematiche a *livello professionale e soggettivo*, è possibile, analogamente alla sezione precedente, riflettere sulla gerarchia di preoccupazioni sentite dai mediatori intervistati.

Innanzitutto si rileva che, a questo livello di analisi, le situazioni percepite come problematiche sono decisamente poche e fanno riferimento essenzialmente alle difficoltà connesse alla mancanza o inadeguatezza delle *attività di supervisione, di confronto e di riflessione sul ruolo e sulle attività* del mediatore e all'*inadeguato riconoscimento del ruolo di mediatore* da parte delle istituzioni e degli operatori e, talvolta, da parte degli utenti.

La problematica valutata come principale nella precedente sezione, in riferimento agli aspetti retributivi, ha un risvolto diretto sul versante della *motivazione* dei mediatori che risulta carente anche perché si rivelano poco efficienti i sistemi di retribuzione e di incentivazione. Inoltre, è da rimarcare che, talvolta, nell'attività di mediazione esistono difficoltà connesse alla *diffidenza* che gli utenti mostrano nei confronti dello stesso ruolo del mediatore.

Non costituiscono motivo di preoccupazione la *conoscenza dell'italiano*, l'interpretazione delle informazioni, la conoscenza e la comunicazione con utenze con caratteristiche socio-culturali molto diversificate. Allo stesso modo non rappresentano problematiche specifiche le *conoscenze delle normative* e del *funzionamento del servizio* all'interno del quale si realizzano le attività di mediazione, né sono rimarcate le questioni collegate alla *elaborazione del proprio vissuto migratorio* ed alla posizione di *neutralità* tra utenza e committenza.

Situazioni-Problema Professionali

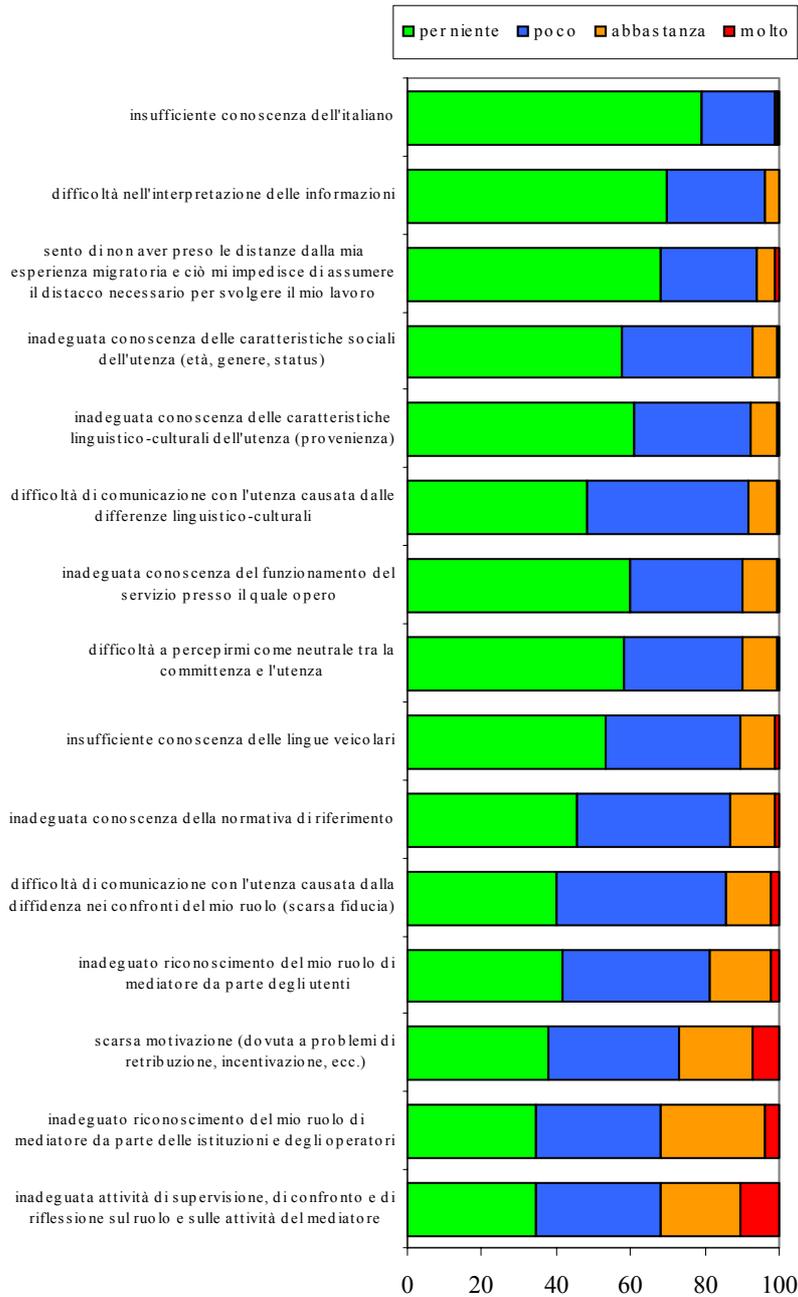


Figura 9 Situazioni problema a livello professionale

28. Soddisfazione per la professione di mediatore

Gli intervistati, facendo esclusivo riferimento all'attività di mediazione, e considerandone le situazioni di lavoro nel loro complesso, hanno espresso il livello di soddisfazione posizionandosi su di una scala di cinque livelli: da *molto basso* a *molto alto*.

Il 42% dei mediatori, collocato sul valore mediano, dichiara di essere *sufficientemente* soddisfatto; considerando alternativamente le posizioni polari si osserva che quelle negative, *molto basso* e *basso* insieme concentrano solo il 10% degli intervistati, mentre le due positive, *alto* e *molto alto* insieme raggiungono il 47% degli intervistati.

Soddisfazione verso la professione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
molto basso	7	2,8	2,8
basso	19	7,6	7,7
sufficiente	104	41,8	42,1
alto	90	36,1	36,4
molto alto	27	10,8	10,9
Totale	247	99,2	100,0
Mancanti	2	,8	
Totale	249	100,0	

Tabella 37

29. Interesse verso la mediazione rispetto all'inizio della carriera

I mediatori, considerando esclusivamente l'*interesse* percepito nei confronti della professione di mediatore e valutandolo comparativamente con l'interesse osservato all'inizio della carriera professionale in questo ambito di attività, nel 63% dei casi dichiarano che esso è *umentato*. Nel 26% dei casi è rimasto *invariato* e solo nell'11% dei casi è *diminuito*.

Grado di interesse	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
diminuito	26	10,4	10,7
invariato	63	25,3	25,9
aumentato	154	61,8	63,4
Totale	243	97,6	100,0
Mancanti	6	2,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 38

La professione di mediatore, giudicata intrinsecamente interessante, ha visto nella evoluzione professionale e di esperienze un sostanziale incremento di attribuzione di valore e di senso.

Questa propensione è dimostrata dal fatto che coloro i quali esprimono un basso livello di soddisfazione, *da sufficiente a molto basso*, tendenzialmente accertano una *diminuzione* di interesse verso la professione.

Al contrario, coloro i quali attribuiscono un alto livello di soddisfacimento, *da sufficiente a molto alto*, rintracciano un interesse *aumentato* nell'esercizio della propria professione.

Coloro i quali, infine, che trovano *invariato* l'interesse per la mediazione nel confronto con l'interesse provato verso la professione all'inizio della carriera, giudicano *sufficiente* il livello di soddisfazione complessivo corrisposto dalla professione di mediatore.

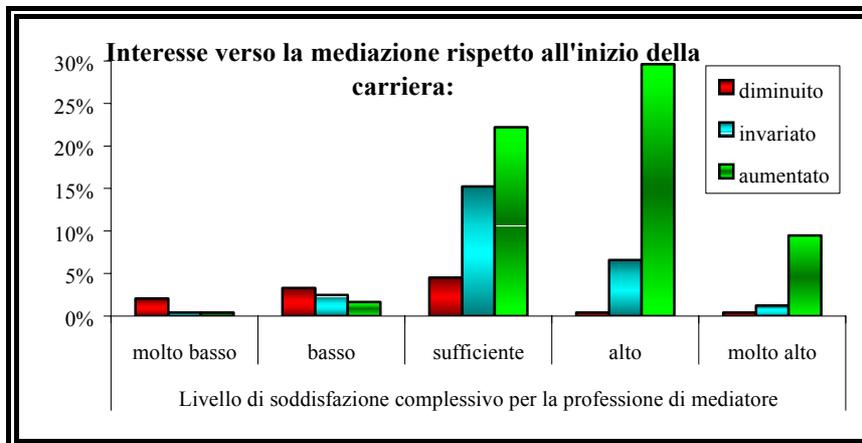


Figura 10 Grado di soddisfazione complessivo e variazione del grado di interesse verso la mediazione

5.7 Sezione 6: LA FORMAZIONE RICEVUTA E DOMANDATA DAI MEDIATORI

Sintesi

Le esperienze che sono giudicate utili per il loro contenuto formativo specifico per il mediatore sono: la partecipazione ad associazioni di tipo culturale e ricreativo (61% dei casi) e la partecipazione alle attività sociali e di volontariato (58% dei casi); anche l'attivismo di tipo politico e sindacale è ritenuto un'esperienza utile (44% dei casi).

Ha seguito almeno un corso di formazione l'87% dei mediatori attivi. Occorre osservare, però, che il 13% dei mediatori intervistati svolge la professione senza aver seguito un'attività formativa finalizzata e specialistica.

La formazione sulla mediazione nei tre quarti dei casi è stata organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione. La quasi totalità dei corsi seguiti rilascia un titolo; ha ottenuto un semplice attestato di frequenza la metà degli intervistati (il 49%), mentre i titoli di tipo universitario rappresentano solo il 5% delle certificazioni.

L'accesso ai corsi di formazione sulla mediazione prevedeva dispositivi di accertamento dei requisiti per l'ammissione: si tratta di colloqui motivazionali (85% dei casi) e dell'accertamento delle conoscenze linguistiche (83% dei casi); diffuse risultano essere le prove ed i test attitudinali (81% dei casi) e, con percentuali appena inferiori, la valutazione dei titoli di studio (79% dei casi) e le analisi del curriculum (78% dei casi).

Per quanto riguarda la durata dei corsi di formazione, la maggior parte di essi hanno durate comprese tra le 501 e le 1000 ore di attività (39% dei casi) e tra le 151 e le 500 ore (36% dei casi).

L'offerta formativa dei percorsi seguiti dai mediatori intervistati mostra una particolare attenzione alle esigenze di orientamento dei corsisti, alla valenza formativa delle attività pratiche e di tirocinio, alla realizzazione di attività formative comuni e alla strutturazione di lavori di gruppo.

Gli aspetti meno praticati sono la certificazione delle competenze (nel 60% dei casi) e le attività di follow up. Gli interventi di accompagnamento ed inserimento lavorativo sono presenti solo nel 54% dei casi.

I contenuti della formazione più apprezzabili ed utili nell'esercizio della professione sono, secondo gli intervistati, quelli di tipo psicologico-relazionale e giuridico-normativo.

L'importanza assegnata ai tirocini e agli incontri con altri mediatori dimostra la centralità attribuita dagli intervistati agli apprendimenti in situazione ed al valore formativo riconosciuto allo scambio ed alla riflessione sulle esperienze concrete e sui casi di studio.

La formazione è una valida occasione per essere aggiornati per il 39% degli intervistati mentre, per un consistente 33% si tratta di una necessità per essere inseriti nei progetti e/o nelle banche dati dei consulenti delle associazioni al fine di poter lavorare.

Le attività di formazione seguite sono innanzitutto servite ad avere maggiori opportunità lavorative, ad avere migliori relazioni con gli altri in ambito lavorativo, a stare insieme ad altri, a conoscere altre persone, a fare nuove amicizie.

I punti di maggiore criticità della formazione ricevuta vengono individuati nella mancata corrispondenza tra contenuti della formazione e contenuti professionali, nella eccessiva centralità attribuita alle acquisizioni di tipo teorico-concettuale rispetto alle competenze più propriamente pratiche ed applicative e nella poca attenzione data alle aspettative di formazione dei corsisti.

I contenuti considerati più importanti per la mediazione fanno riferimento a due prevalenti settori di studio: quello delle discipline afferenti all'area psicologica, da un lato, e giuridica, dall'altro.

Il 29% degli intervistati sostiene che la formazione dovrebbe essere organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione; la formazione di livello universitario è, invece, preferita dal 26% dei casi.

Gli aspetti metodologico-didattici considerati più importanti in un percorso di formazione sulla mediazione sono i lavori di gruppo (98%), le esperienze di apprendimento in situazione concreta come le attività di tirocinio e stage (97%) e le attività di progettazione di un intervento o di un servizio (91% dei casi).

Sono ritenute fondamentali, inoltre, nella progettazione e realizzazione di attività formative future, le attività di orientamento (95%), la valutazione del corso da parte dei discenti (93 %) e le attività di follow up (91%).

Nel caso di un'offerta formativa futura i mediatori intervistati sarebbero fortemente interessati a partecipare a tutte le attività di aggiornamento proposte. I contenuti giudicati di maggior interesse, tuttavia, si indirizzano su temi legati alla legislazione, al lavoro di rete e all'aggiornamento delle competenze e dei contenuti professionali di settore. Sembrano configurarsi tre grandi aree tematiche: quella delle tecniche gestionali, quella delle tecniche della comunicazione linguistica, dell'interpretariato e dell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione informatica e quella relativa alle tecniche della organizzazione, della valutazione e della comunicazione esterna e con il pubblico.

30. Attività svolte nel paese di origine

In patria non ha svolto *nessun tipo di attività sociale* quasi un quarto dei mediatori intervistati.

Le attività con contenuto *educativo-formativo* sono quelle maggiormente praticate dal 40 % dei casi (questo dato è da correlare all'attività lavorativa svolta in patria ed alla possibilità offerta dall'attività di mediazione come professione che permette la capitalizzazione delle competenze pregresse).

Gli intervistati, nel 18% dei casi, sono stati attivi in patria nell'associazionismo di *animazione e promozione culturale* e, con lo stesso peso percentuale, nelle attività orientate all'*impegno sociale e di volontariato*.

Se si fa eccezione per *l'impegno politico*, che ha interessato l'11% del campione, le altre attività sociali (*impegno sindacale, tutela dei diritti, aiuto e sostegno ai migranti e alle loro famiglie*) non costituiscono campi di azione e di esperienza particolarmente rilevanti.

Attività svolte in patria	Percentuale su		
	Frequenze	Risposte	Casi
nessuna attività	118	28,4	48,4
educazione / formazione	97	23,4	39,8
impegno sociale e di volontariato	43	10,4	17,6
impegno religioso	14	3,4	5,7
impegno politico	27	6,5	11,1
animazione e promozione culturale	43	10,4	17,6
impegno sindacale	6	1,4	2,5
tutela dei diritti	13	3,1	5,3
aiuto e sostegno ai migranti ed alle loro famiglie	12	2,9	4,9
altro	42	10,1	17,2
Totale risposte	415	100	170,1
5 casi mancanti; 244 casi validi			

Tabella 39

31. Attività ritenute utili per un mediatore

Per la formazione del mediatore, oltre che seguire uno specifico corso di formazione professionale, è generalmente considerata utile la partecipazione ad attività di tipo sociale; infatti, solo il 12% degli intervistati indica *nessuna attività*.

La formazione di un mediatore, dunque, passa anche attraverso quello che viene definito un *curriculum occulto* fatto di esperienze, relazioni e pratiche, frutto di un percorso non intenzionale¹⁴.

Le esperienze che possono avere un contenuto formativo specifico per il mediatore sono praticabili nelle attività che prevedono una partecipazione ad associazioni di tipo *culturale e ricreativo*, nel 61% dei casi e la partecipazione alle *attività sociali e di volontariato*, nel 58% dei casi. L'attivismo di tipo *politico* (24%) e *sindacale* (20%) è ritenuto come esperienza utile dal 44% dei casi dai mediatori intervistati.

¹⁴Cfr. F.M. De Sanctis, cit. in F.Susi, *L'educazione interculturale tra teoria e prassi*, Unità 1, Corso di Perfezionamento in Educazione Interculturale, Roma Tre, Anicia, Roma 1998; F.Susi, *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma, 1994; B.Schwartz, *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995.

Attività sociali utili per fare il mediatore	Percentuale su		
	Frequenze	Risposte	Casi
nessuna attività	30	6,7	12,2
sindacali	50	11,2	20,3
politiche	59	13,2	24
associative di tipo culturale e ricreative	150	33,5	61
religiose	8	1,8	3,3
sociali e di volontariato	142	31,7	57,7
altro	9	2	3,7
Totale risposte	448	100	182,1
3 casi mancanti; 246 casi validi			

Tabella 40

32. Hai frequentato un corso di formazione per mediatore

Il 45% degli intervistati ha seguito *più di un corso* di formazione specifico per la mediazione, vale a dire che i mediatori rientrano in formazione all'interno dei progetti che li impiegano e che i responsabili dei progetti e dei servizi prevedono, per loro, moduli di aggiornamento, riqualificazione e perfezionamento.

Da un lato, si può affermare ottimisticamente che l'87% dei mediatori attivi ha seguito almeno un corso di formazione, dall'altro occorre osservare che il 13% dei mediatori intervistati, svolgono la professione *senza aver seguito un'attività formativa finalizzata e specialistica*.

Hai frequentato un corso di formazione per mediatore :			
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
no	32	12,9	13,0
si	104	41,8	42,3
si, più di un corso	110	44,2	44,7
Totale	246	98,8	100,0
Mancanti	3	1,2	
Totale	249	100,0	

Tabella 41

È opportuno ricordare che questa domanda aveva la funzione di filtro. L'intervista con il questionario proseguiva con la

domanda successiva nel caso in cui l'intervistato aveva seguito almeno un corso di formazione per la mediazione. Infatti, le domande seguenti indagavano le caratteristiche della formazione ricevuta, con riferimento a quella ritenuta più rilevante.

Contrariamente, coloro i quali, invece, non avevano seguito nessun percorso formativo procedevano con la **domanda 46**, a partire dalla quale riprendevano l'ordine delle domande previste che, come si vedrà in seguito, indagavano la formazione domandata.

33. Organizzatore del corso di mediazione seguito

Come si è già osservato l'87% dei mediatori ha seguito un corso specifico di formazione e, oltre la metà di questi (il 45%), ha frequentato più di una attività formativa sulla mediazione.

Dunque, facendo riferimento all'esperienza formativa giudicata più significativa dagli intervistati, è stato chiesto loro chi avesse organizzato il corso.

Nei tre quarti dei casi la formazione sulla mediazione è stata organizzata da *enti, associazioni, ong* (Organizzazioni Non Governative) *che si occupano di immigrazione*.

Nel 20% dei casi gli organizzatori sono enti locali, *comuni e province* (12%) e *regioni* (8%).

Occorre sottolineare, infine, che l'organizzazione di corsi per la mediazione da parte di *università ed ifts* (Istruzione Formazione Tecnica Superiore) rappresenta una quota residuale (solo il 4% dei casi).

L'offerta formativa a favore di mediatori, osservata da tale prospettiva, mostra che la formazione negli enti privati avviene frequentemente attraverso progetti a termine che sono in grado, pertanto, di offrire occasioni di inserimento professionale caratterizzate necessariamente dalla precarietà e dall'incertezza (di durata, di funzioni, di luoghi e contesti di lavoro, di ruolo e di identità, di reddito e di pagamenti).

L'esperienza di formazione sulla mediazione l.c. più significativa, era stata organizzata da:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione	157	63,1	75,1
comuni e province	26	10,4	12,4
regioni	17	6,8	8,1
università	6	2,4	2,9
ifts (istruzione formazione tecnica superiore)	3	1,2	1,4
Totale	209	83,9	100,0
Mancanti	40	16,1	
Totale	249	100,0	

Tabella 42

34. Titoli rilasciati dai corsi per mediatore

La quasi totalità dei corsi di formazione sulla mediazione seguiti dagli intervistati rilasciano un titolo; sono solo poco più del 2% i percorsi formativi certificati da *nessun documento*.

La metà degli intervistati (il 49%) ha ottenuto un semplice *attestato di frequenza*, mentre il 42% dei mediatori, in seguito al corso frequentato, è entrato in possesso di un *certificato di qualifica professionale riconosciuto dalla regione*.

I titoli di tipo universitario, rappresentano solo il 5% dei titoli certificati.

L'esperienza di formazione sulla mediazione l.c. più significativa prevedeva il rilascio di:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
nulla, nessun documento	5	2,0	2,3
un attestato di frequenza	106	42,6	49,3
un certificato di qualifica professionale riconosciuto dalla Regione	90	36,1	41,9
un diploma / titolo universitario	10	4,0	4,7
altro	4	1,6	1,9
Totale	215	86,3	100,0
Mancanti	34	13,7	
Totale	249	100,0	

Tabella 43

35. Modalità di accesso e selezione ai corsi per mediatore

L'accesso ai corsi di formazione sulla mediazione seguiti dagli intervistati prevedevano alcuni dispositivi di accertamento dei requisiti per l'ammissione e di selezione, attuati nella grande maggioranza dei casi.

I più diffusi sono i *colloqui motivazionali* (85% dei casi) e l'*accertamento delle conoscenze linguistiche* (83% dei casi).

Molto adottati sono le *prove ed i test attitudinali* (81% dei casi) e, con percentuali appena inferiori, si riscontra che viene condotta la *valutazione dei titoli di studio* (79% dei casi) e sono eseguite le *analisi del curriculum* (78% dei casi).

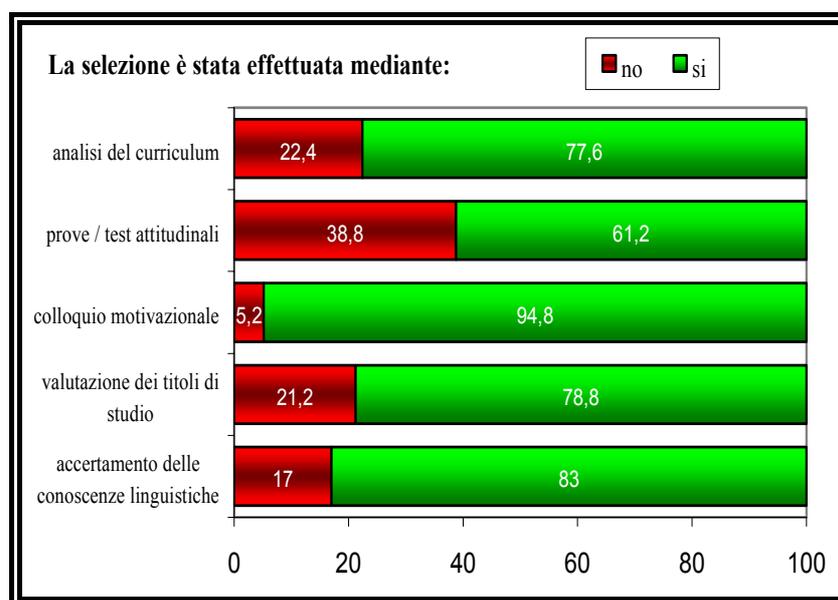


Figura 11 Modalità di accesso ai corsi per mediatore e criteri di selezione

36. Durata del corso di formazione per mediatore

La maggior parte dei corsi di formazione sulla mediazione, seguiti dagli intervistati, si collocano nella classe di ampiezza tra le *501 e le 1000 ore* di attività, nel 39% dei casi; ed in quella di attività orarie comprese tra le *151 e le 500 ore*, nel 36% dei casi.

Come si può osservare si tratta di percorsi di formazione, molto impegnativi che selezionano ulteriormente l'utenza

potenziale, caratterizzata da media durata, (organizzati soprattutto da ong, comuni e province) e da lunga durata (organizzati prevalentemente da ong, regione e ifts).

Durata del corso di formazione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
inferiore a 50 ore	15	6,0	7,1	7,1
tra 51 e 150 ore	26	10,4	12,3	19,3
tra 151 e 500 ore	76	30,5	35,8	55,2
tra 501 e 1000 ore	82	32,9	38,7	93,9
tra 1001 e 1500 ore	9	3,6	4,2	98,1
oltre 1500 ore	4	1,6	1,9	100,0
Totale	212	85,1	100	
Mancanti	37	14,9		
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>		

Tabella 44

37. Attività didattiche e metodologie del corso seguito

L'offerta formativa del percorso seguito dai mediatori intervistati mostra una particolare attenzione alle esigenze di orientamento dei corsisti, la valenza formativa delle attività pratiche e di tirocinio e l'enfatizzazione degli apprendimenti cooperativi attraverso la realizzazione di attività formative comuni e la strutturazione di lavori di gruppo.

Le attività formative maggiormente frequenti nei percorsi seguiti sono strutturate in *lezioni frontali* (nel 97% dei casi), in *lavori di gruppo* (nel 94% dei casi) e prevedendo consistenti attività di *tirocinio/stage* (nel 92% dei casi).

Sono previste *attività di orientamento*, che hanno fornito, cioè, *informazioni su contenuti e modalità organizzative del corso* (91% dei casi) e sono messi in pratica momenti di *valutazione del corso da parte dei discenti durante le attività formative* (86% dei casi).

Le attività di formazione sono organizzate sulla base della valutazione e della *verifica dei prerequisiti*, nel 67% dei casi; molto spesso viene stipulato tra docenti ed allievi il *patto formativo/contratto d'aula* (nel 68% dei casi).

Tra le modalità didattiche sono praticate le *attività di progettazione di un intervento o di un servizio*, nel 75% dei casi e le *attività di autoapprendimento*, nel 68% dei casi.

Gli aspetti meno diffusi ed esercitati sono quelli “a valle” dell’azione formativa, infatti percentualmente meno rilevanti risultano essere la *certificazione delle competenze* (nel 60% dei casi) e le *attività di follow up*, come ad esempio l’analisi delle ricadute dopo il corso, oppure gli interventi di accompagnamento ed inserimento lavorativo, presenti solo nel 54% dei casi.

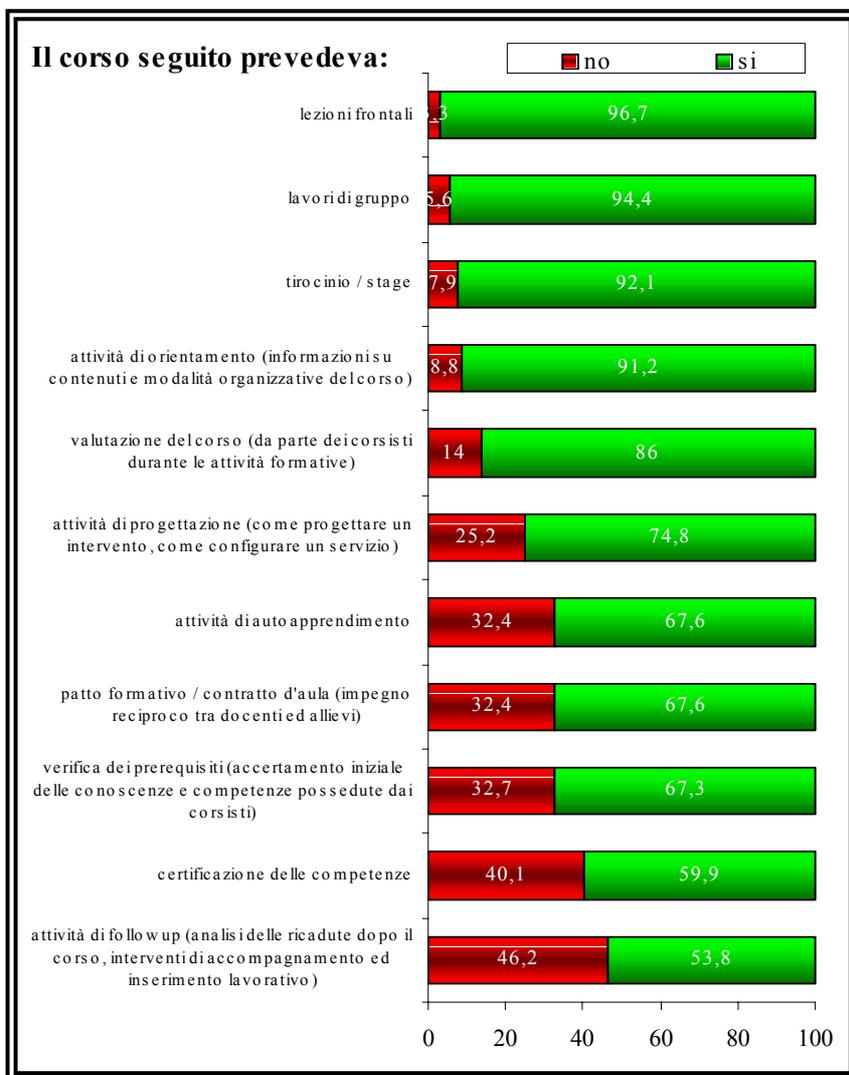


Figura 12 Attività didattiche e metodologiche dei corsi di mediazione seguiti

38. Contenuti che ti sono serviti di più nella mediazione

Gli apprendimenti giudicati dagli intervistati più apprezzabili ed utili nell'esercizio della professione, ordinati gerarchicamente come previsto dalla domanda, sono i *contenuti psicologico relazionali e giuridico normativi*.

I mediatori formati valutano i contenuti più utili nello svolgimento dell'attività di mediazione, sulla base dell'esperienza professionale maturata sul campo, attribuendo un consistente rilievo (cumulando le frequenze e prescindendo, quindi, dall'ordinamento) alle acquisizioni che afferiscono agli ambiti disciplinari: *psicologico-relazionale* (46% dei casi), *linguistico-comunicativo* (40% dei casi) e *giuridico-normativo* (39% dei casi).

Nel complesso è significativo rilevare che i contenuti *socio-antropologici* e quelli connessi agli aspetti *amministrativo-procedurali dei servizi* sono considerati utili da un quarto dei mediatori formati. Mentre le discipline *pedagogiche, medico-cliniche e storico-economiche* assumono valori decisamente più bassi essendo giudicati meno indispensabili.

Contenuti utili per la mediazione	Percentuale su		
	Frequenze	Risposte	Casi
socio-antropologici	50	11,8	23,5
psicologico-relazionali	98	23,2	46
amministrativo procedurali dei servizi	48	11,3	22,5
linguistico-comunicativi	86	20,3	40,4
pedagogico-educativi	30	7,1	14,1
storico-economici	9	2,1	4,2
giuridico-normativi	83	19,6	39
medico-clinici	17	4	8
altro	2	0,5	0,9
Totale risposte	423	100	198,6
36 casi mancanti; 213 casi validi			

Tabella 45

39. Cosa ti ha aiutato di più del corso seguito

Considerando esclusivamente il criterio di ordinamento delle due risposte possibili, sono *i tirocini e l'incontro con altri mediatori* a dimostrare la centralità attribuita agli apprendimenti

in situazione ed al valore formativo riconosciuto allo scambio ed alla riflessione su esperienze concrete e su casi di studio. Questo primato è ulteriormente confermato dalla percentuale rilevata dagli *esercizi pratici (role playng, ecc.)*, con il 27% dei casi.

Un'analisi complessiva delle frequenze mostra, tuttavia, che *tirocini* (60% dei casi), *teoria* (42% dei casi) ed *incontri con altri mediatori* (39% dei casi), sono considerate le modalità più adeguate ed efficaci per la formazione dei mediatori.

Dunque, gli apprendimenti giudicati più utili si basano sull'esperienza concreta, integrata dall'apprendimento di apparati teorico-concettuali dei saperi considerati fondamentali per l'attività di mediazione, maturati e condivisi attraverso lo scambio di esperienze e mediante le riflessioni con esperti e professionisti del settore.

Altre modalità di apprendimento basate sulla *supervisione* (11% dei casi), *lettura di testi* (13% dei casi) e *tecniche di traduzione* (solo il 5% dei casi) sono risultate complessivamente poco apprezzate.

Utilità del corso seguito	Frequenze	Percentuale su	
		Risposte	Casi
la teoria	89	21,1	41,8
i tirocini	127	30,2	59,6
la supervisione	24	5,7	11,3
l'incontro con altri mediatori	84	20	39,4
la lettura di testi sul tema della mediazione	27	6,4	12,7
esercizi pratici (role playng, ecc.)	58	13,8	27,2
tecniche di traduzione	10	2,4	4,7
altro	2	0,5	0,9
Totale risposte	421	100	197,7

36 casi mancanti; 213 casi validi

Tabella 46

40. A cosa serve la formazione ricevuta

Il giudizio sull'utilità ricevuta della formazione sulla mediazione sembra particolarmente interessante: da un lato si osserva che il 39% degli intervistati sostiene che la formazione è *una valida occasione per essere formati e/o aggiornati*, mentre dall'altro si rileva che, per un consistente 33% di intervistati, si

tratta di *una necessità per essere inseriti nei progetti, nella banca dati dei consulenti delle associazioni per poter lavorare.*

Queste posizioni potrebbero sembrare apparentemente inconciliabili ed ambivalenti giacché esprimono, l'una l'esigenza di formazione, l'altra quella di lavoro dei mediatori. La divaricazione esiste ed è confermata anche dal confronto comparativo delle due posizioni "valoriali": *occasione di essere aggiornati ed opportunità di riflettere sul proprio lavoro* indicata dal 48% dei rispondenti con le due posizioni collocate sulla polarità "strumentale": *necessità per lavorare e strumento utilizzato da altri per ottenere finanziamenti* manifestata dal 51% dei rispondenti.

La formazione sulla mediazione ricevuta in Italia è prevalentemente:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
una necessità per essere inseriti nei progetti, nella banca dati dei consulenti delle associazioni per poter lavorare	69	27,7	33,5
una valida occasione per essere formati e/o aggiornati	81	32,5	39,3
uno strumento utilizzato (da enti associazioni ecc.) per ottenere finanziamenti	25	10,0	12,1
una opportunità per riflettere sul proprio lavoro	30	12,0	14,6
altro	1	,4	,5
Totale	206	82,7	100,0
Mancanti	43	17,3	
Totale	249	100,0	

Tabella 47

41. Analisi dei bisogni di formazione

Per esaminare in dettaglio le caratteristiche della formazione sulla mediazione ricevuta si è indagata l'esistenza di procedure di *analisi dei bisogni di formazione* "a monte" del percorso formativo in relazione alle esigenze dei corsisti, alle competenze già disponibili, alle situazioni di lavoro date, ecc., al fine di progettare e realizzare interventi formativi puntuali e personalizzati.

Dall'analisi delle risposte fornite dagli intervistati emerge che, solo per il 58% degli intervistati, nelle attività frequentate

era prevista l'attivazione di dispositivi di analisi dei bisogni di formazione dei corsisti.

Le attività di formazione seguite prevedevano un'analisi dei bisogni di formazione:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
sì, la maggior parte delle volte almeno	123	49,4	58,0
no, generalmente no	63	25,3	29,7
non so cosa vuol dire "analisi dei bisogni di formazione"	9	3,6	4,2
non so, non ricordo	17	6,8	8,0
Totale	212	85,1	100,0
Mancanti	37	14,9	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 48

42. Valutazione dei risultati della formazione

L'indagine ha inteso accertare l'esistenza di procedure di *valutazione dei risultati della formazione* "a valle" del percorso formativo, per descrivere in dettaglio le caratteristiche della formazione sulla mediazione ricevuta.

La valutazione dei risultati costituisce una importante occasione di verifica del percorso di formazione in relazione agli obiettivi prefissati, agli impegni assunti, alle scelte determinate sulla base dei fattori intervenienti, dei vincoli e delle risorse. Essa, infatti, controlla l'efficacia e l'adeguatezza degli interventi, la corrispondenza con gli obiettivi ed il grado di soddisfazione degli utenti.

Dall'analisi delle risposte fornite dagli intervistati emerge che una valutazione dei risultati, a seguito delle attività di formazione, ha interessato il 66% dei mediatori che hanno frequentato corsi di formazione.

A queste attività di formazione ha fatto seguito una valutazione dei risultati:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
sì, la maggior parte delle volte almeno	139	55,8	65,9
no, generalmente no	55	22,1	26,1
non so cosa vuol dire "valutazione dei bisogni"	5	2,0	2,4
non so, non ricordo	12	4,8	5,7
Totale	211	84,7	100,0
Mancanti	38	15,3	
Totale	249	100,0	

Tabella 49

43. Cosa hanno consentito le attività di formazione sulla mediazione seguite

Le risposte ordinate gerarchicamente confermano che le attività di formazione seguite dagli intervistati sono innanzitutto servite a: *avere maggiori opportunità lavorative, avere migliori relazioni con gli altri in ambito lavorativo e stare insieme ad altri, conoscere altre persone, fare nuove amicizie.*

Alle attività di formazione per mediatori sono attribuite utilità in termini duplici: da un lato di sbocco occupazionale ed efficacia professionale e, dall'altro, di benessere relazionale in ambito lavorativo e di integrazione sociale, nella misura in cui è possibile rinsaldare la rete di rapporti sociali e consolidare nuove relazioni con i compagni di studio.

Considerando i valori cumulati si rileva il peso preminente delle variabili che si riferiscono in maggior misura agli aspetti lavorativi, quali: la *maggiore efficacia sul lavoro* (63% dei casi) e le *maggiori opportunità lavorative* (60% dei casi); si tratta di dati che sopravanzano di parecchi punti percentuali il valore che assume *avere migliori relazioni con gli altri in ambito lavorativo* (con il 48% dei casi).

Sono attribuiti valori meno elevati alle variabili che si riferiscono alla utilità della formazione intesa come bene in sé, valore non finalizzato al lavoro come: *fare qualcosa di gradevole, accrescere la soddisfazione ed il piacere personale* (37% dei casi) o *imparare cose interessanti ma poco utili sul lavoro* (19% dei casi) e *conoscere e fare nuove amicizie* (30% dei casi). Questi due importanti elementi esprimono un aspetto della condizione del mediatore che è sottoposto alle spinte

incrociate determinate dalla ricerca di lavoro e di acquisizione di nuove competenze per svolgere al meglio mansioni complesse.

Il corso è servito a:	Percentuale su		
	Frequenze	Risposte	Casi
avere maggiori opportunità lavorative	128	21,4	59,8
avere maggiore efficacia sul lavoro, migliorare la qualità dei servizi offerti agli utenti	135	22,6	63,1
lavorare meglio con meno stress, meno fatica	34	5,7	15,9
avere migliori relazioni con gli altri in ambito lavorativo	103	17,3	48,1
fare qualcosa di gradevole, accrescere la soddisfazione e il piacere personale	80	13,4	37,4
imparare cose interessanti, ma poco utili sul lavoro	40	6,7	18,7
stare insieme ad altri, conoscere altre persone, fare nuove amicizie	64	10,7	29,9
nessuna ricaduta tangibile, nessun effetto positivo	2	0,3	0,9
non sa, non risponde	10	1,7	4,7
altro	1		
Totale risposte	597	100	279

35 casi mancanti; 214 casi validi

Tabella 50

44. La formazione seguita ha consentito di migliorare

I miglioramenti conseguiti in seguito alle attività di formazione frequentate, relativamente ad alcuni aspetti professionali e relazionali che coinvolgono il mediatore in servizio, sembrano essere dimostrati dalle valutazioni decisamente positive espresse su tutti gli aspetti presi in esame.

Le polarità negative, ottenute sommando insieme *poco e per niente*, si rilevano, infatti, tutte inferiori al 32% dei casi. Ciò non significa, tuttavia, che non siano emerse delle criticità.

La formazione seguita non è riuscita del tutto positivamente ad incidere sugli elementi che concernono le questioni dell'organizzazione del lavoro e quelle che attengono a problematicità di natura più propriamente intrapsichica.

Nel primo caso occorrerebbe verificare, da un lato, il rilievo attribuito dagli organizzatori dei corsi (rispetto ai contenuti ed alle modalità didattiche) alla dimensione organizzativa del lavoro e, dall'altro lato, considerare che, per incidere sul versante del miglioramento dell'*organizzazione del lavoro*, è necessario riflettere sugli aspetti normativi e procedurali, sugli

organigramma e funzionigramma, oltre che sulla cultura organizzativa fatta di linguaggi, simboli, abitudini e stili.

Questa problematica, nel suo complesso, rimanda all'esigenza, più volte rimarcata, di riprogettazione dei servizi in chiave interculturale. Pertanto, oltre che concentrarsi sul profilo di competenze necessarie al mediatore, sempre più avvertitamente, la formazione delle competenze disponibili da parte degli operatori costituisce un ambito necessario e prioritario di intervento formativo.

Nel secondo caso, cioè sul miglioramento della capacità di riflettere sulla *personale esperienza di migrazione* per avere occasioni e strumenti di elaborazione e superamento di eventuali nuclei traumatici determinati dalla vicenda migratoria, oltre che immaginare specifiche sessioni formative, la questione andrebbe posta sul fatto che l'attività di mediatore, per l'oggetto stesso che affronta, è un impiego che rientra nella più vasta categoria delle professioni di aiuto, di sostegno e cura; è una professione, quindi, che può indurre situazioni di *identificazione* e di *burn-out*.

In questa ottica, il riflettere sul proprio vissuto di migrante è necessariamente frequente in ambito lavorativo, in quanto l'esperienza migratoria emerge e riemerge nei vissuti, nei racconti e nei bisogni dei mediati. Risulta, pertanto, necessario un dispositivo ricorrente di formazione e, soprattutto, di supervisione delle attività lavorative, per un puntuale monitoraggio dei sovraccarichi emozionali indotti dalle situazioni di lavoro.

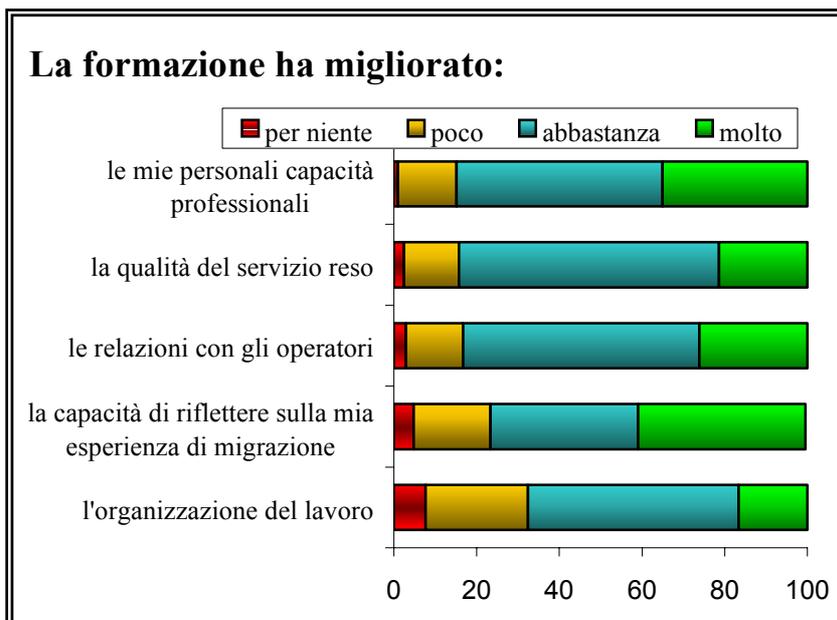


Figura 13 Esiti della formazione sulla mediazione seguita

45. Punti di debolezza della formazione seguita

Secondo gli intervistati che hanno partecipato ad attività di formazione sulla mediazione i punti di maggiore criticità riscontrati sono concentrati essenzialmente su tre ambiti problematici fortemente interconnessi.

Un primo concerne la mancata corrispondenza tra contenuti della formazione e contenuti professionali (*mancanza di collegamento la formazione ed i reali problemi di lavoro 54%* e *mancanza di continuità tra gli aspetti teorici ed esercitazioni pratiche 47%*); sembrerebbe, cioè, che la formazione seguita sia incapace di rispondere significativamente ai bisogni concreti incontrati sul campo, nel momento in cui il mediatore affronta i reali problemi di lavoro.

La significativa discontinuità tra teoria e pratica sarebbe confermata anche da un secondo ambito, che è, invece, collegato alla eccessiva centralità attribuita alle acquisizioni di tipo teorico-concettuali contro le competenze più propriamente pratiche ed applicative. La formazione sarebbe troppo teorica, poco pratica, eccessivamente distante dalle situazioni concrete e dai contesti di lavoro (*esiguità delle attività di esercitazione e di*

pratica 47% e lo sbilanciamento sulle attività di tipo teorico troppe ore di teoria 31%).

Con peso percentuale inferiore si trova un terzo ambito che accerta un ulteriore punto di debolezza della progettazione degli interventi di formazione. Si tratta di una dimensione problematica trasversale che attiene alle modalità organizzative delle attività di formazione per mediatori e che concerne la *poca attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti*, come sostenuto dal 36% dei casi. È un ambito che mette in connessione lo *scarso coinvolgimento dei corsisti nell'organizzazione delle attività di formazione*, come viene sostenuto dal 31%, e la *scarsa valorizzazione delle esperienze dei corsisti*, indicato dal 31% dei casi.

Punti di debolezza dei corsi sulla mediazione	Percentuali su		
	Frequenza	Risposte	Casi
contenuti troppo difficili, troppo complessi	14	1,6	6,6
contenuti troppo facili, banali	40	4,7	19
troppe ore di teoria	65	7,6	30,8
poche ore di teoria	33	3,9	15,6
troppe ore di esercitazione e di pratica	8	0,9	3,8
poche ore di esercitazione e di pratica	100	11,7	47,4
manca di continuità tra teoria ed esercitazione pratica	100	11,7	47,4
docenti poco preparati sui contenuti	23	2,7	10,9
docenti che non sanno trasmettere le loro conoscenze, linguaggio troppo difficile	46	5,4	21,8
organizzazione troppo flessibile	13	1,5	6,2
organizzazione troppo rigida	26	3	12,3
eccessivo impegno di tempo	37	4,3	17,5
manca di collegamento tra formazione e problemi lavorativi	114	13,4	54
formazione troppo centrata sul lavoro	15	1,8	7,1
troppo attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	10	1,2	4,7
poca attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	76	8,9	36
eccessiva importanza alle esperienze di lavoro dei corsisti	2	0,2	0,9
poca valorizzazione delle esperienze di lavoro dei corsisti	58	6,8	27,5
scarso coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	66	7,7	31,3
eccessivo coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	7	0,8	3,3
Totale	853	100	404,3
38 casi mancanti; 211 casi validi			

Tabella 51

46. Contenuti più importanti da acquisire

I contenuti considerati più importanti per la mediazione, valutati sulla base dell'esperienza maturata durante le attività professionali, fanno riferimento a due prevalenti settori di studio: quello delle discipline afferenti all'area psicologica, da un lato, e giuridica, dall'altro.

I dati computati sulla base delle frequenze confermano l'importanza della dimensione relazionale; infatti, i contenuti *psicologico-relazionali* sono designati dal 44% dei mediatori, mentre quelli di ambito *giuridico-normativo* sono indicati dal

40% dei casi. Occorre sottolineare, infine, che l'acquisizione di contenuti di riferibili all'area *linguistico-comunicativa* sono segnalati come importanti dal 42% dei mediatori.

Le conoscenze *socio-antropologiche* e quelle connesse agli aspetti *amministrativo-procedurali dei servizi* sono giudicati imprescindibili da più del 20% dei mediatori, mentre le discipline *pedagogiche, medico-cliniche e storico-economiche* assumono valori apprezzabilmente inferiori.

Il rilievo, attribuito dai mediatori formati alla mediazione, ai contenuti maggiormente apprezzati ed utili nella professione non è significativamente differente (stesso ordine d'importanza anche se si osservano lievi scarti percentuali) da quello fornito da tutti i mediatori, considerando anche quelli che non hanno frequentato corsi specifici di formazione sulla mediazione.

Le due prospettive di valutazione dei contenuti formativi si ancorano, la prima, alla formazione ricevuta e al suo riscontro operativo, mentre, la seconda, si basa sull'individuazione dei contenuti necessari per la formazione del mediatore, a partire dall'esperienza concreta maturata nell'azione professionale.

Contenuti importanti per la mediazione	Percentuale su		
	Frequenze	Risposte	Casi
socio-antropologici	52	10,7	21,2
psicologico-relazionali	107	22,1	43,7
amministrativo procedurali dei servizi	55	11,4	22,4
linguistico-comunicativi	104	21,5	42,4
pedagogico-educativi	31	6,4	12,7
storico-economici	13	2,7	5,3
giuridico-normativi	98	20,2	40
medico-clinici	23	4,8	9,4
altro	1	0,2	0,4
Totale risposte	484	100	197,6

4 casi mancanti; 245 casi validi

Tabella 52

47. Chi dovrebbe organizzare i corsi di formazione per mediatore

La formazione dovrebbe essere organizzata *da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione*, viene dichiarato dal 29% degli intervistati; il dato esprime un

riconoscimento al valore formativo dei soggetti che, occupandosi direttamente di immigrazione, hanno potuto maturare significative riflessioni teoriche saldamente ancorate alle conoscenze del fenomeno migratorio ed alle competenze di ordine operativo e gestionale derivanti dal coinvolgimento in azioni dirette di intervento sui migranti.

La formazione impartita da istituti preposti alla formazione di *livello universitario* è, invece, preferita dal 26% dei casi; la formazione erogata dall'università, ponendo maggiore enfasi sugli apprendimenti teorici e culturali del lavoro di mediazione, attribuirebbe maggiore considerazione e prestigio professionale. Anche se ritenuta valida ed adeguata, aggiunge un elemento di problematicità relativamente all'accesso ai corsi da parte degli stranieri ed al riconoscimento dei titoli pregressi.

Infine auspicherebbero una formazione di tipo *regionale di carattere professionalizzante* il 20% dei mediatori intervistati.

Per svolgere meglio la professione di mediatore linguistico-culturale, preferiresti una formazione:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
universitaria	65	26,1	27,0
regionale di carattere professionalizzante	48	19,3	19,9
organizzata da Comuni, Province	30	12,0	12,4
organizzata secondo il modello ifts (Istruzione formazione tecnica super.)	7	2,8	2,9
organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione	69	27,7	28,6
non so	16	6,4	6,6
altro	6	2,4	2,5
Totale	241	96,8	100,0
Mancanti	8	3,2	
Totale	249	100,0	

Tabella 53

48. Aspetti metodologico-didattici fondamentali dei corsi

Gli aspetti metodologico-didattici considerati più importanti in un percorso di formazione specifico sulla mediazione sono, secondo il parere degli intervistati, i *lavori di gruppo* (98%), che sono preferiti alle *lezioni frontali* (90%) ed alle attività di *autoapprendimento* (81%).

La predilezione verso le esperienze di apprendimento in situazione concreta è rimarcata dalle alte percentuali registrate dal *tirocinio e stage*, con il 97% degli intervistati e dagli apprendimenti che derivano da attività di *progettazione di un intervento o di un servizio*, indicate dal 91% dei casi.

Sono ritenute fondamentali, inoltre, nella progettazione e realizzazione di attività formative future, le azioni che pur non avendo una ricaduta formativa diretta, configurano una formazione centrata sul fruitore qualora siano approntate specifiche *attività di orientamento* (95%), la *valutazione del corso da parte dei discenti* (93 %) e le attività di *follow up* (91%).

Infine, a giudizio dei corsisti, nei percorsi formativi, sono ritenuti utili dispositivi “a monte” ed “a valle” del percorso di formazione, ovvero la *verifica dei prerequisiti* (86%) e il *patto formativo o contratto d’aula* (83%), da un lato, e la *certificazione delle competenze* (89%), dall’altro.

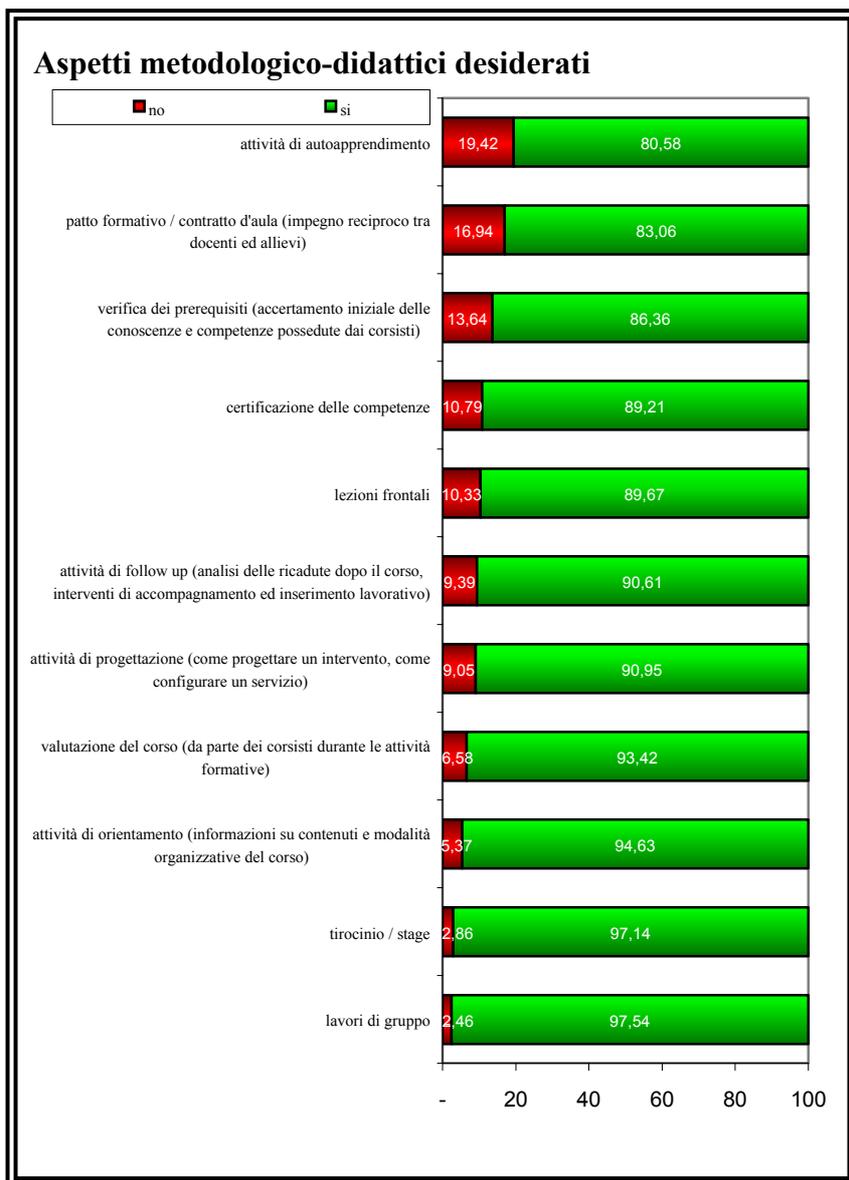


Figura 14 Aspetti metodologico didattici considerati necessari per una formazione efficace

49. Obiettivi generali della formazione per mediatori

Considerando il parere degli intervistati sugli obiettivi generali di future attività di formazione per i mediatori, le opinioni prevalenti sono innanzitutto concentrate sull'impossibilità di attribuire una specifica priorità da

conseguire; infatti, coloro i quali *non sono in grado di attribuire una priorità*, rappresentano i due terzi degli intervistati, mentre le designazioni di obiettivi di tipo *tecnico-pratico* sono proposte dal 15% dei casi.

Il rimanente 16% delle opinioni sugli obiettivi generali della formazione si disarticola tra indirizzi verso finalità operative di tipo *metodologico-organizzative*, da un lato, e di tipo contenutistico su acquisizioni nell'ambito *socioculturale e valoriale*, dall'altro.

Obiettivi generali di un'eventuale attività di formazione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
tecnico, pratico / operativo	38	15,3	15,4
metodologico, organizzativo	21	8,4	8,5
socio-culturale / valoriale	20	8,0	8,1
non è possibile definire una priorità,	165	66,3	67,1
non so	2	,8	,8
Totale	246	98,8	100,0
Mancanti	3	1,2	
Totale	249	100,0	

Tabella 54

50. Aree di interesse per l'aggiornamento

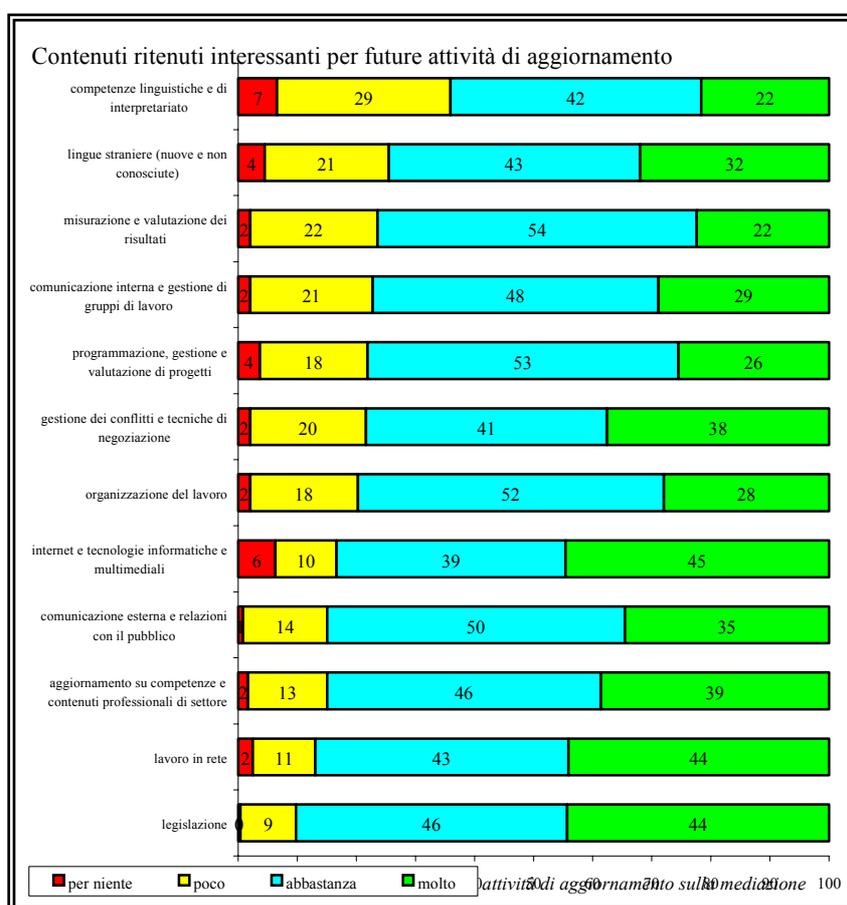
Nel caso di un'offerta formativa coerente con le indicazioni metodologiche e didattiche e con gli obiettivi generali della formazione, i mediatori intervistati sarebbero fortemente interessati a partecipare a tutte le attività di aggiornamento proposte. Tuttavia, i contenuti giudicati di maggior interesse si indirizzano su temi legati alla *legislazione* (molto 44%; abbastanza 46%), al *lavoro di rete* (molto 44%; abbastanza 43%) e all'*aggiornamento delle competenze e contenuti professionali di settore* (molto 39%; abbastanza 46%).

Considerando complessivamente il grado di interesse espresso sugli argomenti di un'eventuale formazione, sembrano configurarsi tre grandi aree tematiche: tecniche gestionali; tecniche della comunicazione linguistica, dell'interpretariato e dell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione informatica e tecniche della organizzazione, della valutazione e della comunicazione esterna e con il pubblico.

Una prima concerne la *comunicazione interna e la gestione di gruppi di lavoro* (molto 22%; abbastanza 48%), la *programmazione la gestione e la valutazione di progetti* (molto 26%; abbastanza 53%) e, per finire, la *gestione dei conflitti e le tecniche di negoziazione* (molto 38%; abbastanza 41%).

Un'altra area è legata alle acquisizioni delle *lingue straniere* (molto 43%; abbastanza 32), delle *competenze linguistiche e di interpretariato* (molto 22%; abbastanza 42%) e delle competenze relative all'utilizzo di *internet e delle tecnologie informatiche e multimediali* (molto 39%; abbastanza 45%);

Una terza area, che interseca le prime due, attiene alle acquisizioni relative alla *comunicazione esterna ed alle relazioni con il pubblico* (molto 35%; abbastanza 50%), alla *misurazione e valutazione dei risultati* (molto 22%; abbastanza 54%), e, per finire, alla *organizzazione del lavoro* (molto 28%; abbastanza 52%).



5.8 Sezione 7: LA CONFIGURAZIONE DEL SERVIZIO DI MEDIAZIONE

Sintesi

Secondo gli intervistati, l'efficacia della mediazione è strettamente connessa al riconoscimento del ruolo di mediatore da tutte le parti in causa (63% dei casi) e alla conoscenza molto approfondita dell'ambito di intervento in cui lo stesso mediatore opera (47% dei casi).

Per essere un buon mediatore è necessario essere immigrati (64%); la centralità attribuita a questo dato biografico risulta prioritaria rispetto alle conoscenze, alle competenze ed alle capacità.

Aver preso la giusta distanza dalla propria esperienza migratoria è considerato indispensabile solo dal 10% dei casi.

Controversi i dati rispetto alla questione della configurazione del rapporto contrattuale. La mediazione efficace dipenderebbe dall'esternità all'istituzione che impiega il mediatore (49%), mentre coloro i quali sostengono che il mediatore dovrebbe essere assunto dall'istituzione presso cui lavora sono il 47%.

51. Quando la mediazione risulta più efficace

Secondo gli intervistati l'efficacia della mediazione è in relazione, prioritariamente, al *riconoscimento del ruolo di mediatore* da tutte le parti in causa (sostenuto dal 63% dei casi) e alla *conoscenza molto approfondita dell'ambito di intervento* in cui lo stesso mediatore opera (indicato dal 47% dei casi).

Altro fattore importante per rendere l'azione di mediazione maggiormente efficace è la *neutralità* del mediatore, riconosciuta dal 39% dei casi. Tale dato è rinforzato ulteriormente dalle percentuali molto basse raccolte delle due opzioni di risposta che, facendo assumere al mediatore una posizione vicina all'istituzione che lo assolda, o, alternativamente, una posizione di identificazione con l'utente, metterebbero in crisi il paradigma della terzietà.

Occorre osservare che la *conoscenza delle lingue* ottiene un rilievo del tutto residuale, con il 13% dei casi.

I fattori che assegnano qualità alla mediazione sono attribuiti, secondo gli intervistati, a cause esterne nel 91% dei casi (*riconoscimento del ruolo 63% e chiarezza di oggetto,*

contesto e procedure 28%); con una percentuale appena maggiore, cioè nel 98% dei casi, sono individuati nelle dimensioni personali, professionali ed etiche (conoscenza dell'ambito 47%, delle lingue 12% e neutralità 39%).

La mediazione risulta efficace quando:	Percentuali su		
	Frequenza	Risposte	Casi
il ruolo del mediatore è riconosciuto da tutte le parti in causa	154	32	63,1
l'oggetto, il contesto e le procedure della mediazione sono chiare e definite	68	14,1	27,9
il mediatore riesce ad essere neutrale	95	19,7	38,9
il mediatore interpreta il ruolo affidatogli dall'istituzione che lo retribuisce	10	2,1	4,1
il mediatore assume il punto di vista dell'utente	4	0,8	1,6
il mediatore conosce molto bene le lingue	31	6,4	12,7
il mediatore conosce molto bene l'ambito d'intervento in cui opera	116	24,1	47,5
altro	4	0,8	1,6
Totale	482	100	197,5
5 casi mancanti; 244 casi validi			

Tabella 55

52. Cosa è necessario per essere un buon mediatore

Secondo gli intervistati, per essere un buon mediatore è necessario *essere immigrati 64%*; la centralità attribuita a questo dato biografico, risulta prioritaria in relazione agli aspetti ancorati alle conoscenze, competenze e capacità, e, tutto sommato, prescindibile dall' *aver preso la giusta distanza dalla propria esperienza migratoria* considerato indispensabile solo dal 10% dei casi.

Nell'ordinamento gerarchico si trovano, al secondo e terzo posto¹⁵, attributi di tipo professionale, legati ad aspetti cognitivi e di competenza, come l' *avere una preparazione specifica per il*

¹⁵ Nel caso di domande con ordinamento, la posizione di rango non necessariamente coincide con l'ordinamento decrescente operato in seguito alla sommatoria delle frequenze. Nello specifico questa seconda posizione *avere una preparazione specifica per il settore di attività (28%)* non è univocamente individuata, infatti, *l'essere capaci di relazionarsi correttamente* è individuato dal 20% degli intervistati.

settore di attività (46% dei casi) ed il *conoscere il contesto socioculturale italiano ed il retroterra dell'immigrato* (49% dei casi).

Per essere un buon mediatore è necessario, inoltre, possedere la capacità di *relazionarsi correttamente* (49% dei casi) e di *essere sempre in grado di assumere una posizione "terza", equidistante, equilibrata* (34% dei casi); si tratta di dimensioni che afferiscono a tratti di personalità ed a competenze acquisite nello studio, nella pratica e nella riflessione sulla propria professionalità, necessarie nella definizione di un lavoro così mutevole e polimorfo.

Il *riconoscimento e l'apprezzamento da parte degli operatori e degli utenti* è un aspetto ritenuto essenziale dal 15% degli intervistati, in quanto restituisce prestigio, autorevolezza, senso di fiducia e sicurezza al mediatore.

Infine, per essere un buon mediatore risulta indispensabile che la struttura che lo impiega non si deresponsabilizzi e che *comprenda fino in fondo il suo ruolo senza delegargli la questione immigrati* (10% dei casi). Tale riconoscimento del ruolo dovrebbe, altresì, realizzarsi in maniera tale da non incorrere nei rischi di inappropriate attribuzioni di funzioni e di mansioni nei confronti del mediatore; pertanto che *non lo sottoutilizzi, che sia impiegato compiutamente e correttamente* (9% dei casi) e che, di converso, *non gli si chieda troppo, l'impossibile ...* (7% dei casi).

Per essere buon mediatore è necessario	Percentuali su		
	Frequenza	Risposte	Casi
essere immigrati	156	21,8	64,2
avere una preparazione specifica per il settore di attività	112	15,7	46,1
essere capaci di relazionarsi correttamente	119	16,6	49
conoscere il contesto socioculturale italiano ed il retroterra dell'immigrato	118	16,5	48,6
essere riconosciuti ed apprezzati dagli operatori e dagli utenti	37	5,2	15,2
essere sempre in grado di assumere una posizione "terza", equidistante, equilibrata	82	11,5	33,7
che il servizio-struttura presso la quale opera comprenda fino in fondo il suo ruolo senza delegargli la "questione immigrati"	25	3,5	10,3
che non gli si chieda troppo, l'impossibile ...	18	2,5	7,4
che la struttura non lo sottoutilizzi, che sia impiegato compiutamente e correttamente	23	3,2	9,5
aver preso la giusta distanza dalla propria esperienza migratoria	25	3,5	10,3
Totale	715	100	294,2
6 casi mancanti; 243 casi validi			

Tabella 56

53. Il servizio di mediazione risulta più efficace quando il mediatore

Rispetto alla questione della configurazione del rapporto contrattuale, i dati mostrano che il servizio di mediazione risulta essere più efficace nelle situazioni in cui il mediatore viene assunto dall'istituzione presso cui lavora (47% degli intervistati). Dunque, l'efficacia di un servizio di mediazione dipenderebbe, nella rappresentazione che se ne ricava a partire dalle opinioni degli intervistati, dall'appartenenza all'istituzione presso la quale il mediatore realizza la prestazione in qualità di operatore subordinato, stabilmente integrato negli organici del servizio.

Ad uno sguardo più attento si osserva che la questione è quantomeno controversa, confermata da valori percentuali leggermente maggiori (49% dei casi). La mediazione efficace dipenderebbe, al contrario, dall'esternità all'istituzione che lo impiega; dal fatto, cioè, che il mediatore debba piuttosto fare riferimento ad agenzie esterne di mediazione (*agenzia italiana* 22%, *agenzia di soli immigrati* 7%) o che, invece, l'attività di

mediazione si realizzi all'interno di rapporti di tipo libero professionale (20% dei casi).

Il servizio di mediazione risulta più efficace quando:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
È assunto dall'istituzione presso cui lavora	111	44,6	47,0	47,0
fa riferimento ad un'agenzia italiana di mediazione	52	20,9	22,0	69,1
fa riferimento ad un'agenzia di soli immigrati	16	6,4	6,8	75,8
è un libero professionista che opera autonomamente	48	19,3	20,3	96,2
altro	9	3,6	3,8	100,0
Totale	236	94,8	100,0	
Mancanti	13	5,2		
Totale	249	100,0		

Tabella 57

L'indagine qualitativa: mediazione e mediatori nella rappresentazione degli intervistati

V. Carbone, M. Fiorucci, M. Catarci, A. Rossi, M. Russo Spena

6.1 Le interviste: una prima descrizione*

Il segmento di indagine affrontato nelle pagine seguenti, data la natura particolarmente complessa dei temi affrontati, è stato condotto seguendo un approccio prevalentemente qualitativo¹.

In relazione all'importanza di temi e questioni di volta in volta affrontate nell'analisi del contenuto delle interviste, nella redazione dei paragrafi successivi si è fatto riferimento a dati quantitativi primari, generati dalla ricerca sul campo, ed a dati secondari, provenienti da fonti ufficiali o da elaborazioni di seconda mano.

In via prioritaria sono state impiegate le tecniche dell'intervista semistrutturata², del gruppo focus, e, per il monitoraggio delle attività formative e di sperimentazione dei servizi, i colloqui individuali e di gruppo.

I principali strumenti utilizzati nel corso dell'indagine sono stati le griglie di quesiti per la conduzione dell'intervista semistrutturata e dei gruppi focus, mentre per le attività di monito-

* Il paragrafo 6.1 è stato scritto da Vincenzo Carbone.

¹ Come descritto già nella nota metodologica iniziale, alla quale si rimanda per un dettaglio maggiore sul disegno della ricerca.

² Per intervista semistrutturata si intende il colloquio condotto dal ricercatore sulla base di una scaletta, o griglia di domande prestabilite limitatamente ad alcuni argomenti ed uguali per tutti gli intervistati.

raggio sono state utilizzate specifiche schede di rilevazione e check list osservative.

Pur non dovendo rispettare criteri di campionamento rigidi, come avviene nelle indagini campionarie, sono state individuate numerose persone in qualità di testimoni privilegiati.

L'identificazione delle persone si fonda sulla considerazione che esse detengono specifiche e puntuali conoscenze in relazione al ruolo professionale, agli studi condotti, alle specifiche esperienze e conoscenze maturate sulla base della posizione di rappresentanza istituzionale e al loro diretto coinvolgimento, seppur a vario titolo, nel progetto Equal.

In ragione di ciò, sono in grado di offrire significativi punti di vista, letture di sistema e di scenario evolutivo; opinioni e valutazioni, quindi, particolarmente pregnanti sull'oggetto dell'indagine.

La lista dei testimoni privilegiati, attentamente vagliata, anche con l'aiuto di esperti esterni, e più volte aggiornata nel corso dello sviluppo delle fasi di rilevazione sul campo, non prevedeva un numero prestabilito di interviste da effettuare, né un campionamento per quote.

Nell'acquisizione delle interviste sul campo si è proceduto seguendo il criterio di massima diversificazione degli interlocutori, interrompendo la somministrazione all'insorgenza dell'effetto saturazione.

I criteri di selezione per la redazione della lista dei testimoni privilegiati da intervistare, in quanto soggetti in possesso di informazioni particolarmente rilevanti per i temi della ricerca, fanno riferimento ad alcune caratteristiche:

- essere destinatari del progetto di formazione/inserimento nei servizi di mediazione, seguendo un criterio di tipo diacronico (dalla formazione di base all'inserimento nel servizio);
- ricoprire un ruolo istituzionale (con particolare riferimento ai soggetti partner del progetto);
- aver seguito in qualità di formatore / tutor di aula e/o di stage l'attività di formazione per mediatore linguistico culturale;
- avere maturato particolari esperienze nel campo della mediazione negli ambiti di attività prioritari per interesse per la ricerca (mediatori esperti nei settori socioeducativo e penitenziario);
- essere responsabili e coordinatori del progetto Equal;

- essere operatori italiani attivi negli ambiti educativo e penitenziario nei quali si è realizzata la formazione e lo stage dei mediatori e la sperimentazione dei servizi di mediazione.

Complessivamente attraverso le interviste sono state consultate 56 persone, mentre i gruppi focus ed i colloqui di monitoraggio hanno consentito di raggiungere un numero di soggetti più consistente.

Le persone ascoltate appartengono prevalentemente alla categoria dei fruitori del progetto, si tratta di 31 mediatori in formazione, destinatari del percorso di inserimento socio professionale, tutti appartenenti ad universi linguistico culturali “altri”.

Sono stati intervistati, altresì, 5 mediatori italiani, tutti formati e con una consistente esperienza professionale, e 2 tutor che hanno affiancato i corsisti durante le fasi previste dal percorso di formazione e di inserimento.

Inoltre, sono state interpellate 3 persone in qualità di referenti istituzionali (Istituto Superiore di Studi Penitenziari e Ufficio Speciale Immigrazione del Comune di Roma) e 4 appartenenti alle organizzazioni titolari del progetto e referenti dei partner progettuali sia italiani (Cies di Roma e Kantara di Milano), che stranieri (M.B.A. Ong inglese e AIKE International finlandese), tutti direttamente coinvolti nella progettazione, realizzazione e sperimentazione delle attività di mediazione.

Infine, sono stati ascoltati, prestando attenzione alla diversificazione dei ruoli e delle competenze, dirigenti, responsabili ed operatori appartenenti alle istituzioni penitenziarie e scolastiche coinvolti dal progetto; in particolare 5 operatori scolastici (3 insegnanti e 2 dirigenti scolastici) e 6 operatori penitenziari (1 dirigente di polizia penitenziaria, 1 educatore, 1 assistente sociale e 3 volontari).

<i>Soggetti intervistati:</i>	<i>Interviste</i>
Mediatori in formazione/inserimento	31
Tutor dei mediatori	2
Mediatori italiani	5
Responsabili progetto e partner	4
Referenti istituzionali	3
Operatori penitenziari	6
Operatori scolastici	5
Totale	56

Tabella 1 Interviste realizzate per tipologia di soggetti

Il materiale raccolto (trascrizioni delle interviste e resoconti dei gruppi focus limitatamente agli aspetti di monitoraggio delle attività di formazione e sperimentazione dei servizi di mediazione) è stato sottoposto ad analisi verticale (lettura per l'individuazione di esperienze soggettive in termini di percorsi di vita e professionali, cioè chi dice) ed orizzontale (analisi dei contenuti, degli ambiti significativi, delle problematiche ricorrenti trasversalmente ai soggetti, cioè il detto). I risultati di questa analisi sono stati confrontati con quelli emersi dall'indagine condotta con il questionario, dando luogo, in più di un'occasione, ad un interessante intreccio di questioni.

Gli ambiti di prioritario interesse suggeriti nel corso delle interviste semistrutturate ruotano intorno ad alcune questioni specifiche:

1. Dati biografici ed esperienza personale (con particolare riferimento al percorso migratorio nel caso dei mediatori stranieri);
2. Formazione ed esperienze professionali nel campo della mediazione (con particolare riferimento, per gli stranieri, ai percorsi formativi seguiti in patria);
3. Caratteristiche del corso di formazione frequentato sulla mediazione (con particolare riferimento a quello organizzato dal Cies in ambito di progetto);
4. Caratteristiche dei servizi di mediazione (principalmente in ambito educativo e penitenziario);
5. Figura, ruolo, funzioni e formazione del mediatore linguistico culturale;
6. Le competenze del mediatore;
7. Le situazioni-problema dell'attività di mediazione;
8. Natura e problemi della mediazione.

6.2 Il mediatore linguistico-culturale secondo gli intervistati: profilo, funzioni, competenze e formazione

6.2.1 Cosa è la mediazione: spazi e livelli della mediazione culturale

Il dibattito sulla mediazione culturale ha investito l'Italia ormai da qualche anno. Si è cominciato a parlare in Italia di questo tema nei primi anni Novanta e, tuttavia, il concetto di mediazione culturale e la professione del mediatore culturale debbono essere collocati in modo più preciso.

Con l'espressione mediazione culturale ci si riferisce, infatti, a qualche cosa di più ampio ed è possibile parlarne a diversi livelli.

6.2.1.1 Il livello politico-normativo

Gli spazi di mediazione sembrano da questo punto di vista assai ridotti. La legge sull'immigrazione attualmente in vigore (Legge Bossi-Fini del 30 luglio 2002, n. 189), al di là dei caratteri più disumani che contiene e che rappresentano una vera e propria offesa alla dignità di ogni persona, sembra caratterizzarsi per almeno due aspetti principali:

1. *l'istituzionalizzazione della precarietà*: i rischi di diventare clandestini e irregolari presenti in questa legge sono elevatissimi. Ciò sembra essere funzionale ad una economia dello sfruttamento tutta basata sulla ricattabilità del soggetto in posizione "irregolare". L'economia sommersa, che si fonda sul lavoro nero, accumula ricchezza "utilizzando" persone che non possono rivendicare diritti e non possono ribellarsi a condizioni di vita e di lavoro dure, nocive e insopportabili in una moderna società democratica. La situazione attuale per i migranti nel nostro Paese è simile a quella descritta da Paul Ginsborg in riferimento alle migrazioni interne italiane. «Una legge fascista del 1939 - scrive Paul Ginsborg - istituita appositamente per prevenire le migrazioni interne e l'urbanizzazione, intrappolava i possibili emigranti in una situazione a dir poco paradossale: per poter cambiare residenza essi avrebbero dovuto provare d'avere un'occupazione nel luogo della nuova dimora, ma per ottenere una simile occupazione essi avevano innanzitutto bisogno di un

* Il paragrafo 6.2 è stato scritto da Massimiliano Fiorucci.

nuovo certificato di residenza. Questa legge assurda fu abrogata solamente nel 1961; [...] ma aveva nondimeno causato angoscia a migliaia di emigranti, aveva indebolito la loro posizione nei confronti dei loro datori di lavoro e padroni di casa, li aveva posti in un'ingiustificata situazione di illegalità»³;

2. *la riduzione della persona umana al suo essere prestatore d'opera*: collegare il permesso di soggiorno ad un contratto di lavoro (“contratto di soggiorno”) costituisce una negazione della persona umana nel suo complesso. Non si parla infatti dell'immigrato come di una persona, ma ci si riferisce unicamente al suo essere un lavoratore extracomunitario perdendo completamente di vista l'obiettivo dell'integrazione e rispondendo solo al parametro della convenienza occupazionale e del profitto.

Gli spazi di incontro, di dialogo, di scambio, di mediazione appunto non esistono per natura, ma, al contrario, vanno conquistati, creati, istituiti, difesi, utilizzati e gestiti; sono percorsi che devono essere consapevolmente e intenzionalmente costruiti. Si tratta della dimensione politica della mediazione culturale.

La precedente legge-quadro sull'immigrazione, la legge n. 40 del 6 marzo 1998 (più nota come legge Turco-Napolitano) nonostante i suoi limiti e alcuni aspetti controversi presentava già nel titolo “*Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*” alcune significative novità:

- non parlava più, come era accaduto in tutti i provvedimenti legislativi precedenti, di norme “urgenti” in materia di immigrazione, quasi a voler prendere definitivamente atto del carattere non più transitorio dell'immigrazione nel nostro paese;
- non faceva riferimento esclusivamente alla dimensione lavorativa dell'immigrato, parlando per la prima volta di “condizione dello straniero” sottolineando il fatto che la presenza degli immigrati nella nostra società costituisce un fatto con il quale ci si deve confrontare e che è collegato ad una vasta tipologia di aspetti tra loro interconnessi che vanno dall'urgenza di una casa e di un lavoro, all'assistenza sanitaria, all'istruzione per i propri figli e alla formazione e alla riqualificazione di se stessi, alla possibilità di accesso ai servizi, all'interno di un percorso che dovrebbe condurre fino all'acquisizione del diritto pieno di cittadinanza;

³ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988. II. Dal «miracolo economico» agli anni '80*, Einaudi, Torino 1989, p. 295.

- presentava un articolo (art. 36, *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*) che per la prima volta in una legge dello stato introduceva il concetto di educazione interculturale e in ben 2 articoli (art. 36 e art. 40 *Misure di integrazione sociale*) faceva riferimento alla figura dei mediatori culturali senza tuttavia riferirsi alla loro formazione e qualificazione.

6.2.1.2 Il livello della comunicazione culturale

Un *secondo livello* è quello della mediazione in senso ampio, di una mediazione in alcuni casi anche non intenzionale, ma che comunque avviene. E' possibile definire questo stadio come il livello della *comunicazione culturale*. Si pensi, in questo caso, al ruolo che hanno i mass media, l'azione politica, i partiti, la chiesa, la famiglia, il sindacato, le politiche istituzionali, le imprese etniche, le associazioni, l'espressione artistica in senso ampio (musica, letteratura, cinema, arti figurative). È sufficiente riferirsi, per fare degli esempi in questo campo, alle avanguardie artistiche del Novecento (si pensi a Picasso e alla sua relazione con quella che allora veniva definita l'arte "negra" o al rapporto che legava Gauguin alla Polinesia o ancora a Matisse, ecc.), alla musica jazz che rappresenta un genere musicale interculturale per eccellenza. Si tratta di ambiti, di spazi, di territori in cui una qualche forma di comunicazione, di contatto, di mediazione avviene. Si tratta di utilizzare o meno questi vasti territori in senso interculturale. Si pensi, ancora, al cinema e alla televisione. Non è un esempio casuale. Secondo i dati presentati durante l'ultima edizione del Salone Internazionale del libro di Torino, l'Italia è ai livelli più bassi in Europa per quanto riguarda la lettura: 6 italiani su 10 non leggono libri, il 61% della popolazione complessiva (tutta la popolazione compresi i professori universitari e i ricercatori del CNR) passa un intero anno senza aver letto un solo libro⁴. E però tutta questa parte della popolazione in qualche modo si forma attraverso un processo quotidiano di "educazione permanente naturale in atto"⁵. Con tale espressione, elaborata da

⁴ Tale dato andrebbe letto insieme a quelli forniti dall'ISTAT sui livelli di istruzione degli italiani. Da tali dati emerge che il 60 % della popolazione compresa tra i 25 e i 64 anni dispone al massimo della licenza media inferiore (ISTAT, *Università e lavoro. Statistiche per orientarsi*, ciclostilato, dicembre 2001, p. 4). Si potrebbe a ragione parlare di "analfabetismo moderno".

⁵ La nozione di "educazione permanente naturale in atto" è stata elaborata da F.M. De Sanctis. Cfr. a tale proposito F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, La

Filippo Maria De Sanctis e da Francesco Susi, si vuole significare che i “contesti sociali” di vita e di lavoro, gli ambienti in cui si vive, i quartieri e le strade che si abitano, le persone che si frequentano educano positivamente e naturalmente, in continuazione, nel senso che persuadono a valori, strutturano abiti, inducono comportamenti⁶. Questa importante e significativa parte della popolazione italiana, quindi, si forma “grazie soprattutto ai programmi d'intrattenimento (film, soap opera, varietà e quiz vari), la televisione svolge una massiccia azione pedagogica, soprattutto con i programmi d'evasione che veicolano a grandi masse valori, modelli di comportamento e paradigmi interpretativi della realtà”⁷. Questo tipo di apprendimento avviene quindi “naturalmente” e senza che i soggetti siano in possesso degli strumenti che gli possano consentire di decodificare il linguaggio cinematografico e televisivo. Nei programmi della scuola elementare italiana viene assegnato un ampio spazio all'educazione all'immagine e, tuttavia, salvo qualche rara sperimentazione condotta da alcuni istituti scolastici, poco o nulla si fa nel campo dell'alfabetizzazione al linguaggio cinematografico e televisivo. Una tale alfabetizzazione consentirebbe di leggere, interpretare, smontare e ricomporre i linguaggi e i messaggi che quotidianamente ci educano, ci persuadono e ci formano.

Una riflessione a parte merita il rapporto tra immigrazione e mezzi di informazione. L'immagine degli immigrati veicolata dai mezzi di comunicazione di massa è quella di un esercito di delinquenti. Gli “extracomunitari”, nella rappresentazione che ne offrono i mezzi di informazione, sono sempre criminali e si parla di loro solo per annunciare qualche disgrazia. E' molto efficace, in questo senso, il brano che segue tratto dal romanzo *Nadia* dello scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun: “La stampa parlò sovente di quel dramma con parole infelici. Mescolò tutto: l'Islam, la follia del padre, il crimine dello zio, l'Algeria, l'immigrazione, la delinquenza, la soglia di tolleranza e un mucchio di cose ancora. Mio padre aveva ragione quando faceva no-

Nuova Italia, Firenze 1975; Id., *L'educazione degli adulti in Italia. 1848-1976*, Editori Riuniti, Roma 1975 e Id., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

⁶ La nozione di “formazione naturale” è stata tematizzata e utilizzata da Francesco Susi. Cfr. F. Susi, *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995, p. 29. Cfr. anche F. Susi, S. Meghnagi, *L'educazione permanente*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1977 e F. Susi, *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma 1994.

⁷ R. Parascandolo, *La televisione oltre la televisione*, Editori Riuniti, Roma 2000, p. 130.

tare che non si parla di noi se non in caso di disgrazia. Ci vuole un crimine razzista, una rissa in un caffè tra due bande rivali di delinquenti dove si trovano benissimo tanto dei francesi di razza quanto dei magrebini. Ci vuole un dramma come il suicidio di una ragazzina o la morte di una bambina del Mali come conseguenza di un'excisione; ci vuole una rapina a una stazione di servizio o un controllo d'identità finito con una pallottola nella schiena di un arabo, perché diventiamo interessanti, degni di attenzione per la tele e altri media. La vita tranquilla, la felicità della vita, la pace non hanno storia. Non c'è bisogno di mobilitare squadre della tele per annunciare alla Francia intera che la famiglia Belaïd sta bene, che il padre lavora normalmente, che la madre si occupa alla perfezione dei figli, che la droga cambia marciapiede quando si avvicina a quella famiglia, che le ragazze sono emancipate, che i ragazzi fanno studi superiori e che tutto, proprio tutto, va bene”⁸.

E' sufficiente ricordare, a conferma di quanto affermato, la tragedia di Novi Ligure: immediatamente i giornali e l'informazione radiotelevisiva hanno individuato in una banda di slavi gli autori del massacro per poi doversi presto ricredere⁹.

La letteratura, per fare qualche altro esempio, costituisce uno straordinario territorio di comunicazione culturale e interculturale. Le contaminazioni, gli scambi, i prestiti ne costituiscono l'essenza più profonda. Gli stimoli per un lavoro di mediazione sono infiniti. E' possibile muovere dal già citato scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun per rileggere alcuni suoi romanzi in questa chiave¹⁰ (*Nadia* e *A occhi bassi*) o al contrario partire dalla letteratura italiana. Gli esempi, tratti anche da autori molto noti, sono numerosi: Edmondo De Amicis, conosciuto soprattutto per il libro *Cuore*, ha affrontato nel romanzo *Sull'oceano*

⁸ T. Ben Jelloun, *Nadia*, Bompiani, Milano 1996, pp. 62-63.

⁹ Cfr. su questo L. Bernardi, *A sangue caldo. Criminalità, mass media e politica in Italia*, DeriveApprodi, Roma 2001. Il primo capitolo è dedicato proprio al caso di Novi Ligure (pp. 17-54). Sulla presenza di stereotipi e pregiudizi nei discorsi quotidiani si è soffermato lo studioso olandese T.A. Van Dijk nel suo volume *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani* (Rubbettino, Cosenza 1994). Egli parte dalla constatazione che ci sono nella nostra società componenti e meccanismi che riflettono e generano razzismo. L'Autore analizza e mette in evidenza le molteplici modalità di riproduzione del razzismo nei discorsi quotidiani.

¹⁰ La produzione di Tahar Ben Jelloun è molto ampia. Tra i suoi romanzi, però, *Nadia* e *A occhi bassi* (Einaudi, Torino 1993) costituiscono due esempi molto interessanti in quanto affrontano il tema della migrazione al femminile e il problema del rapporto tra autoctoni e immigrati che è poi il terreno su cui si gioca “lo spazio della mediazione”.

(1889) il tema dell'emigrazione italiana in Argentina negli anni Ottanta dell'Ottocento; Carlo Levi, in *Cristo si è fermato ad Eboli* (1945), descrive in un capitolo l'emigrazione lucana negli Stati Uniti durante il periodo fascista; Leonardo Sciascia in due racconti¹¹ affronta i temi dell'emigrazione siciliana in Svizzera e in Germania (*L'esame*) e negli Stati Uniti (*Il lungo viaggio*).

Sempre in ambito letterario va menzionato quello straordinario territorio denominato dagli studiosi "letteratura italiana della migrazione"¹², che consiste nell'insieme di quei testi pubblicati direttamente in lingua italiana da autori stranieri immigrati in Italia da un significativo numero di anni. Si tratta di una produzione ormai molto ampia e di grande interesse e che sta passando da una fase fatta di diari, testimonianze, storie di vita ad una fase di vera e propria "letterarietà". Negli scritti di questi autori il tema della duplicità, dello stare in mezzo, della "mediazione" è molto presente sia in forme implicite, sia in forme esplicite e rappresenta più un arricchimento che una perdita. Il poeta del Camerun Ndjock Ngana, noto in Italia col nome di Teodoro, esprime in modo esemplare, in una sua poesia dal titolo *Prigione*, l'esigenza di aprirsi al dialogo per evitare di rimanere imprigionati all'interno di una identità cristallizzata¹³.

6.2.1.3. Il livello della mediazione interculturale e didattica

Un *terzo livello* è quello della *mediazione interculturale*. Gli spazi di intervento in questo caso sono ancora più ampi, nel senso che è possibile intervenire in modo più diretto e tempestivo nei confronti della realtà all'interno della quale l'incontro e la comunicazione accadono. E' in questo campo che andrebbero

¹¹ *L'esame* e *Il lungo viaggio* pubblicati nella raccolta *Il mare colore del vino*, Einaudi, Torino 1973.

¹² Si veda A. Gnisci, G. De Martino, L. Menna, G. Perrozzì, *La letteratura italiana della migrazione: aspetti teorici e percorsi di lettura*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998. Cfr. anche A. Portelli, *Le origini della letteratura afroitaliana e l'esempio afroamericano*, in AA.VV., *Globalizzazione e identità*, "L'ospite ingrato", Annuario del Centro Studi Franco Fortini, III, 2000, Quodlibet, Macerata 2001, pp. 69-86.

¹³ «Vivere una sola vita/in una sola città,/in un solo paese,/in un solo universo,/vivere in un solo mondo/è prigione. Amare un solo amico,/un solo padre,/una sola madre,/una sola famiglia/amare una sola persona/è prigione. Conoscere una sola lingua,/un solo lavoro,/un solo costume,/una sola civiltà/conoscere una sola logica/è prigione. Avere un solo corpo,/un solo pensiero,/una sola conoscenza,/una sola essenza,/avere un solo essere/è prigione». La poesia è pubblicata nella raccolta *Nhindô Nero*, Anterem, Roma 1994.

concentrati i maggiori sforzi in termini di investimenti formativi. Si tratta, in altri termini, di dotare di una formazione interculturale, di una consapevolezza interculturale tutti coloro che operano nei servizi sociali, nei servizi sanitari, nelle strutture socio-educative, nelle carceri, nelle questure, ecc.

Vi sono, anche nella nostra storia, molti esempi di questo tipo di mediazione interculturale. Per attingere direttamente al nostro passato migratorio è utile riferirsi all'opera svolta in campo socio-sanitario dagli psichiatri Michele Risso e Wolfgang Böker nel loro lavoro con gli emigrati italiani in Svizzera. I due psichiatri, che operavano a Berna durante gli anni Sessanta, non riuscivano durante le prime fasi della loro attività a fornire risposte coerenti ai pazienti dell'Italia meridionale che chiedevano loro di essere aiutati. Il disagio degli emigrati italiani, la loro "malattia" era di natura essenzialmente culturale (il "salto" dalle regioni dell'Italia meridionale alla Svizzera era probabilmente troppo grande). Non riuscendo a far fronte ai problemi e ai disagi dei lavoratori italiani in Svizzera con gli strumenti della psichiatria tradizionale, Risso e Böker decisero di studiare le opere di Ernesto De Martino (*Il mondo magico*, *Morte e pianto rituale nel mondo antico*, *Sud e magia*, *La terra del rimorso*, *Magia e civiltà*) per cercare di penetrare nell'universo culturale di riferimento dei loro pazienti, nel loro immaginario. Tale impostazione del loro lavoro si rivelò efficace e positiva e consentì loro di ottenere buoni risultati terapeutici. La loro esperienza è riportata nel volume *Sortilegio e delirio. Psicopatologia delle migrazioni in prospettiva transculturale*¹⁴ (pubblicato in Svizzera nel 1964 e tradotto in Italia solo nel 1992) che costituisce uno dei primi lavori di etnopsichiatria¹⁵. Si tratta, come è evidente, di un'opera di "mediazione" compiuta dai due psichiatri e che oggi dovrebbe caratterizzare il modo di operare di tutti gli abitanti delle moderne società multiculturali indipendentemente dall'ambito di azione di ciascuno.

Nel caso della *scuola* l'insegnante è di per sé mediatore tra i saperi e gli alunni e tra gli alunni e il contesto sociale, ma si tratta di renderlo maggiormente consapevole di ciò. Si tratta di una

¹⁴ Il volume è stato pubblicato in tedesco nel 1964 ed è stato tradotto per la prima volta in italiano nel 1992 dall'editore Liguori di Napoli.

¹⁵ L'etnopsichiatria costituisce ormai un importante ambito di studio e di lavoro. Per approfondire l'argomento si vedano in Italia i lavori di P. Coppo. Si vedano, inoltre, le opere di T. Nathan e, in particolare, *Non siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

mediazione pedagogica, educativa, didattica che avviene anche attraverso i programmi scolastici, i libri di testo. La scuola in questo caso assume un ruolo centrale in quanto si vede costretta a rimettere in discussione se stessa, a rivedere il proprio asse cognitivo fondamentalmente etnocentrico. E' tutta la scuola che va pensata come luogo di mediazione culturale (insegnanti, genitori, allievi, territorio) attraverso i suoi luoghi (le aule, la palestra, la mensa, la biblioteca, le segreterie amministrative e didattiche, ecc.) e i suoi tempi (organizzazione del tempo, orari delle lezioni, orari di ricevimento, ecc.). Un capitolo a parte meriterebbero *l'analisi e la rilettura dei programmi scolastici e dei libri di testo in chiave interculturale*. La didattica, infatti, costituisce un luogo di mediazione interculturale dalle straordinarie potenzialità¹⁶. Si pensi allo spazio offerto alla "mediazione" da campi come la lingua e la letteratura (le migrazioni nella letteratura; gli apporti, i prestiti e le influenze delle altre culture su quella italiana; la rappresentazione dell'altro nella letteratura; ecc.), la storia (la scoperta/conquista dell'America e quindi dell'«altro»¹⁷; le crociate viste dagli arabi¹⁸; la nozione di «Mediterraneo»¹⁹; le cosiddette "invasioni barbariche"), la geografia (la carta di Arno Peters che propone una rappresentazione cartografica del mondo molto diversa da quella tradizionale²⁰), l'arte (come territorio di incontro, di scambio e di meticciato)²¹, la musica (che costituisce naturalmente un terreno di comunicazione interculturale: il jazz²², il blues, la world music), la religione

¹⁶ Si veda a tale proposito il volume di M. Catarci, *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma 2004.

¹⁷ Cfr. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino 1992.

¹⁸ Lo scrittore libanese emigrato in Francia Amin Maalouf ha pubblicato un volume dal titolo *Le Crociate viste dagli arabi*, SEI, Torino 1989. Si veda anche F. Gabrieli, *Storici arabi delle crociate*, Einaudi, Torino 1957.

¹⁹ Si vedano, a tale proposito, i volumi A. Riccardi, *Mediterraneo: Cristianesimo e Islam tra coabitazione e conflitto*, Guerini, Milano 1997; F. Braudel, *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano 1997.

²⁰ Si vedano A. Peters, *La nuova cartografia*, Asal, Roma 1992, Id., *La carta di Peters*, Asal, Roma, A. Pitaro, *Didattica interculturale della geografia*, Emi, Bologna 1997.

²¹ Cfr. M. Dallari, S. Evangelisti, *I linguaggi meticci dell'arte*, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 125-161 e M. Dallari, *L'arte per l'intercultura*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 321-337.

²² Cfr. L. Onori, *La musica come linguaggio interculturale: il jazz*, in M. Fiorucci (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Ro-

(in un'ottica di dialogo interreligioso), i saperi matematici e medici, i prestiti linguistici, la trasmissione e la conservazione della filosofia greca da parte degli intellettuali arabi.

La *rilettura critica dei libri di testo* costituisce un altro importante ambito di mediazione. Andrebbe valutato qual è il grado di interculturalità presente nei libri di testo e quale immagine dei paesi non occidentali viene da essi veicolata²³.

Un elemento di grande importanza, sempre all'interno del contesto scolastico, è costituito infine dalla *formazione interculturale degli insegnanti*.

6.2.1.4. Il livello della mediazione linguistico-culturale

Un *quarto livello* di mediazione è rappresentato dalla *mediazione linguistico-culturale* propriamente detta²⁴. La discussione su questo tema è ampia e articolata. E' evidente che la mediazione linguistico-culturale rappresenta qualcosa di altro rispetto alla traduzione e all'interpretariato.

E' opportuno ricordare e sottolineare come, almeno in questa fase storica del nostro paese, i mediatori linguistico-culturali debbano essere, preferibilmente, di origine straniera. Ciò consente loro, infatti, avendo vissuto direttamente sulla propria pel-

ma 2004, pp. 115-148. Si veda anche L. Onori, *Il jazz e l'Africa. Radici, miti, suoni*, Nuovi Equilibri, Viterbo 2004.

²³ Una operazione di questo tipo è stata condotta qualche anno fa da un gruppo di insegnanti coordinato da Paola Falteri. Sono stati analizzati, attraverso una griglia elaborata dal gruppo di ricerca, alcuni libri di testo della scuola elementare e media. I risultati della ricerca sono stati pubblicati in: Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale per gli Scambi Culturali, Movimento di Cooperazione Educativa, *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, a cura di P. Falteri, I Quaderni di Eurydice, 8, BDP – Unità Italiana di Eurydice, 1993. Su questa stessa linea di ricerca si situa il lavoro condotto da Agostino Portera in tempi più recenti: A. Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova 2000

²⁴ Su questo argomento cfr. M. Tarozzi, *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna 1998; M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000; G. Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna 2001; A. Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino 2002; M. Andolfi (a cura di), *La mediazione culturale. Tra l'estraneo e il familiare*, FrancoAngeli, Milano 2003; G. Ceccatelli Guerrieri, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003; A. Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2004; G. Favaro, M. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004; M. Fiorucci (a cura di), *Incontri, Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

le l'esperienza migratoria di meglio esercitare il proprio lavoro. E, tuttavia, l'essere straniero è una condizione forse necessaria ma non sufficiente per svolgere la funzione di mediatore culturale: è richiesta a tale proposito una formazione specifica. Tale posizione, però, se portata all'estremo, potrebbe presentare il rischio di prefigurare per il mediatore linguistico-culturale una sorta di professione etnica.

Altri rischi possono essere rappresentati dal far coincidere, e in qualche caso ciò sta già avvenendo, il mediatore con il *tecnico dell'intercultura* delegandogli il "problema stranieri" e deresponsabilizzando con ciò gli operatori italiani e le istituzioni italiane che rappresentano il polo della relazione su cui è necessario investire di più attraverso l'attivazione e la formazione di vere e proprie "competenze interculturali" per tutti.

Si intravedono, tuttavia, altri rischi come quello di relegare il mediatore, in un'ottica riduzionista, ad un ruolo di interprete esecutivo di compiti tecnici e di comandi di scarso rilievo e valore. Le enormi potenzialità di questa figura verrebbero in questo caso inibite.

Vi sarebbe da discutere molto in merito al ruolo, alle funzioni, alle aree di intervento, allo statuto giuridico, al livello retributivo, alla formazione del mediatore linguistico-culturale: i dati della presente ricerca possono offrire un valido contributo in questa direzione.

Una prima riflessione, tuttavia, concerne il fulcro del lavoro del mediatore. Il mediatore in quanto soggetto che svolge un lavoro centrato sulla relazione umana dovrebbe prendere coscienza di essere in qualche misura un *operatore pedagogico*²⁵. E, pertanto, dovrebbe possedere competenze di tipo pedagogico, buone capacità comunicative, eccellenti capacità di costruzione e gestione delle relazioni. Il mediatore è anche un *operatore sociale* e la sua formazione dovrebbe, quindi, mirare all'acquisizione delle competenze necessarie per svolgere un lavoro di cura, di assistenza e di sostegno.

In quanto *mediatore culturale*, inoltre, svolgendo comunque una professione intellettuale/culturale dovrebbe essere in possesso di significative conoscenze riferibili a quell'ampio contenitore rappresentato dalle "scienze umane" (antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, filosofia, ecc.).

²⁵ Cfr. a tale proposito P. Bertolini (a cura di), *L'operatore pedagogico: problemi e prospettive*, Cappelli, Bologna 1984; si veda anche M. Tarozzi, *La mediazione educativa*, già cit., pp. 200-204.

Una questione molto discussa è quella relativa agli enti di formazione. La formazione del mediatore deve essere universitaria, non universitaria, regionale? Vi sono vantaggi e svantaggi in ognuna di queste opzioni. Molti intervistati concordano sulla necessità di una formazione integrata (Enti locali, Università, Organizzazioni Non Governative, Associazioni, ecc.). Una risposta in questa direzione potrebbe essere rappresentata dalla Formazione Integrata Superiore (FIS-IFTS), perché tale opzione consentirebbe di capitalizzare le esperienze delle agenzie di formazione che da anni lavorano su questo territorio senza rinunciare all'apporto della formazione di tipo universitario.

La formazione dei mediatori, tuttavia, al di là dei modi e delle forme, senza mai dimenticare che si rivolge ad un pubblico adulto, deve mirare principalmente a dotare i mediatori, oltretutto di competenze tecniche e specifiche che sono necessarie, di quelle competenze che oggi vengono definite trasversali (autonomia, responsabilità, creatività, gestione dei processi relazionali e comunicativi, capacità di lavorare in gruppo, ecc.). Ciò ha a che fare con i compiti propri della mediazione culturale.

*Il posto del mediatore nella scuola*²⁶

Ma qual è il posto del mediatore nella scuola?

Alcune ricerche condotte in ambito scolastico consentono di delineare ruoli e funzioni della mediazione nella scuola. Si può affermare, con Graziella Favaro, che l'intervento di mediazione si situa su diversi piani. Il mediatore:

- svolge, innanzitutto, una «funzione di *accoglienza*, "*tutoraggio*" e *facilitazione* nei confronti dei bambini e dei ragazzi neoarrivati (...); accompagna la fase di primo inserimento;
- svolge un'opera di mediazione nei confronti degli insegnanti; (...);
- svolge un'azione di mediazione, *interpretazione e traduzione*, (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie (...);
- collabora alle proposte di *educazione interculturale* (...);
- in alcuni casi, se ha una specifica competenza didattica e un'esperienza come insegnante nel proprio paese, può condurre laboratori di apprendimento della *lingua d'origine* orale e scritta

²⁶ Cfr. il par. 7.1, *La mediazione in ambito educativo*.

(L1), rivolti ai bambini e ai ragazzi che ne fanno richiesta durante corsi aggiuntivi in orario extrascolastico»²⁷.

Il mediatore culturale, in sintesi, non è l'"esperto o il tecnico dell'educazione interculturale" a cui si demandano le questioni dell'intercultura e dell'integrazione dei bambini stranieri, così come l'educazione interculturale, come ha affermato Francesco Susi, non è una nuova disciplina da insegnare nella scuola, ma «è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze»²⁸.

Non si può pensare, infatti, che al mediatore spetti la funzione di assolvere a tutti i compiti che la mediazione impone. Ognuno, nella scuola, deve farsi carico della propria porzione di mediazione. Tutti gli attori coinvolti nel processo educativo hanno il dovere di essere essi stessi mediatori, così come debbono essere strumenti di mediazione i saperi che la scuola veicola e che si esprimono attraverso gli ordinamenti scolastici, i programmi, le circolari e, cosa estremamente importante, i sussidi didattici.

Nel caso della scuola, la mediazione è un compito che spetta alla scuola in quanto tale, che deve divenire essa stessa, consapevolmente e intenzionalmente, luogo di mediazione culturale coinvolgendo, all'interno di questo processo, tutte le sue componenti. Il personale scolastico tutto e gli insegnanti in prima linea, gli alunni italiani e stranieri, i genitori italiani e stranieri e il "territorio" in cui la scuola è inserita, tutti questi soggetti, nel ruolo di soggetti attivi, sono chiamati a diventare i protagonisti delle relazioni fra le diversità in gioco. In questo senso, la scuola deve essere pensata come un "luogo di mediazione", laddove "mediatori" non sono solamente quelle figure professionali che la normativa sull'immigrazione ha individuato e delle quali ha suggerito l'utilizzazione. Insegnanti, alunni e genitori, infatti, sono i mediatori naturali delle reciproche azioni/interazioni e il *mediatore culturale* costituisce unicamente una risorsa aggiuntiva per gestire nel miglior modo possibile le relazioni interculturali.

²⁷ G. Favaro, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna 2001, p. 21.

²⁸ F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, già cit., p. 11.

Senza il coinvolgimento attivo della scuola tutta e senza il sostegno del territorio il ruolo del mediatore culturale è del tutto privo di senso ed il progetto di inserimento degli allievi stranieri rischia di naufragare.

*Il posto del mediatore in ambito penitenziario*²⁹

L'azione di mediazione in ambito penitenziario è connessa ad una serie di problematiche proprie della duplice condizione di migrazione e detenzione in cui versano i cittadini stranieri internati. Chi si trova nella doppia posizione di detenzione e immigrazione vive una condizione "soggettiva" di difficoltà di accesso alle diverse opportunità, benefici e diritti che pure la struttura penitenziaria offre ed una più "esterna" relativa alle responsabilità di un'istituzione e dei suoi operatori che solamente negli ultimi anni (così come avviene al livello della società) si stanno adeguando alla convivenza di più lingue, sensibilità, comportamenti differenti in uno spazio di reclusione.

La non conoscenza della lingua italiana, l'impossibilità di comunicare e la non comprensione del regolamento penitenziario, legato a quell'insieme di diritti e doveri utili ad accedere nel "sistema carcere", riducono la possibilità di relazione dell'immigrato detenuto.

La mancanza di legami con l'esterno e il territorio, invece, ne aumentano l'isolamento rispetto al mondo esterno. Anche la sfera legata alle problematiche quotidiane che concernono la possibilità reale di integrazione e partecipazione alla vita carceraria è estremamente delicata: elevata risulta essere la conflittualità tra detenuti stranieri e italiani e tra detenuti stranieri.

La mediazione linguistico-culturale risulta uno strumento auspicabile nel facilitare le relazioni tra detenuti e operatori e tra detenuti stessi. Un abito culturale per la filosofia di intervento dell'amministrazione penitenziaria, una strategia efficace di azione sul terreno della conoscenza dei bisogni provenienti da soggetti portatori di differenti sensibilità e del dialogo tra persone costrette a convivere nello stesso spazio reclusivo. Ma anche una possibilità per il detenuto straniero di orientarsi in un luogo di privazione, fatto di regole e diritti chiari.

Condizioni preliminari ad una buona attività di mediazione in ambito penitenziario risultano l'opera di sensibilizzazione sul-

²⁹ Cfr. il par 7.2, *La mediazione in ambito penitenziario*.

la presenza dei mediatori all'interno degli istituti penitenziari per tutte le figure che vi operano e per i detenuti che vi vivono e la chiarezza sul ruolo, le funzioni e le mansioni dei mediatori. L'impossibilità di creare uno spazio terzo, che è poi il fine ultimo del lavoro di mediazione, la sua riduzione ad opera di mera traduzione, la difficoltà a relazionarsi con un sistema rigido di regole e ruoli fissi, la mancanza di omogeneità nelle strategie di intervento all'interno degli istituti e da istituto a istituto, inficiano l'efficacia e la filosofia dell'attività di mediazione. Gli stessi detenuti stranieri, spesso, non hanno chiara la specificità del lavoro dei mediatori, che vengono vissuti come uno dei tanti elementi che si muovono dentro la struttura carceraria, caratterizzati, però, da alcune determinanti linguistiche e culturali.

Il mediatore, quale ponte tra soggetti di cultura, è investito, in contesto penitenziario, di molteplici funzioni, in quanto complessa è la relazione con i detenuti e gli operatori. Viene sottolineata la sua utilità nell'abbassare il livello del conflitto interno, nel facilitare la comunicazione, nel sostegno al personale penitenziario, nella gestione di malintesi che si sviluppano al livello del dialogo interculturale.

Le mansioni più significative espletate dai mediatori linguistico-culturali all'interno degli istituti penitenziari risultano essere:

- supporto al colloquio d'immatricolazione e alla visita medica che ne segue;
- assistenza al primo colloquio del nuovo entrato con l'educatore;
- orientamento sulla situazione giuridica del detenuto e sui benefici previsti dalla legislazione;
- traduzione della custodia cautelare e colloqui di supporto posteriori per spiegare, mitigare il disagio che tante volte provoca nel detenuto;
- veicolare richieste inerenti lo stato di salute;
- informazione sulla compilazione di istanze, quali espulsione, estradizione, trasferimento in altre strutture carcerarie (con il supporto stretto degli educatori);
- informazioni sulla possibilità di scontare la pena residua nei paesi d'origine;
- informazioni relative ai permessi di soggiorno;
- collegamento con residenze ed indirizzi di consolati e ambasciate;
- partecipazione ai consigli di disciplina;

- partecipazione all'équipe di trattamento;
- partecipazione alle attività della scuola, in attività di sostegno, di stimolo e/o di conoscenza interculturale;
- creazione di momenti interculturali all'interno dei reparti.

6.2.2 Chi è il mediatore culturale: una definizione complessa e controversa

La ricerca aveva tra i suoi obiettivi quello di definire meglio una figura socio-professionale tanto complessa qual è quella del mediatore linguistico-culturale. Le interviste effettuate hanno disegnato un quadro magmatico che si tenterà di rappresentare fedelmente.

Il mediatore come ponte e come facilitatore della comunicazione

Si tratta di una figura che lavora per facilitare i processi di comunicazione tra le persone e tra le minoranze culturali e le istituzioni, permettendo la reciproca comprensione dei codici culturali, di una persona “*capace di creare un ponte tra due persone che appartengono a diverse culture, identità, che hanno difficoltà a capirsi*” (Int. 1).

Il mediatore – afferma un intervistato – è “*uno straniero, con sua cultura e con sua lingua [che costruisce] un ponte tra diverse culture, sia nella scuola che nella questura, soprattutto per risolvere un problema, sia di documenti, sia problemi di lingua, sia problemi [legati alla non conoscenza] della cultura [del paese ospitante]*” (Int. 14).

Il rapporto tra operatori delle istituzioni e soggetti immigrati è un rapporto difficile spesso ostacolato dalla diffidenza reciproca e dalla non conoscenza “*quindi è fondamentale l'apporto di una terza parte, il mediatore culturale, che permette di fare da ponte, di fare da intermediario, di fare da facilitatore in questo rapporto che c'è tra due culture differenti*”. Soprattutto in alcuni contesti difficili come quelli carcerari “*è fondamentale – come afferma un operatore penitenziario - conoscere le varie culture, una diversità comporta un rapportarsi in maniera diversa, il passo che deve essere fatto prima di conoscere la cultura è riconoscere una diversità, che viene vista solo in senso negativo, quindi il ruolo del mediatore è di facilitatore, di abbassare*

completamente la conflittualità nella comunicazione e facilitare un rapporto comunicativo. [...] E' uno "strumento" che permette di abbassare un muro, e quindi permette di entrare più in relazione con la persona, è importante che sia una persona che proviene dall'esterno e che quindi sia una terza parte, ovviamente con una propria professionalità, che conosce la nostra cultura e quella del paese di provenienza, il mediatore non deve confondersi con il volontario, e spesso noi operatori corriamo il rischio di confonderlo" (Int. 19).

La nozione del mediatore come "ponte" viene ripresa da quasi tutti gli intervistati e, tuttavia, in alcuni casi risulta particolarmente efficace e ricca di significato perché sottintende un processo intenzionalmente costruito di avvicinamento e scambio. Il mediatore allora è *"un ponte tra due mondi che hanno una loro visione della vita e una loro cultura, un proprio vissuto, questa immagine del ponte mi piace molto, perché permette alle due rive di non staccarsi"* (Int. 22).

La realtà, però, è molto più complessa delle astratte definizioni. Secondo questo mediatore, infatti, *"il mediatore in sostanza è il ponte tra due parti, che cerca di mediare tra due parti"* e, tuttavia, afferma che nel *"carcere minorile [...] io provo molta fatica a mediare tra operatore e ragazzo detenuto perché nessuno dei due si fida di me, se è il detenuto ce l'ha con me perché parlo la lingua dei carcerieri e pensa che lo voglio fregare e anche l'operatore quando sente che parlo arabo con i ragazzi non si fida perché pensa chissà cosa si dicono"* (Int. 29).

E' un ruolo difficile quello del mediatore che consente di avviare, migliorare e gestire i rapporti e le relazioni tra soggetti e tra soggetti e istituzioni: *"lo vogliamo definire un cuscinetto che facilita in qualche modo il rapporto tra il soggetto straniero e il contesto in cui il soggetto straniero si trova a coordinarsi. [...] Potrebbe essere definito un facilitatore di rapporti"* (Int. 36).

L'aspetto della comunicazione, tuttavia, rimane decisivo per tutti gli intervistati. Il mediatore è un soggetto attivo, è un promotore della comunicazione che, interpretando i bisogni, crea e definisce gli spazi e i luoghi dell'agire comunicativo. *"E' una persona che deve avere la capacità di leggere i bisogni, deve essere in grado di farlo e di essere snodo di comunicazione con qualcun altro, di aprire meccanismi di comunicazione, tra gli autoctoni e i migranti, tra migranti e migranti, tra migranti e istituzioni, tra servizi stessi"* (Int. 34).

Un mediatore italiano insiste molto sulla dimensione catalizzatrice del mediatore come elemento di un sistema di rete in grado di offrire risposte più complessive alle esigenze, esplicite ed implicite, dei migranti. *“Il mio ruolo principalmente di mediazione, comunque, è stato quello di sviluppare la comunicazione. [...] Quindi anche snodo di comunicazione, ricettore di richieste e bisogni. Ovviamente non ricettore passivo, ma elemento che è in grado di leggere un bisogno; c'è un bisogno esplicitato da parte di chi viene allo sportello, ma ce ne sono tanti altri non esplicitati, quindi ci vuole la capacità di leggerli e orientare”* (Int. 34). Il mediatore in questa accezione diventa anche un orientatore che interpreta i bisogni e indirizza i soggetti verso quei servizi o quelle strutture atte a fornire risposte più puntuali.

Il mediatore come traduttore della cultura e interprete dei bisogni: la comunicazione non verbale e i sistemi valoriali di riferimento

Molti intervistati si sono soffermati a considerare il mediatore come un “traduttore di culture”. In alcuni casi, tuttavia, si ravvisa da una parte il rischio di una enfaticizzazione eccessiva delle differenze culturali e dall'altra di una interpretazione delle culture come entità monolitiche e statiche. In effetti, come hanno sottolineato alcuni autori, a scontrarsi o a incontrarsi non sono le culture, ma le persone che fanno più o meno riferimento a sistemi di valori e di comportamenti differenti³⁰.

Il mediatore, oltre a saper ascoltare le parole dette, deve essere in grado di comprendere e interpretare il “non detto” *“per creare questo ponte nel miglior modo [deve] essere in grado di comprendere, essere capace di trasmettere quello che dice l'utente, quello che dice l'operatore, anche il significato di tante altre cose, non solo stare fermo e sentire quello che dice ma anche quello che non dice, praticamente, anche quello che dice l'operatore, far sapere, trasmettere, farlo capire per bene, cosa vuole sapere, chiedere, trasmettere”* (Int. 1).

Gli operatori dei servizi (educativi, sociali, sanitari, ecc.) non hanno bisogno di un semplice interprete e traduttore; in una so-

³⁰ Si vedano a questo proposito: F. Susi, *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma 1995, p. 47; A. Rivera, *Cultura*, in R. Gallissot, M. Kilani, A. Rivera, *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari 2001, pp. 75-106; M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

cietà che si configura sempre più in senso multiculturale le esigenze delle persone che si rivolgono ai servizi sono sempre più diversificate. Il mediatore – secondo gli operatori – dovrebbe aiutarli perché *“non devono avere solo un traduttore, ma un traduttore di cultura, di sensazione, di gesti, di mimica”* (Int. 21). Un semplice interprete non può essere in grado di svelare tutto l’universo che ogni lingua cela e non può “tradurre” gli impliciti propri di ogni universo culturale.

E’ questa la ragione per cui molti insistono su alcune caratteristiche del mediatore quali l’aver vissuto direttamente un percorso migratorio e, quindi, essere immigrati. Tale esperienza, infatti, garantirebbe una vicinanza emotiva determinante per svolgere nel migliore dei modi la professione di mediatore che *“è una persona che ha vissuto sulla sua pelle un percorso migratorio, io non so se una persona che non l’ha vissuto può capire tutto quello che significa non parlare la lingua, cambiare; [...] quindi questa persona del mediatore nel suo posto di lavoro aiuta altre due parti che sono l’immigrato nuovo, appena arrivato e un italiano, un operatore, una persona che ha un compito da [svolgere e che] però si trova con questa difficoltà, avere di fronte una persona estranea con cui non si può comunicare, una persona sconosciuta, non so come dirlo, grande sconosciuta, non conosce la sua cultura, quindi l’aiuto di questa persona [del mediatore] è non solo nella lingua, [egli deve essere un] traduttore della cultura con quello che significa la cultura”* (Int. 5).

Ma che cosa si intende per cultura? Non è necessario fare riferimento a tutta la letteratura antropologica sull’argomento perché la persona intervistata ne spiega molto bene significato: *“tutte le altre cose che si comunicano e che non sono parole e anche il sistema di valori dell’altra persona, tutte le regole della vita quotidiana e della vita non quotidiana”* (Int. 5).

Sembra importantissima una conoscenza profonda della società di provenienza insieme al *“grado di empatia che io come emigrante trovo in un mediatore che ha vissuto la stessa storia, [e che] mai mi può dare un italiano”* (Int. 5).

La conoscenza della società e della cultura d’origine impedisce anche il verificarsi di equivoci e fraintendimenti e aiuta a capire determinati comportamenti non immediatamente decodificabili alla luce delle categorie culturali possedute dagli autoc-toni. Il mediatore deve *“rappresentare le due culture [...] e trovare un punto d’accordo, cioè spiegare all’operatore il perché*

del comportamento di questa persona, spiegare anche la cultura del paese ospitante qual è; e così almeno [l'operatore] si rende conto [del] perché la persona si sta comportando in un certo modo" (Int. 7).

I soggetti fanno riferimento a sistemi valoriali che, in alcuni casi e in determinate situazioni, possono entrare in conflitto tra di loro. È importante, pertanto, *"mediare con i valori, ecco io mi trovo [a lavorare] con mediatori provenienti da culture che hanno dei valori molto forti in contraddizione con quelli che si possono trovare oggi in Italia"* (Int. 38).

Non solo i mediatori intervistati, ma anche chi si occupa della loro formazione è convinto che *"la materia del lavoro è sempre il linguaggio, un linguaggio a cui noi [durante i percorsi formativi rivolti ai mediatori] diamo un input in più perché agguiniamo il linguaggio non verbale, cerchiamo di scavare le motivazioni delle persone per arrivare ai veri bisogni delle persone"* (Int. 39).

Lo specifico dell'attività del mediatore consiste proprio nel saper cogliere e nel saper trasmettere quel che non viene detto in modo esplicito. Un dirigente scolastico da anni impegnato sulle tematiche dell'educazione interculturale e della mediazione sostiene che *"c'è uno specifico che comunque in presenza di flussi migranti deve essere sempre tenuto presente. Io sono convinto che la comunicazione, in quanto tale, ha uno specifico così sottile, soprattutto nel non verbale, e la dimensione culturale ha delle sottigliezze che in qualche modo devono essere evidenziate da chi ne partecipa. [...] Il mediatore lo vedo come un mediatore di appartenenza [alla società e alla cultura di origine] che ha una grande esperienza anche italiana. [...] La distanza interculturale, tutti questi elementi come li fai a cogliere, se non hai proprio un'appartenenza? [...] E comunque, secondo me, proprio questo linguaggio nascosto, il linguaggio silenzioso comunque va tenuto in conto. Cioè dietro uno sguardo, dietro il modo di porgersi... si possono nascondere delle problematiche. Per cui spariranno i mediatori quando le comunità migranti saranno talmente inserite in Italia che non ci sarà bisogno perché c'è già il dialogo"* (Int. 54).

Figli di due mondi: il mediatore è un acrobata

Mediare costituisce una esperienza faticosa e difficile *"il mediatore è una figura che media tra chi arriva e cerca di inse-*

rirsi e le persone del paese di accoglienza, e mediare non è una cosa facile, innanzi tutto bisogna essere chiaro, trasmettere un messaggio giusto da una parte e dall'altra e aiutare a risolvere un problema e una difficoltà" (Int. 48). Deve possedere una conoscenza profonda del contesto di provenienza del soggetto immigrato e, però, conoscere anche bene la cultura italiana: "per me qui in Italia il mediatore culturale dovrebbe essere straniero perché deve essere interno alla cultura di provenienza degli stranieri per capire meglio le loro difficoltà anche di inserimento, difficoltà pratiche ma anche culturali, poi deve stare in Italia a vivere da anni, per conoscere bene la cultura italiana" (Int. 48). Deve essere, in qualche misura, figlio di due mondi. La doppia appartenenza, tuttavia, è difficile a portarsi. E' difficile trovare il giusto equilibrio che consente di vivere la doppia appartenenza come una risorsa evitando il rischio che si trasformi in una "doppia assenza"³¹.

Nel corso della sua esistenza, ogni persona, ogni soggetto, ogni individuo si trova sempre a condurre la propria vita in una sorta di equilibrio precario tra la dimensione rassicurante della propria monocultura e quella più instabile di un atteggiamento interculturale, dimensioni queste che si differenziano in modo fondamentale, nel tempo, nello spazio, nell'identità, nell'educazione³².

Considerando la questione dell'identità e le sue dimensioni fondamentali (*locativa*: l'individuo si colloca all'interno di un campo e traccia dei confini per differenziarsi dall'altro; *selettiva*: l'individuo assume un ordine di rilevanza e ordina le proprie preferenze; *integrativa*: l'individuo, collegando le esperienze passate, presenti e future nell'unità di una biografia, mantiene nel tempo il senso della differenza nei confronti dell'altro) si può affermare che essa «assume il carattere di concetto mediatore tra l'individuo, con le sue esigenze di ordine e di continuità, e la società, mutabile e dispersiva»³³. L'identità si forma anche all'interno di rapporti attraverso i quali l'individuo è in comunicazione con l'altro, nell'interazione quotidiana, ma anche con la

³¹ Si veda a tale proposito il volume del sociologo algerino Abdelmalek Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

³² D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. XII-XIII.

³³ G. Lazzarini, *La società multi-etnica*, FrancoAngeli, Milano 1993, p. 27.

struttura sociale. La costruzione dell'identità è influenzata dal sistema culturale durante il processo di socializzazione, attraverso l'interiorizzazione delle norme e dei valori sociali, ma la odierna "complessità sociale" non consente di trovare facilmente risposte alla domanda "chi sono io?", domanda indispensabile ad ogni individuo affinché sia in grado di acquistare consapevolezza della propria differenza e specificità. La moltiplicazione dei concetti e dei segnali, dei modelli culturali delle società moderne, l'assenza di una integrazione reciproca fra i suddetti riferimenti simbolici e quindi la mancanza di un universo simbolico unitario impediscono di «integrare le diverse norme ed ambiti istituzionali e di dare significato alla vita dell'individuo»³⁴.

Il mediatore, attraverso un complesso percorso di rielaborazione della propria personale esperienza, *“deve fare l'acrobata, deve camminare su un filo sottile, non cascare né da una parte né dall'altra e arrivare al suo fine, al suo obiettivo”* (Int. 49).

Dopo aver ricomposto i frammenti della sua identità *“dovrebbe riuscire a mettere insieme due parti diverse senza mettere i sentimenti, senza essere di parte e far capire alle parti che non è di parte, che è in mezzo, e poi deve conoscere bene tutte e due le realtà, le due culture, perché solo così può far passare quello che deve comunicare”* (Int. 52).

Un consulente umano che facilita l'accesso ai servizi

Il mediatore rappresenta un punto di riferimento sia per gli immigrati sia per le istituzioni che ne prevedono l'utilizzazione. Offre informazioni e aiuta nella risoluzione dei problemi: *“il mediatore è un informatore”* (Int. 13). Egli, inoltre, nell'ambito della questione immigrazione, *“è un aiuto in più, non solo linguistico ma anche per le esigenze proprie della persona, cioè è un aiuto in più nell'immigrazione”* (Int. 8).

E' proprio la sua posizione, oltre alla specifica formazione che può aver seguito, a collocarlo nella posizione di *“consulente umano”* (Int. 25), che è in grado di *“ascoltare direttamente le problematiche delle persone”* (Int. 27).

Molti tra gli intervistati sottolineano come sia importante la figura del mediatore per tutti e due i poli della relazione. Gli immigrati, infatti, hanno la necessità di trovare qualcuno che li

³⁴ *Ivi*, p. 39. Sul tema dell'identità si vedano F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996 e A. Maalouf, *L'identità*, Bompiani, Milano 1999.

aiuti a muoversi nella società di accoglienza “*perché gli immigrati se non trovano qualcuno che li aiuta a stare bene, io penso che diventano elementi cattivi nella società*” (Int. 10). E, tuttavia, il mediatore rappresenta un aiuto anche per le società di accoglienza che potrà avvantaggiarsi della presenza di soggetti immigrati: “*capisco che la comunità europea vuole [introdurre la figura del mediatore culturale nei servizi], perché è una cosa molto positiva nei confronti anche dei paesi della comunità europea, per se stessa, anche perché se queste persone [...] le aiutiamo a pensare che i figli stanno bene a scuola, che in ospedale ci sono le cure giuste, che nelle questure quando vanno a fare qualcosa non ci sono problemi, queste persone [...] diventeranno delle persone buone, bravissime e anche l’Italia e altri paesi nella comunità europea andranno avanti*” (Int. 10).

L’accesso ai servizi e alle istituzioni può rappresentare una difficoltà anche per gli autoctoni. Può accadere di provare una sensazione di spaesamento in un ufficio pubblico, in una struttura sanitaria, ecc. Tutte queste difficoltà, per le persone immigrate, sono molto più evidenti. Si pensi a quanto può essere difficile esprimere verbalmente, in una lingua e in un contesto che non si conoscono, il malessere legato ad una malattia. Diventa importante, in questi casi, trovare “*una persona che ti può facilitare a conoscere meglio una struttura dove tu ti devi muovere, ti vuoi muovere, [sapere] come funziona*” (Int. 40).

Il mediatore come agente di cambiamento: l’accesso ai servizi, la questione dei diritti, lo spazio “simbolico” della mediazione

L’odierna configurazione in senso multiculturale della società italiana pone problemi in parte inediti. Le istituzioni (educative, sociali, sanitarie, ecc.) non possono non interrogarsi su come rispondere ai bisogni di un’utenza sempre più diversificata. E’ necessario conoscere meglio i soggetti che alle istituzioni si rivolgono per capirne meglio i bisogni impliciti ed espliciti. In questa direzione “*il mediatore può [svolgere] un’opera di sensibilizzazione nei confronti dell’istituzione italiana rispetto alla problematica che una presenza [straniera] porta [con sé], [...], rispetto agli orari, alle pratiche religiose e culturali, al vitto; un’opera di sensibilizzazione che dovrebbe portare in futuro anche a cambiare la mentalità, le direttive, le circolari interne per esempio alle scuole*” (Int. 32).

La presenza degli immigrati interpella fortemente le società di accoglienza e il mediatore agisce sempre più come “agente di cambiamento” nel difficile passaggio da una “società multiculturale” ad una “società interculturale”. Secondo un mediatore esperto, che si occupa della formazione di tali operatori, il mediatore è una figura importante “*perché il mediatore in sé comincia a riempire la figura dello straniero. Io dico sempre ragazzi ricordate che voi rappresentate tutti gli immigrati d’Italia, perché voi in questo dialogo con l’operatore state dando una prova di cosa è il mondo altro di cui sentono parlare e che invece adesso si trovano davanti. Quando si inizia questo dialogo già noi cominciamo ad essere, perché si aiuta a cambiare una mentalità*” (Int. 39).

Vi è chi crede che l’Italia “*rimarrà per la sua posizione, sempre un paese di emergenza e quindi come tale la figura del mediatore è fondamentale, ma è fondamentale per evitare un conflitto, per spianare le montagne della paura, del rifiuto per definizione, del diverso come altro*” (Int. 44). Il mediatore, tuttavia, diventa agente del cambiamento non unicamente per il solo fatto di esserci, ma anche perché, ad esempio nella scuola, diventa egli stesso formatore sia degli allievi sia degli insegnanti. Ormai “*il mediatore non è soltanto il mediatore che media con l’operatore, il mediatore diventa formatore [...], diventa un po’ l’agente del fattore Interculturale, del fattore I da portare all’interno di varie strutture [...]. Si tratta di una figura decisiva “che aiuta la convivenza, aiuta la comprensione, aiuta, dico una parola brutta, lo sfruttamento di quello che il paese Italia può offrire. Nello sfruttamento intendo anche tutto il buono che si può prendere, tutto il buono che anche un operatore di una struttura non è in grado di dare perché non sa come farlo*” (Int. 44). Il suo è un ruolo difficilissimo per svolgere il quale è necessario “*aver fatto un percorso di elaborazione personale del proprio vissuto [...] e del percorso migratorio*” (Int. 44).

Cambiare la società, tuttavia, non è facile. Si tratta di un percorso pieno di ostacoli e di lungo periodo. La questione dei diritti rappresenta il primo passo di questo lungo cammino. Una delle persone intervistate, che lavora nel campo della mediazione con particolare riferimento all’ambito sanitario da molti anni, sostiene che quando ha iniziato a occuparsene “*il diritto alla salute era un diritto negato e noi credevamo che il ruolo principale del mediatore era fare in modo che i diritti fondamentali, come il diritto alla salute, fossero riconosciuti, quindi dico questo*

per dire che la mediazione era per noi dunque un punto di partenza per far valere dei diritti” (Int. 45). Successivamente le cose sono cambiate “c’è stato poi un percorso che ci ha portato alla differenza culturale, partendo dai diritti, poi il passo successivo è stato riconoscere il contributo culturale che queste persone portavano, comunque sempre nell’ambito sanitario, era legato a questo ambito il nostro ragionamento iniziale” (Int. 45).

Per svolgere questo ruolo, per agire il cambiamento, tuttavia - secondo la stessa intervistata - il mediatore *“deve essere innanzi tutto uno straniero sicuramente, deve essere una persona che ha vissuto quella esperienza di migrazione”*. Questa esperienza, tuttavia, deve essere rielaborata e rappresenta un patrimonio non altrimenti acquisibile che consente di guardare alle cose in modo nuovo, con maggiore consapevolezza. *“Io sono una forte sostenitrice di questa idea, l’esperienza della migrazione è una esperienza unica e se rielaborata permette di avere una visione bilingue e pluriculturale della realtà, imparare una lingua straniera non è la stessa cosa di aver fatto questa esperienza e di essere diventato bilingue e biculturale” (Int. 45).*

La mediazione si svolge a vari livelli. L’essere straniero ha, inoltre, una valenza simbolica e consente la creazione di uno spazio per mediare. E’ *“quello spazio [grazie al quale] io, attraverso la relazione che ho con l’altra persona, gli permetto una rielaborazione dell’esperienza stessa di emigrazione. Questa diciamo che è la finalità della mediazione che poi si svolge a vari livelli, e lì il mediatore gioca questo ruolo terzo, la creazione di un luogo simbolico che permette la presenza stessa del mediatore, dall’altra parte il mediatore è l’unico rappresentante fantasmatico, parlo da un punto di vista psicologico, del paese, della comunità, del gruppo di riferimento” (Int. 45).*

La mediazione “a tutto campo”: le relazioni asimmetriche, le politiche migratorie e lo spazio del “non ancora”

Vi è, tuttavia, chi attribuisce alla mediazione un significato più ampio. La sua funzione sarebbe quella di *“creare dei ponti, rendere praticabili delle possibilità” (Int. 31).*

Mediare significa, in questa accezione, aprire *“una serie di spazi e di possibilità. La pratica della mediazione è il rendere visibile e possibile una serie di cose. [...] Secondo me il mediatore è quello che si inventa lo spazio” (Int. 31).*

Non si tratta, tuttavia, di un compito facile né di breve periodo. Il dialogo è fatto anche necessariamente di conflitti. Le relazioni tra immigrati e autoctoni sono relazioni asimmetriche. *“Io ho una concezione un po’ più drammatica di quello che bisogna fare in queste situazioni, cioè che purtroppo bisogna cambiare i migranti e la società ospitante. E non a caso ho detto purtroppo, perché questa necessità deriva da una condizione di disparità all’origine sulla quale uno interviene, e l’operatore credo che sia colui che opera per il cambiamento e lo strumento è necessariamente il conflitto, la messa in evidenza delle differenze e delle difficoltà. Questo non vuol dire che una volta tirata fuori la bandierina di una differenza quella rimane a caratterizzare per sempre quell’individuo, quel singolo, quella cultura. E’ proprio da lì che parte il lavoro, è proprio su quel punto che bisognerà costruire un altro terreno di incontro”* (Int. 31). Lo spazio della mediazione si gioca su questo terreno ed è uno spazio che va creato e intenzionalmente costruito. La mediazione, in questo senso, va al di là della figura professionale del mediatore e coincide con le politiche migratorie praticate e messe in atto. *“Ecco perché la mediazione, secondo me, più che la definizione di una figura professionale, deve essere lo strumento di una politica della migrazione. Se si vuole costruire un processo di integrazione di una o più comunità in un’altra o dentro un’altra bisognerà costruire una serie di relazioni, un percorso, un processo che non è una politica d’emergenza. Secondo me avrebbe più senso se noi ci chiamassimo ‘operatori di una politica di mediazione’”* (Int. 31).

Tale concezione della mediazione è condivisa anche da alcuni responsabili delle istituzioni penitenziarie italiane che parlano di “mediazione a tutto campo” con ciò riferendosi alla necessità di creare spazi e abiti di accoglienza negli operatori autoctoni. *“Quando parlo di mediazione a tutto campo non penso solo alla mediazione linguistica che è importante perché serve a facilitare la comunicazione, ma penso ad una mediazione che abbraccia non soltanto l’aspetto linguistico, ma l’aspetto della conoscenza della cultura, del contesto, di far conoscere il contesto al detenuto. Quindi è un discorso che si allarga e che fa necessitare di un operatore della mediazione che riesca a coprire tutti questi aspetti, ovvero a più operatori della mediazione che riescano in qualche modo ad allargare il campo del loro intervento, mantenendosi sempre come terzi rispetto alle due fi-*

gure che sono l'operatore da una parte e il detenuto dall'altra" (Int. 36).

6.2.3 Le funzioni del mediatore culturale: relazione, comunicazione, dissidio e orientamento

La ricerca voleva anche comprendere in che cosa consiste concretamente il lavoro del mediatore e rispondere alla domanda su quali siano le sue funzioni.

Funzioni trasversali e funzioni specialistiche

La prima e più importante funzione del mediatore sembra essere quella di far conoscere le culture o, per meglio esprimersi, le persone che fanno riferimento a diversi sistemi culturali e valoriali. *"Far conoscere le culture [...], senza mai dire che questa cultura è superiore a quella. Io credo che il modo per evitare questo scontro tra civiltà, tra culture, tra persone è conoscere, perché secondo me è molto importante"* (Int. 4).

Ovviamente il mediatore deve *"fare la comunicazione"* (Int. 6), ma vi è chi assegna un ruolo prioritario alla sua funzione sociale prima che culturale. La sua è *"una funzione sociale, che oggi come oggi è molto importante, perché tutte le società diventano multiculturali [...], quindi è una funzione prima di tutto sociale, poi culturale"* (Int. 9).

La funzione, per così esprimersi, culturale è ritenuta centrale dai più. Con l'espressione "funzione culturale" gli intervistati si riferiscono alle capacità di 'tradurre' la differenza culturale e di restituire tutto l'universo culturale che una lingua porta con sé. Il *"mediatore ha competenze culturali e fa qualcosa in più del semplice tradurre, traduce la diversità culturale, anche la diversità gestuale, e questo può essere fatto solo da chi conosce [profondamente] due culture e, quindi, non si può tradurre solo la parola"* (Int. 19).

La funzione culturale viene richiamata con forza anche da alcuni responsabili istituzionali che ne indicano la centralità e la individuano come l'essenza stessa del lavoro di mediazione. La comunicazione non verbale assume un ruolo prioritario. *"Quindi il mediatore è chiamato in qualche modo non solo a tradurre la lingua perché sotto questo profilo basterebbero dei bravi interpreti, ma a tradurre la cultura, a far capire ad entrambe le parti quali messaggi, a parte quelli verbali, si inviano nel corso di*

una conversazione, nel corso di un colloquio. Il mediatore è una figura di unione, di ponte, di collegamento” (Int. 37). Il mediatore, nel contesto penitenziario, diventa una figura di riferimento perché contribuisce a creare un canale di comunicazione che diventa anche il contenitore dell’aggressività. L’aggressività, infatti, viene descritta come una forma di comunicazione ‘malata’ e che, in alcuni casi, diventa l’unico modo per esprimere la propria soggettività. “E all’interno delle carceri [il mediatore] è fondamentale perché riesce, creando la dimensione dell’incontro, a limitare in particolare lo scatenarsi dell’aggressività, perché è abbastanza consueto che laddove non ci si comprende poi si cerchi di farsi comprendere attraverso azioni che vadano oltre la lingua, il linguaggio e quindi attraverso il linguaggio del corpo, il linguaggio spesso dell’aggressività” (Int. 37).

Secondo gli operatori italiani il mediatore dovrebbe lavorare a fianco degli *“operatori [...] che non devono avere solo un traduttore, ma un traduttore di cultura, di sensazioni, di gesti, di mimica” (Int. 21).*

Le funzioni, tuttavia, variano con il variare del contesto in cui il mediatore opera. Vi sono funzioni generali o di base che sono comuni a tutti i mediatori e vi sono funzioni specialistiche proprie dei differenti ambiti. Nella scuola, per fare un esempio, al mediatore vengono chieste cose molto diverse. I mediatori intervistati che operano nella scuola affermano di essere chiamati *“per risolvere problemi, ma a volte anche per fare corsi di aggiornamento per gli insegnanti o di sensibilizzazione per tutta la classe, [per fare] traduzione di comunicazioni, [per] spiegare alcuni nodi culturali particolari, cose che possono fare solo gli stranieri. Quindi mediazione, alfabetizzazione, sensibilizzazione su altre culture, cosa che a me interessa molto perché se fai interventi solo per gli stranieri alla fine non risolvi niente, perché spesso sono gli autoctoni che non capiscono con chi hanno a che fare” (Int. 29).*

Nei contesti educativi il mediatore assume il ruolo di vero e proprio *operatore interculturale* e si relaziona con gli allievi italiani, con gli allievi stranieri, con gli insegnanti, con i genitori stranieri. Può, inoltre, offrire un valido contributo per la valorizzazione della lingua e della cultura di origine e per l’insegnamento della lingua italiana: *“il mediatore può fare benissimo intercultura [...]. E si può introdurre come sostegno per*

l'insegnamento della lingua italiana come L2, poi c'è la mediazione quando ci sono problemi con le famiglie" (Int. 30).

Non sempre, tuttavia, le culture sono "mediabili". In questi casi il compito del mediatore consiste nell'"*aiutare la persona ad esprimere la propria cultura più che pretendere di mediare tra due culture che magari non sono mediabili, sono diverse e va bene così*" (Int. 32).

Comunicazione e relazione rappresentano per tutti i mediatori intervistati delle parole chiave. La funzione comunicativa, infatti, accomuna tutte le testimonianze raccolte. Capire e farsi capire, ascoltare, aprire dei canali di comunicazione, far emergere bisogni impliciti ed espliciti: sono queste le principali funzioni di un buon mediatore. "*Il mio ruolo [...] di mediazione, comunque, è stato quello di sviluppare la comunicazione [...]. Quindi credo che la capacità di capire, soprattutto per chi è venuto in Italia da poco, di capire come funziona, quali sono i meccanismi che regolano i rapporti con le istituzioni, avere anche le informazioni necessarie per condurre un percorso, avere tutti gli elementi a disposizione per capire come muoversi nei paesi diversi dal tuo, è fondamentale per far emergere richieste, bisogni e volontà e anche per aprire un canale di comunicazione, al di là di come è il canale che si sceglie. Tu rappresenti l'apertura di questo canale di comunicazione*" (Int. 34).

La funzione di collegamento, di facilitazione sembra riuscire meglio – secondo alcuni mediatori italiani – se il mediatore è straniero. In realtà "*faccio mediazione cercando di facilitare i rapporti, i contatti tra l'immigrato, quindi il nuovo arrivato, e la società di accoglienza, i servizi che stanno nella società di accoglienza. Faccio questa attività di collegamento, sono un po' la persona che facilita i rapporti tra la società d'accoglienza e il nuovo arrivato. Però non avendo una formazione di tipo antropologico, molto spesso mi manca la conoscenza della società di appartenenza dell'immigrato, cosa che invece un mediatore culturale straniero potrebbe avere, [...], molto spesso mi trovo in difficoltà perché non conosco la società di provenienza dell'immigrato*" (Int. 35). Il mediatore diventa anche uno "strumento" per garantire l'esercizio dei diritti da parte dell'immigrato: "*il mediatore straniero dovrebbe facilitare la fruizione del servizio da parte dell'immigrato o comunque garantire all'utente straniero di esercitare i propri diritti, di inserirsi nella società*" (Int. 35).

Gli elementi di forza su cui può contare un mediatore straniero e che contribuiscono a creare un clima di fiducia nell'utente sono almeno due: la lingua e il passato migratorio. Tali elementi sembrano necessari per garantire la buona riuscita di un intervento di mediazione. Con gli utenti, infatti, *“l'aspetto principale è la fiducia e loro – i mediatori stranieri - hanno due elementi di forza, il primo è la lingua, parlano la stessa lingua, con gli stessi accenti, la stessa inflessione e il secondo è il passato migratorio, l'esperienza di emigrazione, tu sai cosa significa questa esperienza perché l'hai già vissuta [...] e questo crea la fiducia e se non ho la fiducia non ho il consenso dell'utente che in ambito sanitario è molto importante”* (Int. 45).

Un'altra funzione che viene individuata con precisione è quella del *counseling*, che consente di fornire ascolto e sostegno, appoggio e chiarificazione sia agli immigrati in difficoltà, sia agli operatori che vivono, in alcuni casi, la sensazione di inadeguatezza. Una responsabile delle istituzioni penitenziarie afferma di credere *“più nell'opera di counseling, come opera neutrale proprio perché [il mediatore] deve mantenere quella terzietà che lo mette poi nelle condizioni di aiutare veramente sia le istituzioni sia l'utente”* (Int. 36). Il mediatore, attraverso questa sua opera, *“abbassa anche il livello di conflittualità che molte volte nasce non tanto da problematiche di particolare rilevanza, ma da problematiche spicciole che fanno riferimento ad un'incapacità di comunicazione tra l'operatore e l'utente”* (Int. 36).

I temi della mediazione e le funzioni del mediatore sono molteplici. Vengono richiamate, tuttavia, con forza e in modo ricorrente alcune funzioni fondamentali della mediazione. Il mediatore serve ad *“evitare che il conflitto esploda e quindi conflitto, comunicazione, formazione ed orientamento, sono questi i grandi temi della mediazione”* (Int. 44).

Comunicazione, informazione, formazione e orientamento rappresentano delle tematiche importanti a cui si aggiungono e si affiancano, tuttavia, funzioni più specialistiche. La traduzione, l'interpretariato, il tutorato e l'accoglienza nella scuola risultano essere assolutamente imprescindibili. *“Interpretariato e traduzione (di avvisi, di messaggi, di documenti) nei confronti delle famiglie”, assistenza durante i “colloqui tra insegnanti e genitori [...]. Tutoraggio, accoglienza e facilitazione nei confronti di bambini e ragazzi neoarrivati”* (Int. 44). Nella scuola la consulenza (nei confronti dei genitori stranieri e nei confronti degli in-

segnanti) e il collegamento tra scuola e famiglia rappresentano aspetti importanti. I mediatori potrebbero anche contribuire alla formazione interculturale degli insegnanti: *“innanzi tutto un discorso di consulenza, sia per le famiglie che per gli insegnanti, la mediazione tra la scuola e la famiglia e poi la mediazione come formazione degli insegnanti”* (Int. 46).

I pilastri della mediazione culturale sono, quindi, *“la comunicazione e la relazione”* (Int. 45). Al mediatore, però, si chiedono tante cose anche diversissime tra loro. Vi è, tuttavia, chi sottolinea, oltre alle funzioni più tradizionali e comuni, la capacità di lavorare sul ‘dissidio’, sulla distanza culturale. Il mediatore *“deve fare tante cose, innanzi tutto la traduzione, la comunicazione linguistica, la traduzione è un aspetto importante della mediazione, un altro aspetto è quello che noi chiamiamo il dissidio, cioè individuare quello che è il dissidio nella relazione tra l’utente e l’operatore”* (Int. 45). Se c’è il ‘dissidio’ non ci si riconosce, non ci si riesce a capire. Sembra utile per chiarire che cosa si intenda per dissidio utilizzare l’esempio dell’intervistata. Un *“esempio classico è quello del medico che davanti ad un bambino grasso dice alla madre di metterlo a dieta e, invece, la madre pensa, crede, è convinta - e il suo comportamento è legato a questa convinzione - che un bambino grasso è un bambino bello, è simbolo della riuscita sociale e quindi il medico può continuare a dire lo faccia dimagrire ma [...] la madre non capisce che il medico lo dice per la salute del bambino e viceversa il medico non capisce che per la madre è un valore avere un bimbo grasso, non riescono quindi a creare uno spazio di mediazione e il mediatore serve proprio a questo”* (Int. 45). E’ un compito difficile ma sempre più importante. In campo sanitario i diversi significati assegnati al corpo, alla salute e alla malattia rendono complesso il processo di comunicazione.

E’ interessante osservare come anche dai risultati dell’indagine per questionario emerga che le attività svolte con maggiore frequenza dai mediatori, indipendentemente dal contesto in cui operano, sono:

- accoglienza, informazione;
- sostegno e aiuto;
- orientamento ed accompagnamento;
- interpretariato;

- chiarimento dei malintesi culturali³⁵.

Nei contesti educativi e scolastici vi sono per i mediatori maggiori spazi di intervento. Un dirigente scolastico intervistato racconta che, all'interno della scuola da lui diretta, i mediatori *"da una parte fanno i formatori, fanno questo corso [...] di formazione per i docenti"* (Int. 47). Inoltre, *"noi abbiamo uno sportello settimanale in cui viene una mediatrice culturale a scuola ed è disponibile sia per gli insegnanti che per i genitori"* (Int. 47). Infine, e questo sembra l'aspetto più originale e più significativo perché può incidere in profondità sulla concreta didattica quotidiana mettendo in moto percorsi di vera e propria didattica interculturale delle discipline, *"l'altra cosa che fanno è partecipare alla progettazione nelle classi [...] per questo progetto di laboratori di intercultura"* (Int. 47).

Sempre nella scuola – in tutte le esperienze in cui sono stati impiegati – i mediatori si sono rivelati di grande utilità soprattutto come:

- formatori/informatori per gli insegnanti (sulla scolarizzazione pregressa e sui sistemi di istruzione nei paesi di origine degli studenti);
- agenti di collegamento tra scuola e famiglia.

Un altro dirigente scolastico, con riferimento ad una sperimentazione sull'utilizzo dei mediatori nella sua scuola, così si esprime: *"il mediatore diventava innanzitutto una fonte d'informazione specifica per i docenti, nel senso che portava, su richiesta esplicita, delle informazioni sui rapporti genitori/figli [...] in quella nazione. Portava informazioni sul sistema scolastico, sulle modalità relazionali all'interno del sistema scolastico in vigore, anche per capire il perché di certi atteggiamenti e di certe reazioni [...]. Poi abbiamo visto che la presenza del mediatore, quando c'è il colloquio pomeridiano, fa aumentare in maniera significativa il numero dei genitori migranti che partecipano, questo è stato molto utile"* (Int. 54).

³⁵ Cfr. a questo proposito il Capitolo 5 del presente volume: *L'indagine quantitativa: una descrizione*.

6.2.4 Le competenze, le conoscenze, gli strumenti e i requisiti del mediatore culturale

Cosa deve sapere un mediatore: conoscenze, competenze, capacità e abilità

Secondo gli intervistati un buon mediatore deve, innanzitutto, conoscere bene e controllare la lingua in cui fa mediazione. *“Prima di tutto il mediatore deve sapere e deve avere controllo sul suo linguaggio in cui fa mediazione, ad esempio io parlo hurdu e devo parlare bene hurdu, parlare bene nel senso che devo fare capire il concetto”* (Int. 6). Ma conoscere bene la propria lingua è una condizione necessaria ma non sufficiente per svolgere il proprio lavoro. Perché poi il mediatore *“deve sapere bene l’italiano. E poi [conoscere] la cultura [del proprio paese di provenienza e del paese di accoglienza] è un cosa molto importante in questo ruolo”* (Int. 6).

Ma cosa significa veramente conoscere una cultura? Quando possiamo dire di conoscere effettivamente una cultura senza darne una rappresentazione superficiale, sommaria e folkloristica? Il problema, come spiega bene questo mediatore, è quello della consapevolezza e della capacità di rappresentare una cultura. Il mediatore, allora, è *“una persona che deve conoscere molto bene la cultura del paese d’approdo, è una persona che deve conoscere e rappresentare benissimo la cultura dalla quale proviene, perché uno può essere benissimo all’interno del bosco e non conoscere il bosco, allora non tutti sanno rappresentare la propria cultura e avere anche spiccate capacità comunicazionali e anche una capacità di mettersi in discussione, in trincea con gli altri, sapendo che si può bruciare in ogni momento questa consapevolezza, una capacità di utilizzo del linguaggio di andata e ritorno, di due linguaggi, e molta umiltà per mettersi in discussione e accettare di essere agente del cambiamento”* (Int. 39).

Il tema della conoscenza delle lingue e delle culture tra cui si media viene ripreso da tutti gli intervistati. Ad essa si aggiunge, tuttavia, una competenza organizzativa e progettuale nei contesti in cui al mediatore viene concesso uno spazio sufficiente di autonomia. Quindi per operare servono *“prima di tutto la conoscenza linguistica sia italiana sia madrelingua, poi una certa conoscenza delle culture di tutte e due le parti, poi la capacità di organizzazione, perché tante volte nella scuola il progetto*

viene fatto da noi, noi proponiamo un programma che è condiviso dalle maestre o dai professori, [...], quindi da questo punto di vista [è necessario] avere una capacità di progettazione, una certa capacità di poter fare un lavoro, di svolgere un lavoro senza l'appoggio dei docenti” (Int. 9).

E, tuttavia, per avere questo tipo di conoscenze il mediatore deve essere in possesso di un livello di istruzione piuttosto elevato *“deve essere un persona che ha studiato nel suo paese [...] [ed essere] almeno diplomato”* (Int. 11).

Le conoscenze giuridiche e normative sono considerate di grande importanza soprattutto nei contesti penitenziari. Molti intervistati, infatti, sostengono che tra le prime cose da conoscere vi sono *“la costituzione, l’ordinamento penitenziario, le leggi”* (Int. 17), la *“giurisprudenza, la legge penale”* (Int. 18).

Vi sono anche altre conoscenze che sono ritenute imprescindibili. Secondo questo intervistato, infatti, l’*“antropologia è indispensabile e la comunicazione al 100%”* (Int. 25).

Quello del mediatore è un lavoro difficile. Sono necessarie conoscenze solide nell’ambito delle scienze umane. Una delle mediatrici intervistate dice che per sentirsi *“veramente un mediatore culturale o quanto meno per sentirmi all’altezza ecco della mediazione culturale io dovrei avere una conoscenza antropologica, storica e anche linguistica”* (Int. 32).

Tra le competenze quelle comunicative e quelle relazionali sono le più importanti. Per mediare bisogna *“saper parlare con gli altri”* e sapere *“come ti devi porre, come dire le cose”* (Int. 18). Alcuni degli intervistati ritengono che per esercitare la professione di mediatore si deve essere in possesso delle *“communication skills”* (Int. 22).

Saper comunicare significa anche saper ascoltare. E’ necessario allora sviluppare la *“capacità di ascoltare, la capacità di distinguere il discorso verbale da quello non verbale, la capacità di cercare di entrare nel bagaglio [culturale e nell’immaginario] dell’altro”* (Int. 15). E ancora sembra di primaria importanza il saper orientare: *“saper ascoltare, saper orientare in modo deciso e non approssimativo, sapere che l’orientamento significa che se io non ho la certezza dell’informazione mi devo fermare e ... saper lavorare sul senso dell’orientare”* (Int. 45). Chi si rivolge ai servizi, infatti, ha spesso la necessità di essere indirizzato e rassicurato.

Le competenze comunicative vanno di pari passo con quelle relazionali. Il lavoro di mediazione è prima di tutto e innanzi tut-

to un lavoro di relazione. La competenza pedagogica del lavoro di mediazione risiede proprio nel lavoro di relazione. Questo aspetto viene evidenziato con maggiore chiarezza da chi opera nei contesti educativi e scolastici. Secondo un dirigente scolastico il mediatore “*deve avere innanzi tutto grosse competenze di tipo relazionale anche perché ti devi rapportare con persone diverse, famiglie, insegnanti, alunni, quindi grosse competenze relazionali ecco, deve saper aiutare le famiglie, gli insegnanti, i ragazzi a risolvere i problemi*” (Int. 47). La competenza relazionale, tuttavia, deve essere accompagnata dalla capacità di lavorare in équipe e dalla capacità di progettazione. Il mediatore, infatti, “*dovrebbe avere la capacità di progettare le attività insieme all’insegnante, cioè essere capace di co-progettare le attività, sappiamo che le attività sono diverse ma si devono integrare, poi deve avere la capacità di tradurre la cultura di origine, cioè farla capire perché a noi ci sfuggono un sacco di cose delle culture straniere, rispetto alle abitudini di vita, alla mentalità*” (Int. 47).

La centralità di queste competenze trova conferma nelle risposte che i mediatori hanno fornito durante la fase dell’indagine quantitativa. Per la maggior parte degli intervistati attraverso il questionario, infatti, il mediatore deve essere in grado di *relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con altri operatori* (57%), deve possedere le competenze adeguate per *gestire i conflitti, saper negoziare* (42%) e deve essere capace di *individuare i bisogni degli utenti* (33%). Un’altra dimensione del saper fare ritenuta importante è quella della capacità di *rappresentare la società e la cultura d’origine* (31%) e di *svolgere l’interpretariato* (29%).

Vi sono conoscenze generali che devono essere possedute da tutti i mediatori indipendentemente dai contesti lavorativi. Per lavorare bene, tuttavia, è necessario conoscere approfonditamente il contesto in cui si opera: “*il mediatore deve conoscere i servizi italiani*” (Int. 29). Il mediatore “*deve essere competente nel campo della legislatura, [indipendentemente] [...] [dal] settore [in cui] lavora; [però, se] lavori nella questura devi conoscere le leggi, [se] lavori nella scuola devi conoscere il sistema scolastico*” (Int. 13).

La conoscenza deve essere quindi una conoscenza contestualizzata su cui si innestano altri saperi (sociologici, linguistici, normativi, organizzativi ed esperienziali). Il mediatore deve “*conoscere ovviamente il contesto in cui vive al momento, quin-*

di la società e la cultura italiana, i servizi, il territorio, deve aver elaborato il suo vissuto migratorio e deve anche conoscere e anche accettare le differenze tra la società in cui vive e quella da cui proviene. Ovviamente quando parlo di conoscenza della società deve conoscere anche la normativa sull'immigrazione, il funzionamento dei servizi non solo dal punto di vista tecnico, ma anche come funzionano di fatto i servizi” (Int. 35). Anche in questo caso vi è convergenza tra i risultati dell'indagine qualitativa e quelli dell'indagine quantitativa. Dai risultati dell'indagine per questionario, infatti, risulta che sono valutate come importanti le conoscenze: della *struttura e del funzionamento dei servizi* all'interno del quale si svolge la mediazione (51% dei casi) e della *società e della cultura d'origine* (46% dei casi); la conoscenza della *società e della cultura italiana* è giudicata importante dal 41% dei casi. Se si considera, poi, l'importanza attribuita alle conoscenze riferite agli ambiti disciplinari connessi alla *normativa relativa all'immigrazione* (35%) ed alle *caratteristiche del fenomeno migratorio in Italia* (18%) si avrà una gerarchia di contenuti di gran lunga preminenti sugli altri previsti che afferiscono a discipline di tipo: *psicopedagogico* (5%), *storico-economico* (5%) e *socio-antropologico* (4%)³⁶.

Alcuni di questi saperi, ovviamente, si apprendono attraverso l'esperienza; è necessario allora che il mediatore *“faccia esperienza prima di operare; il fattore pratico unito alla conoscenza è necessario”* (Int. 33).

Per fare il mediatore, per assumere un ruolo terzo e neutrale, è importante vivere bene nel paese di accoglienza: *“se non ti sei integrato bene in Italia, se non vivi la realtà italiana non puoi fare mediazione”* (Int. 42).

E' necessario, quindi, essere di grado di collocarsi all'interno del paese in cui si vive. Il mediatore deve *“sapere dov'è, deve sapere cos'è il sistema Italia, deve sapere che cosa offre e che cos'è il luogo di lavoro dove sta mediando e chi sono gli operatori”* (Int. 44). Secondo questa intervistata, da anni impegnata nel settore mediazione in qualità di formatrice, sarebbe più opportuno parlare di capacità: *“più che di competenze parlerei di capacità [...]: capacità di ascolto, capacità.. ad un empatia con l'uno e con l'altro, quindi con entrambe le parti [...]; deve saper rispettare delle norme deontologiche, deve sapere la legge*

³⁶ Ivi.

che cosa dice, deve sapere che cosa è un centro di accoglienza, che cosa può fare un consultorio per una donna che ha problemi di AIDS, deve sapere come una donna può denunciare lo sfruttatore ed uscire dal giro della prostituzione, quali sono le strutture che permettono il reinserimento” (Int. 44).

Gli strumenti del mediatore

Vi sono, tuttavia, dei veri e propri strumenti di cui il mediatore dispone che vengono descritti molto bene da uno degli intervistati. Essi sono *“la voce, il modo di presentarsi, il modo di parlare, il modo di far sentire tranquille le due persone, se la persona ha subito un’antipatia, è molto difficile che la persona che ha bisogno di un mediatore si senta a suo agio, quindi la devi far sentire a suo agio, non solo con te. Quindi la parlantina, la presenza, il feeling, cioè mettergli una buona vibrazione così tutti e tre possono sentirsi alla pari”* (Int. 7). L’empatia risulta essere molto importante. Le sensazioni iniziali, il *setting* della relazione devono essere per il possibile tenuti sotto controllo. Il rischio è quello di compromettere il buon esito dell’intervento di mediazione che funziona solo quando si crea un clima di fiducia tra tutti i soggetti coinvolti (l’utente, il mediatore e l’operatore del servizio).

Anche gli strumenti del mediatore così come le competenze e le conoscenze sono ancorati al contesto in cui si opera: *“gli strumenti e le tecniche io penso che dipendano anche dal contesto in cui ci si trova, il linguaggio sicuramente, la proposizione di un progetto è sicuramente un momento di mediazione, il video, il computer, tutto può essere strumento e mezzo di mediazione, [...] [tutte quelle situazioni in cui] c’è un contatto, un interscambio; non sempre ci sono strumenti delineati”* (Int. 32).

Tra gli strumenti vi è chi individua l’empatia, la capacità di ascolto, ecc. L’acquisizione degli strumenti e delle tecniche, tuttavia, richiede un serio percorso formativo e un approfondito lavoro di introspezione e di elaborazione del proprio vissuto. Strumenti, metodi e tecniche di lavoro sono: *“presenza, empatia, capacità di ascolto, gestione della presenza, quindi ti ho detto tutte cose che si centrano su un lavoro profondo su sé stesso. Ecco perché ritorniamo a quanto sia importante nella formazione, la formazione personale”* (Int. 44).

I requisiti del mediatore

Le competenze, le conoscenze e le capacità sono cose che, per la maggior parte, possono essere apprese all'interno di un percorso formativo intenzionale. Sembrano esservi, però, alcune caratteristiche e alcuni requisiti propri del mediatore che non si possono apprendere. L'aver vissuto il percorso migratorio è uno di questi requisiti. Non lo si può apprendere in nessun percorso di formazione.

Aver vissuto esperienze simili, aver fatto i conti con le medesime difficoltà, aver affrontato gli stessi ostacoli consente di meglio “mettersi nei panni dell'altro”: *“aver avuto dei problemi simili, essersi scontrati con una cultura diversa, con istituzioni certamente più rigide, più strutturate di quelle del paese di provenienza, aver fatto i conti con le difficoltà di inserimento, con anche una serie di problemi dettati dall'intolleranza [...], questo aiuta moltissimo il mediatore a mettersi nei panni di una persona che in quel momento sta in una situazione difficile proprio a causa della sua provenienza”* (Int. 37). Il vissuto migratorio e le proprie origini sembrano essere fattori insostituibili perché *“ciò che si mette in gioco in questo lavoro non è tanto la lingua, è anche la lingua perché è uno strumento che per carità è molto importante perché trasmette tantissimi significati, però è il vissuto [migratorio] [...], ma anche il vissuto delle proprie origini, delle proprie radici è molto importante nel fare le mediazione, quindi ritengo che comunque dovrebbe essere uno straniero”* (Int. 12).

Il mediatore per svolgere pienamente il proprio ruolo dovrebbe, quindi, essere straniero. Solo chi proviene da un determinato contesto sociale e culturale è in grado di conoscerlo dall'interno e in profondità: *“per quella che è la mia esperienza – afferma una dirigente delle strutture di detenzione - ritengo che il mediatore debba essere di cultura altra rispetto a quella del paese che ospita le persone immigrate in quel momento. Penso che debba provenire da una stessa cultura o quanto meno da una cultura simile, perché soltanto in quella maniera, con la conoscenza della cultura del paese ospitante ovviamente può gettare questo ponte così come io lo immagino”* (Int. 37). Perché *“se non la si è vissuta, se non si è parte di quella cultura sarà difficile interpretarla in maniera corretta”* (Int. 37).

Vi è, però, chi ritiene opportuno distinguere tra l'importanza di aver fatto un percorso migratorio e l'insistere sulla cultura di

provenienza: “è ovvio che ha pertinenza il fatto di avere fatto o meno un percorso migratorio, non metterei mai in discussione questo, però il tipo di competenza e di sensibilità a cui corrisponde il fatto di aver fatto un percorso migratorio mi sembra che sia diverso dall’insistere sulla cultura di provenienza, sull’etnia di provenienza, sul paese di provenienza” (Int. 31).

Vi sono poi altre capacità che probabilmente coincidono con delle qualità personali e che sembra difficile che possano essere apprese all’interno di un percorso di formazione. Tra queste vi è chi enumera “l’ascolto attivo [che] comunque è [...] [una caratteristica] personale”. Lo stesso intervistato sottolinea anche che “il mediatore culturale deve avere la creatività” (Int. 15). Oppure vi è chi sostiene che il mediatore debba essere una persona accogliente e sensibile, “che facendo la traduzione o la mediazione fra due persone deve avere comunque la sensibilità per capire sia l’uno sia l’altro” (Int. 55). Sembra utile confrontare tali giudizi con le risposte dei mediatori al questionario (cfr. Tabella 1) dalle quali emerge che un mediatore, innanzitutto, deve essere capace di *ascolto attivo* (57% dei casi) e deve essere *accogliente* (44% dei casi).

Un mediatore deve essere:	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
accogliente	107	14,9	44,4
capace di ascolto attivo	138	19,2	57,3
capace di lavorare in equipe	92	12,8	38,2
capace di affrontare situazioni poco chiare	34	4,7	14,1
capace di gestire i conflitti	72	10	29,9
capace di essere flessibile, di adattarsi alle situazioni diverse	104	14,5	43,2
capace di trovare soluzioni innovative	31	4,3	12,9
responsabile e capace di autonomia	44	6,1	18,3
empatico	31	4,3	12,9
capace di affrontare situazioni complicate	62	8,6	25,7
altro	2	0,3	0,8
<i>Totale</i>	<i>717</i>	<i>100</i>	<i>297,5</i>

8 casi mancanti; 241 casi validi

Tabella 2

6.2.5 La formazione del mediatore culturale: contenuti, modalità, limiti e proposte

Conoscenze, competenze, abilità e capacità, tuttavia, possono essere apprese in percorsi di formazione intenzionale e attraverso quella che in letteratura viene chiamata ‘formazione naturale’ (formazione informale e non formale: esperienze di vita e di lavoro, ecc.)³⁷. La ricerca ha voluto indagare anche il tema della formazione del mediatore culturale. Come deve essere organizzata la formazione dei mediatori? Quali sono i contenuti e le modalità didattiche più adatti?

Prima ancora di individuare temi, contenuti e modalità della formazione del mediatore vi è, tra gli intervistati, chi sottolinea l’importanza della selezione iniziale *“perché per creare un mediatore culturale prima deve essere scelto bene, cioè [deve essere] una persona che potrebbe essere portata per fare questo lavoro”* (Int. 15).

I contenuti della formazione

Una prima area di contenuti è, ovviamente, quella della comunicazione: *“credo che la comunicazione, come funziona, come trasmettere i messaggi, far capire agli altri [sia] molto importante”* (Int. 1).

Molti degli intervistati si soffermano sulla necessità di dotare il mediatore di una formazione generale solida e ampia nel campo delle scienze umane (sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, ecc.). Il mediatore, afferma un’intervistata, dovrebbe ricevere *“una ampissima formazione sociologica, psicologica, pedagogica, criminologica, dovrebbe ben conoscere la nostra cultura e società, dovrebbe essere una persona che esprime fiducia, [...], qualcuno con una grossa dote di pazienza e capacità di ascolto, non lo so forse Gesù Cristo ci vorrebbe”* (Int. 16). Ci si rende conto, tuttavia, che al mediatore si chiede spesso l’impossibile sia in termini di funzioni da svolgere sia in termini di competenze e di conoscenze da possedere.

³⁷ La “formazione naturale” è quella che incidentalmente il soggetto riceve nelle forme di un curriculum implicito (senza che nessuno intenzionalmente se ne occupi, essendo stato espressamente investito dall’organizzazione). Si può parlare, al contrario, di “formazione intenzionale” ogni volta che dei mezzi vengono impiegati consapevolmente per conseguire dei fini di insegnamento-apprendimento. Cfr. F. Susi, *La formazione nell’organizzazione*, Anicia, Roma 1994, pp. 52-73.

Le scienze umane, però, rappresentano una componente del sapere del mediatore irrinunciabile. Quasi tutti gli intervistati (mediatori in formazione e in servizio, operatori, insegnanti e dirigenti scolastici, responsabili delle agenzie di mediazione) concordano su questo tema. Vi è addirittura chi si azzarda a definire l'incidenza percentuale che ciascuna disciplina dovrebbe avere all'interno di un corso per mediatori. Un mediatore intervistato è convinto del fatto che *“un corso di formazione per creare un mediatore deve essere un corso generale sui temi fondamentali [...]. Come contenuto credo [sia importante una] base di antropologia, non solo come teoria, ma portando questa antropologia nel discorso della realtà sociale in Italia adesso. Secondo la comunicazione, perché credo che il nucleo di ogni corso deve essere la comunicazione interpersonale, tra gruppi di diverse etnie e diverse culture, forse io assegno all'antropologia il 20% per cento e alla comunicazione interpersonale il 50% per cento”* (Int. 15). Il mediatore continua dicendo che alla psicologia *“posso dare un 10%, massimo 15% e dopo tutto quello che riguarda la legislazione iniziando dalle istituzioni italiane fino alle specificità di ogni settore, cioè come funzionano i servizi sociali in Italia, dall'accoglienza fino all'inserimento fino all'integrazione, dalla frontiera al centro di accoglienza all'inserimento in senso più ampio [...], ma anche le attività che riguardano l'interculturalità”* (Int. 15). E' importante, però, *“sempre fare insieme la teoria con la pratica”* (Int. 15). Si tratta di saperi contestualizzati che devono innestarsi sui saperi già posseduti e che consentano ai soggetti di operare nella concreta azione quotidiana. Su questo aspetto sembra molto efficace la testimonianza di una intervistata, responsabile di una agenzia di mediazione, da anni impegnata nella formazione dei mediatori: *“io avrò fatto [come formatrice o come coordinatrice] 70-80 corsi per mediatori e [ho sempre previsto all'interno di essi] una parte di teoria, ma una teoria pratica, cioè che serva poi nel lavoro di mediazione”* (Int. 45).

Le scienze umane, la formazione teorica vanno coniugate con i saperi propri delle “scienze della migrazione”. E' quindi necessario acquisire *“una conoscenza di base rispetto ai contesti e alle forme che i flussi migratori hanno e una formazione di base rispetto alle motivazioni, gli squilibri economici, sociali e culturali”* (Int. 31). Il riferimento è a quell'insieme di fattori che i demografi e i sociologi classificano come ‘push’ e ‘pull factors’: *“perché nei fattori di espulsione e di attrazione, sicur-*

mente le condizioni materiali hanno un peso preponderante, ma quando si tratta di gestire processi di incontro tra individui, tra storie, le dinamiche che hanno a che fare con i patrimoni culturali sono estremamente importanti” (Int. 31). Chi lavora come mediatore “credo che debba avere una formazione il più alta possibile sulla storia delle idee e delle culture. Cosa questa ancora non sufficiente perché credo bisognerebbe avere un approccio critico nei confronti dei concetti e degli strumenti che fanno questa storia. Se penso, ad esempio, che una cultura si possa apprendere, io faccio il mediatore insegnando storia della cultura italiana. Io credo invece che chi lavora in questo campo debba sottoporre ad una grossa opera di revisione tutti questi concetti, perché la realtà è molto più complessa e articolata” (Int. 31). Svolgere il lavoro di mediatore significa rivedere criticamente i propri saperi, intraprendere una vera e propria azione di revisione interculturale: “nella mia esperienza io vedo storie di soggetti che muovono in maniera diversa pezzi diversi di patrimoni culturali condivisi. Questo significa che un mediatore culturale non avrà a che fare con una cultura, con una razza o con delle appartenenze definite e deve essere pronto a percepire questo tipo di situazione e la potenziale molteplicità di quello che ha di fronte, a gestire la molteplicità delle storie, il bisogno di differenza che ogni storia rivendica anche in uno stesso spazio culturale” (Int. 31). Non si tratta, quindi, solo di avere familiarità con le scienze dell’uomo, ma anche di essere pronti a rimettere in discussione la propria visione del mondo senza rinunciare ad essere quello che si è.

Vengono dichiarati saperi fondamentali: *“psicologia, legislazione e poi le strategie, gli strumenti che ti permettono di lavorare, ci sono vari strumenti, nel campo dell’animazione e anche nel campo psicologico, sono gli strumenti pratici che funzionano, ci sono strategie pedagogiche, dipende da che tipo di interventi devi fare” (Int. 13). Viene assegnata rilevanza strategica ai saperi pedagogici che, in un lavoro di relazione, rivestono un ruolo importante.*

Non va dimenticato, tuttavia, che in primo luogo un mediatore è un traduttore non solo linguistico, ma culturale: *“io avrò fatto [come formatrice o come coordinatrice] 70-80 corsi per mediatori e non c’è stato un corso in cui non ha curato l’aspetto della traduzione, di traduzione anche di situazioni di stress, come comunicare quindi le cose, poi certo una parte su come funziona il servizio, la normativa, poi il tirocinio, poi una parte di*

teoria, ma una teoria pratica, cioè che serva poi nel lavoro di mediazione” (Int. 45).

I mediatori in servizio che hanno preso parte a diversi percorsi formativi nel riflettere sulla loro esperienza forniscono delle interessanti suggestioni. Vi è chi esprime il bisogno di una formazione generale o teorica e chi sente la necessità di una formazione puntuale e contestualizzata. Il richiamo alla teoria, in realtà, sembra esprimere l'esigenza profonda di riuscire a trovare schemi e paradigmi utili per meglio “situare” il proprio lavoro e per riuscire ad essere “professionisti riflessivi”³⁸. Riflettendo sulla propria esperienza di formazione questa mediatrice afferma che darebbe *“molto più spazio all'esperienza [...], perché io ad esempio penso che un buon mediatore culturale debba avere una buona conoscenza della storia e anche della realtà geopolitica del paese dal quale proviene, quindi di quella che è stata la dinamica politica e sociale di provenienza di quella persona, [...], la conoscenza della storia del paese di provenienza e delle sue dinamiche penso sia fondamentale; e penso che sia necessaria anche una buona conoscenza delle dinamiche economiche [...]; penso che sia necessaria una buona conoscenza giuridica di tutto quello che riguarda il mondo legislativo attorno all'immigrazione, dalle leggi ordinarie alle leggi speciali, agli ordinamenti, alle circolari, ai diritti umani, alla legislazione internazionale soprattutto, penso che la conoscenza giuridica sia fondamentale, qui ci rientra ovviamente anche la legislazione sul lavoro, quella previdenziale, quella sulla salute, perché ci sia una buona mediazione anche con la pubblica amministrazione. Poi credo sia necessaria una buona conoscenza delle lingue”* (Int. 32). L'esperienza, quindi, e la formazione in ambito giuridico e legislativo che consente di individuare gli spazi concreti di mediazione e di tutela dei diritti del soggetto immigrato.

Il tema delle competenze rappresenta un altro importante filone di riflessione nella progettazione di percorsi formativi per mediatori culturali. Si sottolinea, da parte di molti, la necessità di acquisire competenze di base, competenze tecniche e professionali e competenze trasversali³⁹. Il mediatore, infatti, deve

³⁸ Cfr. Schön D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

³⁹ Il dibattito sulle competenze costituisce un territorio molto complesso. Si vedano a tale proposito Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 1999; Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995; ISFOL, *Comportamento organizzativo e abilità trasversali*, FrancoAngeli, Milano 1994; Me-

possedere “innanzi tutto grosse competenze di tipo relazionale anche perché ti devi rapportare con persone diverse, famiglie, insegnanti, alunni, quindi grosse competenze relazionali ecco, deve saper aiutare le famiglie, gli insegnanti, i ragazzi a risolvere i problemi, se si presentano dei problemi; [...] dovrebbe avere la capacità di progettare le attività insieme all’insegnante, cioè essere capace di co-progettare le attività, sappiamo che le attività sono diverse ma si devono integrare, poi deve avere la capacità di tradurre la cultura di origine” (Int. 47).

Dopo una formazione di base, comune a tutti i mediatori, sembra importante delineare dei percorsi di formazione specialistica, per ambiti: “credo che il mediatore deve lavorare nell’ambito specifico per cui ha una formazione specifica, perché è importantissimo conoscere l’ambito in cui si lavora e seguire il suo andamento e i suoi cambiamenti” (Int. 28). Lavorare in campo sanitario non è la stessa cosa che lavorare in campo educativo. Si devono apprendere dei saperi propri di quel determinato contesto.

Tutti gli intervistati concordano su questo aspetto: “non penso che il mediatore che lavora nelle scuole possa avere la stessa formazione del mediatore che lavora nell’istituto penitenziario. Ci devono essere delle macroaree di specializzazione anche all’interno della formazione specialistica. Quindi un momento di alta formazione di base che può essere uguale per tutti (penso alla laurea triennale) e poi momenti successivi di macroaree di specializzazione” (Int. 36). Addirittura vi è chi sottolinea la necessità di prevedere momenti di formazione congiunta tra mediatori e operatori delle istituzioni: “nel momento in cui il mediatore accede al contesto penitenziario [è necessario prevedere] dei momenti di formazione congiunta tra mediatori e nostri operatori per un discorso di reciproca formazione che consenta anche di sensibilizzare ambedue le componenti alla presenza del mediatore all’interno del contesto penitenziario. E’ un’opera un po’ lunga, mi rendo conto, che però produce risultati” (Int. 36).

ghnagi S., *Conoscenza e competenza*, già cit. In questo contesto faremo riferimento alla tripartizione “classica” elaborata dall’ISFOL in ‘competenze di base’ (informatica e lingue), ‘competenze tecnico-professionali’ (competenze proprie di un determinato ambito professionale) e ‘competenze trasversali’ (autonomia, creatività, flessibilità cognitiva, capacità decisionali, capacità di *problem solving*, capacità di lavorare in gruppo, capacità comunicative e relazionali).

I risultati dell'indagine quantitativa mostrano che gli apprendimenti giudicati dagli intervistati più apprezzabili ed utili nell'esercizio della professione, ordinati gerarchicamente come previsto dalla domanda, sono i *contenuti psicologico-relazionali e giuridico-normativi*. I mediatori formati valutano i contenuti più utili nello svolgimento dell'attività di mediazione, sulla base dell'esperienza professionale maturata sul campo, attribuendo un consistente rilievo alle acquisizioni che afferiscono agli ambiti disciplinari: *psicologico-relazionale* (46% dei casi), *linguistico-comunicativo* (40% dei casi) e *giuridico-normativo* (39% dei casi). I contenuti *socio-antropologici* e quelli connessi agli aspetti *amministrativo-procedurali dei servizi* sono considerati utili da un quarto dei mediatori formati. Mentre le discipline *pedagogiche, medico-cliniche e storico-economiche* assumono valori decisamente più bassi essendo giudicati meno indispensabili⁴⁰. E, tuttavia, una parte dei saperi riferibili all'ambito delle scienze dell'educazione è già compreso nell'ambito *psicologico-relazionale*.

Apprendere dall'esperienza: la formazione sul campo

Per una professione tanto delicata, come per tutte le professioni educative e sociali, è, però, necessario prevedere dei momenti di formazione sul campo (stages, tirocinii, formazione per accompagnamento). Il lavoro, infatti, si apprende mentre lo si fa, attraverso l'esperienza. Molti mediatori affermano che “è importante il tirocinio, tanta pratica e organizzata bene, perché è molto importante sperimentare il servizio nella pratica prima di lavorare, anche per vedere come reagire in varie situazioni” (Int. 41). Il tirocinio rappresenta il momento di collegamento tra teoria e prassi: “secondo me il tirocinio è la cosa più importante [...]. Se io faccio 200 o 500 ore nella classe, ma non faccio una pratica, una esperienza nella scuola, come [...] [faccio a sapere che tipo di problemi potrei incontrare nella realtà], questo è molto importante” (Int. 14). L'esperienza, tuttavia, non è di per sé formativa. E' in questione la “qualità dell'esperienza”⁴¹ e cioè la capacità di riflettere su ciò che si fa.

⁴⁰ Cfr. il Capitolo 5 del presente volume: *L'indagine quantitativa: una descrizione*.

⁴¹ Cfr. Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 17-36.

Una modalità di formazione che dovrebbe essere messa a regime in tutti i percorsi formativi per mediatori culturali è quella della formazione per accompagnamento: *“un mediatore nuovo deve essere affiancato in uno stage con un mediatore vecchio, perché una cosa è quello che studi e una cosa è la mediazione o l’intercultura nella scuola. Se devi fare lo stage per la prima volta nella scuola è meglio che tu vada a vedere un altro mediatore”* (Int. 30). Nel caso dell’affiancamento si dovrebbe prevedere per un certo periodo la compresenza di due persone nella stessa attività, l’una già esperta e l’altra in formazione. Si tratta di una modalità utilizzata di frequente nelle organizzazioni per l’addestramento dei nuovi assunti e in fasi di “passaggio delle consegne”. Un affiancatore (esperto) segue una sola persona nel percorso di apprendimento lavorando fianco a fianco per un certo periodo e verificando periodicamente il lavoro svolto.

L’affiancamento avviene comunque. Si tratterebbe di meglio organizzarlo e sistematizzarlo. Tale modalità di formazione avrebbe il vantaggio di essere contestualizzata, calata sui concreti e reali problemi quotidiani di lavoro. Infatti, vi è chi afferma che nell’attività di tirocinio affiancherebbe ai nuovi mediatori *“mediatori già in servizio”* (Int. 27).

L’aver vissuto una determinata situazione, il conoscerla dall’interno sono ritenuti fattori decisivi per svolgere al meglio il lavoro di mediazione. Addirittura vi è chi è convinto che per svolgere il lavoro di mediazione in contesti penitenziari *“dovremmo riuscire a far diventare operatori e mediatori ex-tossicodipendenti ed ex-detentuti (tunisini, maghrebini). Alcuni miei operatori - sostiene un volontario che opera nelle carceri - sono ex detenuti ed ex tossicodipendenti, il linguaggio e la situazione la capiscono solo loro, spero che nel tempo si riesca a creare un mediatore che ha avuto un’esperienza detentiva, io so che questa è la via giusta, so che ci vorrà molto tempo, io lo so perché l’abbiamo sperimentata noi”* (Int. 21).

L’analisi complessiva delle risposte alla domanda del questionario sull’utilità del corso di formazione frequentato mostra che *tirocini* (60% dei casi), *teoria* (42% dei casi) e *incontri con altri mediatori* (39% dei casi), sono considerate le modalità più adeguate ed efficaci per la formazione dei mediatori. Gli apprendimenti giudicati più utili, dunque, si basano sull’esperienza concreta integrata dall’apprendimento di apparati teorico-concettuali dei saperi considerati fondamentali per l’attività di mediazione, maturati e condivisi attraverso lo scambio di espe-

rienze e mediante le riflessioni con esperti e professionisti del settore⁴².

Chi deve formare i mediatori culturali?

Un'altra questione di grande rilievo è quella relativa a chi deve formare i mediatori: l'Università, le Regioni, i Centri di Formazione Professionale, le Associazioni, le ONG, ecc. Il mediatore, proprio per il difficile compito che è chiamato a svolgere, deve avere *“un alto profilo perché parliamo comunque di un qualcosa che ha un ruolo importante anche nella vita delle persone; [...] mi immagino un mediatore culturale che innanzitutto abbia un'esperienza universitaria [...]. Riesco a immaginarmi meglio una persona che abbia il suo bagaglio di conoscenze fertrato e su quello costruisca la sua figura di mediatore culturale; [...] non lo so ma spero che il mediatore culturale abbia un elevato bagaglio culturale”* (Int. 32). Sono in molti a sostenere che il mediatore debba avere una formazione universitaria e, tuttavia, tale esigenza pone il problema dell'accesso alla professione per gli stranieri. Un altro mediatore crede *“che la complessità di questi fenomeni merita una formazione universitaria, merita la possibilità di aprire una riflessione di livello alto. Cioè, più un mediatore viene messo in grado di riflettere sulla complessità globale e sulle ripercussioni locali e sulla difficoltà di riallacciare comunicazione e relazioni efficaci sul piano interculturale, più ha strumenti di riflessione e di analisi, più è in grado di intervenire”* (Int. 34). Lo stesso mediatore, tuttavia, è consapevole del fatto che *“la difficoltà immediata è quella che agli immigrati è molto più difficile accedere alla formazione universitaria. Credo che ci sia, quindi, bisogno, in questa fase, dell'una e dell'altra formazione: [quella universitaria] e quella professionalizzante demandata agli enti locali”* (Int. 34). Tale visione delle cose, però, rischia di prefigurare un mediatore di serie A (l'italiano) e un mediatore di serie B (lo straniero). E' in questione il problema dell'accesso alla formazione universitaria che rimanda alla complessa e irrisolta questione del riconoscimento dei titoli di studio. C'è, inoltre, il problema della durata degli studi universitari. Molti stranieri, infatti, dovendo lavorare per

⁴² Cfr. il Capitolo 5 del presente volume: *L'indagine quantitativa: una descrizione*.

mantenersi non possono permettersi di investire un così lungo periodo di tempo nella loro personale formazione.

Una seria soluzione intermedia è rappresentata dalla proposta che formula un'altra mediatrice "*potrebbe essere una possibilità quello che ho fatto io: [un corso] promosso dall'Università, ma delegato agli Enti Locali, altrimenti con un Master o un Corso di Laurea gli stranieri avrebbero difficoltà di accesso*" (Int. 33). Probabilmente il percorso formativo più indicato potrebbe essere rappresentato dalla Formazione Integrata Superiore (IFTS) perché tale opzione consentirebbe di capitalizzare le esperienze delle agenzie di formazione che da anni lavorano su questo territorio senza rinunciare all'apporto della formazione di tipo universitario.

Tale opzione risponderebbe anche ad un'altra esigenza molto sentita che è quella della certificazione della formazione seguita: "*sicuramente vi deve essere una formazione certificata, su questo non c'è dubbio*" (Int. 37).

Dai risultati dell'indagine per questionario emerge che nei tre quarti dei casi la formazione ricevuta dai mediatori è stata organizzata da *enti, associazioni, ong* (Organizzazioni Non Governative) *che si occupano di immigrazione*. Nel 20% dei casi gli organizzatori sono stati enti locali, *comuni e province* (12%) e *regioni* (8%). L'organizzazione di corsi per la mediazione da parte di *università* e/o formazione integrata superiore (IFTS - Istruzione Formazione Tecnica Superiore) rappresenta una quota residuale (solo il 4% dei casi).

Quando, però, è stato chiesto ai mediatori di esprimersi sugli enti che dovrebbe organizzare i corsi di formazione loro diretti i risultati sono stati del tutto diversi. La formazione dovrebbe essere organizzata da *enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione* (29% degli intervistati); il dato esprime un riconoscimento al valore formativo dei soggetti che, occupandosi direttamente di immigrazione, hanno potuto maturare significative riflessioni teoriche saldamente ancorate alle conoscenze del fenomeno migratorio ed alle competenze di ordine operativo e gestionale derivanti dal coinvolgimento in azioni dirette di intervento sui migranti. La formazione impartita da istituti preposti alla formazione di *livello universitario* è, tuttavia, preferita dal 26% dei casi; la formazione erogata dall'università, ponendo maggiore enfasi sugli apprendimenti teorici e culturali del lavoro di mediazione, attribuirebbe maggiore considerazione e prestigio professionale, ma per quanto se ne sa, oltre ad essere rite-

nuta valida ed adeguata si pone, spesso, il problema dei titoli non riconosciuti dalle Facoltà per l'accesso al corso di studio, che costituisce un ulteriore vincolo in ingresso per i cittadini stranieri. Auspicherebbero, infine, una formazione di tipo *regionale di carattere professionalizzante* il 20% dei mediatori intervistati.

Per svolgere meglio la professione di mediatore linguistico-culturale, preferiresti una formazione:		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Validi	Universitaria	65	26,1	27,0
	regionale di carattere professionalizzante	48	19,3	19,9
	organizzata da Comuni, Province	30	12,0	12,4
	organizzata secondo il modello ifts (Istruzione formazione tecnica superiore)	7	2,8	2,9
	organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione	69	27,7	28,6
	non so	16	6,4	6,6
	Altro	6	2,4	2,5
	Totale	241	96,8	100,0
Mancanti		8	3,2	
	<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 3

Come dovrebbe essere organizzata la formazione: aspetti metodologico-didattici e valorizzazione delle competenze possedute

Di grande rilevanza è anche il tema delle modalità di erogazione della formazione. Si tratta di una questione centrale in quanto i mediatori in formazione sono prima di tutto degli adulti e quindi è opportuno “*limitare al massimo, ovviamente lavorando con adulti, la lezione frontale. Affidare il più possibile ad attività: simulazione, giochi di ruolo*” (Int. 44).

Nella formazione degli adulti, infatti, va adottata la ‘pedagogia per obiettivi’, che presenta, fra l’altro, il vantaggio di rendere evidenti gli obiettivi ai corsisti che, perciò, sono realmente messi nella condizione di valutare se, attraverso il processo formativo, essi vengono progressivamente conseguiti e di riproporli continuamente ai formatori per evitare loro di cadere nell’enciclopedismo per il quale ogni cosa è ugualmente importante. Ciò è ovviamente capitale nella formazione degli adulti.

Nella pedagogia per obiettivi hanno rilevanza non soltanto gli obiettivi cognitivi, ma anche quelli socio-affettivi. Nella formazione dei pubblici adulti si deve avere molta attenzione per gli aspetti relazionali della vita del gruppo: gli adulti spesso si mostrano capaci di un sostenuto impegno di studio non tanto per una determinazione di carattere individuale, quanto per la loro relazione con il gruppo. L'obiettivo dell'acquisto effettivo di conoscenze e quello di una soddisfacente esperienza di relazioni non possono essere disgiunti.

L'esperienza, e cioè la "formazione naturale" che incidentalmente il soggetto ha acquisito nelle forme di un curriculum implicito attraverso il suo percorso di vita e di lavoro (e senza che nessuno intenzionalmente se ne sia occupato), è effettivamente al centro del complessivo processo di apprendimento dei soggetti in età adulta. A questa "formazione naturale" non si può semplicemente accompagnare o affiancare o giustapporre la "formazione formale", intenzionalmente organizzata. Tanto la "formazione naturale" quanto quella "formale" fanno parte di un unico processo di apprendimento e, per conseguenza, non solo debbono essere in stretta relazione l'una con l'altra, ma anche ci si deve occupare intenzionalmente di ognuna di esse.

Ciò significa che *“il mediatore deve necessariamente, obbligatoriamente aver fatto un percorso di elaborazione profonda del suo vissuto”* (Int. 44).

Si tratta, quindi, di rendere *“attiva questa formazione”* (Int. 26), promuovendo lo scambio di esperienze tra i partecipanti recuperando e valorizzando i loro saperi impliciti ed espliciti.

I risultati dell'indagine per questionario mostrano che, secondo il parere dei mediatori, gli aspetti metodologico-didattici considerati più importanti in un percorso di formazione specifico sulla mediazione sono i *lavori di gruppo* (98%), i quali sono preferiti alle *lezioni frontali* (90%) ed alle attività di *autoapprendimento* (81%). La predilezione verso le esperienze di apprendimento in situazione concreta è rimarcata dalle alte percentuali registrate dal *tirocinio e stage* con il 97% delle preferenze da parte degli intervistati e dagli apprendimenti che derivano da attività di *progettazione di un intervento o di un servizio*, indicate dal 91% dei casi. Sono ritenute fondamentali, inoltre, nella progettazione e realizzazione di attività formative future le azioni che pur non avendo una ricaduta formativa diretta, configurano una formazione centrata sul fruitore nella misura in cui sono approntate specifiche *attività di orientamento* (95%), la *valuta-*

zione del corso da parte dei discenti (93 %) e le attività di *follow up* (91%).

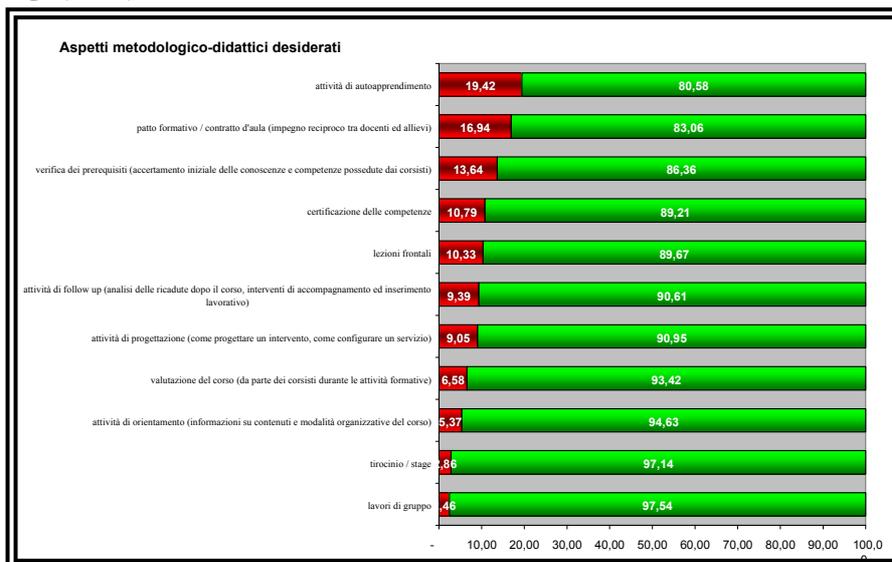


Figura 1 Aspetti metodologico-didattici considerati necessari per una formazione efficace

Aggiornamento e formazione continua

La formazione iniziale, tuttavia, risulta insufficiente. Essa, infatti, “andrebbe continuata sempre, senza interruzione e andrebbe continuata sia nell’aula sia nel lavoro di riflessione continua sulla pratica che si fa quotidianamente” (Int. 44).

Al di là di un forte investimento formativo iniziale sarebbe necessario un “ritorno continuo alla formazione permanente, mai come nel caso del mediatore è importante la formazione permanente, sia come aggiornamento continuo delle informazioni, sia come dimensione di appartenenza al gruppo, confronto con i colleghi e maturazione, sedimentazione della propria esperienza” (Int. 44). La formazione continua, infatti, consente anche di riflettere su ciò che si fa, su come si lavora, consente di “riflettere nel corso dell’azione”⁴³.

Dai risultati dell’indagine per questionario emerge con chiarezza che, nel caso di eventuali attività di aggiornamento, i con-

⁴³ Cfr. Schön D., *Il professionista riflessivo*, già cit.

tenuti giudicati di maggior interesse si indirizzano su temi legati alla *legislazione* (molto 44%; abbastanza 46%), al *lavoro di rete* (molto 44%; abbastanza 43%) e all'*aggiornamento delle competenze e contenuti professionali di settore* (molto 39%; abbastanza 46%). Considerando complessivamente il grado di interesse espresso sugli argomenti di un'eventuale formazione, sembrano configurarsi tre grandi aree tematiche: tecniche gestionali; tecniche della comunicazione linguistica, dell'interpretariato e dell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione informatica e tecniche della organizzazione, della valutazione e della comunicazione esterna e con il pubblico.

La deontologia professionale

La questione della deontologia professionale del mediatore rappresenta un altro nodo centrale del percorso formativo. Il mediatore deve essere terzo, neutrale, deve mantenere il segreto professionale e tradurre con estrema precisione senza omettere e senza nulla aggiungere. Svolge, quindi, un lavoro estremamente delicato. La formazione, pertanto, dovrebbe insistere molto su questi aspetti: *“il mediatore ha un ruolo delicatissimo in quanto di fatto si trova ad essere in un certo momento storico l'unico in grado di esprimere quelle che sono le modalità di comunicazione del soggetto che è straniero e può non essere nella condizione di comprendere e di capire. Quindi la deontologia del ruolo dovrebbe essere uno degli aspetti da sottolineare molto, ma molto pesantemente all'interno dei momenti di formazione”* (Int. 36).

La deontologia e l'etica professionale, infatti, rappresentano *“dei binari importantissimi del mediatore [...] Non c'è un codice così come non c'è la figura professionale, non c'è un codice condiviso, però sfido chiunque si occupi di mediazione a dire che il segreto professionale non è fondamentale, che il confine non è fondamentale, che la precisione nell'interpretariato non è fondamentale, che il senso di responsabilità non è fondamentale, queste sono regole che danno un confine chiaro all'interno del quale mi posso muovere, ma proprio perché è un confine chiaro so come posso violarle. Quindi so dov'è la mia libertà, so come mi posso muovere all'interno di quelle e so che quel confine per me rappresenta uno spazio all'interno del quale mi posso muovere. E riconosco quali sono le situazioni in cui posso*

derogare dalla regola” (Int. 44). La formazione svolge un ruolo fondamentale anche per questi aspetti.

Dalle critiche alle proposte: qualche indicazione per migliorare il dispositivo di formazione dei mediatori

I risultati dell’indagine per questionario offrono utili indicazioni per individuare i problemi e i limiti delle esperienze di formazione per mediatori realizzate fino ad oggi in Italia. I punti di debolezza individuati sono i medesimi per tutti. Secondo gli intervistati che hanno partecipato ad attività di formazione sulla mediazione i punti di maggiore criticità riscontrati si concentrano essenzialmente su tre ambiti problematici fortemente interconnessi.

Un primo ambito riguarda l’assenza di collegamento tra contenuti della formazione e contenuti professionali (*manca di collegamento tra la formazione ed i reali problemi di lavoro, 54% e mancanza di continuità tra aspetti teorici ed esercitazioni pratiche, 47%*); la formazione seguita, in altri termini, sarebbe incapace di rispondere in modo puntuale ai bisogni concreti del mediatore nel momento in cui affronta i reali problemi di lavoro.

La discontinuità tra teoria e pratica sarebbe confermata anche da un secondo ambito, che invece è collegato alla eccessiva centralità attribuita alle acquisizioni di tipo teorico-concettuale rispetto a competenze più propriamente pratiche ed applicative. La formazione sarebbe troppo teorica, eccessivamente distante dalle situazioni concrete e dai contesti di vita e di lavoro (*esiguità delle attività di esercitazione e di pratica, 47% e troppe ore di teoria, 31%*).

Un terzo ambito problematico attiene direttamente alle modalità organizzative delle attività di formazione per mediatori e concerne la *poca attenzione nei confronti delle aspettative di formazione dei corsisti* (36% dei casi). Nello stesso ambito rientrano problemi come lo *scarso coinvolgimento dei corsisti nell’organizzazione delle attività di formazione* (31%) e la *scarso valorizzazione delle esperienze dei corsisti* (31% dei casi). Si tratta, come è evidente, delle critiche “classiche” a tutte quelle attività di formazione che pur rivolgendosi ad un pubblico adulto ne dimenticano i bisogni, le esigenze e le peculiarità.

Punti di debolezza dei corsi sulla Mediazione	Percentuali su		
	Frequenza	Risposte	Casi
contenuti troppo difficili, troppo complessi	14	1,6	6,6
contenuti troppo facili, banali	40	4,7	19
troppe ore di teoria	65	7,6	30,8
poche ore di teoria	33	3,9	15,6
troppe ore di esercitazione e di pratica	8	0,9	3,8
poche ore di esercitazione e di pratica	100	11,7	47,4
mancanza di continuità tra teoria ed esercitazione pratica	100	11,7	47,4
docenti poco preparati sui contenuti	23	2,7	10,9
docenti che non sanno trasmettere le loro conoscenze, linguaggio troppo difficile	46	5,4	21,8
organizzazione troppo flessibile	13	1,5	6,2
organizzazione troppo rigida	26	3	12,3
eccessivo impegno di tempo	37	4,3	17,5
mancanza di collegamento tra formazione e problemi lavorativi	114	13,4	54
formazione troppo centrata sul lavoro	15	1,8	7,1
troppa attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	10	1,2	4,7
poca attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	76	8,9	36
eccessiva importanza alle esperienze di lavoro dei corsisti	2	0,2	0,9
poca valorizzazione delle esperienze di lavoro dei corsisti	58	6,8	27,5
scarso coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	66	7,7	31,3
eccessivo coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	7	0,8	3,3
<i>Totale</i>	<i>853</i>	<i>100</i>	<i>404,3</i>

38 casi mancanti; 211 casi validi

Tabella 4

Sulla base dei risultati della ricerca e come conseguenza delle riflessioni svolte sembra utile provare a tracciare alcune linee-guida per la futura formazione dei mediatori culturali.

In sintesi nella progettazione di percorsi e azioni formative rivolti a mediatori linguistico-culturali si dovrebbe:

- condurre una attenta e diffusa analisi dei bisogni formativi (attraverso metodologie quali-quantitative: questionari strutturati, interviste in profondità, storie di vita, racconti autobiogra-

fici, gruppi focus; i risultati di tali attività dovrebbero essere fatti valere ed essere riportati all'interno del percorso formativo come bagaglio che possa guidare ed orientare tutta la progettazione formativa successiva);

- adottare la logica del patto/contratto formativo (che impegna tutti e che a ognuno assegna un compito) anche attraverso un bilancio delle competenze dove possa essere fatta valere l'esperienza di ognuno riconoscendole valore;

- lavorare alla realizzazione di un percorso formativo integrato tra Enti locali, Centri di Formazione Professionale, Associazioni e Università per non disperdere le esperienze di tutti quei soggetti che da anni lavorano su questo terreno senza rinunciare all'apporto della formazione di tipo universitario;

- prevedere percorsi formativi flessibili attraverso la stesura di piani formativi individualizzati in relazione alle aree di forza/debolezza di ognuno;

- mirare alla formazione di un professionista che è anche *operatore pedagogico e sociale*;

- coinvolgere i diretti interessati nella progettazione, nella realizzazione e nella valutazione delle attività formative loro dirette (innalzando così il livello di motivazione e di partecipazione e consentendo lo svilupparsi di competenze più ampie e generali) ;

- privilegiare gli ambiti tematici riferibili a metacompetenze e a competenze trasversali quali, per fare degli esempi, le capacità comunicative e relazionali, la capacità di risolvere problemi, l'autonomia, la responsabilità, la creatività, la capacità di lavorare in gruppo, le competenze relazionali, gestionali e comunicative, l'apprendere ad apprendere (nell'ottica della *formazione continua* e dell'*educazione permanente*);

- privilegiare i contenuti propri delle 'scienze umane' (antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, ecc.), con particolare riferimento agli aspetti comunicativi e relazionali e quelli riferibili alle 'scienze delle migrazioni' (storia, economia, diritto, ecc.);

- prevedere, in stretto collegamento con gli altri momenti formativi, parti significative di formazione sul campo (tirocini, stages, momenti di affiancamento, scambi di esperienze con altri mediatori, ecc.); tale formazione sul campo deve però collegarsi con la formazione di tipo teorico attraverso la stesura di diari di tirocinio, osservazioni, ecc., su cui riflettere con l'aiuto dei docenti, dei tutor e dei mediatori esperti;

- lavorare al consolidamento non solo delle competenze necessarie ad esercitare con consapevolezza il ruolo che la professione impone al mediatore linguistico-culturale, ma operare in direzione di un consolidamento delle “strutture di conoscenza” ampie, sofisticate e solide che consentano di gestire la complessità e i cambiamenti in atto;
- incrementare e promuovere azioni autonome di autoformazione e di autosviluppo nell’ottica dell’apprendimento ulteriore;
- lavorare al raccordo tra realtà operativa e contesti di ricerca;
- lavorare su progetti simulati e su progetti reali a partire dalle situazioni-problema con cui ogni mediatore deve confrontarsi quotidianamente (è solo a partire dalle situazioni problematiche che si può capire fino in fondo di che cosa si ha bisogno anche in termini di formazione);
- passare da un atteggiamento di tipo trasmissivo all’adozione di una logica della ricerca-azione come modo di formazione e, insieme, competenza da diffondere in un ambito lavorativo che deve, per sua natura, rispondere ai bisogni del contesto socio-economico e culturale in cui si trova ad operare;
- in altri termini sarebbe auspicabile un maggiore collegamento tra formazione generale e formazione professionale. Bisogna evitare, infatti, la separazione esistente tra formazione teorica e lavoro. “E’ contro questa separazione - afferma Bertrand Schwartz - che bisogna battersi, in tutte le sedi e in particolare nell’ambito della formazione professionale. Ridurre quest’ultima – come si fa spesso – a una polivalenza intesa come capacità di svolgere diversi compiti di cui nessuno è qualificante, oppure restringerla a una specializzazione limitata, puntuale, significa contrastare sia la crescita individuale sia l’interesse collettivo. La formazione professionale, al contrario, deve rendere l’operatore protagonista del suo lavoro quotidiano, renderlo capace, in altre parole, di svolgere il proprio mestiere con la massima autonomia possibile, modificandolo quando è necessario o conveniente. In queste condizioni, la formazione generale dovrebbe preparare ad una tale formazione professionale. Fornendo i mezzi per integrare fra loro una pluralità di conoscenze parziali e per stabilire dei legami tra esse, la formazione generale assume nei confronti del sapere lo stesso ruolo che la formazione professionale ha nei confronti del saper-fare: far acquisire più abilità e, nello stesso tempo, insegnare a stabilire i legami tra

esse. La formazione professionale dovrebbe, inoltre, favorire la capacità di gestione dell'imprevisto, capacità indispensabile all'autonomia. Intese in questo modo, formazione generale e formazione professionale implicano la necessità di partire dalla persona e di ritornare alla persona, e cioè considerare prima di tutto il soggetto in formazione, il suo ambiente, la sua capacità di esprimersi, di situarsi in un contesto dato, di interrogarsi, di osservare, di immaginare, di valutarsi. Non credo assolutamente ad una formazione generale che pretenda, attraverso delle conoscenze indipendenti dalle situazioni concrete operative, di far acquisire la capacità di rispondere ai problemi posti da tali situazioni. Ogni dissociazione tra sapere e fare pregiudica sia il sapere, sia il fare. Solo una dinamica che assicuri una interazione tra loro sarà realmente formativa⁴⁴.

⁴⁴ B, Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995, pp. 226-227.

6.3 Il percorso formativo del mediatore linguistico-culturale: il modello proposto dal CIES*

6.3.1 Il percorso formativo del mediatore linguistico-culturale in Italia

Il percorso formativo del mediatore linguistico-culturale è stato ancora poco indagato dagli studiosi, poiché il tema si è imposto solo recentemente nel dibattito educativo, inserendosi nell'ambito dell'educazione degli adulti, della formazione professionale e dell'educazione interculturale.

Analizzare gli aspetti formativi legati a tale figura professionale richiede, quindi, di affrontare questioni e problemi relativi alla formazione in età adulta e di considerare prospettive proprie delle relazioni interculturali.

Secondo una recente ricerca curata dal CISP (Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli) in Italia esistono circa 178 organismi "attuatori" di 248 servizi di mediazione linguistico-culturale⁴⁵.

Strettamente legato a questo vasto insieme di esperienze si delinea un ampio ed eterogeneo panorama di corsi professionali per mediatori linguistico-culturali, con notevoli difformità di organizzazione e struttura didattica, metodologie educative, durata e persino con differenti approcci alla definizione di tale figura professionale.

È opportuno precisare che la questione della formazione appare cruciale nella mediazione linguistico-culturale per tre motivi fondamentali:

- non esiste ancora, nonostante le molteplici esperienze di percorsi formativi, una definizione unica dell'iter formativo, né esistono standard di qualità nel campo della formazione di questa nuova figura professionale;

- la mancanza di un percorso "uniforme" di formazione professionale per i mediatori impedisce un soddisfacente riconoscimento del ruolo di mediatore da parte delle istituzioni;

- l'aggiornamento "in itinere" dei mediatori culturali contribuisce a garantire risposte efficaci alle sfide di una società multiculturale, in continua evoluzione e cambiamento.

* Il paragrafo 6.3 è stato scritto da Marco Catarci.

⁴⁵ CISP, *Indagine sulla mediazione culturale in Italia. La ricerca e le normative regionali*, Roma 2004, p 108.

La mancanza di un quadro di riferimento normativo sufficientemente ampio e articolato che precisi le funzioni e gli obiettivi delle attività di mediazione sortisce poi conseguenze anche in ambito formativo, dove si riscontrano molteplici iniziative di percorsi formativi per i mediatori, che assumono diverse caratteristiche a seconda del contesto sociale, territoriale e professionale in cui vengono predisposti.

Si può osservare, quindi, che, a fronte di un'estrema "localizzazione" degli interventi di mediazione, esiste una netta eterogeneità sia dell'offerta formativa che delle modalità di inquadramento professionale della figura. Basti pensare, ad esempio, che ad oggi non esiste ancora un sistema di trasferibilità tra i titoli e le competenze professionali acquisite dai mediatori tra le diverse regioni o province del territorio italiano.

Un eterogeneo e poco organico sistema formativo a favore dei mediatori linguistico-culturali si è comunque, di fatto, costituito in Italia negli ultimi venti anni, attraverso l'azione di diversi soggetti (Regioni, enti locali, privati, Università), pur senza un loro reale coordinamento; tale situazione, benché abbia contribuito ad una personalizzazione delle risposte formative e culturali a seconda delle esigenze del contesto locale, ha accentuato, tuttavia, la frammentarietà dell'offerta formativa a favore del mediatore .

Il primo corso per mediatori in Italia fu realizzato nel 1990 dal Naga di Milano, al fine di soddisfare le esigenze dell'ambito sanitario con la formazione di 15 "intermediari linguistico-culturali"⁴⁶.

Da allora i corsi di formazione per mediatori sono stati realizzati prima da una molteplicità di enti e organizzazioni private, in seguito anche da diversi soggetti pubblici, finanche negli ultimi anni da enti di alta formazione, come le Università. Tra queste, le prime ad istituire corsi per mediatori sono state le Università per Stranieri (ad esempio Siena e Perugia) e le Facoltà di Lingue.

L'indagine condotta attraverso il questionario restituisce un quadro importante sull'offerta formativa odierna a favore di mediatori nel nostro paese, descrivendo in che modo vengono organizzati i corsi per mediatori linguistico-culturali in Italia e rivelando quali sono le principali problematiche in questo ambito.

⁴⁶ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000, p. 128.

È opportuno osservare, anzitutto, che la formazione di mediatori negli enti privati avviene frequentemente all'interno di progetti che offrono la possibilità di inserimento lavorativo a tempo determinato.

Lo stretto legame tra formazione e inserimento professionale è poi confermato anche da un dato particolarmente significativo emerso dall'indagine tramite questionario. Il 45% degli intervistati dichiara, infatti, che svolgere la mediazione linguistico-culturale in uno specifico settore (educativo-scolastico, giuridico-amministrativo, socio-sanitario, ecc.) è stata una scelta avvenuta in seguito ad un corso di formazione.

È opportuno, tuttavia, individuare le caratteristiche di questo inserimento professionale, a seguito di percorsi formativi nell'ambito di progetti specifici. Si tratta, infatti, assai frequentemente di tipologie di lavoro a tempo determinato, che si concludono alla fine del progetto che le prevede.

Va osservato, quindi, che non esiste un efficace raccordo tra il sistema formativo e quello socio-professionale, in grado di garantire un adeguato e duraturo inserimento lavorativo dei mediatori.

Ciò è confermato anche da un altro dato: alla richiesta rivolta al mediatore di indicare che tipo di utilità si consegue da un corso di formazione, vengono evidenziate motivazioni di tipo lavorativo accanto a quelle di tipo personale. Secondo i mediatori intervistati frequentare queste attività di formazione è servito, infatti, sia ad avere maggiore efficacia sul lavoro e migliorare la qualità dei servizi offerti agli utenti (63% dei casi), sia ad avere maggiori opportunità lavorative (60% dei casi). Viene confermata, pertanto, la tesi secondo la quale frequentare un corso di formazione sarebbe funzionale all'accesso ad una modalità qualsiasi di inserimento professionale, ad esempio attraverso l'introduzione del proprio nominativo nelle banche dati delle associazioni.

Ancora più significativo è il giudizio che forniscono gli intervistati sulla formazione a favore dei mediatori. Il 39% degli intervistati considera la formazione una valida occasione per essere formati o aggiornati, mentre il 33% la reputa esplicitamente una necessità per essere inseriti nella banca dati dei consulenti delle associazioni per poter lavorare.

Lo stretto legame tra processi formativi ed esercizio di un'attività di mediazione linguistico-culturale è evidenziata, poi, da altri elementi che emergono dall'indagine tramite questionario.

rio. Tra le attività svolte prima di arrivare in Italia dai mediatori intervistati vengono segnalati, anzitutto, quelle educative (nel 40% dei casi), di impegno sociale e volontariato verso le fasce deboli, nonché di promozione culturale (entrambe nel 18% dei casi).

I mediatori intervistati dichiarano, inoltre, che l'esperienza di formazione più significativa al ruolo di mediatore è stata organizzata, nei tre quarti dei casi, da enti, associazioni, organizzazioni non governative, che si occupano di immigrazione. Solo una piccola parte di questi corsi sono stati organizzati da Regioni, Comuni e Province (nel 20% dei casi), mentre appare meno significativa l'azione formativa delle Università e IFTS (Istruzione Formazione Tecnica Superiore).

Tale esperienza di formazione prevede il rilascio di un attestato di frequenza in quasi la metà dei casi (49%) e, in misura minore, un certificato di qualifica professionale riconosciuto dalla Regione o dalla Provincia (42%). Il corso prevede inoltre, nel 39% dei casi, tra le 501 e le 1000 ore di formazione e, nel 36% dei casi, tra le 151 e le 500 ore.

6.3.2 Piani formativi per i mediatori

La formazione dei mediatori appare estremamente complessa, poiché coinvolge allo stesso tempo aspetti di tipo linguistico, giuridico, psicologico, socio-antropologico e comunicativo.

Si deve considerare, inoltre, che le finalità educative di tali percorsi formativi sono molteplici ed eterogenee: accanto agli obiettivi metodologici - come l'acquisizione di strumenti comunicativi - o pratico-operativi - come il conseguimento di tecniche di interpretariato - esistono, ad esempio, obiettivi relazionali - quali lo sviluppo di un'attitudine all'ascolto e alla negoziazione - che sono di difficile perseguimento.

La molteplicità delle finalità educative di un percorso formativo a favore dei mediatori è stata d'altronde confermata dall'indagine tramite questionario: alla richiesta rivolta agli intervistati di indicare gli obiettivi generali di un'attività di formazione per mediatore linguistico-culturale, i due terzi degli intervistati hanno risposto che non è possibile definire una priorità tra obiettivi di tipo tecnico, pratico-operativo, metodologico, organizzativo, socio-culturale e valoriale.

È opportuno ricordare, poi, che per accedere ai corsi di formazione i mediatori devono quasi sempre sostenere una selezio-

ne in cui vengono accertati alcuni requisiti necessari, tra i quali di solito:

- una buona conoscenza della cultura e della lingua parlata e scritta italiana;
- una buona conoscenza della cultura e della realtà socio-economica del paese di origine;
- una buona conoscenza della realtà italiana e del territorio in cui si opera;
- il possesso di un titolo di studio medio-alto;
- la motivazione e la disposizione al lavoro relazionale e sociale.

Dall'indagine tramite questionario è emerso, infatti, che le modalità di selezione più frequenti per l'accesso ai corsi di formazione per mediatori, a giudizio degli intervistati, sono il colloquio motivazionale (85% dei casi), l'accertamento delle conoscenze linguistiche (83% dei casi), nonché le prove e i test attitudinali (81% dei casi).

Altra condizione fondamentale per garantire efficacia al percorso formativo è quella di valorizzare il gruppo dei discenti come "laboratorio relazionale di esperienze, conoscenze, competenze", coinvolgendo i mediatori in uno scambio di esperienze, per riflettere sulle proprie storie ed esperienze "migratorie".⁴⁷

Secondo l'*Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri* del CNEL, il percorso formativo per un mediatore deve necessariamente sviluppare una struttura modulare di base che coinvolga le seguenti aree tematiche:

1. *area della comunicazione e della relazione interculturali:*
 - a. psicologia del sé e psicologia relazionale;
 - b. antropologia culturale e sociale;
 - c. teorie e tecniche della comunicazione sia per ciò che concerne il canale verbale che quello analogico (non verbale);
 - d. tecniche di interpretariato;
2. *area normativa:*
 - a. la Costituzione italiana la Comunità Europea ed il sistema dei diritti umani;
 - b. organizzazione sociale e assetti istituzionali;

⁴⁷ CNEL-Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri, *Politiche per la Mediazione Culturale. Formazione ed impiego dei Mediatori culturali*, Roma 2000, pp. 4 e 5.

- c. legislazione sull'immigrazione con elementi di diritto del lavoro e di legislazione sociale;
- 3. *area dell'organizzazione e dei servizi*:
 - a. tecniche dei modelli di progettazione dell'intervento;
 - b. conoscenze informatiche di base⁴⁸.

Lo stesso organismo suggerisce, poi, di predisporre un percorso formativo di secondo livello che preveda un'ulteriore articolazione di moduli disciplinari per settori, secondo ciascun ambito di servizio di mediazione linguistico-culturale (ad esempio l'area socio-sanitaria, quella educativo-scolastica, quella della sicurezza e della giustizia, quella dell'emergenza e della prima accoglienza, quella del lavoro).

Il tirocinio costituisce in questo contesto un'esperienza formativa necessaria per l'acquisizione di solide competenze professionali. L'*Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri* del CNEL suggerisce di attuare un'alternanza tra esperienze di tirocinio in enti ed istituzioni pubbliche e private, nonché in associazioni del terzo settore. Un lavoro comune tra operatori di servizi pubblici e corsisti consente, in particolare, di favorire non solo la conoscenza reciproca degli aspetti organizzativi e legislativi, ma anche di valorizzare modelli culturali e organizzativi diversi.

Un percorso formativo di base dovrebbe prevedere, quindi, un monte ore complessivo di almeno 500 ore, di cui 100 ore di indirizzo settoriale, mentre almeno un terzo del percorso dovrebbe essere dedicato ad esperienze di tirocinio. Il percorso formativo di secondo livello di specializzazione dovrebbe avere, invece, una durata di almeno 300 ore, di cui metà di tirocinio.

Un'ultima questione concerne, infine, l'accreditamento delle agenzie di formazione dei mediatori culturali. Attualmente pochissime Regioni prevedono un sistema di accreditamento delle agenzie di formazione dei mediatori: per acquisire l'eventuale attestato di accreditamento le agenzie formative dovrebbero possedere, infatti, requisiti standard, ancora non disposti dalla larga maggior parte delle normative regionali.

Tale circostanza costituisce una diretta conseguenza della mancanza di un quadro di riferimento normativo unitario, che potrebbe regolare anzitutto il servizio di mediazione linguistico-culturale, ma anche la formazione della rispettiva figura professionale.

⁴⁸ Ibidem.

6.3.3 Il caso della provincia autonoma di Bolzano

Il caso della provincia autonoma di Bolzano costituisce uno degli esempi più avanzati di sperimentazione di modelli formativi e di regolamentazione della mediazione linguistico-culturale in Italia, attraverso una specifica normativa; per questo motivo è interessante svolgere alcune riflessioni su tale esperienza⁴⁹.

La provincia autonoma di Bolzano ha stabilito, con deliberazione n. 4226 del 26 novembre 2001, l'istituzione di un corso di formazione della durata di 800 ore (di cui 500 ore di teoria ed esercitazioni laboratoriali e 300 di stage e di tirocinio applicativo), al termine del quale, previo superamento di un esame finale, si accede alla qualifica professionale di "mediatore interculturale".

Il corso è rivolto sia a cittadini stranieri, in possesso del permesso di soggiorno (escluso quello per motivi turistici), ma anche italiani, che abbiano i seguenti requisiti:

- minimo 25 anni di età;
- frequenza di un ciclo scolastico-formativo di almeno 12 anni;
- ottimo livello di conoscenza della lingua madre o lingua veicolare scelta ai fini della mediazione linguistico-culturale;
- ottima conoscenza della lingua italiana e di quella tedesca;
- di norma almeno due anni di residenza sul territorio della provincia di Bolzano Alto-Adige;
- adeguata motivazione a sviluppare relazioni tra cittadini stranieri ed enti pubblici e privati, amministrazioni provinciali e comunali, nonché attitudine a lavorare in équipe e in team di progetto.

La deliberazione sottolinea, poi, che le "competenze interculturali" del mediatore interculturale sono favorite dall'interrelazione delle seguenti competenze psico-sociali:

- rispetto e capacità di relazionarsi agli "altri" e alla "diversità", interpretandone i segnali e le premesse implicite;
- capacità di ascolto attivo e tolleranza dell'ambiguità dei ruoli, dei punti di vista e delle cornici culturali di riferimento;
- capacità di empatia, intesa non solo come facilità di accesso al pensiero e alle culture degli altri, ma anche come osservazione del proprio pensiero e cultura con gli occhi degli altri;

⁴⁹ Sul corso per "mediatori interculturali" realizzato dalla provincia autonoma di Bolzano cfr. A. Aluffi Pentini, *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Franco Angeli, Milano 2004.

- astensione dai giudizi immediati e riduzionisti a favore di ulteriori spiegazioni e approfondimenti;
- curiosità e attitudine a conoscere gli altri;
- predisposizione a costanti elaborazioni e riflessioni personali anche a partire dal proprio vissuto migratorio e della propria esperienza errante;
- risoluzione produttiva dei conflitti relazionali intesa, soprattutto, come capacità di affrontare in modo creativo e costruttivo le inevitabili incomprensioni ed equivoci derivanti dall'incontro interculturale;
- competenze comunicative interculturali, non solo di tipo linguistico, ma anche paralinguistiche, cinesiche, prossemiche, pragmatiche e socio-culturali.

Per quanto concerne, invece, gli obiettivi formativi, nel documento si afferma che tale percorso è finalizzato “allo sviluppo della figura professionale di un operatore che sia in grado di facilitare la comunicazione e la comprensione linguistica e culturale fra persone di culture diverse e, in particolare, fra l'utente straniero e l'operatore di un servizio pubblico o privato”⁵⁰.

A tale scopo “accanto al potenziamento delle competenze linguistiche dei piani sintattici e grammaticali dell'italiano e del tedesco, che permettono all'operatore di collegare il parlante all'ascoltatore, si svilupperanno elementi di base della comunicazione interculturale e quelli relativi alla formazione civico-procedurale e di conoscenza del territorio alto-atesino e delle sue istituzioni, in modo da consentire al corsista di poter essere cittadino partecipe alla vita sociale e, contemporaneamente, risorsa attiva di sviluppo socio-culturale”⁵¹.

Il corso si propone pertanto i seguenti obiettivi fondamentali:

- fornire specifiche metodologie di lavoro, individuali e di gruppo, del mediatore;
- favorire lo sviluppo delle competenze professionali specifiche nell'ambito di una formazione polivalente e flessibile, che sia in grado di permettere il raccordo alle diverse scelte delle singole specializzazioni di area (educativo-scolastica, formativo-lavorativa, giuridico-amministrativo e socio-sanitaria);
- offrire conoscenze tecnico-operative inserite in piani concettuali che comprendano l'integrazione dei cittadini stranieri e

⁵⁰ Deliberazione n. 4226 del 26 novembre 2001 della Provincia autonoma di Bolzano.

⁵¹ Ibidem.

l'incontro interculturale, come risorse fondamentali di sviluppo non solo economico, ma anche socio-culturale;

- fornire la capacità di utilizzare i linguaggi, le procedure e gli strumenti specifici ai singoli settori, per consentire un approccio operativo, analitico, progettuale, idoneo alla soluzione dei problemi sollevati dal processo migratorio.

Nell'ambito delle singole specializzazioni di area educativo-scolastica, formativo-lavorativa, giuridico-amministrativa e socio-sanitaria, il progetto formativo prevede che il corsista acquisisca le competenze necessarie a svolgere anche le seguenti attività della mediazione interculturale:

- orientamento e informazione dell'utenza straniera;
- accoglienza e guida alla corretta utilizzazione delle prestazioni offerte dai singoli servizi;
- sensibilizzazione e pubblicizzazione delle attività svolte dallo specifico servizio.

La deliberazione della provincia autonoma di Bolzano indica, inoltre, gli obiettivi di ogni specifica area del percorso formativo, che sono i seguenti:

1. *Area formativa della consulenza e progettazione interculturale:*

- capacità descrittive delle culture dell'immigrazione, analisi delle diversità e dell'alterità culturale, anche attraverso la riflessione e l'analisi narratologica della personale esperienza migratoria;

- conoscenza delle istituzioni della società italiana, del loro funzionamento e, in particolare, dell'apparato normativo, sia nazionale che locale, relativo ai cittadini stranieri;

- capacità di orientamento territoriale alle specificità istituzionali, amministrative e culturali della provincia di Bolzano, nonché dei servizi culturali, educativo-formativi, socio-sanitari, giuridici ed economici, comunali e provinciali, offerti ai cittadini stranieri;

- sviluppo delle competenze comunicative e relazionali, soprattutto indirizzate negli ambiti del colloquio e del lavoro di gruppo, della gestione delle relazioni interculturali, dell'ascolto attivo nonché della gestione produttiva dei conflitti interculturali;

- acquisizione delle tecniche di mediazione e di interpretariato consecutivo e, nelle istituzioni, degli approcci pedagogici e sociali alla diversità culturale e all'interculturalità;

- sviluppo di alcune abilità ed atteggiamenti generali relativi alla personalità del mediatore interculturale, quali l'autonomia di giudizio, di iniziativa nell'affrontare i problemi, competenza comunicativa interculturale e spirito cooperativo.

2. *Area dell'autoformazione nelle abilità linguistiche:*

- livello della sussistenza e quello della indipendenza nella lingua italiana e in quella tedesca;

- negli applicativi informatici, compreso l'utilizzo della posta elettronica e la navigazione Internet, il livello utile e necessario all'attività professionale di mediazione interculturale.

3. *Area formativa specifica e professionalizzante ai servizi educativo-scolastici, formativo-lavorativi, giuridico-amministrativi e socio-sanitari:*

- capacità di orientare e fornire le informazioni elementari all'utenza straniera;

- disponibilità all'accoglienza ed alla diffusione delle procedure tipiche del servizio;

- competenze relazionali indirizzate alla sensibilizzazione e alla pubblicizzazione delle attività svolte dallo specifico servizio in cui si opera.

4. *Area formativa degli stage e del tirocinio applicativo:*

- obiettivo generale a tutte le forme di stage del percorso formativo è quello di calare direttamente le azioni formative teoriche e laboratoriali in contesti di apprendimento situato;

- per gli *stage di orientamento*: aiutare e indirizzare ad un'adeguata scelta dell'area di specializzazione;

- per gli *stage di approfondimento*: osservare direttamente le procedure di mediazione interculturale messe in atto dalle strutture locali, nazionali ed europee;

- per il *tirocinio applicativo*: attuare nei servizi locali privati e pubblici il *project work* sviluppato nel corso delle azioni formative dell'area specifica e professionalizzante.

Il progetto formativo di qualifica professionale di mediatore interculturale prevede, in sostanza, un percorso formativo che si articola nelle seguenti fasi:

1. la prima fase, indirizzata a sviluppare le competenze di base della mediazione linguistico-culturale, è comune a tutti i corsisti e prevede anche la realizzazione di "stage di orientamento";

2. la seconda fase, indirizzata a sviluppare le competenze di base della mediazione interculturale, è di specializzazione nel settore professionale (educativo-scolastico, formativo-

lavorativo, giuridico-amministrativo o socio-sanitario) scelto dal candidato ed è alternata dallo “stage di approfondimento”.

3. la terza fase, comune a tutti i corsisti, è dedicata all’autoimprenditorialità, alla gestione autonoma o collettiva del lavoro, alla modalità di proporsi sul mercato dei servizi, sia pubblici che privati, indirizzati ai cittadini stranieri;

4. fase trasversale a tutto il percorso formativo è l’autoformazione, che riguarda i livelli minimi di competenza linguistica dell’italiano, del tedesco e del linguaggio informatico, nell’ambito della quale si valorizzano i percorsi di apprendimento individuale, i crediti formativi e le motivazioni dei corsisti, anche attraverso la costruzione di un progetto formativo individuale.

Tabella 5. Architettura del percorso formativo del corso per mediatori interculturali della provincia autonoma di Bolzano.

<p><u>Prima parte: Area formativa della consulenza e progettazione interculturale</u> (261 ore + stage di 100 ore)</p> <p><i>1. Introduzione al progetto formativo: welcome (3 ore).</i></p> <p>1.1 Accoglienza presentazione del progetto formativo e della figura professionale; 1.2 presentazione dello staff di progetto e dei corsisti.</p> <p><i>2. Progetto formativo individuale (30 ore).</i></p> <p>2.1 Elementi per un bilancio delle competenze; 2.2 analisi narratologica; aspettative, dubbi, conoscenze; 2.3 autodiagnosi delle risorse e delle competenze; 2.4 elaborazione del progetto formativo individuale.</p> <p><i>3. Formazione civico procedurale (80 ore).</i></p> <p>3.1 Il linguaggio giuridico; 3.2 la Costituzione italiana e gli organi costituzionali; 3.3 lo Statuto di Autonomia dell’Alto Adige. Gli organi della Provincia. Il Comune e i Consigli di circoscrizione; 3.4 la regolamentazione dei flussi migratori; 3.5 la condizione giuridica dello straniero; 3.6 i principi fondamentali della L. 40/98, del Testo unico e del Regolamento di attuazione; 3.7 disposizioni relative all’ingresso, soggiorno e allontanamento degli stranieri; 3.8 disposizioni di carattere umanitario; 3.9 la disciplina del lavoro; 3.10 diritto alla unità familiare, condizione giuridica del minore straniero, diritto all’istruzione e formazione, disposizione in materia sanitaria; 3.11 ruolo degli Enti locali nelle politiche di integrazione sociale.</p> <p><i>4. Tecniche di comunicazione, di colloquio e di ascolto (48 ore).</i></p> <p>4.1 La comunicazione interpersonale, verbale e non verbale; 4.2 la comunicazione interculturale; 4.3 tecniche di colloquio; 4.4 l’ascolto attivo: tecniche di osservazione dei bisogni e di costruzione del dialogo; 4.5 negoziazione dei conflitti interculturali.</p> <p><i>5. Tecniche di mediazione interculturale (32 ore).</i></p> <p>5.1 ruolo del mediatore interculturale;</p>
--

5.2 diritti e doveri del mediatore;
5.3 deontologia professionale del mediatore interculturale;
5.4 stereotipi, pregiudizi, razzismo e anti-razzismo;
5.5. la mediazione interculturale.
6. *Tecniche di interpretariato (24 ore).*
6.1 Formazione all'interpretariato consecutivo;
6.2 interpretariato nelle istituzioni e nei servizi;
6.3 codici deontologici nel campo dell'interpretariato.
7. *Pedagogia ed educazione interculturale (16 ore).*
7.1 Educazione all'interculturalità;
7.2 approcci alla diversità e all'antirazzismo;
7.3 pedagogia interculturale e mediazione.
8. *Aggiornamento relativo ai processi sociali della immigrazione (4 ore).*
8.1 Immigrazione: aspetti sociologici, antropologici ed economici.
9. *Tecniche di progettazione (8 ore).*
9.1 I fondi strutturali;
9.2 dall'idea al progetto;
9.3 la valutazione del progetto.
10. *Elementi di cultura organizzativa (16 ore).*
10.1 Chiavi di lettura delle organizzazioni;
10.2 le organizzazioni nell'ambito dei servizi alla persona;
10.3 le organizzazioni e la dimensione di genere.
11. *Stage di orientamento (100 ore).*
Lo stage ha luogo in strutture pubbliche o private locali.
Verifica Autovalutazione e valutazione delle azioni formative, valutazione dello stage attraverso colloqui.

Seconda parte: Area formativa specifica e professionalizzante

(100 ore + 2 stage per 200 ore complessive)

1. *Stage di approfondimento (50 ore).*

Lo stage ha luogo in strutture pubbliche o private nazionali o estere.

2. *Approfondimento della mediazione interculturale ai servizi: (100 ore)*

- educativo-culturali;

- giuridico-amministrativi;

- socio-sanitari;

- formativi-del lavoro.

2.1 Confronto tra modelli significativi di mediazione interculturale nei servizi offerti all'utenza straniera;

2.2 orientamento e accoglienza dei vari servizi all'utenza straniera;

2.3 bisogni dell'utenza straniera in relazione ai servizi;

2.4 bisogni degli operatori del servizio in relazione all'utenza straniera;

2.5 project work da attuarsi durante il tirocinio applicativo.

3. *Tirocinio applicativo (150 ore).*

Lo stage ha luogo in strutture pubbliche o private locali.

Verifica: Autovalutazione e valutazione delle azioni formative, valutazione dello stage attraverso relazione scritta e colloqui.

Terza parte: L'autoimprenditorialità (35 ore)

1. *Gestione e organizzazione di associazioni non profit (8 ore).*

1.1 Associazionismo professionale e associazionismo non profit;

1.2 aspetti normativi e fiscali.

2. *Gestione e organizzazione di azienda ai servizi di mediazione (27 ore).*
2.1 Processo di gruppo e identificazione della idea progettuale;
2.2 l'impresa sociale: le forme idonee per le attività di mediazione interculturale.
Verifica Autovalutazione delle azioni formative.

Parte trasversale: Area dell'autoformazione (104 ore)

1. Laboratorio di sviluppo delle competenze linguistiche della lingua italiana (da definire sulla base dei crediti formativi e delle competenze rilevate all'ingresso);
2. laboratorio di sviluppo delle competenze linguistiche della lingua tedesca (da definire sulla base dei crediti formativi e delle competenze rilevate all'ingresso);
3. laboratorio di sviluppo delle competenze linguistiche del linguaggio informatico (da definire sulla base dei crediti formativi e delle competenze rilevate all'ingresso).
Verifica Certificazione dell'ALTE relativa alle competenze linguistiche e attestati di frequenza ai corsi di informatica.

6.3.4 Il modello di formazione per mediatore linguistico-culturale impiegato dal CIES: caratteristiche del corso e risultati del monitoraggio.

6.3.4.1 Caratteristiche, organizzazione e struttura del piano formativo

Il CIES (Centro Informazione e Educazione allo Sviluppo) è un'organizzazione non governativa e un'associazione non profit impegnata dal 1983 in progetti di interculturalità e cooperazione internazionale.

L'organizzazione ha partecipato, degli anni Ottanta, al Comitato antirazzista e anti-apartheid per il Sudafrica e ha realizzato numerosi progetti di cooperazione allo sviluppo.

Negli anni Novanta, a tale impegno di cooperazione allo sviluppo si è affiancato quello nel campo dell'educazione all'intercultura, con la sperimentazione di diversi servizi di mediazione linguistico-culturale.

Nell'ambito di tale sperimentazione, il CIES ha maturato la convinzione che, per esercitare la professione di mediatore linguistico-culturale, sia necessario possedere alcune caratteristiche specifiche quali:

- un vissuto migratorio che permetta di stabilire l'empatia emotiva e culturale necessaria perché si costituisca la relazione nella comunicazione tra mediatore, utente e operatore;
- un'attitudine all'ascolto e una capacità di immedesimazione nel punto di vista altrui;
- un livello di istruzione elevato, in particolare almeno un titolo di scuola superiore;

- una buona conoscenza della realtà italiana nel quale il mediatore linguistico-culturale opera;

- elevate competenze linguistiche nella propria lingua madre, sia scritta che orale, nonché buona conoscenza della lingua italiana, oppure almeno di una lingua veicolare.

Nell'ambito del Progetto Equal "Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti"⁵², il CIES ha sperimentato un modello di formazione dei mediatori, con il contributo dei diversi partner del progetto (Acli, Alfor, Almaterra, Comune di Roma, Kantara, Ministero della Giustizia ISSP - Dipartimento per la Giustizia Minorile, Progetto Integrazione, UCODEP, Università degli Studi Roma Tre-Creifos).

Il corso ha l'obiettivo di formare mediatori linguistico-culturali in servizio nell'ambito del settore educativo-scolastico e in quello penitenziario.

Tale dispositivo globale di formazione prevede:

- l'analisi della domanda e dei bisogni del mediatore;

- il vero e proprio dispositivo di formazione dei mediatori;

- un dispositivo di monitoraggio del corso;

- un dispositivo di ricerca sui temi della figura e della formazione del mediatore linguistico-culturale.

Il percorso formativo concepito dal CIES, così come suggerito dall'*Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri* del CNEL⁵³, prevede due diversi cicli:

- la prima fase, di 250 ore (200 d'aula e 50 di tirocinio), è tesa a sviluppare le competenze di base della mediazione linguistico-culturale ed è comune a tutti i corsisti;

- la seconda fase, di 125 ore (75 d'aula e 50 di stage), è volta a sviluppare le competenze di base della mediazione interculturale nello specifico settore professionale di intervento, in particolare educativo-scolastico o penitenziario. Ad essa accedono i corsisti che hanno frequentato la prima fase del percorso formativo, nonché i mediatori già in servizio che intendono aggiornarsi sulle tematiche relative ad uno specifico settore di intervento.

Il percorso formativo è stato strutturato affiancando moduli didattici di tipo teorico a moduli di carattere tecnico operativo, al fine di formare professionisti idonei ad essere immessi immediatamente in servizio.

⁵² Progetto Equal IT-S-MDL-251.

⁵³ CNEL-Organismo nazionale di coordinamento per le politiche di integrazione sociale degli stranieri, già cit., p. 4.

Tale impostazione appare evidente quando si analizza la composizione del corpo docente, che è formato da professori universitari, professionisti del mondo del lavoro, rappresentanti delle istituzioni ed esperti di varie discipline (scienze giuridiche e sociali, dell'educazione, psicologiche, della comunicazione).

Si deve osservare, poi, che ci si è proposti di porre particolare attenzione alla stimolazione della partecipazione attiva dei corsisti, attraverso giochi di ruolo, simulazioni, compiti di *problem solving*.

Il Centro Documentazione del CIES ha inoltre messo a disposizione dei corsisti materiali e sussidi didattici (audiovisivi, CD Rom, dispense, bibliografie, dati statistici, ecc.) utili ad approfondire le tematiche trattate durante il corso.

Il corso di formazione base, indirizzato a candidati senza precedenti esperienze di mediazione, è stato finalizzato a fornire una formazione di primo livello e a garantire l'acquisizione delle competenze professionali adeguate all'espletamento del servizio di mediazione.

Tale percorso di base, che si è tenuto a Roma dal 24 giugno al 26 luglio 2002, è stato realizzato secondo una struttura formativa, composta dalle seguenti unità didattiche:

1. *Presentazione* del Centro Informazione Educazione allo Sviluppo (CIES) e del progetto Equal; presentazione del programma del corso nei contenuti e nelle modalità di svolgimento; il centro documentazione del CIES.

2. *La Mediazione culturale*. I contesti sociali in cui si colloca la mediazione; il ruolo professionale del mediatore linguistico-culturale; i principi deontologici del mediatore; caratteristiche della mediazione nelle varie tipologie di intervento; l'esperienza dei mediatori del CIES a livello nazionale.

3. *I flussi migratori e i rapporti interetnici*. I diversi gruppi migratori: cause, caratteristiche, motivazioni; i gruppi etnici maggiormente rappresentati nel territorio nazionale e nei diversi territori regionali; le culture come realtà molteplici; la comunicazione tra soggetti di culture diverse.

4. *La comunicazione interpersonale nell'approccio tra culture*. I principi della comunicazione interpersonale; la comunicazione verbale e non verbale; la consapevolezza della condizione dell'immigrato, del richiedente asilo, del rifugiato; training sulle tecniche di comunicazione nella mediazione culturale.

5. *Legislazione e normative sull'immigrazione.* Norme legislative sull'immigrazione in Italia; norme di diritto internazionale sulle migrazioni; convenzioni ed accordi internazionali; l'attuale legge sull'immigrazione; l'asilo politico.

6. *Cenni di storia dell'Italia repubblicana e funzionamento delle istituzioni dello Stato.*

7. *Cenni sul processo di unificazione dell'Italia.* I principi fondanti della costituzione repubblicana; gli organismi dello Stato; le istituzioni nazionali, regionali, provinciali, comunali.

8. *Le tecniche per abilità espressive orali e scritte.*

9. *Tecniche di interpretariato.* Abilità espressive nella comunicazione scritta.

10. *Le principali istituzioni di riferimento degli immigrati.*

11. *Le strutture del Comune di Roma.* L'Ufficio Speciale Immigrazione (USI); i centri di accoglienza per adulti e per minori stranieri non accompagnati; gli uffici di relazione con il pubblico (URP) dei municipi; la scuola; l'istituzione penitenziaria per adulti e minori; le strutture sanitarie; organizzazioni internazionali e nazionali per immigrati e rifugiati.

Al termine del percorso di base è stata realizzata un'attività di "tirocinio", volta all'approfondimento di specifiche problematiche legate alla mediazione linguistico-culturale.

Il corso di specializzazione per mediatori linguistico-culturali si è svolto, invece, a Roma dal 16 al 27 Settembre 2002, prevedendo l'approfondimento delle metodologie di mediazione negli ambiti professionali educativo-scolastico e penitenziario. La struttura del percorso di specializzazione nell'ambito scolastico ha previsto le seguenti unità didattiche:

1. *Mediazione Linguistico-culturale in ambito scolastico.*
2. *La formazione in ambito interculturale.*
3. *La scuola come istituzione e come ambiente educativo:*
 - l'educazione interculturale. L'esperienza di una scuola;
 - la scuola dell'autonomia: possibilità di intervento del mediatore negli ambiti della formazione e della didattica;
 - l'educazione interculturale. Analisi delle necessità della scuola in relazione alla mediazione.
4. *Bambini e famiglie tra due culture.*
5. *Comunicazione e relazione.*
6. *Il Mediatore e il lavoro di rete:*
 - tecniche di animazione e di conduzione;

- l'Italiano come L2: principali esiti della ricerca linguistica;
- analisi del territorio del Comune di Roma in riferimento al lavoro di equipe.

7. *La cultura scolastica*: il percorso della scuola dal dopoguerra a oggi, sintesi storica e linee di tendenza attuali nel rapporto tra scuola e territorio.

8. *La scuola italiana e i suoi rapporti internazionali*: progetti Socrates e normative ministeriali riguardanti l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.

9. *L'educazione interculturale. Esperienze a confronto*.

Il corso di specializzazione in ambito penitenziario ha previsto, invece, le seguenti unità didattiche:

1. *Il Centro Informazione Educazione allo Sviluppo (CIES)*. Il progetto Equal nella sua articolazione territoriale per l'ambito penitenziario; presentazione del programma del corso nei contenuti e nelle modalità di svolgimento.

2. *L'istituzione penitenziaria per adulti e minori*. Elementi generali di diritto penale; la pena: origini e funzione; l'ordinamento penitenziario (DPR n. 230 del 30 giugno 2000); trattamento penitenziario; regime penitenziario; il regolamento interno; equipe d'osservazione e trattamento; elementi del trattamento: istruzione, lavoro, religione, attività ricreative, culturali e sportive; misure alternative con particolare riferimento alle normative in vigore e a progetti riferiti ai detenuti stranieri; l'assistenza sanitaria negli istituti penitenziari; detenzione femminile: l'assistenza alle detenute gestanti ed alle madri con bambini; l'affidamento dei minori; la giustizia e i minori; il servizio sociale minorile; i centri di giustizia minorile; la presenza dei minori stranieri.

3. *I detenuti stranieri*. Immigrazione e criminalità; i gruppi etnici maggiormente presenti negli istituti penitenziari delle località del progetto (caratteristiche peculiari di ciascun gruppo); le normative che regolano la presenza degli stranieri nell'istituzione penitenziario; modalità di comportamento dei detenuti stranieri: analisi di casi e trattamento neuropsichiatrico all'interno degli istituti; elementi di etno-psichiatria per i detenuti stranieri; la dimensione spaziale e temporale in mancanza di punti di riferimento; rapporti con le famiglie e le comunità (colloqui, corrispondenza, telefonate, corsi di formazione professionale); prospettive al termine della detenzione.

4. *La mediazione culturale in ambito carcerario.* I bisogni di mediazione nell'ambito carcerario; il ruolo professionale del mediatore linguistico-culturale nei diversi settori dell'ambito carcerario; la differenziazione da altre categorie professionali e di volontariato che operano negli istituti penitenziari; i principi deontologici del mediatore; le varie tipologie di mediazione; la prevenzione e la composizione dei conflitti; le esperienze di mediazione a livello nazionale; le esperienze di mediazione del CIES.

5. *La comunicazione interpersonale nell'ambito penitenziario.* La comunicazione interpersonale con le diverse categorie di operatori penitenziari; la comunicazione con i detenuti stranieri; la consapevolezza della condizione del detenuto; problemi relazionali tra i detenuti (sia tra stranieri, che tra stranieri e italiani); identificazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti dei detenuti stranieri; training sulle tecniche di comunicazione nella mediazione in ambito penitenziario.

6. *I detenuti stranieri: esperienze a confronto negli Istituti Penitenziari di Milano, Torino e Lecce.*

Al termine del percorso specialistico, i discenti hanno realizzato degli stage nelle strutture scolastiche e penitenziarie di Roma.

La natura europea del progetto ha richiesto, infine, di mettere a confronto le esperienze di mediazione interculturale sperimentate nei diversi paesi partner (Italia, Gran Bretagna, Finlandia), al fine di operare una comparazione tra i diversi contesti europei.

6.3.4.2 La didattica del corso

Durante le interviste i discenti hanno descritto in maniera dettagliata l'architettura e il piano formativo del corso. Dalle interviste emerge che le attività d'aula si articolano principalmente in attività di docenza e in laboratori (analisi di caso, lavori di gruppo guidati e assistiti, esercitazioni, attività di simulazione).

Il tutor descrive i contenuti del corso di formazione in questo modo: *"C'è una parte che parla della legislazione e in concreto della legislazione verso gli immigrati, poi un modulo sulla comunicazione interpersonale, sull'intercultura e poi un terzo modulo che è il tirocinio. Questi sono più o meno a grandi [linee] e poi all'interno di questo ci sono delle relazioni sulla struttura statale italiana, o a livello nazionale, o a livello del Comune o*

della Regione, ecc. Poi, nell'ambito della comunicazione, ci sono anche aspetti dei servizi in cui operano i mediatori, per esempio, per questo progetto Equal, Comune, Ministero di Giustizia, scuola" (Int.39).

La struttura del corso è interdisciplinare, come sottolinea la coordinatrice del corso: "Ci siamo mossi dall'antropologia culturale, alla psicologia interculturale, comunicazione interpersonale e interculturale ed è il blocco sempre più nutrito. Poi la relativa legislazione, ovviamente perché eravamo proprio a ridosso della Bossi-Fini, sociologia, sociologia. Quindi sia i flussi con la storia sia i rapporti interetnici delle varie realtà" (Int.44).

Per quanto concerne, invece, gli aspetti metodologici, un corsista afferma che la didattica è di tipo partecipativo, poiché coinvolge i partecipanti con la propria esperienza personale: "La maggior parte dei docenti, l'antropologo, lo psicologo, tutti ci hanno coinvolto, davano la parte della teoria, che secondo me è molto importante e poi il lavoro di gruppo, il lavoro individuale, la scheda, per me è molto importante anche questa, come la carta di identità di ognuno in cui c'erano le domande, te rispondevi, come ti vedi, come ti vedono gli altri, cosa vuoi fare di più, cosa senti di più o meno, ci hanno coinvolti a fare lavori di gruppo, ma anche lavori individuali" (Int.1).

L'importanza del coinvolgimento dell'esperienza personale durante il percorso formativo viene del resto sottolineata anche dall'indagine tramite questionario, in cui gli intervistati affermano di ritenere utili per la propria attività, oltre allo specifico corso di formazione professionale, anche particolari attività educative informali, quali la partecipazione ad attività associative di tipo culturale e ricreativo (61% dei casi) e sociali e di volontariato (58% dei casi).

Per quanto riguarda l'assegnazione della tesi all'inizio del percorso formativo, un corsista evidenzia la valenza educativa di tale compito, da svolgere attraverso un lavoro in gruppi: "è molto importante, secondo me, fare un lavoro di gruppo e una tesi, sono sei persone nel quarto gruppo dove io sono [...] e nel nostro caso la tesi è «mediazione e identità culturale». E' molto importante, prima di tutto perché ce l'hanno dato fin dal secondo giorno, quindi [lavoriamo] tutti i giorni, fino al giorno in cui lo dobbiamo consegnare che è l'ultimo giorno" (Int.1).

Un altro corsista ribadisce che il lavoro e la discussione in gruppo costituiscono un'opportunità di confronto sui diversi e-

lementi culturali e sulle problematiche relative alla mediazione. I partecipanti sono divisi in gruppi di lavoro e, con la guida di alcuni dei docenti e del tutor didattico, affrontano in modo “partecipativo” temi e problematiche proprie della mediazione: “*Ci sono lavori di gruppo ogni giorno, poi all’inizio ci hanno diviso in gruppi e all’interno del gruppo io devo fare una tesi sulla scuola, «perché usare i mediatori nella scuola», e poi ogni giorno ci sono gruppi per discutere, anche perché siamo di diverse nazionalità e ognuno rappresenta le proprie leggi, le proprie abitudini, i propri gesti. Quindi [è] molto interessante, si fanno molti lavori di gruppo, prima c’è la spiegazione poi ci si mette in gruppo per discutere e alla fine ogni gruppo riporta la propria discussione*” (Int.7).

Proprio il confronto tra i corsisti sulle problematiche della mediazione costituisce una metodologia di grande efficacia, soprattutto nell’ambito del corso di specializzazione. Take metodo richiama la riflessione di Paulo Freire, che ha evidenziato l’importanza nell’educazione degli adulti del momento della riflessione critica sulla pratica: “è riflettendo criticamente sulla pratica di oggi o di ieri che può migliorare la pratica di domani”⁵⁴.

Con la sua “pedagogia degli oppressi”, Freire promuove, infatti, l’incontro dei diversi saperi: il sapere popolare con quello accademico, così come l’equilibrio tra prassi e riflessione; nel suo pensiero, esperienza e sapere sono infatti in un continuo rapporto dialettico, da cui deriva l’azione cosciente.

L’importanza di un momento dialettico di confronto e di sintesi tra gli elementi delle diverse culture, durante il percorso formativo di un mediatore, viene evidenziata, poi, da un altro discente: “*[il corso] è organizzato bene, [...] soprattutto mi è piaciuto tanto conoscere le altre culture, questa cosa era molto bella, [...] per me è una cosa interessante conoscere le altre culture*” (Int.3).

Durante il corso, per i discenti vi è, inoltre, la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze di migrazione, un’attività che un intervistato ritiene indispensabile: “*Per questo mi devo congratulare con B. e tutti gli insegnanti, perché sono aperti e danno uno spazio per parlare e lavorare su tutta questa esperienza di migrazione, e mi insegnano tantissimo, in una maniera che io*

⁵⁴ P.Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p. 33.

non conoscevo [...], in Argentina, la didattica è un po' più rigida, frutto della nostra storia" (Int.5).

Anche l'indagine tramite questionario, in accordo con quanto emerso dalle interviste, ha evidenziato l'importanza che i corsisti assegnano alla presenza di metodologie attive (lavori di gruppo, tirocini/stage, attività di simulazione, giochi di ruolo, ecc.) nella didattica di un percorso formativo a favore di mediatori linguistico-culturali.

E' stata ricostruita, infatti, attraverso l'indagine tramite questionario, l'architettura più frequente del corso per mediatore predisposto in Italia, delineando così, in sostanza, le caratteristiche principali dell'offerta formativa rivolta a tale figura.

Le attività formative maggiormente frequenti nei percorsi seguiti sono strutturate in *lezioni frontali* (nel 97% dei casi), in *lavori di gruppo* (nel 94% dei casi), prevedendo anche consistenti attività di *tirocinio/stage* (nel 92% dei casi).

Oltre alla presenza di queste attività nei percorsi formativi, è stata indagata anche la loro utilità, a giudizio dei corsisti. Gli aspetti metodologico-didattici considerati più importanti in un percorso formativo sono, secondo i mediatori, i *lavori di gruppo* (98%), le attività di *tirocinio e stage* (97%), che sono preferiti alle *lezioni frontali* (90%) ed alle attività di *autoapprendimento* (81%).

Tali dati, in accordo con quanto espresso dai discenti nel corso delle interviste, evidenziano l'importanza delle metodologie attive nei percorsi formativi per i mediatori.

Anche il tutor del corso sottolinea, d'altronde, l'importanza di adottare metodologie partecipative e coinvolgenti durante il percorso formativo: *"ogni volta che si fa un corso diverso viene fuori sempre di più il bisogno, con molta naturalezza, della pratica, di fare la simulazione, l'analisi dei casi e quant'altro"* (Int.39).

La coordinatrice del corso di formazione ribadisce la scelta dell'adozione di metodologie educative partecipative: *"Limitare al massimo, ovviamente lavorando con adulti, la lezione frontale. Affidare il più possibile ad attività: simulazione, giochi di ruolo. Tutto questo è fondamentale ed in questo è stato molto bravo il tutor, che ha seguito la formazione nelle fasi di tirocinio, abbiamo investito molto sul senso del gruppo, quindi formare un gruppo, perché già il lavoro del mediatore è un lavoro solitario, quindi se vivi questa solitudine, soprattutto in determinati settori diventa faticoso, allora è un gruppo che si forma,*

è un gruppo che lavora, è un gruppo che fa supervisione. Questo abbiamo cercato di mantenerlo come punto fondamentale, soprattutto dove si fa mediazione in settori difficili, come il carcere” (Int.44).

In questo senso, si è anche cercato, all’inizio del corso, di negoziare un patto formativo con i discenti: *“All’inizio si è suggerito ai diversi insegnanti di fare sempre questa «contrattazione» nella didattica: c’è chi ci crede di più, c’è chi ci crede di meno, anche perché questa è una modalità che ti impegna a cambiare un po’ i tuoi moduli, che non è per niente facile. Comunque l’importante è che il lavoro del tutor stimola i ragazzi a chiedere, a esigere, ad avere più partecipazione all’interno dei moduli svolti in classe; alcuni professori hanno avuto «bruciore» quando si sono visti chiedere delle cose dai ragazzi in classe, perché c’è una tendenza quando si viene ad insegnare a ragazzi stranieri a carpire informazioni invece che a portarle; questa è una cosa molto bella le prime volte, ma quando i ragazzi se ne rendono conto non sono molto contenti, perché loro vengono a ricevere qualche cosa, e allora questi tipi di interscambio, dopo le prime battute non vengono graditi molto” (Int.39).*

Secondo un intervistato il corso si propone principalmente di affrontare le diverse problematiche connesse al lavoro del mediatore e, in particolare, quelle derivanti dalla posizione “terza” del mediatore tra le parti: *“A livello di psicologia [i docenti] ti fanno capire la funzione, come ti devi comportare, che atteggiamento devi avere, [...] come devi reagire, perché non devi prendere parte né per l’uno né per l’altro, ma solo far capire il perché la persona si comporta in questo modo, e poi la psicologia della persona, se la persona si siede in un certo modo tu devi capire perché si comporta così, quindi [...] il linguaggio non verbale”. (Int.7)*

Caratteristica peculiare del percorso di formazione è la continuità tra la sua articolazione di base e quella di specializzazione, che, come sottolinea il tutor, si realizza approfondendo le tematiche proprie degli studi sull’interculturalità: *“Abbiamo considerato il modulo della comunicazione in continuità con quello del corso base [...], con due psicologi, però, in particolare, abbiamo realizzato un lavoro sulle competenze dei mediatori, sulla comunicazione con il minore e con i gruppi, conduzione, natura dei gruppi, perché poi il mediatore si troverà anche a*

svolgere interventi sia di aggiornamento dei docenti, sia di lavoro con i gruppi classe” (Int. 38).

Per quanto concerne i percorsi di specializzazione i discenti evidenziano le specificità di tale fase rispetto al corso base, sottolineando l’opportunità di consolidare le competenze già acquisite e di svilupparne di nuove, al fine di impostare un servizio di mediazione in uno specifico ambito di intervento.

Nell’ambito dei corsi di specializzazione sono state approfondite, anzitutto, le problematiche dei settori educativo-scolastico e penitenziario: *“Il sistema educativo è stato approfondito in specializzazione così come sono stati approfonditi gli istituti penitenziari, l’etnopsichiatria, l’ordinamento penitenziario, affidate direttamente a persone dei settori, quindi direttamente al funzionario del Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria, i direttori di alcuni istituti penitenziari, esponenti del mondo scolastico del Comune di Roma, dell’Assessorato, docenti e direttori didattici. [...] Considera che nella specializzazione confluivano, e questa è stata un po’ una difficoltà, persone che venivano dal corso di base, con mediatori che invece stavano con noi da molti anni. [...] Quindi avevamo da una parte un approfondimento che poteva venire direttamente dal CIES e dai progetti fatti nell’ambito della formazione, però avevamo anche bisogno di persone che venissero dall’Assessorato a raccontare progetti che realizzano” (Int.44).*

Dall’indagine tramite interviste emerge l’importanza di acquisire in modo chiaro e preciso conoscenze sulle dinamiche di realtà complesse - nelle quali si svolge quotidianamente il servizio di mediazione linguistico-culturale – quali, ad esempio, quelle nell’ambito penitenziario: *“Anni fa non volevo lavorare all’interno del carcere, perché già sentivo i miei colleghi maschi che dicevano che è un lavoro impossibile perché lì ci sono delle realtà difficile da capire, [...] le direttrici o le persone che lavorano all’interno del carcere stanno dando delle spiegazioni ben chiare” (Int.11).*

Anche i corsisti del percorso di specializzazione, come quelli del corso base, apprezzano la capacità dei docenti di coinvolgere il discente valorizzando le esperienze personali e sottolineano la ricchezza dei contenuti affrontati, nonostante l’ingente carico di lavoro previsto: *“La settimana scorsa abbiamo fatto dei lavori di gruppo, che riguardano la comunicazione, [...] i docenti sono riusciti a invogliarci e a partecipare comunque, ecco io ritengo che siano utilissimi poi nel futuro, capire com’è anche*

quando tu devi fare l'insegnante e devi presentare le cose, come mettersi di fronte a un gruppo. E poi ci sono state fatte anche lezioni tipiche di classe sullo sviluppo psicologico del bambino, dell'adolescente, che è anche un argomento pesante, però questa è anche la modalità, perché il corso è full immersion, quindi noi ci rendiamo conto benissimo che otto ore al giorno sono pesanti, ma questa è la modalità” (Int.12).

Per quanto concerne il corso di specializzazione nell'ambito scolastico, i discenti evidenziano l'importanza di acquisire contenuti specifici del settore educativo, come esprime un intervistato che suggerisce di affrontare le particolari problematiche relative alla funzione di mediatore: *“In questo corso abbiamo studiato come è la scuola italiana e il rapporto degli italiani con la scuola, poi interessante in questo corso è tutta la gamma di esperienze delle persone che hanno partecipato al corso [...] che ci hanno spiegato l'utilità nostra e come noi [...] ci possiamo collocare in questo rapporto con la scuola, in questo nuovo ruolo, poi [...] abbiamo avuto informazioni utili per il mondo scolastico e del nostro lavoro all'interno di questo mondo, invece non mi è piaciuto quando hanno fatto lezione persone che ci formavano come se fossimo insegnanti italiani: ci spiegavano cosa era l'immigrazione, che noi abbiamo vissuto sulla pelle” (Int.28).*

La scelta del settore di specializzazione è un aspetto cruciale per il corsista, come evidenzia un tutor: *“Alcune persone manifestano un po' di nervosismo a lavorare in certi settori, per esempio con la polizia, non tutti vogliono avvicinarsi alla polizia, perché hanno una percezione della polizia di vecchia data, che non gli permette di non sentirsi a disagio, altre persone manifestano questo disagio all'interno del carcere, altre non sono entusiaste di andare a lavorare in una scuola perché devi avere una grande capacità di comunicazione, perché avendo dei bambini devi avere molta pazienza...noi conosciamo i mediatori, perché la metà provengono da altri servizi, allora li aiutiamo con le interviste personali, abbiamo sviluppato una certa capacità di capire”. (Int.39)*

Un corsista sottolinea poi che il percorso formativo frequentato gli ha permesso di sviluppare una maggiore chiarezza sul ruolo e sulle funzioni del mediatore nella scuola, attraverso il conseguimento di competenze specifiche: *“E' sempre difficile capire dove veniamo collocati nella scuola, perché quando andiamo a lavorare ciascuna scuola ha una problematica specifi-*

ca e intende e vuole qualcosa di specifico, c'è chi pensa che la figura del mediatore deve essere svolta nel laboratorio, c'è chi pensa che la sua funzione è quella di insegnare la lingua come L2 agli stranieri, c'è chi pensa che noi dobbiamo fare delle attività in classe come letterine, figurine e parlare del tuo paese. Invece dall'esperienza con questo nuovo progetto Equal [nella scuola] abbiamo potuto fare un passo avanti, [per definire] una figura del mediatore come referente per tutta la scuola, che segue l'andamento scolastico dei bambini stranieri per tutto l'anno. [...] Ci sono degli incontri con gli insegnanti nei quali insieme cerchiamo di capire quali sono gli interventi che bisogna fare, come organizzarli nell'ambito della normale attività didattica, questo è già un grosso passo avanti [...] [verso un] intervento di qualità. In questo contesto facciamo anche una scheda dati sul bambino sulla sua pregressa attività scolastica e come si trova ora in Italia, i suoi problemi, cosa deve migliorare, cosa sa fare, l'attuale situazione e poi anche un incontro con i genitori per capire tutto il mondo domestico del bambino, che a scuola non possiamo vedere. E con questi dati cerchiamo di migliorare la situazione del bambino in generale con la scuola e con gli insegnanti. Mi sembra una buona esperienza in cui il mediatore ha un ruolo specifico, con competenze specifiche senza sovrapporsi al ruolo dell'insegnante" (Int.28).

Anche il tutor sottolinea che l'intero progetto formativo ha lo scopo di permettere l'acquisizione di competenze professionali specifiche, che consentano l'esercizio nell'istituzione scolastica di un servizio di mediazione linguistico-culturale di qualità: “[Abbiamo] cercato di comprendere tutto questo mondo che riguarda la scuola, quindi sia informazioni e aggiornamenti sull'istituzione scolastica, [...] sia i discorsi relativi all'intercultura, all'educazione all'intercultura che va fatta nella scuola [...], sia il discorso sulle metodologie. [...] Quindi abbiamo anche destinato uno spazio per l'insegnamento dell'italiano [come L2], ma non [per] insegnare al mediatore come fare questa cosa, [per] focalizzare una metodologia [...] didattica, che comunque poi richiama l'attenzione alla modalità di proporre i discorsi dell'intercultura” (Int. 38).

Il tutor sottolinea, altresì, l'importanza di sfruttare il patrimonio di esperienze realizzate nel corso degli anni dall'organizzazione promotrice del corso: “Un'altra delle [...] caratteristiche dei corsi di formazione del CIES è quella di collegare l'esperienza già esistente del CIES, quindi collegare e-

sperienze già verificate da noi, con le proposte di mediazione in vari settori, e riportare tutto nei momenti formativi sia come confronto sia come valutazione su che cosa è andato bene e che cosa va modificato e rafforzato. [...] C'è stata la possibilità di coinvolgere in pieno i mediatori «senior», quindi esperti che si sono sentiti rivalutati e hanno trovato uno spazio adatto per il percorso già effettuato [...] e si è cercato in questo modo di permettere a quelli nuovi di capire a che punto siamo, quindi non si parte da zero ma si parte da qualcosa oltre [lo] zero” (Int. 38).

Le interviste in profondità ai tutor hanno fornito, inoltre, informazioni e indicazioni puntuali sui piani formativi realizzati. Un tutor descrive, in particolare, il percorso formativo, evidenziando la scelta di far partecipare corsisti con esperienze precedenti eterogenee, al fine di stimolare il confronto e la reciprocità educativa: *“Io ho seguito in qualità di tutor tutti e due i corsi, sia quello di base, sia il corso di specializzazione per il settore scuola. [...] La cosa che collegava i due corsi è che al momento della selezione realizzata per il secondo, quello di specializzazione, è stata fatta questa scelta di coinvolgere in particolare i mediatori [...] senior, formati nei precedenti corsi del CIES, che comunque hanno avuto delle esperienze di mediazione nella scuola [...]. Mentre per quanto riguarda i corsisti della formazione di base, [...] è stata data la possibilità di scelta agli stessi corsisti che [...] potevano scegliere tra i due settori quello della scuola e quello della giustizia; e quindi ci siamo trovati alla fine con un gruppo da formare vario, quindi con mediatori con delle esperienze generali di mediazione, ma anche con mediatori appena usciti dal corso base. E questo è stato anche abbastanza decisivo sull'impostazione sia delle docenze ma anche della formazione e della conduzione, insomma, di un aggiornamento in servizio” (int. 38).*

Durante il percorso formativo il tutor svolge un ruolo strategico, anzitutto perché, essendo stato a sua volta un mediatore, conosce adeguatamente le problematiche di tale professione ed è pertanto in grado di accompagnare i corsisti durante il loro percorso di formazione, divenendo un punto di riferimento essenziale: *“Il tutor deve mantenere i contatti con i mediatori per capire le problematiche, aiutarli a mantenere un livello di professionalità, perché le risposte vengano date più o meno con una certa omogeneità, anche se è molto difficile perché ogni atto di mediazione è un atto nuovo che è irripetibile e [...] ogni*

mediatore esprime una propria personalità, per cui due mediatori del CIES che lavorano nel carcere ti danno risposte differenti su quello che stanno facendo e su quello che pensano che dovrebbero fare. Questo anche perché non esiste un'immagine della professione del mediatore consolidata, perché è un qualche cosa che si sta ancora modellando [...]. C'è anche un'altra difficoltà: ogni istituzione ti dà risposte diverse e peggio ancora un'istituzione ti cambia risposta rispetto a quello che ha fatto un mese fa” (Int.39).

È stata prevista, inoltre, una valutazione sia in itinere che alla fine del corso: *“Ci sono state valutazioni di gruppo e anche diversi insegnanti hanno cercato alla fine dei feedback con i ragazzi per capire” (Int.39).*

Si è previsto, inoltre, anche di rilasciare una certificazione del corso frequentato, *“un attestato nostro interno del CIES” (Int.39).*

Il tutor evidenzia altresì l'importanza di approfondimenti di gruppo, attraverso le strutture del centro di documentazione, anche se tale lavoro risulta piuttosto faticoso per i corsisti: *“C'erano anche due, tre ore programmate proprio per questo dialogo, con comunicazioni di servizio e con richieste di valutazione da parte loro sull'andamento delle cose. Di solito non è che ci sia molta tendenza, almeno nei corsi che io ho visto, ad avere questa voglia di andare a consultare altre cose, anche perché molti ragazzi sono oberati di lavoro, dato che a Roma la vita è abbastanza veloce, quasi tutti hanno internet, quindi fanno piccole ricerche, poi noi abbiamo anche un centro di documentazione dove vanno i corsisti” (Int.39).*

La valutazione della coordinatrice del corso è comunque positiva: viene evidenziata, in particolare, l'importanza di un intervento di aggiornamento continuo a favore dei mediatori linguistico-culturali: *“Mi ritengo soddisfatta all'80% perché la formazione, dico la cosa più ovvia del mondo, la formazione andrebbe continuata sempre, senza interruzione e andrebbe continuata sia nell'aula sia nel lavoro di riflessione continua sulla pratica che si fa quotidianamente. Purtroppo questo è impossibile. I progetti non lo consentono. Lo sforzo nostro è quello di continuare a dare formazione anche per tutta la durata della vita del progetto e ritorno a quello che ti dicevo prima, con l'aggiornamento, con gli incontri di valutazione fatti in gruppo, con le supervisioni” (Int.44).*

Su queste tematiche relative all'aggiornamento professionale, l'indagine tramite questionario ha evidenziato, d'altronde, i temi e gli argomenti a cui sarebbero interessati ad aggiornarsi i mediatori. I contenuti giudicati di maggior interesse riguardano i temi legati alla *legislazione* (molto 44%; abbastanza 46%), al *lavoro di rete* (molto 44%; abbastanza 43%) e all'*aggiornamento delle competenze e contenuti professionali di settore* (molto 39%; abbastanza 46%).

Il tutor sottolinea, infine, le specificità e gli elementi di innovazione di questo corso di formazione rispetto ai precedenti organizzati dal CIES: *“nel progetto Equal quello che abbiamo cercato di fare è portare avanti la formazione su un doppio binario: da una parte investire sulla formazione di nuovi mediatori, dall'altra approfondire le tematiche nella fase di specializzazione ma con un'attenzione particolare anche al tirocinio e allo stage di specializzazione. Quindi abbiamo distinto questi due momenti perché ci sembrava importante. Tutta la prima tornata formativa è stata diretta ai nuovi che hanno fatto tirocinio in varie strutture, anche per avere uno sguardo più ampio su che cosa significa fare il mediatore in varie strutture. Questo, è chiaro, è anche un investimento che fa il CIES rispetto a un gruppo di formazione. Poi è stata fatta, sempre attraverso il tutor che aveva seguito la formazione di base, una selezione per arrivare alle fasi di specializzazione perché magari non a tutti piace lavorare negli istituti penitenziari. Quindi ci siamo trovati a chiedere anche a loro quale dei due ambiti volevano approfondire [...]. Allora, a quel punto, è stata fatta una selezione e quindi siamo andati, come dire, a fare un'azione mirata di specializzazione, soprattutto per un motivo: [...] non dovevamo rischiare troppo il drop out e a quel punto ci siamo detti chiediamo, in modo che siamo sicuri che le persone andranno avanti. Devo dire che questa politica ha funzionato”* (Int.44).

6.3.4.3 Lo stage

Il percorso di formazione prevede un'attività di stage, che consiste in “incontri conoscitivi” delle realtà di intervento nel corso base e in veri e propri “interventi professionali accompagnati” durante il corso di specializzazione (per una durata di 50 ore in ciascuna delle due articolazioni). Lo stage assume in particolare in questa seconda articolazione del corso le caratteristiche di una vera e propria esperienza formativa professionaliz-

zante presso una struttura in cui si svolge l'intervento di mediazione, con l'opportunità per i corsisti di conoscere direttamente il contesto di lavoro e di sviluppare le conoscenze acquisite nel corso della formazione, nonché di acquisire nuovi elementi applicativi dei saperi.

Tale esperienza, poi, oltre ad essere un momento formativo che stimola la rielaborazione dell'esperienza formativa precedente, è anche un importante strumento di orientamento, dal momento che consente la conoscenza dei contesti in cui il corsista dovrà effettuare il proprio inserimento professionale.

Durante il percorso formativo, i tutor del corso hanno organizzato, poi, gruppi focus con scadenza regolare nella fase di stage, per valutare l'andamento dell'esperienza.

Va osservato che, in particolare, lo stage in ambito penitenziario ha consentito di realizzare una vera e propria "sperimentazione" della figura del mediatore linguistico-culturale. In questo settore, infatti, devono ancora essere chiarite funzioni e ruoli di tale figura professionale.

Durante lo stage svolto nell'ambito penitenziario a Roma sono stati organizzati incontri presso la Casa Circondariale *Regina Coeli*, il Centro Servizi Sociali per Adulti (CSSA) e l'Istituto penitenziario Rebibbia "nuovo complesso".

Nel corso delle esperienze i mediatori hanno incontrato educatori, etnopsichiatri, psicologi, dirigenti e agenti di polizia penitenziaria, dirigenti penitenziari e assistenti sociali.

Gli interventi di mediazione linguistico-culturale a cui hanno partecipato i corsisti si sono svolti nella maggior parte dei casi con gli educatori, in qualche caso con lo psicologo e con lo psichiatra, comunque sempre alla presenza degli agenti di polizia penitenziaria; i mediatori hanno sempre affiancato, quindi, gli operatori.

Nel corso dell'esperienza sono state realizzate, inoltre, riunioni tra i mediatori, i tutor e i vari operatori penitenziari al fine di illustrare il progetto, per approfondire le tematiche della mediazione e del ruolo professionale del mediatore, per conoscere i compiti e i diversi ruoli professionali presenti nell'istituto, e, infine, per avanzare proposte operative per l'impiego dei mediatori.

Tali riunioni si sono rivelate di estrema importanza in quanto hanno permesso di confrontare le aspettative, i bisogni e le possibili risposte di ciascuna figura professionale e hanno avviato la riflessione su come adoperare al meglio il mediatore nel conte-

sto penitenziario. A questo proposito, gli elementi di problematicità riscontrati nel corso dell'esperienza sono legati soprattutto all'esiguo numero di operatori presenti rispetto alla popolazione detenuta, che non consente di applicare il modello classico della mediazione "a tre" (operatore-mediatore-utente).

Lo stage viene opportunamente definito da un discente in questo modo: *"E' come quando sei già in servizio, ma con qualcuno che ti dice se fai bene o no, ma già lavori ecco, la pratica con chi sta già in servizio"* (Int.27).

Anche la coordinatrice del corso evidenzia l'importanza dello stage, nel piano formativo progettato: *"Per quanto riguarda il tirocinio, quindi parliamo di formazione di base, abbiamo scelto settori vari: abbiamo fatto conoscere l'USI, i centri di accoglienza, incontrando sempre funzionari andando in gruppo insieme al tutor a parlare con i funzionari; non è sempre stato possibile vedere la mediazione anche perché lì ci sono servizi allo sportello ed arrivare anche in piccoli gruppi, in 10 persone diventava un po' faticoso. Però abbiamo incontrato i funzionari. Abbiamo scelto anche i centri per i minori; le scuole erano chiuse perché abbiamo fatto il tirocinio intorno al periodo di agosto-settembre, però abbiamo fatto un lavoro nelle varie Biblioteche comunali legate alle scuole del territorio, quindi [abbiamo] incontrato anche il responsabile di queste strutture approfondendo anche temi legati al quartiere e all'interazione con le scuole. Che altro? Sono andati anche in Questura perché all'epoca era ancora attivo il servizio di mediazione presso l'Ufficio Immigrazione della Questura di Roma"* (Int.44).

Un intervistato sottolinea, in particolare, la rilevanza, nel corso dell'esperienza, dell'affiancamento a mediatori senior: *"[ho fatto lo stage] in questura, per me è stato bellissimo, perché ci sono tantissimi cinesi e quando sono arrivata [ho lavorato] subito come mediatore. Per le cose che non capivo, chiedevo ai vecchi mediatori"* (Int.14).

Anche la coordinatrice del corso evidenzia il ruolo strategico dei "mediatori" senior nell'ambito del gruppo dei corsisti, soprattutto nella fase di stage: *"Le competenze dei senior sono state utilizzate molto al momento dello stage, è stata fondamentale la presenza dei senior. [...] Devo dire che il gruppo degli istituti penitenziari è costituito al 90% da mediatori senior, sono pochi, molto poche le persone venute dalla formazione di base però devo dire che in quella situazione l'affiancamento è stato fondamentale [...]. E' una situazione in cui ci si spacca facilmente*

perché il carcere è un impatto forte, non è semplice assolutamente, tante figure, tante persone, i cancelli che si chiudono dietro le spalle, può dar fastidio” (Int.44).

Lo stage è durato “*quasi un mese e mezzo, [...] 50 ore*” (Int.14) e ha previsto la presenza di un tutor “interno” ed uno “esterno”: “*uno nostro [del CIES] e anche uno loro sul posto per esempio per Regina Coeli come punto di riferimento c’era un educatore*” (Int.25).

Durante lo stage si ha l’opportunità di conoscere e sperimentare le difficoltà e le problematiche di un servizio di mediazione linguistico-culturale; a tale proposito, un corsista sottolinea le tipiche difficoltà di inserimento nella realtà penitenziaria: “*tutto [è] legato all’accoglienza, [...] a differenza delle aspettative siamo stati accolti benissimo da tutti gli istituti penitenziari; come ti ho detto, io ho fatto quella esperienza l’anno scorso a Rebibbia, Regina Coeli è stata una novità per me e mi sembra che è l’istituto più aperto verso la mediazione, quindi più curiosità, più coinvolgimento durante il tirocinio, più voglia di capire cosa andremo a fare, più voglia di immaginare come si sviluppa il nostro lavoro perché poi ogni istituto c’ha una vita carceraria a sé e di conseguenza non si può pensare che quello che andremo a fare a Regina Coeli lo andremo a fare anche negli altri due istituti*” (Int.25).

Emerge dall’indagine tramite interviste anche un elemento di criticità relativo allo stage: il rischio è che tale esperienza sia vissuta in modo “passivo” dai corsisti, poiché è prevista la possibilità di conoscere la realtà penitenziaria, ma non quella di assistere ad un intervento di mediazione tra detenuti e operatori: “*l’immagine che avevamo lasciato l’anno scorso era passiva, ci appoggiavamo sempre agli educatori senza i quali non facevamo niente, non abbiamo mai incontrato le detenute neppure per fare così una chiacchierata, stavamo lì a riempire il tempo libero leggendo i giornali, mentre durante lo stage eravamo accompagnate dagli educatori, dalla vice-direttrice che era una figura nuova, almeno molto disponibile, mentre abbiamo fatto il tirocinio [...], tutte le spiegazioni che volevamo ce le hanno date*” (Int.25).

Lo stage deve invece consentire di stabilire una relazione con i detenuti, oltre che con gli operatori, per sperimentare il ruolo del mediatore linguistico-culturale: “[I detenuti] *sono molto aperti, strano a dire, ma i detenuti sono molto preparati, vogliono sapere chi sei, cosa fai lì e cosa possono ottenere da te,*

al limite fanno subito il conto e poi dicono « È almeno qualcuno con cui posso spezzare la noia» [...] scambiare due parole gli fa piacere, secondo me non c'è diffidenza. Le donne invece, tipico delle donne, incominciano subito a far domande, chiedono chi siamo, quante volte possiamo parlare con loro, tra l'altro è successo durante la nostra presentazione nella scuola e lì ognuna di loro si è, come dire, si sono avvicinate e hanno chiesto quando torniamo, quando potevano parlare con noi, volevano anche stabilire gli orari, in cui parlare con noi. C'era una detenuta italiana che parlava bene spagnolo, perché era stata qualche anno in carcere in Cile e vicino c'erano due mediatrici peruviane e a loro diceva che qui era tutto falso, diceva «io sono stata in carcere in Cile e stavo meglio lì, qui ti alzi, ti lavi e lavori ed è tutto [secondo un] orario ed è tutto 'falso'», dopo però l'educatore ci ha fatto capire che era meglio cambiare tavolo, però questo sfogo, questo grido di dolore mi è rimasto impresso [...], tra l'altro una mia connazionale l'anno scorso me l'ha detto: il carcere italiano non ha nulla a che vedere con quel che vediamo nei film” (Int.25).

A volte lo stage sembra essere, tuttavia, solo un'esperienza osservativa, volta alla conoscenza della realtà scolastica o penitenziaria. L'intervistata lamenta, quindi, di non aver potuto assistere ad interventi di mediazione: *“magari avessi potuto farlo, non c'erano interventi in quel periodo [...] magari, se c'è qualche collega che fa la mediazione non ti dico affiancarlo ma anche solo osservare, mi posso anche nascondere solo così per sapere come fa, nel corso ci è stato solo raccontato, vedere così non ho avuto la possibilità, poi una volta mi sono trovata in classe da sola e ho visto che è facile se hai la voglia, la motivazione [...]. Mi aspettavo di assistere [a un intervento di mediazione] perché l'osservazione è importante, uno vede e poi capisce e poi non vedere solo una persona, vedere più persone, e capire tu come potresti impostare il tuo intervento, come va e come non va, quel che ti piace e quel che non ti piace” (Int.25).*

Non tutti i corsisti hanno potuto, quindi, sperimentare un'attività di mediazione “assistita” durante lo stage. La corsista suggerisce, quindi, di dedicare uno spazio maggiore nel piano formativo allo stage, predisponendo tale esperienza secondo una modalità più partecipativa: *“50 ore sono sempre poche per risolvere tutte le esigenze. Ce ne sono diverse, è importante andare in biblioteca, è importante conoscere le scuole, gli spazi, la gerarchia, il modo in cui discutere e come porsi nella scuola,*

vedere come funzionano queste iscrizioni, sarebbe importante vedere anche all'interno dell'aula cosa succede e poi più che altro vai lì a vedere lavorare” (Int.25).

Per quanto riguarda lo stage nel settore educativo-scolastico, secondo i corsisti all'esperienza nelle biblioteche e nei centri di documentazione è stato dedicato troppo spazio, rispetto a quella nelle scuole, dove è possibile osservare e sperimentare un servizio di mediazione linguistico-culturale: *“io ho fatto quaranta [ore] in biblioteca [...] e dieci restanti a scuola” (Int.25).*

Le due esperienze vengono descritte dai corsisti in questo modo: *“alla biblioteca sono andata per veder dove sono collocate, quale materiale c'è che può interessare a me, alla mia comunità, e in genere cosa c'è sull'intercultura e sulla mediazione, ho cercato di più libri rumeni tradotti in Italiano, e viceversa, ma ho trovato pochissimi libri, in lingua rumena niente, quasi niente, ad Ostia qualcosa, ma pochissimo” (Int.25).*

Una corsista racconta di aver incontrato i diversi attori dell'istituzione scolastica durante lo stage: *“con il preside abbiamo programmato un po' gli interventi, quello che si aspettavano loro e questa collaborazione con loro” (Int.25).*

Un discente racconta in questo modo la sua esperienza di stage nel settore educativo-scolastico: *“Il mio stage personale si è diviso in due momenti. Nel primo sono andata nelle biblioteche, come hanno dovuto fare tutti, e poi nel secondo nella scuola [...]. Dunque per quanto riguarda la mia esperienza in biblioteca, ci hanno chiesto quali libri potevamo suggerire per l'acquisto della biblioteca utili per i bambini per familiarizzare con la LI, in questo periodo ho avuto la possibilità di tornare in Perù per un incontro nazionale e io rappresentavo la comunità peruviana a Roma e lì ho potuto acquistare direttamente i libri per la biblioteca, questo per dire [che esiste] una domanda del territorio e una risposta del mediatore. Poi la seconda fase riguarda l'inserimento a scuola e non ho avuto nessuna difficoltà, perché la persona con la quale collaboro è molto aperta di idee e non ho avuto difficoltà né ad inserirmi né a capire quale era il mio ruolo, cosa dovevo fare” (Int.28).*

Per quanto concerne invece lo stage nel settore penitenziario, la possibilità di entrare in contatto con gli utenti viene molto apprezzata dai corsisti: *“A me è piaciuto tanto, abbiamo avuto la possibilità di girare e non stare sempre lì con l'educatore, di parlare con la gente, per questo mi è piaciuto [...]. Siamo andati*

per conoscerli, ho conosciuto equadoregni, peruviani e ci siamo così visti e conosciuti” (Int.27).

Alla richiesta di quantificare le ore di intervento di mediazione “sperimentate” durante lo stage nel settore penitenziario la corsista risponde: *“ore? No poche, pochissime, con una [persona] ho fatto proprio [mediazione], era dell’Ecuador ed io ero con l’educatrice e le ho spiegato come doveva fare dentro il carcere per orientarsi, fare la spesa, ma [durante lo stage] siamo andati in giro a vedere [soprattutto] come era il carcere, abbiamo girato molto” (Int.27).*

La corsista giudica rilevante anche l’intento dello stage di conoscenza e approfondimento dell’attività di mediazione: *“Fare più esperienza pratica prima di entrare a lavorare, magari vicino a chi già ha esperienza forse è più utile, ma sai io ho già fatto una prima esperienza per cui a me è sembrato molto molto utile soprattutto per la conoscenza della struttura perché ti spiegavano tutto [...]. Abbiamo visto tutto, anche la cucina, tutto insomma e alla luce della mia esperienza è utile perché capisci poi meglio dove sei” (Int.27).*

Un tutor evidenzia, tuttavia, la difficoltà dei corsisti di realizzare uno stage in ambito penitenziario: *“il carcere è un mondo a sé, chiuso, è un mondo con delle regole che a volte sono incomprensibili all’esterno ma che almeno permettono il mantenimento dello status quo all’interno, per cui stiamo faticosamente infrangendo queste barriere sottili di comunicazione del carcere con l’esterno, poi il carcere è diffidente verso l’esterno e gli operatori a volte sono stanchi di tante persone esterne che vanno lì, volontari, ecc., alcune volte ci prendono per volontari, altre volte non capiscono chi siamo, altre volte ci lasciano fuori la porta, però quando cominciano a vedere veramente l’utilità della cosa entriamo e entriamo «alla grande». Ad esempio in alcuni dei carceri nei quali andiamo, che sono Regina Coeli, Prato e Torino, troviamo persone splendide, perché capiscono, fanno partecipare i ragazzi all’interno di gruppi interdisciplinari e hanno capito che questo è un valore aggiunto per poter prendere delle decisioni, che poi sono le decisioni giuste per la vita delle persone. Penso, per esempio, al fatto di capire se una persona ha bisogno di una vigilanza speciale. Come fai tu a capire se una persona ha bisogno della vigilanza speciale il primo giorno che arriva dopo il primo colloquio? Si sono resi conto che quando arriva il mediatore lui riesce a svelare molte cose” (Int.39).*

Un intervistato evidenzia i punti di forza e quelli di debolezza dello stage, fornendo diversi suggerimenti: *“Il problema è, secondo me, il ritardo con cui è iniziato lo stage dopo il corso, poi per la scuola è particolarmente importante il tempo, io avrei desiderato che la collaborazione iniziasse un po’ prima dell’anno scolastico, che sai quanti bimbi stranieri ci sono e che interventi devi programmare durante tutto l’anno scolastico, costruisci un calendario molto più organizzato, invece iniziando di pari passo con la scuola all’inizio l’attenzione è stata posta di più dove c’erano particolari situazioni e poi la scuola italiana ha un problema particolare che non sa bene a settembre quanti bambini stranieri avrà nelle classi, quindi, ecco, questa cosa è effettivamente da migliorare. Un’altra cosa da migliorare è sicuramente più collaborazione con il consiglio dei docenti e con quello di classe”* (Int.28).

Il tutor ricorda, d’altronde, che lo stage, così come è stato progettato, è un elemento fondamentale del percorso formativo, prevedendo, ad esempio nell’ambito scolastico, sia un lavoro nelle scuole, sia un approfondimento nelle biblioteche attraverso documentazione interculturale: *“Per [...] introdurre la specificità del contesto in cui si va ad operare; visto insomma il monte ore e comunque le esigenze formative notevoli, [...] è stata fatta questa scelta di spendere un bel po’ di ore previste per lo stage, facendo realizzare lo stage presso le biblioteche comunali di Roma, quindi in accordo con la direzione delle biblioteche di Roma abbiamo individuato quattro sedi [...]. E’ stato fatto con l’obiettivo di permettere al mediatore anche di continuare [...] la sua formazione personale, il suo studio personale potendo usufruire del materiale che queste biblioteche offrivano ma anche di entrare in contatto con questi spazi che riteniamo assolutamente importanti per eventuali incontri e collegamenti successivi da realizzare nelle scuole. Perché non è detto che la mediazione e l’intercultura si debbano svolgere solo all’interno della scuola, anzi questo può essere un altro elemento per portare la scuola fuori delle sue pareti. [...] Questa è stata una parte dello stage, il resto delle ore è stato realizzato presso le scuole, in particolare scuole dove noi eravamo già presenti grazie a progetti precedenti come servizio, siamo riusciti a farlo grazie a questa esperienza precedente che ha permesso una continuità e una effettiva prestazione d’intervento”*. (Int.38)

La coordinatrice del corso di formazione sottolinea, poi, la capacità del tutor di favorire, durante lo stage, la continua rifles-

sione sulla “pratica”: *“Il tutor nel tirocinio e, diciamo, nella parte pratica della formazione secondo me, al di là dei suoi compiti organizzativi, è la figura di accompagnatore. Noi pensiamo che un tutoraggio funziona bene [...] se è un tutoraggio in accompagnamento [...], perché c’è un’interazione continua tra le persone, quindi un senior è dentro quella struttura in quell’ambito e quindi per la persona in formazione diventa veramente un punto di riferimento. Il tutor però è la persona che riporta in continuazione i legami fra quello che si è detto in aula e quello che si sperimenta sul campo, quindi è il punto di raccordo, il punto di comunicazione, così come è anche il tutor in aula [...], è quello che richiama l’attenzione e riporta le tematiche e le problematiche affrontate anche nel corso dello svolgimento della parte pratica. [...] Il CIES fa un investimento molto forte sul tutor, perché crediamo che abbia un ruolo molto importante, perché poi entra nell’ideazione, collabora all’ideazione e alla stesura anche dei programmi formativi e dei tirocini e stage, quindi è, ripeto, un punto di riferimento”* (Int.44).

Un altro corsista lamenta la mancanza di possibilità, durante lo stage nel settore penitenziario, di incontrare gli utenti, carenza ravvisata anche dai corsisti che effettuano lo stage nell’ambito educativo scolastico: *“Il tirocinio che abbiamo fatto è stato di andare a parlare sempre con gli operatori dentro il carcere, quindi la realtà non l’abbiamo mai toccata con mano; cioè per me è un po’ difficoltoso, perché io avevo già prima esperienza di parlare con i detenuti; diciamo che è stata una cosa in più l’andare a parlare con gli operatori, anzi qualche volta c’è stato non dico uno scontro, ma noi abbiamo raccontato un po’ cosa si era fatto già prima come vecchi mediatori già inseriti, cosa si poteva fare e cosa no, fino a quale punto potevamo lavorare e fino a che punto no”* (Int.51).

Lo stage evidenzia, quindi, alcune carenze della formazione in aula e, in particolare, l’eccessiva “astrattezza” di alcuni contenuti: *“Tutto molto teorico, cioè «noi [operatori penitenziari] lavoriamo così, siamo pieni di lavoro, non possiamo dedicarci molto ai casi, poi voi capirete con il problema della lingua, non possiamo approfondire certi casi», è tutto molto teorico, tutta questa voglia di mettere il mediatore, possiamo fare tante cose insieme ecc., ma alla fin fine almeno noi vecchi sapevamo che sì il mediatore può andare là ma se voi non ci utilizzate, cioè non è*

che io posso portare il detenuto per mano fuori dall'ufficio” (Int.51).

Secondo il corsista, lo stage è un passaggio chiave all'interno di un percorso formativo per i mediatori, durante il quale è necessario sperimentare l'azione di mediazione linguistico-culturale *“perché è la teoria che si incontra con la pratica; io avrei preferito direttamente entrare nei servizi e piuttosto che essere ricevuta dalle alte sfere; noi durante il tirocinio abbiamo visto pochissimo i detenuti, siamo stati con tutte le figure istituzionali italiane ma mai con i detenuti. Per esempio ci hanno fatto vedere la scuola, ci hanno presentato ai detenuti che incontravamo “loro verranno qua a lavorare con voi, parlano queste e queste lingue”, una cosa di divulgazione, pubblicità al servizio” (Int.51).*

Lo stesso corsista suggerisce, allora, una modalità di stage più “operativa”: *“Per me dopo la teoria si doveva andare in carcere accompagnati dagli operatori facendo subito il lavoro di mediazione, ma con già un lavoro precedentemente impostato da loro: «allora quali sono le lingue, cinque, allora io lavoro al G12 [braccio di Rebibbia maschile], allora io prendo i russi, non ho mai potuto parlare con i detenuti russi, ho bisogno di mediatori», ma doveva essere un lavoro impostato dagli operatori italiani” (Int.51).*

6.3.4.4 Come si viene a conoscenza del corso di formazione per mediatori

L'indagine tramite interviste ha indagato le modalità con cui i corsisti vengono a conoscenza del corso, che sono molteplici ed eterogenee.

Un discente racconta: *“Io ho fatto il corso in una cooperativa di addetta all'infanzia, alla fine del corso ho pensato a un lavoro possibile da fare, questo corso me lo ha consigliato una cooperativa, che ha dei mediatori, gli insegnanti del mio corso avevano insegnato diverse materie ai mediatori, quindi mi hanno dato l'indirizzo di un'altra cooperativa, io ho presentato il mio curriculum, ho parlato telefonicamente, all'inizio non c'era nessuna possibilità di fare niente, perché nella lingua spagnola non ci sono tante richieste, loro preferivano mandare gente che parlava, che ne so, l'arabo” (Int.5).*

Si viene a conoscenza dell'esistenza di un corso per mediatore linguistico-culturale attraverso contatti per lo più informali,

come afferma questo intervistato: *“Conosco un amico, lui è iracheno, sta facendo il mediatore da cinque anni, e poi una volta c’era una festa di iracheni e lui mi ha detto «tu parli cinese», io ho detto sì sono di Taiwan ma parlo cinese, lui mi ha detto «c’è il CIES che ha bisogno di gente che parla cinese», «ma cosa è questo mediatore», «diciamo aiuta l’immigrazione», io ho detto «va bene sto cercando lavoro, vado e lascio il curriculum e poi vediamo»”* (Int.14).

Altre volte, infine, si viene a conoscenza del corso di formazione per mediatore in seguito ad un’esperienza di lavoro già avviata: *“la verità è [che è] stato un caso, dopo che ho fatto il corso per operatore turistico, era il giubileo e ho trovato lavoro in uno studio non di mediazione ma di interprete, mi hanno dato da lavorare per un anno [...] sempre a Roma, dopo era l’azienda ospedaliera del Lazio che mi ha chiamato diverse volte perché c’erano pazienti arabi e mi è piaciuto come tipo di lavoro, anche se ho fatto il mediatore senza sapere niente della mediazione, non è solo linguistico il nostro rapporto ma anche culturale, [...] poi subito dopo che ho finito mi sono rivolto al CIES per un corso di base di mediazione”* (Int.24).

6.3.4.5 Motivazioni dei corsisti

Le interviste hanno permesso di comprendere anche le motivazioni di chi si iscrive ad un corso per mediatore linguistico-culturale.

Accanto a motivazioni personali, ad esempio quella di *“aiutare gli altri”*, emerge l’esigenza di trovare una professione dignitosa; tale condizione antinomica viene descritta nelle parole di un corsista: *“Da quello che mi ha raccontato questa persona mi sembrava una cosa bellissima, essere presente in questura o in ospedale, o in altri posti, ad aiutare i miei connazionali, perché ho sempre sempre aiutato, anche qua in Italia, magari economicamente, far dormire a casa mia una persona in difficoltà. La seconda cosa siccome mi mancava la professione ho detto ci provo, forse ce la farò, avrò la possibilità dopo di lavorare”* (Int.1).

Anche un altro discente esprime la speranza di trovare un buon lavoro tramite il corso di formazione: *“Io ho cercato lavoro come programmatore di computer, poi mi hanno proposto questo lavoro, l’ho fatto perché non ho lavoro, prima di tutto, poi mi piace tanto lavorare con i bambini, parlare di cose del Paki-*

stan [...], mi sembra che sto facendo una cosa anche per il Pakistan” (Int.3).

Tra le motivazioni personali espresse dai corsisti, molte sono legate, quindi, al desiderio di lavorare in uno specifico settore: “mi interessa stare con i bimbi piccolissimi, quasi prima che parlano, se sono stranieri o se sono tutti mescolati mi sembrano interessantissimi” (Int.5).

Per chi ha precedentemente frequentato il corso di formazione di base, la scelta di accedere al percorso di specializzazione è invece dettata dalla necessità di acquisire competenze in uno specifico ambito, in cui già si lavora: “[Prima di questo corso] ho fatto il corso nel '97, e ho iniziato il primo lavoro come mediatore nell'USI, ho lavorato un anno e poi ho lasciato” (Int.15).

Nel caso del corso di specializzazione i discenti sono pertanto spinti dalla necessità di aggiornarsi, anche in seguito a numerose esperienze formative precedenti: “Ad essere sincero, io non volevo farlo [questo corso] perché ho detto al CIES «passo tutta la mia vita in Italia a fare corsi, ho fatto con voi almeno tre corsi, il corso di 1400 ore, il primo corso di 4 mesi, il corso di base», io credo anche che per quanto riguarda il riconoscimento della figura del mediatore c'è anche una situazione confusa, e ci sono interessi diversi, istituzionali e di associazioni nell'ambito della mediazione [...]. Siccome questo corso è legato ad un lavoro nel carcere deve essere un aggiornamento per i mediatori, che hanno lavorato da tempo, per aggiornarli alla situazione, [...] perché noi facciamo questo lavoro da cinque anni” (Int.15).

Il tutor del corso di specializzazione nell'ambito educativo-scolastico sintetizza, poi, le diverse motivazioni dei corsisti, sottolineando anzitutto le esperienze precedenti e l'attitudine al lavoro “relazionale”: “Le motivazioni che spingono [i corsisti a frequentare][...] sono o la volontà, le esperienze precedenti, e comunque un'attitudine al lavoro con i ragazzi e con i bambini, questo credo che è fondamentale, la vocazione dell'insegnante, di qualsiasi operatore che lavora con i bambini, e, là dove questo non c'è, non funziona il mediatore nella scuola; e comunque è un accettare poi anche un contesto scolastico [...]; quindi vedo proprio la spinta verso il bambino e poi [è presente] all'interno del gruppo dei mediatori un percorso formativo di studio e di ricerca in ambito letterario, sociologico, psicologico” (Int. 38).

Il tutor riconosce, tuttavia, che il bisogno di lavorare dei corsisti è ineludibile, pur avanzando l'ipotesi che si tratti, in ogni

caso, di una motivazione “secondaria”, meno rilevante rispetto alle precedenti: *“Senz’altro la cosa che noto è che se anche è sempre presente il bisogno di lavorare vedo che non può essere al primo posto [...], anche perché per fare molti di questi interventi ci vuole anche una preparazione precedente, anche di buon livello. Se io vado a fare la formazione devo prepararmi per quel giorno, devo anche gestire l’ansia, se devo andare a lavorare con i bambini un’altra preparazione, se devo fare la traduzione mi devo anche aggiornare su queste terminologie [...] mi ci vuole anche un po’ di passione, anzi più di un po’. [...] Anche l’aspettativa lavorativa, il bisogno lavorativo [...] va tenuto sempre presente quando si parla del lavoro di mediatore”* (Int.38).

6.3.4.6 Aspettative dei corsisti

Le aspettative dei discenti prima dell’inizio del corso sono spesso vaghe e confuse, come si evince dalle parole di un intervistato: *“A noi non hanno detto niente, cosa riguarda, cosa studieremo, cos’è, cosa no, e poi sono venuto senza neanche portare una penna perché non sapevamo niente di cosa fare [...] Comunque io ho detto che non ce la facevo perché per me era molto faticoso, perché l’albergo è lontano [...], però ho trovato tutti così uniti, un gruppo, mi è piaciuto troppo, anche gli insegnanti erano molto interessanti e quindi ho continuato”* (Int.6).

Le aspettative nei confronti del corso base riguardano l’approfondimento sia delle tecniche comunicative che delle tematiche interculturali, come afferma questo corsista: *“Io della formazione strutturale avevo un’idea chiara, però pensavo che era importante dal punto di vista della mediazione [...] quindi mi aspettavo una parte di formazione come interprete, tecniche, insieme di comunicazione e mediazione, da un’altra parte una conoscenza e una comunicazione tra varie culture come potere metterle insieme in armonia”* (Int.9). Lo stesso corsista aggiunge di aver trovato *“abbastanza”* (Int.9) riscontro delle sue aspettative durante il corso.

Per quanto concerne, infine, il corso di specializzazione, le aspettative sono quelle di acquisire solide competenze professionali in specifici ambiti di intervento, come evidenzia un discente: *“Le mie aspettative sono queste: di ottenere degli strumenti che mi permettono di fare una mediazione in modo più professionale possibile, cioè io dopo questo corso non vorrei più*

dovermi per forza arrangiare, è vero che ci vuole molta sensibilità e creatività in questo lavoro, perché un po' di fantasia [ci vuole] e bisogna arrangiarsi sempre, adattandosi a certe situazioni, però vorrei avere certe sicurezze e certi punti di riferimento” (Int.12).

6.3.4.7 Il monitoraggio del corso

Il dispositivo di monitoraggio ha l'obiettivo di supportare il processo di formazione, analizzando l'esperienza realizzata e vissuta dai vari attori coinvolti, per proporre adattamenti e miglioramenti.

Il monitoraggio ha valutato l'adeguatezza dell'intervento educativo, in riferimento alle seguenti dimensioni:

- il livello di soddisfazione dei corsisti;
- i suggerimenti dei corsisti per il miglioramento del corso;
- i punti di forza e di debolezza del percorso rilevati dai corsisti (in particolare in relazione ai docenti, alla corrispondenza con i bisogni degli utenti, ai contenuti e alle modalità di presentazione didattica, all'organizzazione e alla gestione delle attività).

La valutazione in itinere ha permesso di modulare le attività formative in rapporto alle caratteristiche e ai bisogni dei fruitori, nonché agli obiettivi formativi prefissati.

E' stata effettuata, inoltre, una valutazione ex-post al fine di costruire un bilancio complessivo e articolato del modello complessivo dell'intervento formativo, in grado di fornire indicazioni sulla qualità delle scelte strategiche adottate e sulla possibilità di una eventuale trasferibilità del modello formativo sperimentato.

Si è preferito adottare strumenti di monitoraggio di tipo esclusivamente qualitativo, nella convinzione che fosse utile indagare le valutazioni dei corsisti “in profondità”, raccogliendo dati sicuramente di difficile interpretazione, ma certamente in grado di far emergere aspetti relativi alla qualità pedagogica e alla dimensione relazionale della formazione. Il corsista riflettendo su sé stesso ha potuto, quindi, anche maturare una nuova consapevolezza del proprio ruolo di mediatore.

Gli strumenti del monitoraggio scelti sono stati, pertanto, i seguenti:

- 33 interviste in profondità ai corsisti nelle diverse fasi del percorso formativo (10 interviste durante il corso base, 5 durante la specializzazione nel settore scuola, 5 durante la specializzazione nel settore penitenziario, 3 interviste prima dello stage, 10 interviste dopo lo stage);

- gruppi focus periodici tra i corsisti e i tutor, al fine di confrontarsi sull'andamento del corso;

- relazioni periodiche dei tutor e dei coordinatori sull'andamento del percorso formativo.

Livello di soddisfazione dei corsisti

I corsisti considerano il percorso formativo utile non solo dal punto di vista professionale, ma anche da quello umano, come chiarisce questo intervistato: *“Umano e professionale, entrambi. Umano sì, per esempio la professoressa, in una lezione ci ha fatto [fare] un lavoro di gruppo, a ognuno ha fatto dire la sua storia, lì le emozioni sono tante, e allora puoi capire anche il comportamento [delle persone], lui non è socievole, sta sempre da solo lì, chissà cosa pensa, lo vedi strano”* (Int.1).

Il livello di soddisfazione rispetto al corso è legato, tuttavia, anche al grado di occupabilità che offre: *“Secondo me sarò soddisfatto se troverò un posto di lavoro, quello è fondamentale, perché secondo me a parte che questo corso è importante, per imparare delle cose, noi dobbiamo fare i mediatori, [...] il nostro lavoro è soltanto quello”* (Int.6).

Suggerimenti dei corsisti per il miglioramento del corso

Dal dispositivo di monitoraggio emergono diversi suggerimenti per il miglioramento del corso, tra cui l'approfondimento di specifiche tematiche: *“Personalmente mi piacerebbe approfondire la comunicazione, anche la capacità di interprete, perché comunque è una mediazione linguistica e culturale, linguistica perché la lingua deve poter permettere la comunicazione, cioè io avrei approfondito questi due aspetti rafforzandoli, poi anche il percorso giuridico, storico”* (Int.9).

Per quanto concerne le modalità didattiche e gli aspetti organizzativi, un corsista si ritiene soddisfatto, pur chiedendo un approfondimento dei contenuti antropologici e psicologici: *“Sugli aspetti organizzativi e didattici non ho niente da dire, [...] volevo più ore dai docenti di antropologia e psicologia, forse, per-*

ché serviva a me, non lo so, forse per un altro è sufficiente, e poi, magari qui ci sono persone del nostro gruppo che già fanno questo lavoro e forse non ne avevano bisogno, [...] però io sento che avevo bisogno di vedere più situazioni [concrete]” (Int.1).

Tali considerazioni sono in linea con quanto emerge dall’indagine nazionale tramite questionario, che descrive la valutazione dei mediatori sui corsi di formazione frequentati.

Particolarmente interessanti sono infatti i giudizi espressi dai mediatori sui punti di debolezza dei percorsi di formazione frequentati in Italia, che dimostrano interessanti analogie con le risposte, relative al corso di formazione di Roma, fornite dagli intervistati. Un primo elemento di criticità concerne la mancata corrispondenza tra contenuti della formazione e contenuti professionali (*mancanza di collegamento la formazione ed i reali problemi di lavoro 54% e mancanza di continuità tra gli aspetti teorici ed esercitazioni pratiche 47%*); La formazione sarebbe troppo teorica, poco pratica, eccessivamente distante dalle situazioni concrete e dai contesti di lavoro (*esiguità delle attività di esercitazione e di pratica 47%* e lo sbilanciamento sulle attività di tipo teorico *troppe ore di teoria 31%*).

I percorsi formativi sembrano quindi essere generalmente percepiti dai mediatori come troppo astratti, senza una reale connessione con le problematiche che si riscontrano nell’esercizio quotidiano della professione: tale aspetto costituisce una problematica tipica delle esperienze di educazione degli adulti.

L’indagine nazionale tramite questionario evidenzia, tra l’altro, anche una grave lacuna delle attività di formazione che, a giudizio dei mediatori, prevedevano solo in poco più della metà dei casi (58.0%) un dispositivo di analisi dei bisogni di formazione, mentre in misura maggiore era frequente una valutazione dei risultati, a seguito delle attività di formazione (66%).

Si può ipotizzare, allora, che proprio la mancanza di un’analisi dei bisogni di formazione in molti percorsi formativi per i mediatori sia causa della mancanza di aderenza dei percorsi formativi alle reali necessità dei corsisti e di una significativa discontinuità tra teoria e pratica, con una eccessiva centralità attribuita alle acquisizioni di tipo teorico-concettuali contro le competenze più propriamente pratiche ed applicative.

Tale problematica emerge anche nelle interviste relative al corso di Roma, con il significativo invito rivolto agli insegnanti, nelle interviste, a non condurre lezioni solo di tipo teorico e ad affrontare le problematiche quotidiane di un servizio di media-

zione linguistico-culturale. *“Non so, [ho avuto qualche problema con] gli insegnanti, perché [...] secondo me è un po' lontano [e astratto] questo tema del mediatore [...]. Secondo me noi non facciamo gli insegnanti, facciamo i mediatori, è un po' diverso, quando loro spiegano l'insegnante fa così così così, scusa io non faccio l'insegnante nella scuola”* (Int.14).

È inoltre fondamentale, come spiega un corsista, che i docenti conoscano in modo approfondito il contesto di intervento del mediatore: *“Hanno pensato di portare più funzionari nella «mappa geografica» del carcere, ma [...] si può essere più concentrati come temi, perché noi come mediatori non abbiamo bisogno di conoscere tutta la legge, noi abbiamo bisogno di conoscere il contesto, come funziona, che ruoli professionali ci sono, qualcosa dell'amministrazione, dopo possiamo riferirci [ad altri], cioè quali punti di riferimento possiamo trovare? A scuola la psicologa, lo psichiatra [...] [si deve] creare un sistema tra la teoria e la pratica”* (Int.15).

Punti di forza ed elementi di criticità del percorso formativo

Tra i punti di forza del corso viene evidenziata la possibilità di svolgere attività operative e pratiche, come afferma un discente: *“I punti di forza secondo me [sono] [...] le cose che abbiamo fatto come pratica. Quando faccio la pratica è una cosa importante”* (Int.3).

I corsisti riconoscono poi la competenza dei docenti sui temi della migrazione e dell'intercultura: *“quello che ho notato è che gli insegnanti che vengono [...] sono molto collegati con gli stranieri, perciò loro conoscono i problemi e i sentimenti dello straniero [...]. Degli insegnanti la cosa valida è che sanno le cose degli stranieri, che sentimenti ha, che problemi ha, perciò hanno aiutato tanto, non dobbiamo dire tanto, perché lo sanno già, perché raccontano le loro storie, quando gli italiani andavano in Svizzera che cosa succedeva; ci sono anche insegnanti, tutor stranieri che raccontano quali problemi hanno avuto, perciò capiamo che siamo di una stessa categoria”* (Int.6).

Un corsista apprezza, in particolare, i contenuti giuridici e quelli psicologici previsti dal corso di formazione: *“Per me è stato molto interessante il fatto che ci hanno detto un po' di leggi, anche l'ultima legge che sta uscendo ora e se ne parlerà la prossima settimana, poi la parte per vedere l'altro, appunto gli psicologi che sono venuti, anche l'antropologo è stato molto in-*

teressante, poi anche un altro avvocato che ha fatto anche lui la sua parte” (Int.8).

Viene sottolineata, inoltre, l'importanza dei temi legati alla comunicazione nel percorso formativo del mediatore: *“Quello che mi piacerebbe approfondire è la comunicazione e l'interpretariato, [...] li approfondirei perché sentivo di aver imparato molte cose e avrei preferito avere più ore per imparare di più. Sì, sulla tecnica della comunicazione abbiamo avuto una docente molto brava, sì è un punto di eccellenza” (Int.9).*

Tali osservazioni sono del resto in linea con quanto emerge dall'indagine nazionale tramite questionario, che evidenzia anche l'importanza della dimensione relazionale: i temi giudicati più rilevanti dagli intervistati, sulla base dell'esperienza maturata durante le attività professionali, sono soprattutto quelli *psicologico-relazionali* (designati dal 44% dei mediatori), quelli riferibili all'area *linguistico-comunicativa* (segnalati come importanti dal 42% dei mediatori), nonché quelli di ambito *giuridico-normativo* (indicati nel 40% dei casi).

Per quanto concerne i docenti del corso, essi sono valutati positivamente da molti discenti: *“I punti di forza sono questi, che le persone che abbiamo visto finora [...] danno l'idea di professionisti, nel senso di persone che conoscono l'argomento e che sanno trasmettere poi ciò che vogliono trasmettere, è stata fatta una ricerca abbastanza accurata dei docenti” (Int. 12).*

L'interattività della modalità didattica è poi particolarmente apprezzata dai corsisti: *“Sì, io vedo che i professori sanno comunicare con il pubblico straniero, un'altra cosa è che sanno interagire, questa cosa è importantissima, loro danno ma noi acquisiamo, noi poi possiamo comportarci come loro, per esempio nel campo della scuola ieri c'era una signora, che mi è piaciuta da morire, ad esempio lei spiegava come raccontare fiabe, come comportarsi, talmente interattivo che uno che va nella scuola, anche se non ha fatto esercizi, già ha fatto esercizi con questa signora, ha imparato con lei” (Int.13).*

I corsisti evidenziano, tuttavia, anche alcuni punti di debolezza del percorso formativo: *“I punti di debolezza sono legati all'organizzazione tecnica, nel senso che per esempio ci sono stati incontri al centro di documentazione che in realtà ci siamo resi conto tutti quanti che non è che ci hanno arricchito più di tanto, cioè ci sembrava un buco perché non c'era un docente disponibile e ci hanno mandato là” (Int. 12).*

Per un altro corsista è necessario, invece, approfondire le reali problematiche dell'ambito di intervento: “[cosa] *va fatto è avvicinare di più il corso alla realtà del sistema carcerario [...], una cosa positiva comunque è di mischiare tra due esperienze diverse [di mediatori giovani e senior] [...]. Per esempio hanno organizzato una giornata per parlare delle esperienze dei mediatori [...], io credo [che è] comunque necessario fare questo confronto*” (Int.15).

Tra i punti di debolezza del corso emerge quindi la mancanza di un reale approfondimento delle problematiche dell'ambito di intervento del mediatore. Si deve osservare che la stessa considerazione viene avanzata dai soggetti intervistati tramite questionario, quando si chiede di indicare le conoscenze fondamentali per un mediatore linguistico-culturale. Dalle risposte fornite dagli intervistati si evince che i mediatori considerano fondamentale conoscere per il loro lavoro, ovviamente oltre l'italiano (quasi il 71% degli intervistati), la struttura ed il funzionamento dei servizi all'interno del quale si svolge il lavoro (51% dei casi). Tale indicazione è ineludibile per un qualsiasi percorso formativo a favore del mediatore linguistico-culturale.

I soggetti coinvolti nell'indagine tramite questionario, inoltre, ribadiscono anche in un'altra occasione la rilevanza degli aspetti specifici relativi all'ambito di intervento: avere una preparazione specifica per il settore di attività viene indicata come una delle condizioni più importanti per compiere un buon lavoro di mediazione linguistico-culturale (46% dei casi).

In accordo con i dati raccolti nell'indagine tramite interviste, altrettanto interessante risulta l'indicazione seconda la quale le abilità che un mediatore deve possedere sono, anzitutto, capacità di relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con altri operatori (57%), competenze adeguate per gestire i conflitti, saper negoziare (42%), nonché capacità di individuare i bisogni degli utenti (33%).

Per quanto concerne le valutazioni dei responsabili e dei tutor del percorso formativo organizzato dal CIES, si possono osservare diversi punti di forza ed alcuni elementi di criticità del corso.

Un tutor segnala come punto di forza l'importanza di un'équipe di coordinamento multidisciplinare: “*Secondo me [punto di forza] è la collegialità, anche perché l'associazione si è buttata sulla mediazione da diversi anni con molto entusiasmo e molta energia e allora ci sono molte professionalità che pro-*

vengono dal mondo della cooperazione, della ricerca, che partecipano a volte anche con molta foga nelle discussioni che si fanno per preparare i corsi o nelle riunioni che si fanno per preparare altre cose. A volte l'entusiasmo va e viene, come è normale, però si mantiene un po' questa tendenza" (Int.39).

Altro punto di forza del corso è la possibilità di inserimento lavorativo dei corsisti per la durata del progetto, come spiega un tutor: *"Premesso che noi abbiamo fatto un giro di boa, prima facevamo dei corsi di formazione classici che finiscono con una stretta di mano con l'allievo e chi si è visto si è visto; noi stranieri del Cies abbiamo notato che si produceva molta frustrazione e allora questa modalità di fare dei corsi piccoli, ma intensi, in due fasi e poi accompagnarli con un aggiornamento lungo tutto il servizio è una cosa che ci permette che l'80-85% delle persone possano essere impiegate nei progetti, chi con più, chi con meno ore, al meglio" (Int.39).*

Anche un coordinatore del corso evidenzia aspetti positivi e negativi del percorso, sottolineando che l'efficacia della formazione dipende in buona misura dalle modalità didattiche adottate dai docenti: *"Sicuramente sono piaciute alcune docenze, in particolare l'etnopsichiatria, è una disciplina nuova, poi la persona che viene a fare queste lezioni è una persona molto brillante quindi ha un impatto molto positivo sul gruppo. Però, ecco, forse sono state un pochino più faticose perché un po' più tecniche, le lezioni per esempio del legislatore o del direttore di istituto che parlano per articoli, quindi quello non è stato sempre digerito molto facilmente [...]. Quello dipende molto da chi hai di fronte, neanche noi li conoscevamo, dico neanche noi del gruppo organizzatore, questo dipende, ripeto, da chi hai di fronte. [...] Per esempio una persona che è venuta a fare nel corso di base formazione sulla legislazione e la normativa in tema di immigrazione, una persona brillante, è riuscita a rendere simpatica la legge 40, la legge Bossi-Fini, ed è tutto dire, però è una persona che ha un grandissimo carisma, una persona bravissima, un magistrato con il quale noi collaboriamo ormai da anni. Capita invece il docente che tratta la stessa cosa in maniera monocorde e monotono, è da morire, sicuramente su quella persona si concentrano tutte le valutazioni negative possibili" (Int.44).*

Il coordinatore del corso sottolinea, poi, l'importanza di alcuni contenuti specifici - quale quello relativo alla comunicazione interculturale - e le problematiche derivanti dall'eterogeneità

delle precedenti esperienze formative dei corsisti: *“Punto di forza è sicuramente anche la varietà delle informazioni che sono state date. Però questo privilegia un po’ i senior [...]. Può diventare un punto di debolezza questo per una prima formazione, perché sono tante spennellate, ma non c’è un approfondimento tematico, qui forse facciamo un po’ troppo affidamento ai ritorni in aula continui nel corso dei progetti, quindi può essere visto dall’una e dall’altra parte. Un punto di forza sicuramente è l’investimento forte sulla comunicazione interculturale. Più andiamo avanti e più ci rendiamo conto che quello è un modulo formativo irrinunciabile per la formazione del mediatore e non rappresenta mai un punto di debolezza. Punto di debolezza è mettere insieme in specializzazione persone di diversa provenienza formativa. Questo sicuramente è stata una debolezza, perché richiede un tutoraggio molto forte, una figura di tutor molto presente, molto forte, quindi c’è un forte investimento sul tutor”* (Int.44).

A questo proposito, va osservato, infine, che la difficoltà di coniugare le diverse esperienze dei mediatori senior, che svolgono il servizio da diverso tempo, con quelle dei giovani corsisti durante il percorso di specializzazione è emersa con forza anche durante le interviste ai discenti: *“La settimana scorsa, [nei] primi due giorni, ho avuto difficoltà, perché metà ci siamo conosciuti nel corso precedente e metà sono vecchi mediatori”* (Int.14). E ancora: *“Sì, anche quando facevo tirocinio nella questura loro [i mediatori senior] non [agiscono] come mediatori, [ma] come operatori, [...] e quando andiamo là secondo me tu sei mediatore, non [puoi] lavorare come un operatore italiano, a noi non piace questo modo di fare, così quando parliamo con queste persone [...] c’è un po’ un rifiuto”* (Int.14).

6.3.5 Il background formativo del MLC: la sfida del recupero del percorso formativo precedente.

Un punto fondamentale per un percorso educativo efficace a favore del mediatore linguistico-culturale concerne la valorizzazione delle precedenti esperienze formative. Molti corsisti hanno infatti già effettuato in passato sia precedenti corsi di formazione per mediatori, sia esperienze formative legate al contesto di intervento del mediatore (nel campo dell’educazione, della psicologia, dell’antropologia, della comunicazione, del diritto, ecc.).

Il recupero delle precedenti esperienze costituisce, quindi, una sfida fondamentale per il successo dell'intero percorso formativo.

Tale considerazione è avvalorata dall'indagine nazionale attraverso il questionario, che conferma la significatività delle precedenti esperienze formative dei mediatori in Italia.

I dati raccolti attraverso il questionario affermano che ad un qualsiasi percorso formativo accede la quasi totalità delle persone che lavorano come mediatore linguistico-culturale: l'87% degli intervistati dichiara infatti di aver frequentato almeno un corso di formazione per mediatore linguistico-culturale⁵⁵. Va osservato, poi, che il 45% degli intervistati ha frequentato persino più di un corso. L'importanza di tale dato viene meglio compreso se si prendono in esame le considerazioni emerse dalle interviste ai corsisti: *"ho fatto il corso con il CIES, dopo ho fatto un corso più lungo di 1400 ore della mediazione, dopo ho fatto certi altri corsi piccoli, lavoro dal '98, da inizio '98 fine '97, come mediatore in diversi settori"* (Int. 15).

Un altro corsista evidenzia le sue ripetute esperienze formative: *"io sono una vecchia mediatrice, ho fatto il corso base nel '97, il secondo o il terzo corso che ha fatto il CIES, sì di 750 ore con 250 ore di stage, siamo stati anche all'estero, in Francia"* (Int.27).

Quasi la metà dei mediatori intervistati ha frequentato, quindi, diversi corsi di formazione, sia per acquisire le competenze professionali di base sia per aggiornarsi, come racconta un'intervistata: *"Nel '97-'98 ho fatto un corso che è durato parecchio circa 850 ore [...] sempre con il CIES, penso che il nostro si stato il primo corso di formazione, è durato da novembre a maggio '98"* (Int.25).

Anche dalla ricerca svolta dal CISP emerge l'elevato numero di mediatori che hanno partecipato ad attività di formazione: l'88% dei mediatori ha seguito corsi per formarsi alla professione (si tratta in prevalenza di corsi regionali/comunali). Per quanto concerne il percorso educativo-scolastico precedente, già la

⁵⁵ È opportuna una precisazione: il questionario è stato rivolto a soggetti stranieri in tutta Italia formati al ruolo di mediatori con una esperienza di lavoro di almeno sei mesi. Un postulato fondamentale dell'indagine è, pertanto, quello secondo il quale per mediatore linguistico-culturale debba intendersi una persona formata a tale ruolo. Non si è voluto, in sostanza, prendere in considerazione una mediazione "naturale", senza una specifica formazione che contribuisca all'acquisizione delle competenze necessarie. Nonostante tale prerequisito, il 13% degli intervistati dichiara di non aver frequentato alcun corso di formazione per mediatore linguistico-culturale.

ricerca del CISP aveva rilevato che il 44,6% dei mediatori possiede la laurea e/o il dottorato. Coloro che non hanno titoli o soltanto la licenza media sono appena il 6.3%⁵⁶.

Nella nostra indagine tali dati sono confermati: il 42% dei mediatori dispone di un titolo universitario e più del 13% è provvisto di titoli post laurea. Sommando i due valori, si comprende che il 55% degli intervistati ha frequentato corsi di istruzione di altissimo livello. Anche un altro dato è estremamente significativo: i mediatori hanno frequentato in media circa 16 anni di istruzione.

L'elevato livello di istruzione dei corsisti emerge con forza anche nelle interviste in profondità: *“mi sono laureata nell'87 a Tirana, nell'Università, Facoltà di Economia, nel ramo di merceologia. Ho lavorato come merceologa per 2-3 anni in un'azienda del vecchio regime, prima dell'apertura, insomma, dell'arrivo della democrazia. Intanto qua, ho fatto un corso, un anno dopo dell'arrivo, nel '98, un corso di mediazione culturale [...]. Un corso di qualche mese, facendo anche lo stage negli uffici del comune di Roma, all'URP, dopo questo corso ho lavorato con il CIES, in tanti progetti. [...] Ho lavorato quasi in tutti gli ambiti, nei quali il CIES ha avuto progetti, dal '99 fino ad adesso. Posso dire che ho fatto la mediatrice culturale, nella scuola, nel carcere, negli uffici pubblici come per esempio nel Comune di Roma, nelle circoscrizioni, nei municipi, in questura, che comprende sia il lavoro negli sbarchi cioè nel confine al sud dell'Italia, con la polizia di frontiera a Fiumicino; poi nell'ambito giudiziario, nelle case di accoglienza, sotto il progetto del Comune di Roma”* (Int.55).

Comparando l'indagine tramite interviste e quella tramite questionario, si scopre, tuttavia, che solo il 30% dei soggetti dichiara che questo lavoro di mediazione linguistico-culturale è gratificante perché consente di utilizzare e valorizzare la formazione precedente.

Tale dato deve far riflettere: è necessario infatti progettare percorsi di formazione per mediatori in grado di valorizzare la precedente esperienza di studio e di lavoro.

Molteplici e diverse esperienze di Educazione degli Adulti hanno evidenziato, anzitutto, che all'adulto impegnato in un percorso di formazione non possono certamente essere proposti soltanto modelli centrati sulle discipline, spesso lontani dai suoi

⁵⁶ CISP, già cit., p. 138.

reali bisogni formativi, ma si devono valorizzare i diversi stili di apprendimento e fornire contesti di apprendimento che consentano l'esercizio delle conoscenze già acquisite.

Proprio questo aspetto di valorizzazione dell'esperienza formativa precedente del soggetto, non solo di quella formale ma anche di quella non formale e informale, assume grande rilevanza nei percorsi formativi per mediatori linguistico-culturali⁵⁷.

La "qualità dell'esperienza"⁵⁸ ha pertanto una valenza educativa che deve essere presa in considerazione nel momento in cui si avvia un percorso formativo: il riconoscimento degli apprendimenti che si realizzano attraverso l'esperienza di vita e di lavoro è fondamentale, infatti, per garantire che la formazione in età adulta risponda ai bisogni di chi partecipa a un percorso di formazione.

Anche Francesco Susi ha evidenziato come ogni individuo possieda, qualunque sia il livello di scolarità formale, un insieme di competenze su cui si può fondare un intervento formativo efficace⁵⁹.

Si devono riconoscere, quindi, le competenze acquisite, per offrire ai soggetti la possibilità di far valere i propri saperi nel quadro di un percorso formativo formale. In questo senso è diretta, ad esempio, la proposta pedagogica di Bertrand Schwartz, che prevede lo sviluppo di nuovi saperi a partire dall'esperienza, determinando un'azione volta a contrastare l'esclusione sociale, attraverso una serie di risposte educative, sia pure parziali e circoscritte a determinati contesti, come la ricomposizione dei processi e delle esperienze formative, che risultano efficaci nella lotta alla marginalità⁶⁰.

6.3.6 La formazione degli operatori che lavorano con i mediatori linguistico-culturali

Secondo il CISP, circa la metà dei servizi che si svolgono all'interno delle istituzioni pubbliche contempla corsi ed inizia-

⁵⁷ La "spendibilità" dei saperi è legata al tema delle certificazione delle competenze, senza la quale non è possibile alcun riconoscimento delle precedenti esperienze. Su questo tema cfr. F. Susi, *Formazione degli adulti e analisi dei bisogni* in F. Susi (a cura di), *Formazione e cambiamento nelle organizzazioni. Una ricerca sui bisogni formativi nel Comune di Roma*, Armando, Roma 2004.

⁵⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1996, pp. 17-36.

⁵⁹ Cfr. F. Susi, *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989.

⁶⁰ Cfr. B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'esclusione sociale e professionale*, Roma, Anicia 1995.

tive seminari per gli operatori e funzionari interni; a volte, i mediatori stessi partecipano alla formazione degli operatori⁶¹.

L'importanza di prevedere corsi di formazione per operatori deriva dalla convinzione che un impegno interculturale richiede di attuare un forte investimento formativo-informativo nei confronti degli italiani⁶², vale a dire, in questo caso, gli operatori con cui i mediatori lavoreranno a stretto contatto.

L'efficace inserimento dei mediatori nei contesti lavorativi richiede, pertanto, una precedente azione di sensibilizzazione degli operatori italiani sulle funzioni della mediazione in tali ambiti, in modo da creare reciproca consapevolezza sui diversi ruoli professionali e consentire di operare in maniera sinergica e coordinata.

Nel corso del progetto Equal "Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti", la metodologia adottata per realizzare percorsi formativi a favore degli operatori italiani sulle tematiche della mediazione e dell'intercultura è stata differenziata a seconda del contesto di intervento del mediatore.

Per il settore penitenziario è stato realizzato un seminario di sensibilizzazione che ha coinvolto gli operatori istituzionali e gli appartenenti al volontariato e al terzo settore, presenti nei singoli istituti, al fine di introdurre una nuova metodologia di lavoro basata sull'impiego della figura del mediatore linguistico-culturale come facilitatore dei processi di comunicazione con i detenuti stranieri.

Per il settore scolastico, in considerazione della maggiore differenziazione delle esigenze formative degli operatori, si è ritenuto preferibile organizzare incontri meno formali e strutturati nelle singole scuole, in modo da offrire una formazione individualizzata.

Spesso tali percorsi formativi a favore degli operatori che lavorano con i mediatori linguistico-culturali rispondono a bisogni formativi urgenti ed evidenti. Un agente di polizia penitenziaria, che frequenta un corso di formazione sulla figura e il ruolo del mediatore linguistico-culturale, afferma ad esempio di aver sentito sempre la necessità di aggiornarsi durante il lavoro sui temi relativi alla realtà penitenziaria: "*Nel 1983 purtroppo noi siamo*

⁶¹ CISP, già cit., p. 123.

⁶² F. Susi, *Prospettive interculturali*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999, p. 21-22.

entrate e abbiamo cominciato a lavorare senza formazione [...] Ci voleva solo la quinta elementare [...] poi anche il nostro dipartimento si è prodigato molto per formarci, per darci delle nozioni che sicuramente le persone sapevano magari, ma non le identificavano come regole ben precise” (int. 17).

Un assistente sociale, che frequenta lo stesso corso di formazione sulla figura del mediatore linguistico-culturale, evidenzia come un intervento formativo sia cruciale per evitare difficoltà di relazione tra le differenti figure che operano nel settore penitenziario: *“Uno dei modi per evitare questa cosa [difficoltà di alcune figure professionali con gli stranieri] è la formazione, dall’operatore, all’agente, al volontario, tutte le figure che transitano nell’istituto penitenziario e che si rapportano con il detenuto straniero. Quelle più a rischio non saprei quali sono, nel senso che ormai a vari livelli c’è una maggiore sensibilità ad acquisire un aggiornamento e una formazione, il rischio è casomai quello di non far parte di un percorso di aggiornamento, e così aumenta anche la conflittualità” (int. 19).*

Anche una volontaria sottolinea, infine, l’importanza di percorsi formativi per i volontari che si avvicinano alla realtà penitenziaria: *“Per tutti quelli che entrano in carcere è obbligatorio un corso che si fa tutti gli anni, sulle tematiche specifiche dello straniero però non c’è” (int.20).*

La formazione degli operatori che lavorano con i mediatori linguistico-culturali si è dimostrata, in conclusione, una scelta strategica nel corso del progetto, in grado di favorire un’azione sinergica tra le diverse figure professionali che operano nel settore socio-educativo e in quello penitenziario.

6.4 Le situazioni-problema nella mediazione culturale: il punto di vista degli intervistati*

6.4.1. Premessa

In Italia la figura del mediatore linguistico culturale è comparsa ufficialmente all'interno dei primi corsi di formazione "a carattere sperimentale", organizzati nel 1992 "nelle città del nord del paese"⁶³. Negli ultimi anni, inoltre, questa figura ha avuto un forte "sviluppo", sia in termini di nuovi percorsi formativi, con l'impegno di più soggetti deputati alla formazione (dalle associazioni alle cooperative, dagli enti pubblici e privati alle Università), sia in termini di nuovi percorsi di inserimento professionale. Ciò nondimeno a tutt'oggi non risulta del tutto chiaro il ruolo di questa nuova figura, in riferimento a diverse questioni: quali debbano essere le competenze di base, quale l'inquadramento professionale e i contesti di lavoro. Diversi sono ancora i nodi problematici da sciogliere, anche se molto è stato fatto nella direzione di chiarire le questioni che la pratica di volta in volta ha posto.

Per queste ragioni è utile approfondire i contesti di problematicità nei quali opera il mediatore linguistico culturale.

Per chiarire la nozione di *situazione-problema* bisogna riferirsi a quello che Schwartz definisce "il principio fondamentale della formazione degli adulti: un adulto non accetta di formarsi che a condizione di trovare nella formazione una risposta ai suoi problemi, nella propria situazione"⁶⁴. "È necessario", come chiarisce l'Autore, "che la formazione proposta risponda ai problemi che l'adulto incontra nella sua situazione e in quel determinato momento"⁶⁵. La nozione di situazione-problema, dunque, presuppone un *approccio empirico*: definire e affrontare i problemi che, di volta in volta, pongono le situazioni concrete vissute in prima persona dai soggetti a cui si rivolge l'attività formativa⁶⁶, situazioni, dunque, che acquistano un particolare valore di significatività per le persone che ne sono coinvolte. Un altro elemen-

* Il paragrafo 6.4 è stato scritto da Alessandra Rossi.

⁶³ A. Belpiede (a cura di), *Mediazione culturale*, UTET, Torino 2002, p. 60.

⁶⁴ B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma 1995, p.50.

⁶⁵ Ivi.

⁶⁶ Per approfondire l'approccio empirico della nozione di situazione-problema sulla scia degli studi di B. Schwartz cfr. F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1991.

to chiave di questo approccio, si lega all'intuizione di Schwartz⁶⁷ secondo cui la formazione non solo va portata nel contesto in cui l'adulto vive, ma soprattutto deve prendere le mosse da ciò che sa, in quanto "le nuove conoscenze gli sarebbero più accessibili se sostenute da riferimenti a situazioni di vita e lavoro atti a consentire un collegamento con la propria cultura."⁶⁸ A prima vista l'utilizzo di questo concetto per gli scopi qui proposti potrebbe sembrare una forzatura, in quanto questo viene utilizzato dall'Autore nel tentativo di costruire percorsi formativi rivolti ad adulti in particolari situazioni di svantaggio socio-economico e con debole livello di scolarizzazione. Rispetto ai soggetti con cui si è trovato ad operare Schwartz, i mediatori linguistico-culturali hanno mediamente un elevato livello di istruzione (il 41,9% del campione ha un diploma di laurea e il 13,4% ha conseguito un titolo post-laurea), ma sono soggetti svantaggiati soprattutto dal punto di vista socio-economico, in quanto stranieri in una società che ancora stenta a riconoscere a tutti pieni diritti di cittadinanza, e in quanto "pionieri" di una professione che sta assumendo dei confini sempre più netti grazie anche al loro investimento in prima persona in questo campo. Il riferimento a questo particolare settore della formazione degli adulti è sembrato utile ai fini di una ricerca che desiderasse "imparare dall'esperienza", per coglierne due aspetti peculiari, distinti ma intrecciati: "l'attenzione per la globalità della persona" e una attenta "analisi della situazione" in cui il soggetto vive, apprende, lavora. Come ricorda Schwartz "ciò che è essenziale sono le singole e personali situazioni, i singoli bisogni, le singole richieste, l'ascolto di cui i singoli debbono essere oggetto e, inoltre, i metodi utilizzati per tentare, insieme, di comprendere ed apprendere"⁶⁹. "L'attenzione per la globalità della persona, che implica il mantenimento di un legame costante tra ciò che essa apprende e ciò che essa vive", infatti, "ne costituisce uno degli assi portanti."⁷⁰

Per analizzare a fondo la professione della mediazione linguistico-culturale è bene tener presente che "la situazione lavorativa comprende sia il compito, sia le condizioni per la sua rea-

⁶⁷ La prima occasione in tal senso, raccontata in modo chiaro e dettagliato nel libro citato, riguarda l'esperienza della formazione dei minatori del bacino ferriero di Briey.

⁶⁸ B. Schwartz, *già cit.*, p. 58.

⁶⁹ *Ivi*, p. 51.

⁷⁰ *Ivi*, p. 103.

lizzazione, in altre parole, l'ambiente, il contesto nel quale il compito viene effettuato.”⁷¹

Dalle interviste in profondità e dalla somministrazione dei questionari, dunque, si è tentato di ricavare elementi significativi per condurre una “attenta analisi della situazione esistente” che porti alla definizione delle diverse situazioni problema che, nella pratica, questa professione pone.

Tra le difficoltà emerse, quella più rilevante si avverte quando si lavora nella direzione di un “*contesto mediativo*”, capace di accogliere la molteplicità e di tradurla in ricchezza; un contesto che contempra in sé gli strumenti e le competenze necessarie ad una attività di mediazione costante, in cui, ad esempio, la presenza di persone di altre culture in un ospedale spinga medici e infermieri a diversificare i propri approcci verso la cura, in cui si amplino i concetti di salute e malattia; un contesto in cui la presenza di bambini di altre culture a scuola spinga gli insegnanti a reimpostare un curriculum formativo meno eurocentrico.

Un responsabile di un'associazione di mediazione sostiene, a tale proposito, che “*ci sono tanti immigrati che sono laureati in economia, ingegneria eccetera, e non lavorano nel campo in cui si sono preparati e fanno i pizzaioli o muratori eccetera. Questo mi dà molto fastidio, in altri paesi trovi professionisti immigrati, medici negli ospedali, insegnanti nelle scuole o altro, in questo caso non c'è neppure bisogno del mediatore, qui in Italia siamo un po' indietro nell'inserimento lavorativo professionale di stranieri*” (Int. 29).

In questo senso, quello del mediatore è *un lavoro sempre più connotato in termini socio-culturali*, caratterizzato dall'impegno volto a impiegare le proprie competenze in una *società realmente e pienamente interculturale*.

⁷¹ Ivi, p. 113.

6.4.1.1 Precarietà dell'impegno lavorativo

La prima considerazione che emerge con forza dalle interviste si riferisce alla precarietà del mediatore, una figura professionale strettamente legata a finanziamenti di progetti che non sempre vengono rinnovati. Questa precarietà porta con sé diverse conseguenze:

a. anzitutto la difficoltà ad *assumere questo lavoro come principale impegno professionale*, in grado di permettere una vita economica sufficiente e autonoma. Come emerge in diverse interviste, infatti, molti mediatori sono costretti ad accettare altri lavori per risolvere il problema della sussistenza.

Questa osservazione emerge in diverse interviste: “*io se [...] trovo lavoro due volte alla settimana [come mediatore linguistico-culturale], [e poi] trovo un altro lavoro come programmatore, io preferisco fare il programmatore. Per me non va bene due giorni andare all'ospedale, due giorni alla settimana, devo mangiare anche io qui, [...], devo mandare qualche soldo in Pakistan*” (Int. 3).

Una condizione di disagio che ritorna in diverse interviste come nel caso di una mediatrice che, pur avendo un contratto di 25 ore a settimana, sostiene di non poter far affidamento solo su questo lavoro a causa dello slittamento del pagamento rispetto allo svolgimento dell'intervento di mediazione “*non sai quando ti pagano, se io lavoro oggi e mi arrivano i soldi tra sei mesi come vivo io?*” (Int. 41).

Svolgere altri lavori, spesso umili e svalorizzanti, diventa, dunque, una necessità “*non ti dico [quale lavoro svolgo], perché è per vivere, non dà soddisfazione*” (Int. 41).

Oppure una mediatrice, con molta esperienza e diversi anni di lavoro alle spalle, racconta che “*solo quando lavoravo per il progetto fisso della pubblica sicurezza tra le frontiere e la questura lavoravo circa 20-25 ore a settimana e guadagnavo uno stipendio, mio marito non può cambiare lavoro perché io non ho un lavoro fisso, e poi il mediatore lavora solo se ci sono i progetti, io per esempio sono stata quattro mesi a casa questa estate.*” (Int. 42).

Un mediatore che vive in Italia da oltre venti anni, pioniere in questa professione e che oggi è responsabile di una associazione che si occupa di mediazione linguistico-culturale, della quale è anche uno dei fondatori, a questo proposito sostiene che “*alcuni ci lasciano proprio perché non riescono a vivere con*

lavori così saltuari, io e altri che lavoriamo full-time viviamo di questo ma facciamo anche collaborazioni esterne, e poi dipende anche dalla tua provenienza, per esempio un cinese lavora di più di un sud americano, dipende, comunque normalmente tutti fanno anche altri lavori.” (Int. 29)

La ricerca tramite questionario conferma d'altronde questo dato: il 76,5% del campione ritiene di avere una retribuzione scarsa e discontinua, mentre il 42,6% svolge un altro lavoro (il 22,4% un lavoro stabile, il 20,2% ne svolge uno saltuario).

Questa precarietà lavorativa, intesa sia in termini economici che di continuità dell'impegno professionale, oltre a costringere i mediatori a un altro lavoro, rende difficoltoso realizzare uno degli obiettivi che spingono diversi immigrati ad iniziare questa professione, ovvero la possibilità di mobilità sociale ascendente.

Un mediatore a tale proposito sostiene che *“ci sono tanti che dicono che sono venuti a fare il corso perché hanno voglia di fare il mediatore per aiutare gli altri, non sono d'accordo molto con loro, tutti siamo venuti per imparare un lavoro e avere un'opportunità di lavoro in più.”* (Int. 6)

L'insoddisfazione economica sembra condizionare molto la scelta di proseguire a lungo questa professione: il 39,1% del campione intervistato tramite questionario è impegnato nel lavoro di mediazione da 3-4 anni, questa percentuale scende al 17,7% per coloro che vivono questa professione da oltre 7 anni; inoltre il 39,7% considera questa una professione eccessivamente precaria e il 16,4% aspirerebbe a condizioni migliori. Nonostante ciò, si individua, in entrambe le fasi della ricerca, una forte passione verso questo impegno professionale: il 47,2% del campione definisce “alto” e “molto alto” il livello di soddisfazione per le attività di mediazione, e ben il 63,4% ritiene aumentato l'interesse verso questa professione, il 13,7% si sente soddisfatto e il 9,6% lo fa sentire utile agli italiani e ai connazionali.

Difficoltà nel mantenere a lungo questo lavoro, prevalentemente a causa delle scarse garanzie economiche che fornisce, e forte passione nello svolgerlo sono due elementi che si intrecciano costantemente sulla base delle esigenze di una società globalizzata, multiculturale e perciò “complessa”. Edgar Morin nota che “la sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando

c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti"⁷². Tale antinomia, tra il buon livello di soddisfazione per l'impegno professionale, a fronte di basse garanzie retributive, viene evidenziata da un mediatore: *"io sono molto più contenta e sono molto più sicura di quello che faccio e ho trovato delle persone che si sono aperte e molto accoglienti e anche io ho investito [in questa professione] e mi piace vedere i risultati, vedere le persone che sono contente. La cosa che invece non mi piace è che non prendo un euro da settembre"⁷³ e questo non dovrebbe accadere, queste cose non dovrebbero succedere, è anche una questione di legittimità, anche di giustizia alla fine. Noi andiamo lì come ambasciatori di un certo tipo di pensiero, se poi siamo sfruttati perché dobbiamo andare a pagare l'affitto, a prendere il latte, e non hai due lire ecco non è piacevole, non è giusto, non si dovrebbero fare queste cose, e questa è una critica molto forte, io sostengo queste cose e spero che non mi buttino fuori, ma comunque loro mi conoscono, ecco, il mediatore deve essere pure pagato, io vado con più entusiasmo dove sono anche pagata, se invece vado per un'ora e so che i soldi li prendo dopo un anno e non mi bastano nemmeno per un panino io dico no, non ci vado e mi dispiace perché la cosa mi interessa ma non c'è rispetto senza retribuzione, la persona dà da questo piano professionale e chi deve dare deve dare anche qualcosa indietro ecco"* (Int. 49).

b. La seconda conseguenza della precarietà dell'impegno lavorativo è legata ad una *precarietà nei contratti di lavoro*, e consiste in una serie di difficoltà per il rinnovo del permesso di soggiorno, soprattutto in base alla legge n. 189/2002, che lega indissolubilmente la possibilità di rinnovare il permesso di soggiorno al contratto di lavoro.

Un mediatore sostiene a tale proposito: *"credo che dobbiamo aumentare il lavoro normale del mediatore, [...], e la stabilità nel lavoro di mediazione."* (Int. 15)

Un altro intervistato così si esprime per sottolineare la scarsa continuità di questa professione, troppo dipendente da singoli interventi, progetti: *"non siamo neanche sicuri che troveremo un posto di lavoro, perché ci sono gli interventi, non è un lavoro fisso."* (Int. 6)

⁷² E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p.6.

⁷³ L'intervista è stata effettuata a marzo.

Una mediatrice individua come problema principale del lavoro del mediatore quello di natura economica e la sua poca continuità: “[il problema principale è di carattere economico] e che è poco continuativo, dipende per progetti, con questi contratti non ti danno nessuna sicurezza, io ho lo status di rifugiato e sono tranquilla mentre uno straniero che deve avere la conferma del permesso di soggiorno ha problemi con questo contratto perché non ti da’ nessuna garanzia” (Int. 42).

La discontinuità del lavoro produce, quindi, diverse conseguenze: oltre a quella strettamente economica, infatti, vi è quella legata all’efficacia del proprio intervento, soprattutto se il contesto è quello scolastico, in cui le questioni hanno bisogno di un tempo lungo per essere sedimentate e poter così portare ad un reale cambiamento nella mentalità delle persone, insegnanti e alunni. A tale proposito una mediatrice ritiene che “se noi andiamo a fare un percorso di due o tre incontri, molto breve, non abbiamo tempo per entrare in un rapporto vero e proprio, sono troppo pochi, due incontri per far capire qualcosa di una cultura, anche di una persona è troppo poco. Per me fare un percorso vuol dire avere più tempo a disposizione, fare tutto con calma, vai in classe per cinque, sei, sette volte, non so, anche se non vanno lì dieci mediatori ma due o anche uno ma per più tempo, così sai che lì puoi lasciare qualche cosa, anche materiali, lavoretti, cartelloni, queste cose, anche per i bambini stessi che si ricordano il tuo nome, capiscono quello che fai e come lo fai, anche per le maestre stesse, poi capita che una delle due volte la maestra è assente e l’altra volta deve fare una chiamata urgente, allora la maestra non sa neppure quello che hai lasciato lì e non può neppure riprendere, se invece hai lasciato un percorso che è più consistente, che hai la possibilità di far vedere qualcosa, non solo dare un assaggio, una briciola, allora penso che è un fatto compiuto, una cosa con testa” (Int. 9).

La questione della durata e continuità del lavoro di mediazione risulta di non semplice lettura, come ricorda la Nigris “[...] anche la durata del servizio di mediazione presso una scuola o un ufficio può influire sulla sua efficacia. Con l’esperienza e un periodo prolungato di collaborazione, un operatore può cominciare a capire e a fidarsi del mediatore. Ma un periodo lungo di collaborazione potrebbe far identificare il me-

diatore con il servizio, mettendo in pericolo la sua indipendenza da questo”⁷⁴.

Dalla ricerca emerge, in conclusione, che la professione del mediatore offre lavori saltuari, che tale impiego è legato per lo più a finanziamenti degli enti pubblici (comunità europea, enti locali, etc.), con pagamenti spesso posticipati rispetto allo svolgimento effettivo dell'intervento di mediazione, che – infine – non sempre viene garantito un monte ore mensile di lavoro idoneo a fornire un reddito sufficiente a far fronte al costo della vita. A questa difficoltà oggettiva, però, si affianca costantemente una forte motivazione nello svolgere tale professione, fonte di molte soddisfazioni e di atteggiamenti attivi e propositivi nel processo integrazione, elementi attivi, in ultima analisi, del cambiamento: “*la motivazione vera alla base di questo lavoro della mediazione è che contribuiamo al cambiamento del Paese Italia e delle persone che ci vivono*” (Int. 29).

6.4.1.2 Difficoltà nel rapporto con gli operatori italiani

Il secondo elemento di difficoltà che è emerso in molte interviste è legato ad uno scarso *riconoscimento del ruolo* del mediatore culturale. Diversi mediatori, infatti, sottolineano come gli operatori italiani (educatori, insegnanti, operatori penitenziari, infermieri, medici) spesso riescano a collaborare con difficoltà con i mediatori, a volte a causa di pregiudizi, a volte proprio perché poco abituati a relazionarsi con questa nuova figura professionale.

Il delicato rapporto tra mediatori e operatori nativi nasce spesso da una scarsa definizione del ruolo e delle competenze del mediatore in relazione a quelle degli operatori italiani. “Le tensioni da sovrapposizioni di ruolo che questa figura professionale vive nel confronto con gli operatori nativi sono onnipresenti, in specifico nel rapporto continuativo con gli operatori nativi, nei servizi pubblici. [...] Una possibile chiave di lettura sulle condizioni d’inserimento dei mediatori culturali [...] può essere così sintetizzata: il confronto dei mediatori culturali con ruoli definiti e forti nei servizi incide positivamente sul loro grado di definizione (di non confusività, di non sovrapposizione) e questo

⁷⁴ E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondatori, Milano 2000, p.400.

ci pare incida sul livello di soddisfazione. Al contrario nei servizi sociali (intendendo il sociale in senso lato) operano figure che possono essere ricondotte al concetto di ruolo «debole». Con questo termine non si intende definire un ruolo di scarsa qualificazione, al contrario ne richiede molta, poiché potenzialmente può farsi carico di una massa infinita di problemi, ma è un ruolo che non riesce a definire confini precisi del proprio intervento, delle proprie competenze.⁷⁵

Una mediatrice culturale sottolinea questa difficoltà come segue: “[il problema per me c’è quando] *il dottore non ha quella fiducia, io mi presento lì se lui già è chiuso in partenza è un problema, che non sai come sbloccarlo, [...], se non c’è collaborazione diventa difficile*” (Int. 7).

Dai dati dell’indagine per questionario emerge come ben il 57,7% del campione individui come particolarmente problematico lo scarso riconoscimento del ruolo professionale connesso al mediatore.

L’esigenza che il ruolo del mediatore venga “istituzionalizzato”, con uno specifico albo professionale, dunque, sembra essere una questione particolarmente sentita.

Poca fiducia nel mediatore e scarsa definizione del ruolo possono portare a fenomeni di “delega”, soprattutto nel contesto scolastico in cui gli insegnanti, spesso disarmati di fronte alle nuove difficoltà che la presenza di alunni stranieri pone, tendono a demandare il “problema” del bambino straniero esclusivamente al mediatore, “[...] *se c’è un problema, l’insegnante lascia il bambino a me e dice ‘ci pensi tu’ [...], [se è così] io non faccio niente, [perché] dobbiamo studiare insieme [...] che problema ha questo bambino [...]*” (Int. 14)

Su questo rischio si sofferma a riflettere anche una responsabile istituzionale di una associazione nota nel settore della mediazione: “[...] *il pericolo della delega c’è sempre, quello sta lì in agguato e in effetti la difficoltà maggiore del mio lavoro è di evitare questo; insomma quando io parlo di creare uno spazio [per l’integrazione] è proprio questo [che intendo] di evitare che poi ci sia una delega*” (Int. 38).

⁷⁵ Centro Interculturale delle Donne Alma Mater, *La professione di mediatrice/mediatore culturale, ricerca comparata sulle tipologie concettuali e pratiche di utilizzo della risorsa immigrata in campo sociale nell’area dell’interculturalità*, Realizzata con il contributo della Regione Piemonte, della Compagnia di San Paolo e dell’ONG R.E.T.E., Torino marzo 1999.

Tale fenomeno viene rilevato anche dalla fase quantitativa della ricerca per cui circa un terzo del campione (33,7%) ritiene che l'istituzione si deresponsabilizza in quanto delega al mediatore la gestione della "questione immigrati".

Dalle interviste emerge poi che ci si relazione al mediatore in base alla diversa sensibilità personale di cui è portatore ciascun individuo: *“magari c'è l'insegnante più interessato e quello meno interessato [...] il rapporto in questi casi è stato abbastanza buono [...] poi ci sono alcuni insegnanti invece che non sanno neppure che c'è il servizio di mediazione. [...] Mi è capitato, in certe scuole, che alcuni insegnanti ti seguono passo passo e ti chiedono, ti fanno domande, altri invece non sono interessati, ecco più che differenza tra scuola e scuola io ho trovato differenze tra insegnante e insegnante. Mi è capitato di collaborare con alcuni insegnanti che hanno fatto richiesta dell'intervento di mediazione perché l'aveva fatto tutto il gruppo di insegnanti, e quindi per non uscire dal gruppo, ma senza una vera motivazione personale, e quindi è meno presente. Si capisce subito se un insegnante si è aggregata”* (Int. 52).

La collaborazione tra i mediatori e gli operatori nasconde diverse insidie, tra le quali alcune “incomprensioni”: *“a volte ci sono incomprensioni da parte dei mediatori con gli operatori italiani e allora si interviene; altre volte o alcune volte ci sono delle richieste da parte degli operatori che vanno oltre il lavoro che deve fare il mediatore”* (Int. 39).

Queste “incomprensioni” sono alla base di molte difficoltà di relazione tra mediatori e operatori nativi, per questo la maggior parte delle intervistati, soprattutto se impegnati a scuola, hanno sottolineato come risulti importante per la buona riuscita dell'intervento, una fase preliminare di programmazione da svolgere insieme con gli insegnanti, in modo da concordare “domanda e offerta”: *“importante è capire cosa vogliono loro e capire l'offerta e che la domanda sia in accordo con l'offerta, non so loro vogliono che i bambini lavorino nell'ambito del gioco o nell'ambito delle favole, non so che i ragazzi approfondiscano l'ambito della storia e della cultura dell'impero incas e mettersi d'accordo prima aiuta a costruire un clima di reciproca collaborazione”* (Int. 48).

6.4.1.3 Difficoltà nel rapporto con l'utenza

Per quanto riguarda il rapporto con l'utenza, le difficoltà emerse riguardano prevalentemente quattro aspetti distinti: una *difficoltà a comprendere cosa voglia l'utente*, che a causa di esperienze difficili, potrebbe non riuscire a verbalizzare, esprimere, i propri bisogni e desideri; un altro aspetto riguarda la *difficoltà* che a volte incontra il mediatore, specie nel contesto penitenziario, *a mantenersi "terzo"* e a controllare il proprio coinvolgimento; la terza osservazione emersa riguarda una *difficoltà* più di carattere culturale, legata al contesto scolastico, in cui può risultare problematico *far comprendere alla famiglia cosa si fa nella scuola italiana*; infine la *difficoltà* legata al caso in cui il mediatore e l'utente appartengano a *due etnie differenti*, storicamente in contrasto tra loro: in tal caso può capitare che *non si instauri un rapporto di fiducia tra i due*.

La prima osservazione si trova ben espressa in una intervista ad una mediatrice che ha da poco terminato il corso per mediatori organizzato dal Cies, secondo la quale è possibile che si diano casi in cui *"l'utente [...] che viene da una esperienza abbastanza brutta, [...] non si fida di esprimere le cose e allora può capitare che il mediatore non capisce per bene quello che vuole trasmettere e l'aiuto che vuole l'utente"* (Int. 1).

Il secondo aspetto viene sottolineato da una intervista ad un mediatore iracheno che, pur riconoscendo come competenza necessaria al lavoro di mediazione la capacità di rimanere neutrali, evidenzia la difficoltà nel non farsi coinvolgere personalmente dalla relazione con i propri connazionali: *"[è un problema] se tu sei debole davanti ad un iracheno: [ad esempio] quando io vedo un iracheno di una città, [...] e io lo conosco, conosco la sua famiglia, so che è uno pulito, non può [aver commesso] un reato, ma se io non ho questa capacità di [con]tenere questo mio coinvolgimento, di fare il mio ruolo professionale, io sbaglio, quando mi chiede per esempio di chiamare un suo amico fuori, cosa faccio, se non ho queste qualità personali [unite alle conoscenze] tecniche."* (Int. 15)

Il mediatore può essere visto dai propri connazionali come un "amico", una persona che "sta dalla parte dello straniero". Per tale ragione viene considerato lecito chiedergli favori a titolo personale e, in questi casi, il mediatore può trovarsi

nell'imbarazzo di non poter aiutare l'utente ma, allo stesso tempo, nella difficoltà di riuscire a negargli questi favori: *“loro pensano che dato che tu sei iracheno [...] tu [li] aiuti, [...], tu compri qualcosa e lo dai di nascosto, tu chiami qualcuno che in carcere non si può chiamare”* (Int. 15).

Il terzo aspetto viene accennato in una intervista ad una mediatrice che ha da poco terminato un corso di formazione organizzato dal Cies. Tra le diverse situazioni problematiche del lavoro di mediatrice a scuola, alle quali pensa di poter andare incontro, individua la probabile difficoltà nello spiegare alla famiglia del bambino straniero cosa viene fatto a scuola: *“penso che forse c'è una famiglia che non capisce cosa stanno facendo nella scuola e forse devo andare da loro a spiegare: si fa questo compito, è giusto”* (Int. 4).

La quarta situazione problematica nella relazione con l'utenza viene riferita da una mediatrice irachena, con diverse esperienze in vari settori della mediazione: *“nei centri di accoglienza si potrà incontrare, come nel mio caso, [dato] che sono irachena, mi è capitato una volta che [...] avevo un utente iracheno curdo e mi ha detto 'io non parlo con lei', hanno paura, o è un egoismo che io sono irachena e lui curdo e non vuole parlare o tante volte potrebbe essere la paura, perché noi iracheni siamo visti da tutti quelli che ci sono intorno come spie, perché abbiamo vissuto in questo ambiente [che] era molto molto chiuso anche al nostro interno e non sai mai niente, e se io lavoro al centro di accoglienza e devo raccontare la storia di uno all'operatore anche se sono neutra, anche se spieghi che non esce fuori e spieghi che abbiamo il nostro codice[...] deontologico, ecco, non sempre l'utenza si fida, [ad esempio] in questo caso del curdo lui non ha parlato con me neppure dopo.”* (Int. 42).

Se poi, però, si osservano i dati che emergono dall'indagine per questionario si può notare come ben l'85,5% del campione ritenga di avere la fiducia degli utenti, e nonostante venga riconosciuta una certa indeterminatezza del ruolo, sembra che questa non influisca sul rapporto con l'utenza stessa.

Nel suo complesso, comunque, sembra che la relazione con i soggetti a cui è diretta l'opera di mediazione venga percepita come poco problematica: la differenza linguistico-culturale

dell'utenza, ad esempio, non costituisce un particolare problema (il 91,8% del campione non ritiene che questa differenza possa comportare delle difficoltà di relazione e di comunicazione con l'utenza).

Altro elemento connesso strettamente alla questione del ruolo che interviene a definire il lavoro stesso del mediatore e ne costituisce, a detta di molti, l'elemento peculiare di questa professione è quello della "terzietà", ovvero la capacità di mantenersi terzo, neutro, tra la committenza e/o l'operatore italiano e l'utente straniero. Dalle interviste è emerso che il mediatore può incontrare alcune difficoltà a mantenere una posizione di "terzietà" e "neutralità" (soprattutto in ambito penitenziario); dai dati che emergono, invece, dalla ricerca tramite questionario, sembra che nel suo complesso questa sia una questione ben governata dai mediatori che nell'89,9% ritiene di non incontrare difficoltà a percepirsi come neutrale tra la committenza e l'utenza.

6.4.1.3 Il punto di vista degli operatori italiani

Il lavoro della mediazione culturale è, lo dice chiaramente il termine, un lavoro relazionale, e per tentare di comprenderne a fondo le "situazioni-problema" è utile capire cosa gli operatori italiani pensano a tale riguardo.

Gli elementi di difficoltà che sono emersi su tali aspetti riguardano due distinte problematiche.

La prima si riferisce alle difficoltà che alcuni insegnanti hanno vissuto con l'introduzione a scuola di questa nuova figura, difficoltà legate prevalentemente al timore di perdere parte del proprio ruolo. Nei primi tempi di questa collaborazione, infatti, non risultava per nulla chiaro il ruolo del mediatore culturale e si potevano creare momenti di sovrapposizione delle due figure, insegnante e mediatore, con conseguenti, prevedibili, conflitti tra i due soggetti. Conflitti che venivano meno nel momento in cui l'insegnante comprendeva i confini di questa figura e ne riconosceva la specificità. Quando i due ruoli risultano ben distinti l'insegnante apprezza l'aiuto che un mediatore può fornire per rispondere positivamente ai nuovi bisogni che pone la presenza in classe di allievi stranieri. A tale riguardo la Belpiede ricorda che "è possibile che emergano e che si rilevino tensioni da sovrapposizione di ruoli tra il mediatore culturale e gli operatori nativi" [...] "È un processo [...] fisiologico che attraversa

l'entrata di nuovi ruoli nelle organizzazioni e nel lavoro di ruoli preesistenti [...]. Quanto più sono chiari e definiti i ruoli e le competenze delle diverse figure professionali di quel servizio, tanto più è facilitata la collocazione del mediatore culturale.”⁷⁶

Ad esempio su tale questione un dirigente scolastico così si esprime: *“nella nostra esperienza non ci sono stati problemi nei rapporti, è andato tutto bene sotto questo punto di vista, magari ci sono stati problemi per altri servizi ma per questo no, no, anzi devo dire che l'insegnante accetta e si affida perché sono competenze che non ha, mentre di solito l'insegnante non accetta e non si affida quando pensa che le competenze dell'altro siano inferiori alle sue, ma al mediatore a cui si riconoscono competenze completamente diverse l'insegnante non deve dimostrare di essere più bravo, ecco, anzi di solito c'è anche una grande richiesta di questo intervento”* (Int. 47).

Come si accennava, dunque, nel momento in cui le due funzioni sono ben distinte l'insegnante accetta di buon grado l'aiuto del mediatore.

Una insegnante di un istituto comprensivo di Roma, a tale proposito, sostiene che: *“per esperienza vi dico che molti insegnanti, non in questa scuola che è costruita appositamente per il tema dell'interculturalità per cui gli insegnanti sono tutti consapevoli e motivati, ma in altre scuole, soprattutto all'inizio, appunto, gli insegnanti erano un po' scettici poi si sono per lo più resi conto dell'utilità, del sussidio e anche della conoscenza di cultura che hanno, che noi proprio non abbiamo, per cui un progetto di intercultura svolto solo da noi insegnanti diventa una cosa sterile, non abbiamo tutti gli strumenti a disposizione. In più i genitori stranieri si sentono accolti se c'è un mediatore del loro paese”* (Int. 43).

Poi la stessa insegnante chiarisce meglio le difficoltà “iniziali” cui accennava in precedenza, introducendo un altro elemento che può intervenire a complicare il rapporto e la collaborazione tra insegnanti e mediatori, il pre-giudizio: *“il progetto interculturale di cui ti parlavo prima con i vari laboratori è stato rivolto a tutto l'istituto per cui ci sono stati alcuni momenti forti di incontro/scontro tra gli insegnanti e tra alcuni insegnanti e i mediatori culturali, però poi ha dato i suoi frutti anche perché [...] è l'evidenza che [alla fine] risolve le cose, [inoltre] c'è da dire che alcune persone ecco, forse nascono così, con il pregiudizio ed è*

⁷⁶ A. Belpiede (a cura di), *già cit.*, p. 34.

difficile togliere dalle loro teste certe convinzioni però è stato fatto un grosso lavoro e le divergenze sono state portate al minimo ecco” (Int. 43).

Il difficile rapporto tra due o più persone diverse tra loro, che non si conoscono o si conoscono poco, legato spesso a pregiudizi che possono nascere da ambo le parti, è presente in quest'altra testimonianza, anch'essa di un'insegnante di scuola media che racconta la sua esperienza, “*già dall'anno scorso abbiamo avuto un'esperienza importante che però questo anno vorremmo consolidare,[...] c'è stato un corso di aggiornamento all'inizio che abbiamo fatto con loro [i mediatori] che però poi abbiamo dovuto interrompere perché qui c'è un clima particolare, diciamo, e all'inizio ci sono stati alcune difficoltà, un approccio non tranquillo[...] alcune modalità e contenuti forse poco adatte ecco [...]. I mediatori spiegavano la loro esperienza scolastica e poi l'hanno confrontata con la nostra e questa parte ha creato delle animosità, ne siamo usciti un po' male e l'abbiamo dovuto interrompere, dopo il primo incontro; è stato conflittuale perché questa è una scuola un po' particolare perché ci sono anche alcune posizioni politico educative diciamo per cui quando i mediatori hanno toccato il tasto, non so per esempio della madre rumena e di quella italiana, o dell'insegnante africano e quello italiano, per esempio, ne sono nate delle conflittualità forti e abbiamo dovuto interrompere il corso ecco [...] penso che quello che sia mancato da entrambe le parti era spiegare in che contesti ci si trovava che non è la scuola ... come posso dire, questa è una zona particolare ecco [...], nel senso che qui l'integrazione è vista come un dare una mano ai paesi del terzo mondo aiutarli con il volontariato, se poi però vengono qui devono stare alle nostre regole e certamente non sono né egualitari né superiori a noi. Queste erano le posizioni di partenza poi nell'arco degli anni questa cosa si è ridimensionata molto perché intanto alcuni mediatori si sono fatti conoscere poi abbiamo modificato un po' il senso dell'assistenzialismo anche con i corsi di italiano come L2 per i ragazzini stranieri quindi diciamo che si è cominciato a strutturare un rapporto un po' più tranquillo, ora un altro corso probabilmente sarebbe accettato in un altro modo [...]. I nodi problematici stavano nel confronto, loro hanno citato il tema del mammismo italiano e lì è scattato proprio una molla, cioè la mediatrice non l'ha fatto a posta, lei ha dato la propria opinione senza accorgersi che si trovava in una scuola in cui non c'era un'accettazione tout court e questo ha*

fatto scattare una reazione a catena di situazioni particolari” (Int. 46).

Lo stesso insegnante afferma che i mediatori *“sono persone aperte, solari, [è] una figura positiva con una grande capacità di ascolto, cosa che poi gli insegnanti hanno notato, hanno una grande capacità anche di adattarsi alle situazioni però c’è questa unica difficoltà di entrare nell’ottica scolastica italiana cioè li vedo ancora fuori dal sistema scolastico ecco [...] per esempio una cosa che per la scuola è una esigenza primaria per loro è una esigenza secondaria, c’è un modo diverso di prendere le cose anche se poi per un certo aspetto è una cosa positiva perché ti completa, da un lato è un limite dall’altro una cosa positiva”* (Int. 46).

La difficoltà relazionale, che ha impedito lo svolgersi del corso di formazione che era stato avviato, si è stemperata di molto quando *“alcuni mediatori si sono fatti conoscere”*. La conoscenza diretta delle persone, interviene sempre in aiuto della comprensione reciproca e quindi di una relazione positiva e costruttiva.

Nel brano rintracciamo, inoltre, un altro elemento di difficoltà che può insorgere nella collaborazione tra insegnanti e mediatori, difficoltà più di stampo culturale, cioè la difficoltà che alcuni mediatori possono vivere nel comprendere appieno la realtà scolastica italiana.

La seconda problematica viene riferita dal presidente di una cooperativa italiana che da anni si occupa di formare i mediatori. Nell’affrontare il tema di eventuali difficoltà di inserimento in ambito penitenziario per i mediatori, l’intervistata fornisce un interessante elemento di approfondimento, ovvero l’assenza di una domanda da parte dell’utenza che vive una condizione di costrizione in cui viene meno il momento della scelta, *“già il solo fatto di entrare in carcere è difficile, la procedura burocratica, mentre, come posso spiegare, la realtà sanitaria è molto più dinamica al suo interno, le figure professionali di riferimento sono di più, c’è il medico, l’ostetrica, l’assistente sociale, l’infermiera, il caposala, insomma c’è un numero di operatori di riferimento maggiore, inoltre si tratta di un intervento con la creazione del triangolo classico, quindi il 70% del lavoro lo fa sempre con un operatore italiano di riferimento, che è appunto il triangolo classico, c’è un 30% del lavoro che fa solo con lo straniero, mentre nel carcere la media è che il mediatore si tro-*

va a lavorare molto di più da solo, ed è un intervento molto più difficile, poi io a volte mi chiedo nel lavoro del carcere se loro si rendono conto fino in fondo se nella relazione c'è il fatto che l'utente non fa una domanda, cioè i mediatori che nel nostro progetto hanno fatto gli interventi in carcere provengono da altre esperienze fatte in ospedale e lì l'utenza si rivolge ai servizi sanitari per una domanda, un bisogno, mentre in carcere c'è una forzatura nelle domanda, e questa è la prima difficoltà. Secondo è come la situazione legale influenza la domanda e la relazione, perché io non sono sicura che i mediatori siano in grado di rendersi conto fino in fondo di come si modifica la relazione, è difficile anche per gli educatori, è difficile lavorare all'interno del carcere, e cogliere le sfumature della relazione non è così semplice" (Int. 45).

6.4.2. Inquadramento professionale: dipendente o libero professionista?

Parlare di inquadramento professionale significa dare per acquisito che quella del mediatore sia una professione, e non un "impiego volontario". Si parla di professione quando vi è un riconoscimento sociale di un determinato ruolo e impegno lavorativo. Non è quindi ancora semplice parlare di "inquadramento professionale" per quanto riguarda il lavoro del mediatore, soprattutto perché, seppure nella pratica sia ormai ampiamente diffusa questa figura, non si è ancora giunti ad una chiara definizione delle competenze che questa "professione" dovrebbe contemplare. Nelle interviste è stato domandato se sia preferibile che il mediatore sia una figura lavorativa assunta direttamente dall'istituzione in cui opera, oppure se sia preferibile, prevalentemente per esigenze di "terzietà", intervenire con un inquadramento autonomo, da libero professionista o da collaboratore di associazioni e cooperative impegnate da anni in questo settore.

Molti hanno risposto in maniera chiara ma apparentemente contraddittoria: come impegno professionale quello del mediatore dovrebbe essere un lavoro autonomo, da libero professionista, tale da garantire la neutralità rispetto alla committenza; ma per le garanzie contrattuali che un immigrato deve dimostrare di avere per poter rimanere in Italia, e per le necessarie esigenze economiche per vivere in questo paese, molti si augurano un contratto da dipendente. Un mediatore sottolinea l'elemento della professionalità: *"io parto da un'idea, della professionalità, que-*

sto discorso di dipendente o non dipendente è altro, quando USI mi assume per esempio, noi facciamo con te un contratto, [...], ma io credo che in questo periodo è meglio non essere dipendente, ma nello stesso tempo deve essere assicurato il mediatore culturale, perché noi non siamo assicurati, cioè domani ho una divergenza con CIES per motivi diversi non trovo più lavoro” (Int. 15).

Mentre un'altra mediatrice sostiene che: *“se io ho alle spalle una organizzazione ho più sicurezza, se però io non sono autonoma è possibile che io possa muovermi in virtù di chi mi ha chiamato, io penso che in Italia il futuro del mediatore c'è ma è legato anche all'aspetto economico, non c'è niente da fare è così” (Int. 25).*

Una mediatrice con molti anni di esperienza di mediazione a scuola, molto motivata nel suo lavoro, così riflette, non nascondendo una certa amarezza, su questa questione: *“come mediatori ci piacerebbe lavorare in proprio ma so che non è possibile perché l'Italia ha una certa organizzazione del lavoro e una certa modalità burocratica di collaborare con i dipendenti e i collaboratori quindi ci serve senz'altro, [...] almeno in questa fase di inizio, [...] una struttura che ci appoggia, anche se mi piacerebbe dirvi di fare un lavoro autonomo. Penso forse per adesso il modo di rendere più stabile il nostro intervento è quello di essere assunti da una istituzione, da un ente che ci chiama per collaborare in un certo orario, perché questo ci aiuterebbe a sentirci più sicuri di quello che facciamo e ad essere più professionali, [...] fino [ad] adesso [infatti] non abbiamo la sicurezza del seguito dopo un intervento, quindi non sappiamo noi stessi quanto dobbiamo investire su quello che facciamo, su noi stessi e sulla nostra professionalità. [...] Noi [poi] dobbiamo anche rispondere ai problemi necessari della vita che è mangiare, pagare la casa, ecc, e questo a volte ci porta anche a pensare di lasciare questa esperienza che è interessante ed è ricca in questo momento di transizione, di passaggio. [Bisogna] cercare di dare un ruolo preciso, anche economico, a questa figura che nasce e che è importante, [...] [anche perché] vieni coinvolto in tutta una serie di difficoltà che fanno in modo che tutta questa importanza svanisca presto” (Int. 28).*

Una mediatrice ha posto con forza questo problema: *“è una domanda difficile perché come lavoro è meglio se sei autonomo, libero professionista perché di base devi essere sempre neutro,*

ma così non sei mai sicuro di lavorare e di avere progetti, non guadagnerai mai per vivere normalmente.” (Int. 42)

Lo stesso problema tocca da vicino un'altra mediatrice: *“questo lavoro è mal pagato e non continuo; non è fisso, non hai un contratto o ti fanno un contratto di collaborazione che non ti permette di rinnovare il permesso di soggiorno, anche per questo devi mantenerti un altro lavoro.”* (Int. 41). Da queste premesse la stessa mediatrice ritiene che *“dipendente è meglio, hai più diritti”* (Int. n. 41).

Dalle interviste in profondità è emerso come la difficoltà di raggiungere un reddito idoneo a consentire una vita dignitosa dipenda prevalentemente da due fattori: il primo legato alla discontinuità del lavoro di mediazione, eccessivamente dipendente dagli enti pubblici che non sempre riescono a rinnovare i finanziamenti, il secondo connesso alla precarietà nella formula contrattuale con la quale sono spesso tenuti a lavorare i mediatori.

I dati emersi dall'indagine per questionario sono in una correlazione positiva con quanto appena affermato, si può notare infatti come l'88,8% del campione lavori “a progetto”, in modo dunque non permanente ma saltuario e “a termine”.

Cercando di analizzare i dati emersi dalle interviste in merito alla problematica dell'inquadramento professionale si possono individuare quattro distinti gruppi di atteggiamenti degli intervistati:

1. chi preferisce una collaborazione con le associazioni di settore prevalentemente per un miglior contributo formativo e di tutoraggio;
2. chi preferisce essere assunto per riuscire a inserirsi più a fondo nell'istituzione in cui opera e comprenderne meglio, dall'interno, le caratteristiche;
3. chi preferisce un lavoro autonomo, da libero professionista, per diminuire i condizionamenti della committenza e garantire, così, una maggiore neutralità nell'intervento;
4. chi, infine, sottolinea come ogni istituzione abbia delle esigenze proprie e, in relazione a queste, debba autonomamente decidere se le risulti più utile assumere un mediatore o chiamarlo “a progetto”.

Per ogni gruppo di risposte sono state selezionate le interviste che ne sottolineano gli aspetti peculiari e che possono essere utili per comprendere meglio questo contrastato argomento.

1. Molti ritengono utile lavorare per le associazioni e le cooperative del settore, dove ci sono maggiori possibilità di accedere a corsi di aggiornamento e dove è possibile confrontarsi con i tutor e ottenere consigli utili, preziosi per rinnovare continuamente il proprio impegno sul campo. Inoltre le associazioni coltivano i rapporti con le istituzioni e svolgono un prezioso lavoro di interfaccia, consentendo ai mediatori di acquistare un maggiore spessore e una più seria credibilità di fronte alle istituzioni stesse.

Una mediatrice, ad esempio, ritiene che *“è meglio [...] lavorare con altri centri, lavorando in questi centri di formazione loro organizzano tutto e mi chiamano per fare queste operazioni, questi colloqui, però deve essere anche un lavoro fisso, perché fino ad adesso non siamo riusciti a fare un contratto per cinque anni, ogni anno viene rinnovato. [...] Non sappiamo se è un lavoro sicuro o temporaneo, quindi preferibilmente lavora con associazioni o centri di formazione che organizzano o fanno dei progetti perché con loro assicurano anche a queste persone, alle istituzioni che è una figura, danno importanza a questa figura, invece da libero professionista c'è il rischio che sono persone senza certificati senza niente, che sanno un po' la lingua allora dicono che sono mediatori linguistico culturali, questo non è giusto, perché ci sono molte figure di questo genere.”* (Int. 11)

Una mediatrice, che ha scelto la scuola come ambito di intervento, sostiene che: *“io non vedo una figura dentro la scuola che deve essere assunta [...], deve essere un dipendente di una struttura come CIES, perché guarda prima di tutto CIES, ma non solo CIES magari ci sono altre strutture, possono gestire un enorme campo di persone, quindi loro possono in caso di assenza, in caso di problemi per motivi vari, possono facilmente offrire altre persone preparate, per quella scuola, o per svolgere lo stesso tipo di attività, quindi una struttura con base di dati, una struttura che offre formazione, una struttura che in continuazione fa aggiornamento e poi controlla anche come si svolge il lavoro.”* (Int. 12)

Un ultimo aspetto viene ben esemplificato da questa intervista, in cui si sottolinea come sia preferibile lavorare per le associazioni del settore in quanto meglio collegate alle istituzioni e ai diversi possibili committenti: *“io conosco anche casi che lavorano da soli, però credo che non lavori più di tanto, i contatti che può avere un’associazione non li puoi avere mai te come persona, sì troverai la possibilità ma rimane un caso isolato, io penso che vada bene un’associazione una ONG che sia operativa.”* (Int. 29)

2. Alcune testimonianze hanno messo in evidenza come il lavoro del mediatore sia spesso troppo dipendente da brevi interventi in diverse strutture, in cui le attività rimangono frammentarie e solo raramente riescono ad essere inseriti in progetti a più ampio respiro che li vedono così maggiormente inseriti nella struttura stessa. Per poter meglio comprendere le caratteristiche del contesto in cui si va ad operare, alcuni mediatori preferirebbero essere assunti, come nella testimonianza che segue, di una mediatrice che lavora nell’ambito scolastico: *“è meglio assunto dalla scuola, perché se mi assume il CIES non faccio solo quel caso, forse devo andare in questura qualche volta, poi non solo faccio mediatore solo in quella scuola ma devo andare anche in un’altra scuola, e penso, ma non conosco bene, penso che ogni scuola ha la sua situazione diversa, ha insegnanti diversi, e problemi diversi. Perciò penso sia meglio assunti dalla scuola con un progetto lungo, diciamo due anni, tre anni, e poi per capire quella situazione meglio, perché una scuola elementare, così se facciamo più lungo, possiamo aiutare di più questi bambini, quindi subito devi capire cosa devi fare in questa scuola, e forse c’è già un insegnante che capisce meglio che cosa è mediatore, subito comunicare con questo insegnante, possiamo fare un progetto più completo, se faccio questa scuola e poi un’altra e poi un’altra non è molto buono secondo me, è meglio un progetto completo più lungo”* (Int. 13).

La testimonianza che segue individua la scuola come settore strategico per l’inserimento lavorativo del mediatore, trattandosi di un contesto in cui il bisogno del mediatore linguistico-culturale sembra essere costante (per cui, secondo questa testimonianza, dovrebbe essere un dipendente statale, come l’insegnante), per la necessità di fornire contributi continui ai vari insegnanti, che vadano nella direzione di mantenere diversi

punti di vista, una mentalità più aperta e per reimpostare così la didattica in termini interculturali. L'impostazione che vede i mediatori come figure chiave nell'attuale ordinamento scolastico sembra in accordo con quanto sostiene Fiorucci, ovvero: "I mediatori, pertanto, costituiscono figure professionali estremamente importanti che possono cambiare l'organizzazione della scuola introducendo nuovi punti di vista e nuovi saperi, offrendo un contributo per ripensare ed arricchire il progetto della scuola."⁷⁷ Come ricorda poco dopo, citando Susi, l'educazione interculturale non deve diventare una nuova disciplina da insegnare nella scuola, ma "è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare la percezione e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze"⁷⁸. A tale proposito un intervistato afferma: "[il mediatore] *deve essere una persona inserita nella scuola, pagata dal Ministero dell'Educazione, se veramente si deve pensare al bisogno, pensare che gli stranieri saranno di più e che arricchisce gli italiani, la testa dei bimbi si arricchisce, si apre, hanno un'altra dinamica di apprendimento. Io mi ricordo quando andavo a scuola veniva uno straniero a fare un'esperienza era una mobilitazione enorme, emotiva, io, il mio cuore, il mio corpo si apriva a un'altra realtà, a un'altra lingua, sentivo un'altra energia in tutto il gruppo e anche nell'insegnante. Una persona, figurati poi se sono due, tre o quattro, non so, mi fa volare. Anche quando ho studiato in un corso l'ho sperimentato questo, una energia diversa che si sprigiona in tutti quanti. [...]. Perché un insegnante di scienze avrà questo compito specifico, insegnare scienze, il lavoro del mediatore è un altro, aiutare ad insegnare a tutti gli insegnanti italiani, come fare questa apertura, di arricchire tutti quanti a un altro livello*" (Int. 5).

3. Un inquadramento professionale da lavoratore autonomo, libero professionista, per cui indipendente dalla committenza sembra essere positivo per i mediatori, soprattutto in relazione alla necessità di rimanere "terzi", e al rischio di perdere le specificità di mediatore e confondere, così, il proprio ruolo con quello degli operatori italiani. In questo senso vanno letti questi contri-

⁷⁷ M. Fiorucci, *La mediazione culturale*, Armando, Roma 2000, p. 108.

⁷⁸ F. Susi, *Prospettive interculturali*, in Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma 1999, p.11.

buti: *“assunto dalle istituzioni, no. Non è più un mediatore”* (Int. 3).

Oppure *“forse sarebbe meglio un collaboratore [esterno], perché in questo modo può lavorare in realtà diverse senza appartenere a nessuna, e quindi può essere più obiettivo e più neutro, senza schierarsi”* (Int. 10).

E ancora *“ritengo che sia fondamentale che sia indipendente, se fa parte del carcere non ci sarebbe un rapporto di fiducia. A me raccontano delle cose che non dicono agli educatori rispetto alle loro esigenze vere”* (Int. 17)

Una eventuale assunzione dall'istituzione scolastica rischierebbe di schiacciare la specificità di una figura squisitamente mediativa rendendola una “brutta copia” dell'insegnante, come ci ricorda questa mediatrice *“dipendente dalla scuola no, perché finisci per diventare quasi un insegnante, perché [...] se sei dipendente della scuola finisci per fare insegnante e mediatore insieme e non credo sia possibile fare insieme, o fai una o fai l'altra”* (Int. 30).

4. Alcune interviste hanno messo in evidenza come il lavoro del mediatore si diversifichi con il variare del contesto in cui opera. Le esigenze delle varie istituzioni si modificano in relazione a una serie di variabili, tra cui anche la minore o maggiore presenza di utenti stranieri. Seguendo questo ragionamento un numero di intervistati, anche se esiguo in relazione al campione, ha risposto a questa questione mettendo in primo piano le esigenze del contesto invece che quelle del mediatore. Ad esempio: *“questo dipende dal bisogno istituzionale, per esempio certe istituzioni hanno questo bisogno di avere una presenza costante, magari avere una impiegata, [altre] magari hanno meno bisogno ed è più semplice gestire [il lavoro dei mediatori] come collaboratori”* (Int. 9).

Dalla ricerca per questionario emerge un altro dato rilevante: ben il 47% del campione ha espresso la preferenza verso un inquadramento professionale da dipendente, mentre il resto del campione si è distribuito in maniera paritetica tra le ipotesi di lavorare appoggiato ad una agenzia italiana di mediazione (22%) e quella di lavorare come libero professionista (20,3%). Un elemento interessante che emerge da questi dati è che solo il 6,8% del campione ritiene utile per il mediatore lavorare in agenzie di mediazione composte da soli immigrati. Questo dato

può fare ipotizzare che i mediatori ritengano preferibile lavorare in contesti misti per evitare eccessivi rischi “etnici” in questa professione.

6.4.3. Una professione saltuaria o continuativa?

La questione se il mediatore debba lavorare prevalentemente in situazioni emergenziali o di impegno quotidiano nasconde al proprio interno due distinte interpretazioni di questa professione, due ottiche in contrapposizione tra loro.

La prima riconosce al mediatore una funzione, si potrebbe dire, “di passaggio”, transitoria, in cui l’utilità risiede prevalentemente nel risolvere i conflitti instaurati dall’insorgere di una emergenza. In questo caso è la stessa emergenza a definire il ruolo del mediatore, la cui figura professionale dovrebbe rispondere prevalentemente ad esigenze di flessibilità ed adattabilità, con grosse capacità di reimpostare costantemente il proprio intervento. Il suo impegno, in questo senso, è rivolto prevalentemente agli immigrati.

La seconda, invece, vede il mediatore come “figura cardine del cambiamento” nella transizione socio-culturale dell’Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione. In questo senso, dunque, il mediatore viene visto come figura costantemente impegnata in tutti i contesti della vita collettiva, prevalentemente però nei servizi rivolti al pubblico, e la sua opera è rivolta sia agli immigrati sia ai nativi; la funzione base è, qui, quella di avviare alla convivenza e di tradurre le diversità socio-culturali in ricchezze reciproche.

Il maggior pregio della prima lettura è quello di delimitare in modo molto netto questa professione limitando tutte le difficoltà che insorgono da ruoli poco definiti; il maggior difetto è, specularmente, l’eccessivo riduzionismo di questo ruolo che lo relega ad un lavoro “etnico”, senza comprenderne a pieno le potenzialità.

La seconda ottica vede il mediatore nella sua accezione più ampia, ne coglie, quindi, appieno le potenzialità ma riesce con difficoltà a definirne in maniera puntuale gli ambiti di intervento.

Nella pratica questa figura viene inserita prevalentemente in interventi legati alle emergenze, a causa soprattutto di finanziamenti scarsi e poco continuativi nel tempo.

Dalle interviste emerge come, seppure questa professione sia molto legata all'elemento emergenziale, il bisogno di mediazione sia in fase di espansione nei diversi settori del vivere sociale comportando, così, una sempre maggiore istituzionalizzazione di questa figura. Emerge, inoltre, come i due aspetti, nella pratica, non siano in reale contrasto l'uno con l'altro ma rispondano a due esigenze distinte, che si articolano in momenti e con modalità differenti.

Alcuni intervistati hanno sottolineato come, in alcune occasioni, i due aspetti possano costituire due momenti in collegamento tra loro, e in successione: spesso infatti dopo aver affrontato una emergenza il mediatore viene chiamato a gestire il periodo successivo *“in tutti e due è indispensabili, uno per aggiornare e l'altro è per risolvere, cioè nell'emergenza sei chiamato per risolvere un problema e nell'altro aggiornare la situazione e seguirla passo passo”* (Int. 7).

È stato inoltre sottolineato come il lavoro durante le emergenze sia caratterizzato da una certa fretta cosa che rende non facile riuscire ad essere accurato nel proprio agire; e come sia strategicamente significativo che il mediatore possa intervenire prevalentemente in situazioni “normali” per poter prevenire eventuali conflitti e limitare così l'insorgenza di momenti emergenziali: *“sicuramente quando c'è emergenza c'è bisogno, però a lungo andare è meglio anche lavorarci, tutte le cose ottengono un miglior risultato con preparazione, con lavoro, quindi poi specialmente nel campo sociale, nella società si vede il risultato anche più in là. Quindi ritengo che sia necessario anche in situazione non di emergenza, proprio non lavorando sul quotidiano può provocare una emergenza, lavorando quotidianamente evita l'emergenza, poi emergenza vengono sempre”* (Int. 9).

Oppure *“guardi, noi come mediatori [...] interveniamo nella situazione di emergenza, questo fa sì che non abbiamo molte possibilità di agire bene, perché poi la situazione di emergenza porta una certa fretta, la mancata preparazione, perché ti senti obbligato a intervenire e risolvere un problema, tu devi fare una magia e mettere tutto a posto e aggiustare qualcosa, e invece ciò che manca, non solo nelle scuole dove sono presenti i bambini stranieri ma anche nelle scuole dove non ci sono, va benissimo, secondo me si potrebbero applicare queste famose lezioni di intercultura, anche perché noi siamo chiamati nelle scuole, dove ci sono gli stranieri, e dove ci sono problematiche, a volte ci chiamano dove è molto difficile, sono andati al di là dei limiti,*

per cui con pochissimo tempo che abbiamo a disposizione a volte è difficile capire dove sta il problema [...]. Guardi secondo me, qua come al solito bisognerebbe puntare anche sulla prevenzione, prevenzione tra virgolette, si fanno gli incontri ma anche dove non c'è esigenza, per preparare al futuro, per evitare futuri problemi o equivoci, quindi anche in questo campo vedrei la funzione del mediatore linguistico culturale” (Int. 12).

Altri mediatori sottolineano la questione come segue: *“ci saranno sempre due situazioni, emergenza è prima cosa, poi ci saranno interventi programmati a lungo termine, perché emergenza per me è intervento, scoprire, lavorare e poi emergenza finita, ci saranno strategie a lungo termine” (Int. 13).* E ancora: *“Con questa situazioni di flussi, che vengono le persone e muoiono, c'è le emergenze e c'è anche la normalità. Credo che dobbiamo aumentare il lavoro normale del mediatore, che devono essere strumenti di cercare una situazione normale di diversità etnica culturale, e le emergenze comunque continuano fino a certi anni, perché non credo che si fermerà come pensa qualcuno che una legge può creare muri di non far entrare nessuno, per cui l'emergenza c'è giusto perché ci sono sbarchi e ci sono le richieste e per forza deve fare, ma noi cerchiamo anche di aumentare questa normalità e stabilità del lavoro di mediazione” (Int. 15).*

Altri mediatori invece riconoscono come strategico il lavoro di mediazione non solo negli interventi di emergenza, per renderla una figura “stabile”: *“meglio in situazioni normali, tipo nei luoghi che abbiamo già detto, l'ospedale, la scuola, devi seguire tutti i giorni, perché non si sa mai, cioè è meglio seguire tutti i giorni, anche in questura, anche in carcere è meglio tutti i giorni. [...] Dove ci sono comunità più numerose. [...] Quindi automaticamente il bisogno obbliga a istituzionalizzare questa figura” (Int. 8).*

Un operatore penitenziario sostiene che: *“[i mediatori dovrebbero essere] figure stanziali, perché in carcere tu non puoi delegare tra un'ora quello che sta succedendo in quel secondo, perché in carcere è tutto un secondo, le emergenze possono esplodere in un minuto, un mediatore che arriva dopo 24 ore non serve più a nessuno, lo metti almeno in orario lavorativo” (Int. 16).*

Se il mediatore debba essere maggiormente impegnato in interventi emergenziali o al contrario in situazioni di impegno quotidiano, sembra essere una questione aperta tra gli operatori

italiani più che tra i mediatori stessi. Riconoscere il ruolo del mediatore come centrale per reimpostare i servizi in modo che siano pensati in funzione della nuova composizione sociale degli utenti significa, per gli operatori italiani, inserire i mediatori nelle diverse fasi dell'organizzazione del servizio stesso, dalla progettazione all'attuazione, senza relegarli alla sola fase finale di rapporto diretto con l'utenza. Alcuni operatori italiani si augurano un inserimento sempre più continuativo e costante dei mediatori, anche in situazioni non emergenziali.

Ad esempio una insegnante sostiene che *“il bisogno che c'è della mediazione nella scuola è quello di renderlo un intervento sempre più normale, come se fosse un intervento all'interno dell'offerta formativa e l'obiettivo a cui noi puntiamo è proprio questo, non vorremmo renderlo straordinario, anche come formazione degli insegnanti”* (Int. 46).

Questa opinione è condivisa anche da un dirigente scolastico che ritiene che *“[il mediatore dovrebbe] anche lavorare in situazioni normali, una volta per esempio è venuto un ragazzino cinese ad iscriversi che non parlava italiano, i genitori non parlavano italiano, non sapevamo niente di lui e per fortuna avevamo dei ragazzini cinesi che parlavano italiano che ci hanno mediato per la lingua, ma ecco oltre questi casi emergenze vere a scuola non ci sono, l'urgenza è una situazione particolare in cui uno deve poter dare delle risposte, ma ecco ci dovrebbe essere il mediatore nella scuola come presenza costante secondo me”* (Int. 47).

Un'ultima considerazione va fatta sulle diverse competenze e soprattutto sulle caratteristiche personali che i due approcci e tipi di intervento (emergenziale e continuativo) richiedono. “Se il mediatore deve essere intelligente, sensibile e umile”, sostiene la Nigris, “deve essere anche calmo e capace di lavorare in situazioni di stress, visto che il bisogno di un mediatore si rivela troppo spesso solo quando si presenta qualche problema o per l'operatore o per l'utente”⁷⁹.

Lavorare in situazioni di emergenza richiede la capacità di mantenersi calmi anche in situazioni particolarmente problematiche e imprevedibili; lavorare in maniera continuativa presuppone competenze di progettazione, di organizzazione e di gestione di servizi rivolti ad una utenza spesso molto variegata e con esigenze a volte anche molto differenti.

⁷⁹ E. Nigris (a cura di), *già cit.*, p. 399.

In entrambi i casi, comunque, sembra che sia indispensabile che il mediatore sia riuscito a rielaborare il proprio vissuto, e abbia così preso le distanze da una storia fatta spesso di abbandoni e lacerazioni.

Una delle questioni che di recente hanno aperto un nuovo dibattito in relazione alle caratteristiche che dovrebbe possedere un mediatore per svolgere al meglio la propria professione è legata all'esperienza migratoria e alla capacità di rielaborare il proprio vissuto, di razionalizzare la propria biografia e riuscire così a prenderne le distanze in modo da riuscire a controllare il proprio coinvolgimento ed essere realmente aperto all'ascolto della storia di vita altrui. Anna Aluffi Pentini sostiene, a tale proposito, che “non c'è possibilità di mediazione culturale, nella sua accezione più profonda, senza accettazione della propria vita senza rielaborare ricordi e sogni, senza accettare lutti e separazioni, senza desiderio di emancipazione e senza aver acquisito consapevolezza delle proprie capacità e la forza per difendersi e riscattarsi. Non c'è possibilità di mediare se non ci si è avventurati personalmente nell'ignoto di una nuova realtà affrontando il rischio della delusione, dell'incomprensione del non essere riconosciuti. Lo sforzo comunicativo, l'assunzione del rischio di non essere capiti, la capacità di sfidare situazioni di ingiustizia, sembrano requisiti più decisivi per la buona riuscita della mediazione rispetto alla semplice appartenenza etnico-culturale. [...] La mediazione culturale non pensata come semplice traduzione richiede a tutti, italiani o stranieri, un rapporto risolto con la propria storia, la capacità di tollerare l'ambivalenza dello “stare tra”, attivamente, con una funzione di responsabilità oltre alla conoscenza di più lingue”⁸⁰.

⁸⁰ A. Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale dalla biografia alla professione*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 50-51.

6.5. Il mediatore deve essere necessariamente “straniero”?

*“Il migrante è un atopos, un curioso ibrido privo di posto, uno “spostato” nel duplice senso di incongruente e inopportuno, intrappolato in quel settore ibrido dello spazio sociale in posizione intermedia tra essere sociale e non-essere. Né cittadino né straniero, né dalla parte dello Stesso né dalla parte dell’Altro, l’immigrato esiste solo per difetto nella comunità d’origine e per eccesso nella società ricevente, generando periodicamente in entrambe recriminazione e risentimento. Fuori posto nei due sistemi sociali che definiscono la sua non esistenza, il migrante, attraverso l’inesorabile vessazione sociale e l’imbarazzo mentale che provoca, ci costringe a riconsiderare da cima a fondo la questione dei fondamenti legittimi della cittadinanza e del rapporto tra cittadino, stato e nazione”.*⁸¹

Premessa

“Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell’ambito delle rispettive competenze, sono impegnati a porre in essere iniziative dirette a favorire l’integrazione sociale degli stranieri, anche in collaborazione con le associazioni di stranieri e le organizzazioni che lavorano in favore degli stessi, oltre che con le autorità ed enti pubblici e privati dei paesi d’origine. A tale scopo detti enti favoriranno:

- a) le attività promosse dalle scuole e dalle associazioni culturali straniere per far conoscere la lingua e la cultura dei paesi d’origine;
- b) la diffusione di informazioni sui diritti e doveri degli stranieri e sulle possibilità di integrazione nel tessuto italiano o di reinserimento nel paese d’origine;
- c) la conoscenza e la valorizzazione di espressioni culturali, sociali, economiche e religiose degli stranieri residenti in Italia, anche attraverso la raccolta di materiale utile a tal fine presso le biblioteche;
- d) la convenzione con associazioni per l’impiego di stranieri in qualità di “mediatori interculturali” per agevolare i rapporti tra le istituzioni e gli stranieri stessi;

* Il paragrafo 6.5 è stato scritto da Maurizia Russo Spena

⁸¹ P. Bourdieu, L. Wacquant, *The Organic Ethnologist of Algerian Migration*, in “Ethnography”, 1-2, 2000, cit. in A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell’emigrato alle sofferenze dell’immigrato*, Cortina Editore, Milano, 2002, introduzione di S. Palidda.

e) l'organizzazione di corsi di formazione per gli operatori pubblici e privati che hanno abituali rapporti con gli stranieri allo scopo di ispirare il concetto di convivenza in una società multietnica e prevenire comportamenti razzisti o xenofobi”⁸².

Così viene introdotto il capitolo relativo alle misure di integrazione sociale degli stranieri in Italia nel testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (D. Lgs. 25 luglio 1998, n. 286)⁸³.

Il legislatore sembra tracciare chiaramente una linea di demarcazione tra l'impiego di cittadini “stranieri” (categoria che in seguito verrà esplorata in modo più analitico), quali facilitatori di relazioni tra immigrati ed istituzioni nazionali in qualità di “mediatori”, e la formazione, rivolta ad operatori italiani dei servizi e delle istituzioni, orientata in chiave interculturale. Inoltre, il richiamo esplicito a convenzioni con associazioni e organizzazioni al fine di garantire l'integrazione degli stranieri in Italia sembrerebbe indicare anche le modalità di erogazione del servizio di mediazione e la configurazione del rapporto di lavoro dei mediatori stessi. In particolare il Capo IV, art. 42, integrando il punto d) di cui sopra, recita: “[...] per l'impiego all'interno delle proprie strutture di stranieri, titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali”⁸⁴.

Più sfumato, negli ultimi anni, è, invece, il dibattito in campo scientifico-accademico e all'interno delle realtà dell'associazionismo straniero e italiano che si occupa di erogazione di servizi di accompagnamento alla cittadinanza e/o di promozione dei diritti dei migranti. Nel mondo articolato dei mediatori e dei servizi che hanno sperimentato e consolidato pratiche di mediazione, l'impiego del cittadino “straniero” come mediatore non risulta essere una *conditio sine qua non* della qualità e dell'efficacia dell'azione stessa di mediazione. I diversi

⁸² L. Di Maio, M. Proto, M.C. Longarzia, *Manuale di legislazione sugli stranieri integrato dalle norme del regolamento di attuazione*, Edizioni Laurus Robuffo, Roma, 2000.

⁸³ Attuazione della legge n. 40/98, presentata dal Ministro dell'Interno G. Napolitano e dal Ministro per la Solidarietà Sociale L. Turco.

⁸⁴ D. Lgs. 25 luglio 1998, n. 286. La normativa attuale sull'immigrazione (D. Lgs. 189/02 e D.P.R. 334/04) non ha sostanzialmente modificato, su questo tema, i principi ispiratori del T.U. 286/98.

attori che operano nel campo della mediazione si interrogano sulla relazione ed il nesso esistente tra la qualità della mediazione e l'appartenenza etnico-linguistica dei mediatori. "Alcuni ritengono che sia sufficiente appartenere a una cultura straniera per fare il mediatore. Altri sostengono che l'esperienza di immigrazione permetta di per sé di esercitare il ruolo di mediatore, lavorando con utenti di qualsiasi gruppo etnico-linguistico. Appartenenza o provenienza sono a nostro parere condizioni necessarie ma non sufficienti per ricoprire questo ruolo: accontentarsi dell'appartenenza culturale o dell'esperienza come immigrati, significherebbe accettare la dequalificazione di questa figura e fornire un servizio scarsamente professionale. Essere nato e cresciuto in un paese o nell'ambito di una cultura non significa capire la cultura stessa"⁸⁵.

In questa sede, si cercherà di rendere conto del dibattito esistente tra i diversi protagonisti della mediazione riportando, in modo coerente e facendole dialogare tra loro, le posizioni emerse nel corso dell'indagine, attraverso l'analisi documentale di parte della letteratura esistente in merito, delle interviste in profondità ad alcuni testimoni privilegiati e l'incrocio con i dati rilevati dall'indagine quantitativa.

Pur avendo assunto quale ipotesi di partenza che "il mediatore linguistico-culturale deve essere straniero", tale affermazione va declinata e verificata all'interno di ogni ambito e ogni singolo atto della mediazione. Il dibattito in merito è molto sentito dai diversi attori della mediazione e le stesse interviste effettuate sono, spesso, una occasione di autoriflessione sui bisogni formativi dei mediatori, sulla configurazione dei servizi, ma anche sulla percezione della società nei confronti di questa nuova figura professionale.

E' una problematica ancora aperta, attraversata da molteplici dimensioni, che, forse, lo stesso processo di inserimento dei cittadini stranieri nel nostro paese con il tempo chiarirà.

La questione che si pone come prioritaria è quella di dare una definizione terminologica più chiara all'interrogativo: "Il mediatore deve essere esclusivamente straniero o può essere anche italiano?". In particolare c'è da chiedersi in quale senso venga adottata la categoria di "straniero" e quali significati rico-

⁸⁵ P. Johnson e E. Nigris, *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, 2000, p. 392.

pre: è un immigrato con permesso di soggiorno o una persona che semplicemente appartiene ad un universo culturale “altro”, che è cittadino di un altro Stato, che parla una lingua diversa dall’italiano? Facendo ricorso alla normativa nazionale in materia di immigrazione sono da considerare “stranieri” tutti i cittadini che non appartengono ai 18 [attualmente 25, ndr] paesi che compongono lo “spazio economico europeo” (SEE)⁸⁶.

P. Johnson e E. Nigris ricordano, infatti, che un immigrato che prende la cittadinanza italiana è italiano, e che le persone di origini etniche straniere che sono nate in Italia non sono immigrati, né di prima né di seconda generazione⁸⁷.

E’ interessante, a tal proposito, fare ricorso ai risultati della ricerca quantitativa, la quale dimostra che il 23%, sui 249 mediatori stranieri intervistati attraverso il questionario, sono cittadini italiani:

In possesso di permesso di soggiorno per:	Frequenza	Percentuale	Percent. valida
asilo politico	19	7,6	7,8
contratto di lavoro autonomo	33	13,3	13,6
contratto di lavoro dipendente	61	24,5	25,1
ricongiungimento familiare	49	19,7	20,2
riconoscimento delle cittadinanza italiana	56	22,5	23,0
motivi di studio e formazione	10	4,0	4,1
altro	15	6,0	6,2
Totale	243	97,6	100,0
Mancanti	6	2,4	
Totale	249	100,0	

Tabella 6

⁸⁶ R. Miele, A. Carbone, *Immigrazione, asilo e cittadinanza. Guida al Testo Unico del 1998, modificato dalla legge n. 189 del 2002, e alle altre disposizioni in materia*, “I Quaderni”, supplemento a “Gli stranieri”, n. 4/2002, anno IX, Sinnos editrice, Viterbo.

Cfr., inoltre, U. Terracciano: “Possiamo definire straniero -adottando un’accezione negativa- colui che non è titolare di cittadinanza nello Stato. In parole meno tecniche possiamo definire lo straniero come l’estraneo rispetto alla collettività dei cittadini e quindi rispetto al popolo, inteso come elemento costitutivo dello Stato stesso”, in *Stranieri. Le nuove disposizioni in materia di immigrazione*, Expertia edizioni, Forlì, 2005, p. 8.

⁸⁷ P. Johnson e E. Nigris, *op. cit.*, p. 394.

Cfr. su questo punto cosa, a proposito della definizione dei minori stranieri, scrive F. Susi: “[...] il bambino straniero non è -come si potrebbe pensare- solo il figlio dell’immigrato extracomunitario. La casistica è molto più ampia ed include anche i figli di coppie miste, spesso con cittadinanza italiana; i minori stranieri adottati; i discendenti di emigrati italiani rimpatriati in possesso di doppia cittadinanza; i figli degli italiani emigrati più recentemente, e ora rientrati nel nostro paese; i minori nomadi italiani e stranieri”, in F.Susi (a cura di), *L’interculturalità possibile. L’inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995, p. 54.

La problematica dell'appartenenza nazionale del mediatore attiene alla natura stessa della mediazione, sia nella sua impostazione teorico-filosofica, sia nella sua declinazione in singoli e specifici atti di mediazione.

“*Ogni atto di mediazione è un atto nuovo che è irripetibile*” (Int. 39) sostiene un mediatore impegnato da anni nell'ambito del tutorato ad un gruppo di mediatori stranieri che operano nel settore penitenziario.

Per quanto si cerchi un modello predefinito di mediazione che possa funzionare in tutti i contesti, è il mediatore stesso, con gli strumenti dei saperi che ha a disposizione e con gli attori che si trova di fronte, ad inventarsi volta per volta lo spazio possibile di mediazione. Nel senso che, quando si parla di mediazione, si parla sicuramente di uno spazio ampio di connessioni e interazioni possibili tra soggetti appartenenti ad universi culturali differenti tutto da creare e negoziare in relazione anche alle politiche dell'immigrazione che il nostro paese produce, ma si parla anche di servizi avviati e già sperimentati da anni che interrogano se stessi per riconoscersi una nuova efficacia di azione sociale.

Mediazione è capacità di aprire luoghi di incontro, di creare ponti e parole tra soggetti portatori di istanze, bisogni e progetti specifici, ma è anche gestione pratica e concreta degli spazi istituzionali volti all'inserimento socio-culturale dei migranti in Italia. Il progetto di una società i cui assi portanti siano la convivenza, lo scambio, l'arricchimento reciproco, ha bisogno, anche, della creazione e della configurazione di servizi specifici che vedano l'impiego di una nuova figura professionale, debitamente formata, in grado di aprire questi spazi.

Un mediatore “italiano” sostiene: “*La mediazione, secondo me, più che la definizione di una figura professionale, deve essere lo strumento di una politica della migrazione. Se si vuole costruire un processo di integrazione di una o più comunità in un'altra o dentro un'altra bisognerà costruire una serie di relazioni, un percorso, un processo che non è una politica d'emergenza. Secondo me avrebbe più senso se noi ci chiamassimo “operatori di una politica di mediazione”*” (Int. 31).

“E' opportuno domandarsi quali sono i tratti distintivi di questa nascente figura professionale: a) Il tratto fondamentale è

senza dubbio quello di appartenere ad una cultura “altra” che entra in relazione con la cultura maggioritaria della società di accoglienza essendo in possesso della capacità di far interagire i due sistemi...b) la conoscenza di una o più lingue di un gruppo etnico minoritario, oltre alla conoscenza o alla prossimità con il retroterra culturale di un altro immigrato...c) un altro tratto distintivo è dato dal suo essere stato immigrato, prima di esser diventato cittadino residente nel Paese di accoglienza: questa biografia personale è il presupposto per una comprensione profonda dei problemi degli altri immigrati, oltre a rappresentare un grande potenziale di risposta d) infine il mediatore culturale esiste quando un’istituzione, un servizio pubblico o altri richiede e riconosce espressamente questa funzione ad una persona di altra lingua e di altra nazionalità”⁸⁸.

Analizzando le risposte delle interviste e incrociandole con le caratteristiche dei soggetti che le forniscono, in generale, si può affermare che (soprattutto dalle posizioni espresse dai mediatori “stranieri” e dai testimoni privilegiati in ambito istituzionale e associativo), tra i punti di forza individuati a favore della mediazione agita da soggetti stranieri, vi è quello relativo alla:

1. maggiore possibilità di comprensione empatica dei disagi e delle difficoltà di inserimento dei cittadini immigrati;
2. conoscenza e condivisione non solo della lingua d’origine, ma di pratiche, credenze, codici, sensibilità genericamente culturali (il caso, ad esempio, dei servizi sanitari rivolti alle donne) non necessariamente veicolati dalla lingua straniera;
3. meccanismo di fiducia e di apertura dovute al riconoscimento “interno” tra soggetti stranieri;
4. modello di successo al livello di inserimento socio-professionale che i mediatori rappresentano per gli altri stranieri e, quindi, possibilità che lo spazio della mediazione all’interno del mercato del lavoro sia uno spazio specifico e protetto, riconosciuto socialmente e qualificato, atto a favorire un più efficace integrazione nel tessuto professionale degli immigrati.

Più problematiche ed interrogative risultano, invece, le risposte dei mediatori “italiani” e di quei mediatori “stranieri” che

⁸⁸ M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l’incontro*, Armando editore, Roma, 2000, p. 101.

da anni sono giunti in Italia ed il cui livello di inserimento nel tessuto della società italiana risulta elevato.

Tra i punti di debolezza di una mediazione esclusivamente condotta da soggetti stranieri sono emersi:

1. l'impossibilità di rappresentare pienamente tutte le caratterizzazioni nazionali, regionali, tribali dell'appartenenza etnico-linguistica, correndo il rischio di utilizzare come cardine l'elemento culturale e non quello soggettivo; in particolare, in ambito lavorativo, la valutazione del rischio di prefigurare per il mediatore linguistico-culturale una sorta di professione etnica e di fissarne in eterno la sua appartenenza etnico-linguistica;

2. la possibilità che il migrante, che non ha rielaborato la propria esperienza migratoria, attraverso un percorso adeguato di formazione, possa arroccarsi su posizioni di difesa dei propri connazionali e non di terzietà (cosa che, soprattutto in alcuni ambiti di lavoro, può risultare lesivo dell'etica professionale, indebolendo l'opera di mediazione);

3. alcune tipologie di migranti (è il caso, soprattutto, dei profughi e dei richiedenti asilo), potrebbero riconoscere nel mediatore una figura di "carnefice" in patria e facilitatore di comunicazione istituzionalmente e professionalmente riconosciuto in esilio. Sarebbe importante definire anche i criteri di delega e di rappresentatività all'interno delle comunità migranti stesse: da mediatore "spontaneo" a mediatore professionale;

4. lo scarso potere contrattuale in ambito lavorativo e l'immagine socialmente negativa degli stranieri potrebbero inficiare la possibilità reale di negoziare e di modificare la cultura organizzativa delle istituzioni dei paesi di accoglienza da parte del mediatore;

5. il deficit di formazione e di certificazione della professionalità del mediatore straniero rispetto a quello italiano, che può accedere più facilmente a percorsi di alta formazione qualificati e riconosciuti.

La ricerca quantitativa dimostra che, per oltre il 64% degli intervistati raggiunti dal questionario, per essere un buon mediatore è necessario *essere immigrati*:

Per essere buon mediatore è necessario	Percentuali su		
	Frequenze	Risposte	Casi
essere immigrati	156	21,8	64,2
avere una preparazione specifica per il settore di attività	112	15,7	46,1
essere capaci di relazionarsi correttamente	119	16,6	49
conoscere il contesto socioculturale italiano ed il retroterra dell'immigrato	118	16,5	48,6
essere riconosciuti ed apprezzati dagli operatori e dagli utenti	37	5,2	15,2
essere sempre in grado di assumere una posizione "terza", equidistante, equilibrata	82	11,5	33,7
che il servizio-struttura presso la quale opera comprenda fino in fondo il suo ruolo senza delegargli la "questione immigrati"	25	3,5	10,3
che non gli si chieda troppo, l'impossibile ...	18	2,5	7,4
che la struttura non lo sottoutilizzi, che sia impiegato compiutamente e correttamente	23	3,2	9,5
aver preso la giusta distanza dalla propria esperienza migratoria	25	3,5	10,3
Totale	715	100	294,2
6 casi mancanti; 243 casi validi			

Tabella 7

6.5.1. L'universo linguistico e culturale

Se si intende la mediazione come un processo che non riguarda solamente la sfera dell'interpretariato e non si considera il mediatore un tecnico della traduzione a cui delegare la "questione stranieri", la riflessione sulla possibilità che la caratterizzazione extranazionale (o "straniera") della professione del mediatore sia rilevante diventa necessaria.

"Che cosa significa tradurre? E' semplicemente volgere parole di una lingua in quelle corrispondenti di un'altra lingua? Se fosse tutto qui basterebbe avere un vocabolario e tutti ci capiremmo perfettamente. Il problema – autentico emblema delle aporie della comunicazione e dell'educazione interculturali – è che non è detto che la parola e il concetto corrispondenti siano sempre disponibili. Una lingua è, infatti, prima di tutto, visione della realtà, un ordine del mondo. Tradurre una lingua significa,

innanzitutto, tradurre le categorie culturali di una società in quelle dell'altra società e qui si apre un compito che non è più semplicemente di traduzione pura e semplice, bensì di interpretazione incessante: ermeneutico e, insieme, dialogico. Perché non esiste alcuna reale possibilità ermeneutica senza un feedback comunicativo”⁸⁹.

La posizione che emerge da gran parte delle interviste rivolte ai mediatori stranieri⁹⁰ è relativa alla molteplicità dei significati che un linguaggio possiede e veicola. La lingua è la prima strutturazione cognitiva della realtà ed è un pilastro dell'identità soggettiva e collettiva al tempo stesso. E l'appartenenza linguistico-culturale diviene, anche come rivendicazione, un segmento privilegiato ed un requisito necessario del lavoro del mediatore.

“[Una persona straniera] capisce meglio. [...] Oltre la lingua, perché la lingua la può conoscere anche un italiano, ma conosce la cultura, il modo di esprimersi, di capire, le parole, i gesti, l'identità della persona, l'identità è un sinonimo della cultura, dell'appartenenza della persona, credo che questa cosa sia importante, perché è una cosa che ha un significato in un paese non può avere un altro significato in un altro paese. Cioè non è questione di lingua, è proprio questione di cultura e identità” (Int. 1).

Solamente chi traduce partendo dalla propria lingua madre può comprendere i significati profondi nascosti nell'interpretazione di un pensiero. Il lavoro di mediazione ha come strumento il linguaggio, usufruisce dei linguaggi e trasmette parole in forma di linguaggio.

“La mediazione è un tipo di interpretariato [...] La materia del lavoro è sempre il linguaggio, linguaggio [a cui] noi diamo un input in più perché aggiungiamo il linguaggio non verbale, cerchiamo di scavare le motivazioni delle persone per arrivare ai veri bisogni delle persone quando arrivano e questo si fa più pesante quando si lavora con l'emergenza, perché la gente non sa esattamente a che cosa ha diritto e non sa ancora cosa chiedere” (Int. 39).

⁸⁹ M. Niola, *Traduzioni, tradizioni*, in S. Fiorentino (a cura di), *Scuola e diversità. Un percorso di inserimento di allievi immigrati*, Cidis/Alisei, Perugia, p. 67.

⁹⁰ Si ricorda che il numero dei mediatori stranieri raggiunti dalle interviste semi-strutturate è 31.

Anche gli operatori italiani, per esempio, del settore penitenziario e/o sanitario, dichiarano che sarebbe auspicabile l'intervento di mediatori stranieri, soprattutto nella fase iniziale della relazione, proprio al fine di chiarire e di risolvere le incomprensioni linguistico-comunicative e di appianare conflitti che si sviluppano sul piano dei comportamenti in ambiti di intervento delicati (quello di cura e quello detentivo) in cui l'amplificazione delle emozioni e dei sentimenti è portata all'estremo.

“Credo che sia fondamentale che sia un madrelingua e della stessa cultura perché avrebbe la sua fiducia, e probabilmente servirebbe anche da un punto di visto psicologico, perché potrebbero vedere davanti a sé una persona che ce l'ha fatta [...]” (Int. 6), dichiara un'operatrice penitenziaria.

“Serve una persona che è vissuta in quel posto, perché per quanto possiamo imparare, anche se una persona straniera viene in Italia io gli posso anche raccontare la nostra storia, il siciliano che alla moglie non gli fa mettere la minigonna perché è geloso io lo so e lo capisco ma spiegarlo poi da cosa dipende non riuscirei mai [...] ecco perché penso che ci vuole una persona che conosce la cultura perché è la sua” (Int. 17).

Ma si possono parlare e conoscere tutte le lingue del mondo, con le rispettive varianti dialettali/regionali e di contesto comunicativo? E quale può essere il criterio da adottare di distinzione per aree nazionali/etniche? Tutti i mediatori, qualora fossero stranieri, conoscono tutte le varietà linguistiche del mondo?

“Nel campo della linguistica viene data grande importanza all'individuazione dei confini di una comunità umana, scegliendo la lingua materna o la lingua seconda di comune competenza come marca di identità linguistica e culturale. L'analisi di alcune società umane di frontiera ci mostra invece come la lingua non sia tra i tratti maggiormente rilevanti nel segnare la separazione tra identità etniche confinanti, ma possa invece divenire strumento ideologico per identità costruite o diversamente primo e-

lemento che in una situazione di fusione, va verso la creazione di vere e proprie identità di frontiera ibride”⁹¹.

La ricerca quantitativa dimostra che, in media, i mediatori stranieri dedicano oltre il 53% della propria attività ad azioni rivolte ai connazionali e più del 24% agli stranieri che comprendono la loro lingua di origine. Quindi, mediamente, un mediatore fa uso della propria lingua di origine per i $\frac{3}{4}$ dell’attività lavorativa:

Tempo percentuale dedicato in media alle attività svolte prevalentemente:	Numero mediatori	Media	Deviazione standard
solo per i connazionali	245	53,46	33,34
per coloro che capiscono la tua lingua	237	24,26	25,59
utilizzando lingue veicolari	239	21,54	23,67

Tabella 8

Qualche mediatore ritiene che vi debba essere una segmentazione per nazionalità di provenienza.

“Un italiano magari non può capire quello che capisco io. Quello [che] io capisco da un mio compaesano è molto più forte di quello che può capire un altro italiano [...] anche uno straniero in generale, però comunque sarebbe meglio una persona dello stesso paese” (Int. 8).

Un’operatrice penitenziaria italiana, volontaria, nel suo lavoro si relaziona spesso con le detenute colombiane.

“Io ad esempio seguo colombiane, poi ci sono dell’Ecuador, peruviane, poi a me danno anche le brasiliane anche se il Brasile è tutta un’altra cosa. Io conosco molto bene la cultura colombiana, perché ci sono vissuta, c’è mio fratello, ogni tanto

⁹¹ A tal proposito, sarebbe interessante sviluppare una riflessione più approfondita in merito alla definizione di “comunità linguistica”. Cfr. B. Turchetta, *Nazioni senza lingua e lingue senza nazione: le comunità linguistiche di frontiera*, in Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana, A. Valentini, P. Mulinelli, P. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma, 2003.

vado, le altre culture le conosco meno, quindi ci vorrebbe non solo l'area, ma proprio, non so, un mediatore dell'Ecuador [...] Per esempio le ragazze dell'Ecuador hanno un livello culturale più basso della Colombia e credono in queste superstizioni, riti tribali, cosa che in Colombia non c'è per esempio, quindi è tutta un'altra cultura, io credo che sia molto difficile che ci possa essere un mediatore per ogni nazione [...] Per esempio le abitudini alimentari, per loro la pasta è una tortura tutti i giorni noi non possiamo capire, però è una tortura, come se noi dovessimo mangiare tutti i giorni riso in bianco, non saremmo poi tanto contenti" (Int. 20).

I mediatori italiani intervistati, nella difficoltà che esprimono a percepirsi quale figura professionale definita, problematizzano questo punto, cercando di scardinare il meccanismo per cui sono la lingua e la cultura al centro della mediazione e non i soggetti della relazione, la loro capacità di ridefinirsi, di rielaborare, di modificare pezzi della propria identità di origine.

"Mi riesce difficile proprio la categorizzazione. Se io immagino in senso largo la figura, il ruolo del mediatore culturale, mi viene in mente che la divisione tra mediatore culturale italiano e straniero non è pertinente [...] Innanzitutto è una definizione che non funziona perché se dico mediatore culturale straniero, che vuol dire che ogni comunità ha il suo mediatore straniero? Altrimenti il ragionamento sulla funzionalità del mediatore straniero a che serve? Lo voglio vedere un mediatore keniota che media con una comunità di cinesi! E questa è la prima cosa: se il ragionamento è corretto allora o si fanno mediatori cinesi per comunità cinesi o non ha senso utilizzare la provenienza come unità caratteristica per essere o per non essere mediatore [...] Devo anche avere la capacità, a prescindere dalle differenze, di costruire dei ponti, di capire la diversità che ho davanti, che è anche una diversità da me, anche se io sono keniota e tu sei keniota. Di capire quella diversità e di avere la capacità, quindi, di gettare dei ponti verso qualcosa che è un'altra diversità, che è la società ospitante" (Int. 31).

6.5.2. Il vissuto migratorio e l'identità

Utilizzando la metafora di una mediatrice straniera, si capisce quanto le problematiche dell'identità e dell'appartenenza

siano fondanti per coloro che intraprendono un percorso migratorio. Il contesto di origine rimane la base solida di riferimento e di certezza per poter affrontare nuovi mondi, nuove società e nuove relazioni.

“[L’identità] è un concetto complesso, però lo voglio dire con le mie parole, molto semplice popolare, è uno zainetto elasticizzato, anche vecchio, e in questo c’è un buco, in questo zainetto posso mettere cose piccole, grandi, e ce l’hai sempre dietro alle spalle, ovunque vai, nel tuo paese o in un altro paese. Questo mio zainetto, dal momento in cui arrivo in Italia comincia a farsi riempire di più, questo zainetto dal momento in cui arrivo in Italia comincia a farsi riempire, si fa riempire per bene, c’entra proprio tutto, però ci sono piccole cose che escono da questo buco, a me mi piace dire piccolo questo buco, perché escono le cose che magari uno ce la fa a perdere senza soffrire, però quello che è importante io non lo voglio perdere e cerco di non perderlo, lo dico anche nel modo, non voglio soffrire per quello che devo prendere perché mi è utile, perché io devo sopravvivere in questo paese, oltre le cose positive che senz’altro, uno non rimane fermo, l’identità [...] si muove sempre” (Int. 1).

La questione del vissuto migratorio, legata strettamente a quella dell’identità, emerge come problematica ancora più delicata, perché una lingua straniera si può apprendere e una cultura “altra” può essere osservata e studiata anche attraverso la permanenza all’estero, ci dicono due mediatori.

“[Il mediatore] potrebbe essere anche italiano, però sicuramente [gli possono] sfuggire tante cose, non so, un esempio, un gesto, che è un linguaggio, che magari un italiano non sa, allora se è un italiano che ha vissuto per venti, trent’anni, allora magari forse può” (Int. 4).

“Straniero, io difendo la categoria. Salvo alcuni casi, se per esempio un italiano ha vissuto, non so, dieci anni in Russia, certo dieci anni non sono pochi per cui può lavorare come mediatore” (Int. 29).

Invece, sostengono altri, lo straniamento che vivono i migranti nel loro nomadismo e nel loro peregrinare, non è un requisito o una competenza che può essere acquisita e insegnata.

“La prima cosa è che [un italiano] non ha fatto il percorso migratorio, non ha vissuto un cambiamento del genere, una cosa è fare un cambiamento per turismo perché uno va a studiare in un altro paese, un'altra cosa è essere emigrato per lavorare, per fare tutta la vita in un altro paese, spostarsi, inserire la sua famiglia, e tutta la carica di quella decisione, perché quella carica non sarà troppo positiva, se se ne è andato dal suo paese è perché nel suo paese non poteva rimanere, quindi la storia e la decisione mai mai l'ha vissuto. L'altra cosa è che la cultura, se uno fa turismo può avere delle fotografie, se uno fa turismo può avere delle conoscenze che bastano per la testa, però non per il corpo, la conoscenza che uno prende da tutto il corpo è un'altra cosa, è un italiano fino all'ultima cellula, non un arabo, un africano” (Int. 5).

Il percorso migratorio è utile come ambito di indagine se si intende dimostrare che nella professione del mediatore è necessaria l'empatia emotiva ed affettiva con il proprio connazionale o con uno straniero in difficoltà; se, quindi, si ritiene importante verificare tutta quella sfera di codici non prettamente linguistici che attengono ai comportamenti sociali, alla visione del mondo, alla “cultura altra” del soggetto immigrato. La questione dell'identità originaria è sentita fortemente in gran parte dei mediatori stranieri, proprio perché il meccanismo di riconoscimento “interno” permette di smussare le asperità della comunicazione “esterna” da cui nascono generalmente le incomprensioni.

“L'origine è concepita dunque come un luogo, e nello stesso tempo, come un tempo. Il luogo-tempo mitico dove si definisce l'identità e l'appartenenza”⁹².

Risulta evidente che le stesse comunità migranti, con i processi di radicamento, spesso poco agevolati, nelle nostre società, tentano di ricostruire nel paese di arrivo un “complesso simbolico-culturale” e meccanismi di identificazione radicale creando una divisione tra i paesi di approdo e le loro realtà (di origine e di recente costituzione).

“L'esperienza della migrazione comporta tutta una serie di cambiamenti che inducono il soggetto migrante a mettersi in discussione, a ridefinirsi nell'intento di “ritrovarsi”, a ripensare la sua stessa identità personale. L'immissione in un nuovo mondo

⁹² M. Niola, *op. cit.*, p. 69.

culturale tende a incrinare sicurezze e punti di riferimento del soggetto migrante e a provocarne una profonda crisi di identità. Proprio perché l'identità trova una propria definizione in relazione a un determinato contesto culturale, proprio perché il modello culturale rappresenta una capsula protettiva delle strutture dell'identità, la migrazione richiede al soggetto la revisione/ridefinizione della propria identità. Ridefinizione che deve garantire al tempo stesso l'adattamento dell'individuo al nuovo e all'immagine di sé che questo mondo rimanda, da un lato, e la stabilità e la continuità rispetto alla identità precedentemente costruita. Il mediatore culturale rappresenta la garanzia e la possibilità di realizzare questo cambiamento, senza per altro distruggere i cardini su cui si fonda la stabilità psicologica del soggetto in questione⁹³.

Anche dalla lettura dei dati quantitativi emerge che, per il 40% degli intervistati, la scelta della professione di mediatore è determinata dall'esperienza personale di migrazione.

Interessante e un po' dissonante rispetto alla maggioranza delle risposte risulta la riflessione fornitaci da un mediatore messicano, che presta servizio in ambito penitenziario, da anni in Italia e sposato con un'italiana, attivo nelle associazioni anti-razziste.

“Io non vedo il mediatore isolato dal suo contesto; ci sono anche mediatori bravissimi italiani, io non condivido questa separazione, perché per esempio ma quanti colleghi miei sono da tanti anni qua, hanno perso il riferimento della cultura d'origine, della cultura di venti anni fa; noi viviamo nelle metropoli, le città cambiano, si modificano, come si fa a pensare ancora che le cose sono uguali a quando sei partito.[...] qui si continua a pensare che basta che la persona parli la lingua di origine, che sia del paese di origine, del paese migratorio e questo non è vero [...] un attimo. Bisogna vedere sempre il tipo di presenza qua, la sua biografia personale, il motivo per cui sta qua, non tutti siamo uguali, abbiamo una biografia e una storia diversa” (Int. 50).

I responsabili delle associazioni e delle organizzazioni che si occupano di mediazione da anni sostengono fortemente l'idea della mediazione esclusivamente straniera, proprio per le ragioni

⁹³ P. Johnson e E. Nigris, *op. cit.*, p. 381.

analizzate fino ad ora (lingua, cultura, vissuto migratorio, empatia, fiducia e riconoscimento). Da rilevare, però, che non basta essere stranieri per svolgere il lavoro di mediazione: vi sono competenze che vanno acquisite, bisogni di formazione che vanno indagati, meccanismi di certificazione che agevolino il percorso di inserimento degli stranieri nel tessuto della società italiana.

“Su questo non esiste il minimo dubbio, per forza. Se posso tentare un gioco di ruolo e mi metto io al posto di un altro, ma figuriamoci, ma io non vorrei sentir raccontare l’Italia da nessun altro, non potrebbe, verrebbe fuori pizza, mafia, spaghetti, mandolino. Poi non si nasce mediatori, il fatto di essere stranieri non vuol dire essere mediatore. Per il discorso che abbiamo appena fatto, quindi straniero, unicamente straniero, non credo a un mediatore italiano, sfido un mediatore italiano ad andare in un centro di accoglienza con una famiglia rifugiata, io li voglio vedere come funziona un mediatore italiano che non conosce minimamente la realtà di determinate situazioni [...] quando devi sapere che tipo di dialetto si parla, perché la famiglia ha paura, è terrorizzata dalla persecuzione, scappata dal paese con quello che aveva addosso, non puoi mettere un mediatore italiano che viene dalla sua sana famiglia, non è possibile, non è possibile. Non ci credo” (Int. 44).

“[All’italiano] manca l’esperienza psicologica dell’emigrazione [...] è fondamentale perché è quello che proprio ci permette di stabilire un confine nella relazione, di fare da contenitore della mediazione, creare uno spazio di mediazione, per dirlo con altre parole, che è quello spazio [con il quale] io, attraverso la relazione che ho con l’altra persona, gli permetto una rielaborazione dell’esperienza stessa di emigrazione [...] e lì il mediatore gioca questo ruolo terzo, la creazione di un luogo simbolico che permette la presenza stessa del mediatore, dall’altra parte il mediatore è l’unico rappresentante fantasmatico, parlo da un punto di vista psicologico, del paese, della comunità, del gruppo di riferimento” (Int. 45).

“La condivisione autobiografica consente il rafforzamento della propria identità e la capacità di andare all’esterno, grazie alla creazione e alla fissazione di strutture personali di interpretazione, capaci di far immergere il soggetto nella complessità

dell'esistente e anche in quella da costruire su basi interculturali⁹⁴.

Nell'intervista ad una giovane mediatrice di duplice nazionalità (italo-tunisina) emerge un altro aspetto interessante. Lo stimolo che lei consegna è quello relativo ad un'altra variabile in gioco nel lavoro di mediazione, quella della sensibilità di chi svolge questa professione. E' curioso che, proprio lei, migrante che ha sviluppato nel tempo la capacità di gestire la ricchezza di una posizione ibrida a cavallo tra due mondi, ma che ha vissuto nel corpo e nella mente anche la disgregazione di un'identità frammentata, risponda alla domanda relativa all'importanza del vissuto migratorio nella qualità e nell'efficacia del lavoro di mediazione in modo chiaramente sfumato.

“[L'origine straniera del mediatore] conta, sicuramente, ma io credo che anche una persona italiana che si interessa di immigrazione può avere una grande sensibilità, non è un fatto di appartenenza. Certo l'origine straniera può aiutarti meglio nell'impatto con la lingua che tu riconosci come la tua, ma anche perché lo straniero per sicurezza preferisce parlare con un connazionale, però credo che non sia una cosa determinante. Dipende da quello che hai dentro, se tu veramente pensi di poter essere utile, non conta l'origine; è solo un fatto linguistico, di comunicazione” (Int. 33).

Anche i mediatori italiani, su questo punto così scivoloso, sembrano rispondere in maniera più “standardizzata” ed omogenea con i loro colleghi stranieri. Mentre il ragionamento sulla conoscenza di universi linguistico-culturali “altri” veniva da loro problematizzato, portandoli a far emergere elementi più utili, a loro avviso, nella definizione della figura professionale del mediatore (la soggettività, l'empatia, le politiche migratorie), la questione del vissuto di sofferenza del migrante viene riconosciuta come elemento importante, se non fondamentale, dell'opera della mediazione, almeno nelle fasi iniziali dell'accoglienza.

“Comunque una differenza tra un mediatore italiano e uno straniero c'è: dal punto di vista linguistico, della comunicazio-

⁹⁴ F. Toriello, *Educare in prospettiva interculturale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2001, p. 28.

ne, ma anche da come sei percepito [...] Per esempio nel lavoro di sportello, dall'utenza. Credo che pesi moltissimo il fatto che chi si avvicina allo sportello possa percepire che la persona che ha di fronte è una persona che ha un vissuto, un percorso simile [...] Credo che in qualche modo si avverta che in Italia si è tutti nella stessa condizione, al di là della diversità culturale, soprattutto riguardo al peso culturale e sociale che si ha nella società. Ci si sente tutti immigrati, e questo è un elemento su cui far leva per innescare meccanismi e processi di comunicazione interculturale” (Int. 34).

Anche se, comunque, il mediatore italiano, in qualche modo, si pone come elemento “neutrale” nel lavoro di mediazione ed è garanzia dell'efficacia del risultato dell'azione di mediazione oltre che della deontologia professionale. Spesso, infatti, i processi di rappresentanza propri delle comunità straniere, impongono una riflessione seria sui meccanismi di potere, di decisionalità, di delega, di rispetto delle diversità e delle minoranze interne che si producono. Lo stesso avviene in caso di conflitto aperto e/o latente tra comunità straniere o tra membri delle medesime comunità di appartenenza. L'opera di mediazione rischia a volte di trasformarsi in azione puramente rivendicativa che richiama meccanismi di arroccamento identitario, più che di risoluzione di conflitti e gap comunicativi. Ciò crea uno slittamento dell'obiettivo della mediazione, che è quello di creare ed inventare uno spazio protetto di interazione tra soggetti.

Importante, quindi, potrebbe essere, anche, esplorare quale rapporto vi sia tra il vissuto di un immigrato, il suo trovarsi spesso in situazioni di mediazione spontanea nei confronti di membri della sua famiglia e/o della comunità di appartenenza, e la scelta della professione del mediatore.

“Spesso i meccanismi di separazione e di chiusura tra le diverse comunità qualche volta possono irrigidire un mediatore straniero appartenente ad una specifica comunità, invece in qualche modo l'italiano può essere una figura di riferimento più neutrale, più super partes. Altre volte avviene il contrario [...] ci si fida meno di un italiano che si percepisce lontano dai propri percorsi e dai propri bisogni e quindi c'è un po' più di diffidenza da questo punto di vista” (Int. 34).

“[All’interno dello sportello di orientamento] evidentemente c’era una capacità di empatia maggiore da parte degli operatori stranieri, quando si trattava di gestire un rapporto a due o sulla conoscenza delle vie da perseguire e gli strumenti da utilizzare [...] Tuttavia una serie di categorie generali che orientano quel momento, orientano la proposta che l’operatore fa allo sportello, quello spazio lì spesso era comune e condiviso con l’operatore italiano. Anzi, nella mia esperienza mi sono trovato ad avere a che fare con operatori stranieri che quasi con maggiore veemenza di quelli italiani insistono su concetti come quello di razza o di cultura come cose di diversità, e su questo livello erano più radicali gli stranieri, che sembrano rivendicare una differenza a livello assoluto che non invece gli italiani che molto spesso usano semplificazioni” (Int. 31).

Riferisce una mediatrice italiana, parlando dei meccanismi di rappresentanza all’interno delle comunità straniere e affrontando il tema della mediazione spontanea:

“Parlando con loro [gli stranieri] ho notato una grossa diffidenza verso i loro rappresentanti stessi, però certamente hanno un dialogo più semplice con i loro rappresentanti [credo dipenda] dal fatto che si è presenti in Italia prima di tanti altri, che si hanno più contatti di altri e da qui si comincia l’azione di mediazione [...] Penso che la formazione l’abbia acquisita sul campo, sicuramente il suo appartenere alla sua comunità e conoscerne lingua e cultura hanno giocato un ruolo determinante [...] L’appartenenza è una cosa che ti sei vissuto per tutta la vita e che ti dà una capacità di relazione che la conoscenza non ti dà, una capacità di comprensione, di intuito che la conoscenza non ti dà. Penso che la conoscenza sia necessaria e ti dia delle opportunità e strumenti ulteriori. Ma io penso che l’appartenenza sia una cosa che ti dà una marcia in più anche se la conoscenza non la escluderei” (Int. 32).

Analizzare, invece, il progetto migratorio può essere utile ai fini della valutazione del grado di soddisfazione della professione di mediatore; della capacità, cioè, in base alla percezione che il mediatore ha della propria collocazione e alla rappresentazione che i servizi hanno di lui, che ha la professione di condizionare un progetto migratorio e di trasformarlo in progetto magari stanziale.

La ricerca quantitativa dimostra che il 46% dei mediatori, raggiunti dal questionario, considerano l'Italia come luogo di vita e di lavoro permanente.

Pensando al tuo futuro, consideri l'Italia come luogo di vita e di lavoro:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
permanente	114	45,8	46,0
di lungo periodo (oltre i 5 anni), ma non per sempre	38	15,3	15,3
temporaneo (con l'idea di un rientro in patria nel medio periodo) 3 - 5 anni	5	2,0	2,0
transitorio, limitato alla possibilità di un trasferimento in altra nazione	9	3,6	3,6
non sono in grado di fare previsioni, dipende da come evolveranno le cose	78	31,3	31,5
ho già deciso di rimpatriare..	4	1,6	1,6
Totale	248	99,6	100,0
Mancanti	1	,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 9

Incrociando questo dato con quelli relativi alla condizione lavorativa e professionale di mediatori, risulta che la maggioranza (88,8%) di essi ha un *rapporto di collaborazione* con la struttura di riferimento e che per il 40% dei casi l'attività di mediazione è temporanea e precaria:

Svolgi l'attività di mediatore in qualità di	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
dipendente (salariato)	12	4,8	5,2
collaboratore (co.co.co, su progetto, ad ore, lavoratore autonomo...)	207	83,1	88,8
libero professionista (lavoratore autonomo con partita Iva)	11	4,4	4,7
altro	3	1,2	1,3
Totale	233	93,6	100,0
Mancanti	16	6,4	
<i>Totale</i>	<i>249</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 10

Sembrirebbe, quindi, che la professione di mediatore non costituisce un fattore che, da solo, condiziona la scelta del progetto migratorio. I mediatori che rispondono di ritenere l'Italia un paese di migrazione permanente o, comunque, duraturo, non fanno dipendere la loro opzione dalla sicurezza legata alla professione che svolgono. Dalla lettura dei dati quantitativi non emerge, quindi, una relazione diretta tra la configurazione del rapporto di lavoro e la decisione di rimanere in Italia in modo definitivo.

Interessante è, invece, il fatto che trovino una gratificazione nel proprio ruolo di mediatori indipendentemente dalla collocazione professionale stabile o precaria, facendola derivare, piuttosto, dalla percezione di utilità del proprio lavoro (posizione sostenuta dal 37% degli intervistati). Un'altra area di valutazione della gratificazione della professione si articola intorno ai temi del protagonismo sociale, culturale e politico e dell'avanzamento democratico e civile a cui contribuirebbe il lavoro di mediazione (si tratta del 27% dei soggetti intervistati).

6.5.3. La formazione

La questione della formazione verrà affrontata sotto un duplice aspetto: il primo, relativo alla possibilità da parte dello straniero che ha usufruito di un adeguato percorso formativo di essere in grado di prendere le distanze dalla propria esperienza, spesso sofferta, e di svolgere bene la sua professione; il secondo, riguarda, invece, la penalizzazione che subiscono gli stranieri potenziali mediatori nell'accesso alla formazione e nel riconoscimento di valore dell'istruzione ricevuta in un paese diverso da quello di accoglienza.

Ogni lavoro sociale, di cura, di assistenza, di relazione, che abbia a che fare con la sfera dei bisogni delle persone in carne ed ossa, necessita di un percorso formativo da parte dell'operatore che preveda l'acquisizione di competenze trasversali, di tipo comunicativo, pedagogico e psicologico; e ciò è vero tanto più per un servizio che prevede la presenza e la risposta alle istanze di un'utenza disgregata nelle propria fondamentali identitarie. La presa di distanza, attraverso percorsi di formazione, dal proprio vissuto di sofferenza, la rielaborazione collettiva delle proprie esperienze, permette al migrante di sviluppare la propria appartenenza nella creazione di identità non oppostive, nella progettazione di nuove aspettative di vita. La narrazione

della propria vita, delle ragioni dell'esodo, di quello che si è perso ed acquisito al tempo stesso, aiutano a leggere le nuove esperienze attraverso lenti rinnovate, a ripensarsi come soggetto in movimento che si sta ridefinendo.

“La formazione concorre in modo significativo infatti alla *seconda* costruzione dell'identità dell'immigrato; o meglio alla ridefinizione di un sé che è costretto a integrare alle esperienze del tempo precedente la transizione, quelle che si vanno compiendo nel tempo della migrazione in corso”⁹⁵.

A. Aluffi Pentini ha affrontato recentemente ed in modo analitico, in uno studio condotto a Bolzano sul primo corso di qualifica professionale di mediatore interculturale nell'anno 2000/2001, questo punto. A partire dalla discussione sulla necessità o meno di un background di immigrazione per coloro che vogliono dedicarsi a questa professione si è chiesta in che modo fosse possibile definire meglio in termini generali come e perché l'esperienza di vita possa essere collegata tanto strettamente ad una professione. Non di rado si sente dire che il mediatore deve essere straniero. Nel momento in cui si riconduce una professione di aiuto ad un'esperienza vissuta, tanto da ritenere che un elemento biografico, quale l'esperienza migratoria, possa costituire l'elemento attorno al quale ruota la possibilità stessa di un'adeguatezza della persona alla professione, appare evidente quanto sia necessario dedicare una parte importante dell'esperienza formativa alla rilettura, alla presa di distanza e alla rielaborazione della propria esperienza da parte di un mediatore⁹⁶.

Concordano, senza esitazioni, i responsabili dei servizi di mediazione e i formatori dei mediatori.

“Deve essere innanzi tutto uno straniero sicuramente, deve essere una persona che ha vissuto quella esperienza di migrazione, io sono una forte sostenitrice di questa idea, l'esperienza della migrazione è una esperienza unica e se rielaborata permette di avere una visione bilingue e pluriculturale della realtà, imparare una lingua straniera non è la stessa cosa di a-

⁹⁵ D. Demetrio, *La formazione degli adulti: apprendimento e progettualità interculturale*, in E. Nigris, *op. cit.*, p. 350.

⁹⁶ A. Aluffi Pentini, *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 47.

ver fatto questa esperienza e di essere diventato bilingue e biculturale” (Int. 45).

“Io seguo le supervisioni dei mediatori e quello che viene fuori è questo continuo non essere né da una parte né dall’altra, quindi il tenere un confine tra uno e l’altro quando poi il cuore, spesso va in quella direzione, va nella direzione di chi come te sta attraversando un momento difficile, ma questo fatto di dover sempre rimanere in spazi neutrali, il terzo incluso in un circolo di comunicazione è molto difficile, quindi il mediatore deve necessariamente, obbligatoriamente aver fatto un percorso di elaborazione profonda del suo vissuto. Credo profondamente in questo” (Int. 44).

I mediatori italiani, sollecitati direttamente su quali potessero essere i punti di debolezza presenti in un servizio in cui opera un mediatore esclusivamente straniero, fanno emergere la preoccupazione che, senza un’adeguata formazione, si può rischiare quella posizione di arroccamento dovuta ad un atteggiamento più rivendicativo che non di sviluppo di autonomia e capacità progettuale, che è poi il fine ultimo della mediazione.

“I punti di debolezza potrebbero essere quelli di essere particolarmente ancorato a quel tipo di cultura e voler in qualche modo proporre in contesti altri pedissequamente quel tipo di cultura. Ritengo invece che un cittadino straniero che raggiunge uno Stato altro rispetto a quello di provenienza sicuramente ha il diritto di mantenere la sua appartenenza sotto il profilo religioso, culturale, però deve contestualizzarla. Un mediatore eccessivamente legato al contesto di provenienza può avere questo elemento di debolezza. L’azione di formazione in questo può giocare un ruolo determinante” (Int. 36).

“L’operatore straniero nella sua attività non è proprio obiettivo, ha un livello di coinvolgimento diverso [...] Ci sto riflettendo adesso per la prima volta. Forse può portare fuori strada, magari ad esempio se ha un vissuto migratorio sofferto con delle problematiche particolari può viziare il lavoro di mediazione [...] Forse il mediatore ben formato è quello che in qualche modo è riuscito meglio a smussare il vissuto migratorio, quindi, a stabilire dei rapporti migliori, non lo so, ma sicuramente diversi” (Int. 35).

La ricerca quantitativa dimostra che oltre il 55% dei mediatori raggiunti dal questionario ha un alto livello di istruzione (il 41% circa possiede un diploma universitario e il 13.4% un titolo post-lauream).

Nonostante ciò, il sistema di riconoscimento dei titoli di studio e la quasi totale mancanza di certificazione e di valorizzazione dei percorsi di formazione pregressi rende ancora difficile l'accesso da parte degli stranieri ai corsi di formazione universitaria per mediatori culturali.

Il dibattito, in realtà, riguarda la natura della delega alla formazione in materia ad alcune istituzioni piuttosto che ad altre.

Il dubbio è che gli stranieri, non essendo agevolati nel percorso che porta al riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero, siano indirizzati verso percorsi formativi di basso livello e, spesso, non riconosciuti formalmente e non certificati. Quasi a dire che si potrebbe creare una nuova classe d'élite dei mediatori, composta principalmente da italiani e da migranti che ormai hanno acquisito la cittadinanza, che hanno accesso all'alta formazione universitaria o alla specializzazione; e una categoria di serie "b" di mediatori "sul campo", ancora "stranieri" per la società italiana, formati dal generoso contributo dell'associazionismo e del privato sociale.

La ricerca quantitativa conferma il dato secondo cui circa il 49% dei mediatori raggiunti dal questionario, ha ottenuto, alla fine del corso di mediazione, un semplice attestato di frequenza:

L'esperienza di formazione sulla mediazione linguistico-culturale per te più significativa prevedeva il rilascio di:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
nulla, nessun documento	5	2,0	2,3	2,3
un attestato di frequenza	106	42,6	49,3	51,6
un certificato di qualifica professionale riconosciuto dalla regione	90	36,1	41,9	93,5
un diploma / titolo universitario	10	4,0	4,7	98,1
altro	4	1,6	1,9	100,0
Totale	215	86,3	100,0	
Totale Mancanti	34	13,7		
Totale	249	100,0		

Tabella 11

Tale preoccupazione attraversa in egual misura i rappresentanti istituzionali, i responsabili dei servizi di mediazione e i mediatori stessi.

“Penso comunque che la mediazione culturale debba avere un alto profilo perché parliamo comunque di un qualcosa che ha un ruolo importante anche nella vita delle persone, se vogliamo. Quindi un mediatore che non abbia una buona conoscenza culturale in generale, della propria cultura, di quella degli altri, personalmente non me lo riesco a immaginare [...] Però mi immagino un mediatore culturale che innanzitutto abbia un’esperienza universitaria, ma per una semplice ragione e cioè perché ha un proprio percorso delineato e il suo orientamento specifico di studi [...] Quindi un Master, un corso di specializzazione, un qualche cosa che venga dopo già un percorso culturale di una persona, proprio, già ben definito e formato che sia precedente o successivo non lo so ma spero che il mediatore culturale abbia un elevato bagaglio culturale” (Int. 32).

Circa il 28% dei mediatori raggiunti dal questionario ritiene che sia necessaria una formazione delegata ad enti che si occupano di immigrazione, mentre il 27% preferirebbe una formazione universitaria:

Formazione preferita:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
universitaria	65	26,1	27,0	27,0
regionale di carattere professionalizzante	48	19,3	19,9	46,9
organizzata da Comuni, Province	30	12,0	12,4	59,3
organizzata secondo il modello ifts (Istruzione formazione tecnica superiore	7	2,8	2,9	62,2
organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione	69	27,7	28,6	90,9
non so	16	6,4	6,6	97,5
altro	6	2,4	2,5	100,0
Totale	241	96,8	100,0	
Mancanti	8	3,2		
Totale	249	100,0		

Tabella 12

“Un momento di alta formazione di base che può essere uguale per tutti (penso alla laurea triennale) e poi momenti successivi di macroaree di specializzazione in modo tale che, per esempio, contesti che presentano problematiche particolari quale può essere il carcere o il centro d'accoglienza o la comunità per tossicodipendenti possono essere aggregati per questo secondo momento di specializzazione. E poi ovviamente nel momento in cui il mediatore accede al contesto penitenziario dei momenti di formazione congiunta tra mediatori e nostri operatori per un discorso di reciproca formazione che consenta anche di sensibilizzare ambedue le componenti alla presenza del mediatore all'interno del contesto penitenziario. E' un'opera un po' lunga, mi rendo conto, che però produce risultati” (Int. 36).

La soluzione, delineata da alcuni mediatori che hanno una lunga esperienza sul campo, è quella di delineare un percorso formativo che veda momenti alti di riflessione e di orientamento generale sulla mediazione delegati alle Università, che poi siano integrati con l'intervento più operativo, magari concependo forme di tirocinio, degli Enti locali e degli organismi a cui sono esternalizzati i servizi di mediazione.

“Potrebbe essere una possibilità quello che ho fatto io: promosso dall'Università, ma delegato agli Enti Locali, altrimenti con un Master o un corso di laurea gli stranieri avrebbero difficoltà di accesso. Non mi saprei immaginare un percorso diverso: il mediatore è una figura ancora tutta in costruzione, da definire. Ci siamo sull'obiettivo della mediazione, ma non sulla figura professionale” (Int. 33).

I dati, risultato dell'indagine quantitativa, dimostrano che la formazione delegata ad enti ed associazioni che operano nel campo dell'immigrazione risulta essere, per gli intervistati, quella più diffusa e praticata. Comunque, per quanto il campione sia stato costruito su mediatori formati, circa 40 su 249 (vale a dire ben il 16%) pratica di fatto la mediazione senza possedere uno specifico titolo formativo:

Organizzatori dei corsi sulla mediazione l.c. seguiti dai mediatori:	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cu- mulata
enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione	157	63,1	75,1	75,1
comuni e province	26	10,4	12,4	87,6
regioni	17	6,8	8,1	95,7
università	6	2,4	2,9	98,6
ifts (istruzione formazione tecnica superiore)	3	1,2	1,4	100,0
Totale	209	83,9	100,0	
Totale mancanti	40	16,1		
Totale	249	100,0		

Tabella 13

“E’ una figura indefinita, quindi credo che quello che si sta costruendo in questi anni sia ancora molto incerto. Non è semplice per me delineare un percorso. Una riflessione però sì: credo che la complessità di questi fenomeni merita una formazione universitaria, merita la possibilità di aprire una riflessione di livello alto. Cioè, più un mediatore viene messo in grado di riflettere sulla complessità globale e sulle ripercussioni locali e sulla difficoltà di riallacciare comunicazione e relazioni efficaci sul piano interculturale, più ha strumenti di riflessione e di analisi più è in grado di intervenire. Non credo nella mediazione d'emergenza, poiché c'è il rischio di una mediazione tecnica; credo che ci sia bisogno, invece, di ragionare collettivamente su questi fenomeni, di avere elementi di analisi e che siano poi questi elementi, queste riflessioni, questi riferimenti siano fondamentali per costruire la ragnatela dell'interculturalità. Fondamentale in questo è la formazione universitaria. Ovviamente la difficoltà immediata è quella che agli immigrati è molto più difficile accedere alla formazione universitaria. Credo che ci sia, quindi, bisogno, in questa fase, dell'una e dell'altra formazione” (Int. 34).

6.5.4. Quale “spazio” per la mediazione

L'ultima problematica da affrontare è quella relativa alla possibilità che in una società in cui si sviluppano relazioni positive, contatti, scambi tra soggetti di cultura, la mediazione diventi un elemento non più determinante. Cosa che potrebbe mo-

dificare non solo la filosofia, ma anche la pratica dei servizi rivolti alla cittadinanza.

Sostiene, a questo proposito, un mediatore italiano da anni impegnato nella promozione dei diritti degli immigrati nella nostra società:

“Pian piano ho cercato di essere sempre meno importante in questo meccanismo di comunicazione: crescono soprattutto le relazioni quotidiane tra le persone e questo sblocca la comunicazione e quindi il nostro ruolo va un pochino ritirandosi, nel senso che è meno importante per garantire la stabilità fra le comunità [parlo di un mediatore che piano piano va] a scomparire, o, più correttamente, a ritirarsi se è possibile, se ci sono le condizioni” (Int. 34).

Si è sentito spesso parlare negli ultimi anni della necessità per il sistema dei servizi e il mercato del lavoro di assorbire sempre con maggiore efficacia larghe fasce di cittadini stranieri, dell'importanza del ruolo degli enti locali e degli operatori dei servizi sociali in questo senso, della necessità di creare un abito cognitivo e comportamentale realmente inclusivo anche nella società ospitante in grado di accogliere i cittadini stranieri.

Se si vuole trovare un orientamento, in questo ricco dibattito che coinvolge le origini etnico-linguistiche dei mediatori, si dovrebbe, forse, rilevare che, in un quadro di diritti certi e riconosciuti nell'ambito delle politiche dell'immigrazione, ci sia la capacità autonoma di sviluppare relazioni solide di interscambio tra soggetti portatori di culture, lingue, aspirazioni, bisogni differenti. Necessario è, quindi, riconoscere ai soggetti non solo la visibilità giuridica e sociale, ma anche competenze professionali e saperi, quali elementi di restituzione della dignità della loro storia. Importante è orientarli ed accompagnarli nei percorsi di inserimento, ma anche accettare la loro capacità e possibilità, tutta autonoma, di sperimentare le strade e le modalità di convivenza di volta in volta.

Scriva C. Bonifazi⁹⁷, parlando dell'inserimento dei migranti nelle nostre società, che l'obiettivo finale dovrebbe essere quello di realizzare per tutti le condizioni (diritti fondamentali, equità

⁹⁷ C. Bonifazi, *L'inserimento degli immigrati nella società*, in D. Santarone, *Multiculturalismo*, Palombo Editore, Palermo, 2001, p. 81.

di condizioni, partecipazione sociale) in cui è il singolo migrante a scegliere, in piena autonomia, il tipo di legame con il paese di immigrazione.

Importante in questo processo è intendere la mediazione non come la rosea panacea di rapporti asimmetrici e ineguali che si producono nella società, ma quale spazio da inventare e conquistare di continua negoziazione. Prevedere discontinuità, conflitti, all'interno di tale spazio, permette di creare avanzamenti nella definizione di nuove identità e soggettività, evitando di rendere gli stranieri ostaggi perenni della cultura di provenienza.

“Quello che oggi ha più importanza per la costruzione dell'identità soggettiva non è più la cultura particolare cui si appartiene quanto il tipo di attività che la persona svolge, le sue caratteristiche, le sue condizioni socio-economiche, il contesto di pratiche particolari di cui partecipa. Sono queste le cose che stanno alla base dei processi di attribuzione del significato più di quanto non lo siano le caratteristiche biologiche o le radici etniche della persona: esse costituiscono il terreno concreto su cui si costruiscono le nuove identità, fluide e complesse come le molteplici fonti da cui attingono e che in sé sintetizzano [...] Invece di isolare i domini, delimitare i territori ed escludere, bisogna procedere ormai per connessioni, sovrapposizioni, interdipendenze, nella convinzione che si possano sviluppare nuove forme culturali originali e positive a partire dalla diversa organizzazione, dall'incrocio e dalla mescolanza di elementi presenti in tradizioni culturali diverse”⁹⁸.

Nell'ambito d'indagine specifico della ricerca, la figura del mediatore che, rielaborando la propria geografia, si ridefinisce nella nuova società, può essere utile quale modello di identificazione positiva per i suoi connazionali, per gli stranieri in genere, ma anche per tentare di modificare la percezione della società e la cultura dei servizi.

Durante un'intervista ha sostenuto un'insegnante di una scuola romana, referente per i progetti interculturali:

“Anche io ho molto riflettuto su questa cosa, dunque straniero indubbiamente ci sono dei vantaggi innanzi tutto pone l'insegnante in modo diverso di fronte allo straniero, per esem-

⁹⁸ C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano, 1997, p. 25.

pio hanno visto che hanno una professionalità anche loro, studiano anche loro, hanno un curriculum anche loro che sembra banale come cosa ma si esce un po' dall'ottica dell'adozione a distanza, ecco, [...] In positivo, può aiutare a cambiare le mentalità, poi per i bambini anche per loro è una ricchezza perché escono dai commenti che in genere i genitori fanno sugli stranieri, è più arricchente per il rapporto sulla diversità, c'è un confronto diverso, per i ragazzi questo è molto importante" (Int. 46).

Il meccanismo di identificazione positiva legata al successo dell'inserimento di figure che gli stranieri possono riconoscere come simili a loro, potrebbe esser il perno di una riflessione che porta anche alla ridefinizione di alcuni servizi sociali.

“Un servizio veramente multiculturale sarà quello dove operano professionisti appartenenti alle diverse culture, piuttosto che quello dove si ricorre ai mediatori per colmare lo iato fra un servizio monoculturale e un'utenza multiculturale, e far fronte alle contraddizioni che ne derivano”⁹⁹.

Operatori italiani e stranieri potrebbero concorrere, scambiandosi saperi, competenze ed esperienze, e ognuno partendo dalle proprie specificità, nella risoluzione di alcune problematiche.

La proposta avanzata da alcuni mediatori, che è anche pratica attiva e cultura sperimentata in alcuni servizi, è quella di una compresenza di operatori italiani e stranieri che, progettando gli interventi in comune, possano rendere più agevole l'incontro tra i migranti e le istituzioni italiane.

“Un servizio ha sicuramente dei punti di forza [...] quando l'utente può riconoscersi in chi gli offre il servizio l'utente riesce a fruire meglio di quel servizio [...] E' un riconoscimento interno. Però è abbastanza pericoloso: se io mi riconosco in una comunità e c'è un soggetto di quella comunità che ha fatto un certo tipo di percorso per cui ora lo trovo un paio di gradini sopra di me ad allungare una mano verso di me, evidentemente quella mano sarò facilitato a prenderla perché è un pezzo di me, la riconosco come parte della mia comunità, del mio percorso...ma c'è un rischio enorme: che questo percorso/processo di riconoscimento che permette di ricevere e utilizzare l'aiuto in

⁹⁹ P. Johnson e E. Nigris, *op. cit.*, p. 395.

qualche modo segna anche il limite del percorso di inserimento, di conoscenza, di incontro, di integrazione, si ponga un limite che è il limite delle strade segnate [...] Io [come operatore italiano] rappresento quello che c'è dopo seguendo questo percorso. In qualche modo è come se io prendessi il gruppo a metà della strada" (Int. 31).

Altri mediatori credono, invece, maggiormente, nella segmentazione degli ambiti e dei contesti di intervento per le due figure professionali.

"Io penso che certi tipi di intervento può fare anche un italiano [...] Informativi, tipo municipi, per questura è meglio che sia un mediatore straniero, perché lì mediatore è anche uno psicoterapeuta, tu sempre vivi lì un trauma, lì il mediatore straniero è adatto. Poi a scuola perché i bambini sono così sensibili [...] Aiuto serve per bambini, polizia, questi campi sono proprio importanti, ma anche per carcere" (Int. 13).

Altri ancora disegnano il nesso esistente tra l'opera di mediazione, le fasi di inserimento dei cittadini stranieri nella società italiana e il tempo di permanenza del migrante in Italia.

"Sono molto convinto che in una prima fase dell'immigrazione i mediatori siano stranieri perché hanno vissuto il percorso migratorio lo hanno subito hanno provato cosa si sente. E' chiaro che dopo vent'anni arriva la seconda generazione, adesso siamo quasi alle prese con la terza, allora la problematica è differente, perché non si tratta di parlare con gente che è digiuna totalmente della cultura italiana ma che presenta altre asperità nella vita e nella relazione con il mondo che li circonda. Penso ai ragazzi figli di immigrati e ai problemi che hanno con i genitori immigrati, allora questo è un problema dove il mediatore può essere anche italiano perché è un problema di un luogo italiano, con una problematica italiana, magari con spezzoni di cultura precedente non risolti; allora penso che la seconda fase sia una fase intermedia, mista, interdisciplinare anche in questo senso" (Int. 39).

E' come se si delineasse un modello di mediazione nella primissima fase dell'accoglienza, in cui numerosi risultano essere i contesti in cui la figura del mediatore è utile e necessaria, e

una possibilità reale che lo straniero percepisca invece, in una seconda fase di inserimento, la mediazione come un diritto da agire, uno spazio da creare e da sperimentare.

“Vi saluto con una cosa che ha scritto uno scrittore libanese che vive in Francia, infatti è in francese e dice: “Metà francese dunque e metà libanese? Non affatto, l’identità non si divide in compartimenti stagni, non ho parecchie identità ne ho una sola fatta di tutti gli elementi che l’hanno plasmata secondo un dosaggio particolare che non è mai lo stesso da una persona ad un’altra” (Int. 29).

La mediazione in ambito educativo e penitenziario

M. Catarci, M. Russo Spina

7.1 La mediazione in ambito educativo*

7.1.1. Gli allievi stranieri nella scuola italiana

Gli allievi stranieri presenti oggi nella scuola italiana sono 282.683. Va osservato che nell'ultimo decennio si è verificato un rapidissimo incremento di alunni stranieri nella scuola italiana. Basti pensare che dall'a.s. 1983/84 ad oggi la crescita degli allievi non italiani, in valore assoluto, è pari a 276.579 unità, con una netta accelerazione negli ultimi anni: l'incremento registrato nei primi quindici anni (79.418 alunni dall'a.s. 1983/84 all' a.s. 1998/99) risulta, infatti, più che raddoppiato negli ultimi cinque anni (197.161 alunni dall'a.s. 1998/99 all'a.s. 2003/04). Rispetto a un anno fa, poi, gli alunni stranieri sono aumentati di 50.000 unità¹.

A differenza di altri paesi europei, di più lunga tradizione multiculturale, nel sistema scolastico italiano il cambiamento avvenuto in conseguenza dell'inserimento di allievi stranieri è stato, pertanto, rapidissimo.

* Il paragrafo 7.1 è stato scritto da Marco Catarci.

¹ I dati statistici citati in questo paragrafo sono tratti da Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, Roma 2004 (reperibile sul sito web: www.istruzione.it).

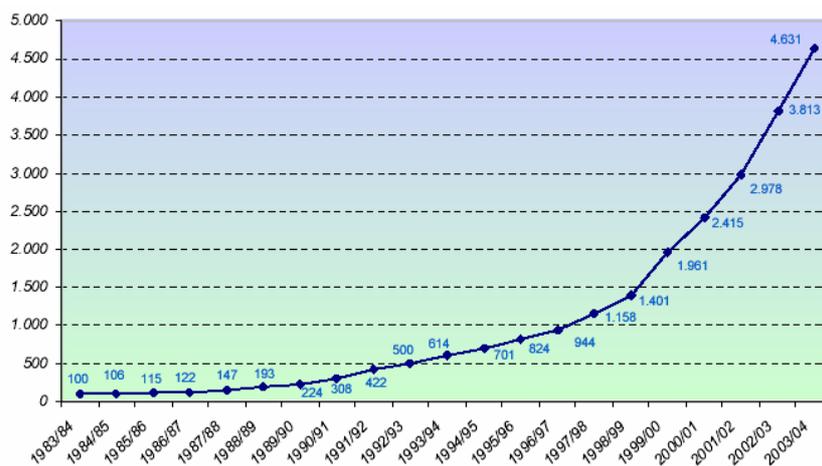


Figura 1. Andamento del numero indice degli alunni con cittadinanza non italiana (anno base 1983/84=100). Fonte: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, Roma 2004.

I circa 300 mila alunni stranieri in Italia rappresentano, infatti, il 3,5% del totale degli allievi. Tale dato appare, tuttavia, ancora assai più basso delle percentuali di alunni stranieri presenti nelle scuole di altri paesi europei, come Francia (610.452 allievi stranieri, il 5% del totale), Inghilterra (973.100 alunni stranieri, il 14,3% dell'intera popolazione scolastica), Germania (961.381 allievi stranieri, il 9,8% del totale) e Svizzera (284.041 alunni stranieri, il 22,3% dell'intera popolazione scolastica); tale dato è inoltre più basso del corrispettivo dato percentuale di allievi stranieri dei paesi europei di recente immigrazione, come Spagna (303.827 allievi stranieri, il 4,4% del totale) e Portogallo (86.333 alunni stranieri, il 5,5% dell'intera popolazione scolastica).

Per quanto concerne le provenienze degli allievi stranieri in Italia, i gruppi più consistenti sono quelli provenienti da Albania, Marocco e Romania. Tali dati concordano sostanzialmente con la presenza generale di stranieri sul territorio nazionale che, secondo la Caritas, annovera tra i primi tre gruppi nazionali proprio Romania, Albania e Marocco.²

² Caritas-Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2004. XIV Rapporto*, Roma 2004, p. 135.

Nazione d'origine	% sul totale alunni di cittadinanza non italiana
Albania	17,68%
Marocco	14,90%
Romania	9,77%
Cina	5,52%
Ecuador	3,78%

Tabella 1. Le cittadinanze non italiane più rappresentate nella scuola italiana - a.s. 2003/04 Fonte: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali, Roma 2004.

L'eterogeneità del modello italiano emerge chiaramente se si considerano tutte le provenienze degli alunni stranieri: sono presenti ben 191 diverse cittadinanze nelle scuole italiane. Si delinea, pertanto, una condizione di frammentazione, caratteristica del modello italiano, che conferisce un alto grado di complessità al sistema scolastico.

La presenza di alunni stranieri è inoltre molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale. La concentrazione di alunni stranieri è più elevata nelle aree del Nord, in particolare nel Nord-Est (6,1%), seguono il Nord-Ovest (5,7%), il Centro (4,8%), il Sud (0,9%) e le Isole (0,7%). L'elevata presenza di allievi stranieri nel Nord si può comprendere osservando anche la distribuzione nelle regioni e nelle province italiane. La regione con l'incidenza più alta di allievi stranieri è l'Emilia Romagna con il 7%, tra le province Mantova (9,3%), Prato (9,1%), Reggio Emilia (8,7%), Piacenza (8,3%) e Modena (8,1%), mentre, tra i comuni capoluogo, a Milano si registra la più elevata presenza di allievi stranieri, con una incidenza del 10,2% sull'intera popolazione scolastica.

Per quanto concerne la distribuzione degli alunni stranieri nei diversi gradi di scuola si deve anzitutto osservare che il 40,78% degli allievi stranieri frequenta la scuola primaria, mentre il 23,98% frequenta la scuola secondaria di I grado, il 19,44% la scuola dell'infanzia e il 15,89% la scuola secondaria di II grado.

Si deve riflettere sul fatto che gli allievi stranieri si iscrivono più frequentemente alla scuola primaria e successivamente alla

scuola secondaria di I grado, rispetto agli altri gradi di istruzione, sia perché si tratta di scuola dell'obbligo, sia per i minori oneri di spesa da sostenere per le famiglie degli alunni.

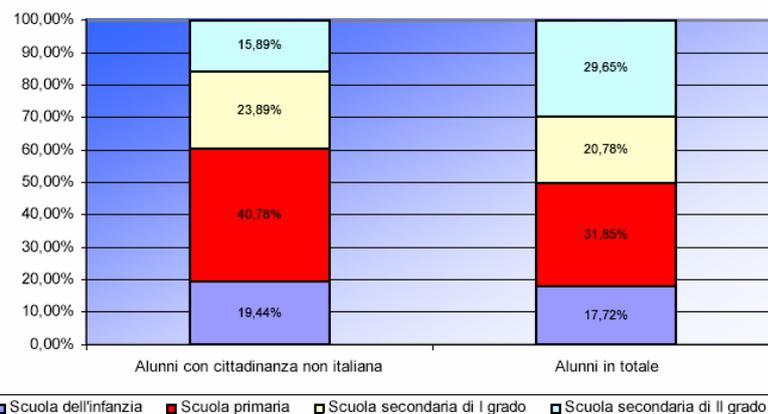


Figura 2. Distribuzione percentuale degli alunni stranieri e della popolazione scolastica in totale per tipo di scuola nell'a.s. 2003/4. Fonte: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali, Roma 2004.*

Tipo di scuola	Distribuzione percentuale degli alunni <i>cittadinanza non italiana</i> sulla <i>popolazione scolastica</i>
Dell'infanzia	3,83 %
Primaria	4,47 %
Secondaria di I gradi	4,01 %
Secondaria di II grado	1,87 %
Scuola italiana in	3,49 %
TOTALE	

Tabella 2. Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica - a.s. 2003/04. Fonte: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali, Roma 2004.*

Un dato, relativo alla secondaria di II grado, in particolare, merita un'ulteriore riflessione. Vi è infatti un forte divario tra l'incidenza percentuale del primo anno (3,24%) e quella del quinto (0,89%), con una variazione percentuale in negativo di oltre il 72%. Tale dato testimonia la presenza di un consistente *drop-out* di allievi stranieri nel percorso scolastico secondario di II grado.

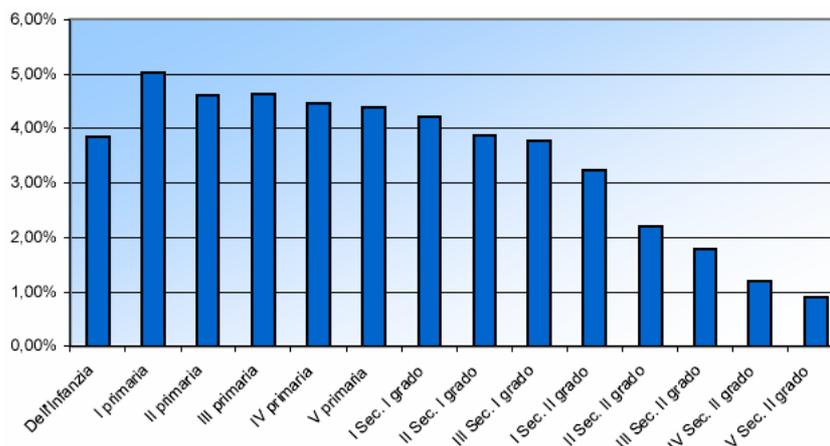


Figura 3. Incidenza degli alunni non italiani sulla popolazione scolastica totale per anno di corso - a. s. 2003/04. Fonte: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, Roma 2004.

Accanto a tale dato si deve considerare, inoltre, quale tipo di istituto di istruzione secondaria di II grado frequentano prevalentemente gli allievi stranieri: il 41,24% frequenta istituti professionali, seguiti da quelli che scelgono istituti tecnici (36,69%), mentre accede all'istruzione classica, scientifica e magistrale solo il 18,75% degli allievi stranieri.

Il percorso scolastico secondario di II grado appare caratterizzato, pertanto, da un consistente *drop-out* e da un'iscrizione rivolta prevalentemente a istituti professionali e tecnici, elementi spesso legati a una condizione socio-economica svantaggiata.

Alla luce dei dati discussi, si può sostenere che si sta delineando in Italia un modello eterogeneo, policentrico e "diffuso" di inserimento degli allievi stranieri, nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi metropoli, ma anche le piccole città e i paesi. Tenere in considerazione i dati discussi è fondamentale per la scelta di efficaci strategie didattiche, che consentano agli insegnanti di confrontarsi con una molteplicità di appartenenze culturali, linguistiche e religiose.

7.1.2. Risorse di mediazione per la scuola

Il servizio di mediazione linguistico-culturale costituisce ormai in molti istituti scolastici uno strumento di promozione e facilitazione di un progetto educativo interculturale.

In questo senso, l'azione del mediatore linguistico-culturale affianca quella degli insegnanti nell'ambito di un progetto intenzionale, con l'obiettivo di aiutare la relazione tra la scuola e gli allievi stranieri, di favorire interventi educativi volti alla conoscenza di altre culture e di aiutare la relazione con culture diverse, innestando, in questo modo, processi di cambiamento all'interno dell'istituto scolastico.

Appare fondamentale, tuttavia, che l'intervento del mediatore sia progettato con l'insegnante: la domanda di mediazione infatti non è generica, ma è legata a bisogni definiti e a contesti specifici della realtà scolastica; l'intervento deve pertanto essere individualizzato, in collaborazione con il docente, in relazione al contesto in cui si intende operare.

L'azione del mediatore si rivolge in questo modo a diversi soggetti del panorama scolastico: gli alunni immigrati, gli insegnanti e gli operatori della scuola, gli allievi italiani, le famiglie straniere, le famiglie italiane.

Nonostante i destinatari dell'azione di mediazione siano molteplici, è fondamentale, tuttavia, evitare di porre ai mediatori richieste esorbitanti rispetto al loro ruolo.

Secondo Graziella Favaro l'intervento del mediatore linguistico-culturale si situa su cinque diversi piani, ognuno dei quali richiede compiti e funzioni precise:

- *accoglienza*, mediante una funzione di tutoraggio e facilitazione nei confronti degli alunni neoarrivati;
- *informazione*, con l'offerta, agli insegnanti, di informazioni sulla scuola nel paese d'origine e di collaborazione nella fase di rilevazione delle competenze, della storia scolastica e personale del bambino; nello stesso tempo il mediatore informa i genitori stranieri in merito al funzionamento della scuola in Italia;
- *comunicazione e relazione*, attraverso un'azione di interpretariato e traduzione nei confronti delle famiglie straniere, in particolare nel corso dei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri;
- *cultura e intercultura*, mediante la collaborazione alle proposte e ai percorsi didattici di educazione interculturale.

rale nelle classi e, in alcuni casi, con la conduzione di laboratori di apprendimento della cultura e della lingua d'origine³.

Nella fase di inserimento dell'allievo straniero la mediazione consente, in particolare, di acquisire notizie e informazioni sull'alunno e sulla famiglia, di rilevare la storia personale e scolastica, le competenze acquisite, le informazioni sui modelli educativi e scolastici del paese d'origine. Durante questa fase il mediatore può accompagnare il bambino con la presentazione delle regole della scuola, implicite ed esplicite, nelle attività e nella routine scolastica soprattutto con una mediazione linguistica.

Nella relazione con le famiglie il mediatore agisce presentando la scuola e l'organizzazione scolastica, la traduzione di documenti, avvisi e messaggi, l'interpretariato nei colloqui, la prevenzione di malintesi e conflitti, promuovendo infine la partecipazione dei genitori alle iniziative scolastiche (colloqui con gli insegnanti, assemblee) e orientando la famiglia nella fruizione dei servizi messi a disposizione dal territorio.

Nell'ambito di una educazione interculturale il mediatore opera per la valorizzazione della lingua d'origine e della cultura di appartenenza, per la presentazione di aspetti di culture straniere, per la collaborazione a percorsi didattici di educazione interculturale, infine per l'insegnamento della lingua di origine degli allievi stranieri.

Per attuare queste attività al mediatore vengono richieste, oltre alle normali competenze richieste in tutti gli ambiti (come una buona conoscenza della lingua italiana e di almeno una delle lingue veicolari dei gruppi etnici, una buona conoscenza della cultura italiana, buone capacità comunicative) anche competenze pedagogiche specifiche, relative cioè ai servizi educativi: le relazioni che il mediatore instaura sono infatti di tipo educativo e richiedono la conoscenza di tecniche della comunicazione, dell'animazione, della conduzione del gruppo, la capacità di costruire relazioni e di prevenire e di gestire i conflitti, la conoscenza della struttura della scuola specifica (orari, organizzazione, gestione della segreteria, modulistica, attività curricolari ed extracurricolari, laboratori).

³ G. Favaro, *Mediare nella scuola multiculturale e plurilingue*, in G. Favaro, M. Fumagalli, *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004, pp. 171-172.

Secondo Graziella Favaro, infine, le competenze che dovrebbe avere il mediatore per realizzare i molteplici compiti richiesti nell'ambito scolastico sono riferibili alle seguenti aree:

- interpretariato/traduzione (buona conoscenza della lingua d'origine e dell'italiano, del sistema scolastico, delle norme e delle leggi riferite all'inserimento degli alunni stranieri, capacità di ascolto, di saper porre domande, di padroneggiare le tecniche del colloquio);
- accoglienza (analisi dei bisogni e delle domande esplicite ed implicite poste dai genitori e alunni stranieri, capacità di ricostruire le storie e le biografie, di stabilire una situazione di agio, contenendo ansia e timori, di stabilire relazioni basate sulla fiducia e l'apertura, di elaborare proposte di cambiamento);
- informazione nei confronti delle famiglie e degli insegnanti (conoscenza della situazione del paese d'origine, delle problematiche legate alla "seconda generazione", capacità di redigere testi informativi, conoscenza delle politiche sociali, educative e della rete dei servizi del territorio);
- prevenzione e gestione dei conflitti e dei malintesi (capacità relazionali e d'ascolto, di saper cogliere i diversi punti di vista, conoscenza delle modalità di relazione tra gruppi e della comunicazione interculturale, capacità di negoziare e stabilire accordi);
- accompagnamento (capacità di cogliere le situazioni di solitudine, chiusura, isolamento, conoscenza della rete dei servizi, capacità di stabilire relazioni con operatori di servizi diversi, di promuovere percorsi di autonomia e di uso diretto dei servizi da parte delle famiglie);
- progettazione (capacità di elaborare e valutare un progetto, di lavorare in gruppo, di presentare e "trasferire" il progetto ad altre realtà)⁴.

7.1.3. L'azione di mediazione nella scuola: uno strumento di innovazione pedagogica in una prospettiva interculturale

Nel corso della ricerca, attraverso le interviste, vengono evidenziati gli elementi che caratterizzano l'azione di mediazione negli istituti scolastici.

⁴ Ivi, pp. 175-177.

Secondo gli intervistati la necessità della mediazione nel settore scolastico è anzitutto il punto di partenza da cui progettare qualsiasi spazio di mediazione linguistico-culturale nelle scuole.

Viene evidenziata, poi, la necessità di un lavoro congiunto del mediatore con l'insegnante, nel quadro di un progetto interculturale intenzionale dell'istituto scolastico. A tal fine, è fondamentale che il mediatore stabilisca relazioni proficue con tutti i soggetti del panorama educativo.

L'azione di mediazione nella scuola diviene, in questo modo, uno strumento di innovazione pedagogica in una prospettiva interculturale, incidendo sulla progettazione didattica e sui rapporti tra i diversi attori scolastici.

Un mediatore evidenzia, anzitutto, l'importanza dell'azione di mediazione nell'ambito scolastico, sottolineando che non ne ha potuto usufruire nella sua esperienza di genitore straniero: *“Secondo me [è importante] a scuola, perché io non ho mai trovato un mediatore a scuola quando seguivo i miei figli. [E sarebbe stato utile], secondo me”* (Int. 1).

I primi ad avvertire la necessità della presenza di mediatori linguistico-culturali nel lavoro scolastico sono proprio gli insegnanti, che chiedono un supporto nella relazione con gli allievi e i genitori stranieri: *“il problema linguistico crea anche difficoltà nel gestire a volte i rapporti scuola-famiglia, in questo dobbiamo essere molto, molto aiutati dai mediatori culturali, per esempio abbiamo mediatori ogni qual volta facciamo ricevimento pomeridiano, in questi casi quindi i mediatori fanno da interpreti. Poi abbiamo tutte le schede di valutazione tradotte in più lingue proprio per facilitare ulteriormente questa comunicazione scuola-famiglia, poi c'è uno sportello come dire di osservazione anche delle dinamiche, gestito da un'unica insegnante e nel momento in cui avvengono cose particolari, dinamiche, l'insegnante si mette in relazione con il mediatore e la famiglia e organizza un incontro in modo da capire bene”* (Int. 43).

Un altro insegnante ribadisce che la necessità dell'azione di mediazione nella scuola è costante e non riferibile a sole situazioni di “emergenza”: *“diciamo che il bisogno che c'è della mediazione nella scuola è quello di renderlo un intervento sempre più normale, come se fosse un intervento all'interno dell'offerta formativa e l'obiettivo a cui noi puntiamo è proprio questo, non vorremmo renderlo straordinario, anche come formazione degli insegnanti”* (Int. 46).

Un presupposto fondamentale che rende possibile l'azione dei mediatori nella scuola è la collaborazione con gli altri soggetti scolastici, tra cui anzitutto i genitori e gli insegnanti.

Il lavoro congiunto con l'insegnante deve avvenire non solo in classe, ma anche nella fase della programmazione, così come in quella di costruzione dei materiali didattici: “[il mediatore è necessario] *nella scuola, però lavorando nello staff della scuola, non solo con i bimbi e la famiglia. [...] Lì io vedo una multiculturalità, se ha una quantità di tempo per lavorare con gli altri insegnanti*”. (Int. 5).

Dalle interviste emerge l'importanza, per un mediatore che opera nella scuola, di un lavoro a stretto contatto con l'insegnante: “*Un po' [devono] informarsi anche i mediatori, come si insegna la geografia in Italia, quindi [...], non so, la geografia in tutte le culture, come la vede un cinese, un africano, un latino americano*” (Int. 5).

La collaborazione con l'insegnante è, pertanto, un aspetto delicato e fondamentale del servizio di mediazione nella scuola, come ribadisce un mediatore: “*Secondo me non deve essere assolutamente quella del mediatore la posizione centrale, assolutamente, cioè è una delle posizioni, se ci sono il bambino e l'insegnante in gioco io sono il terzo soggetto, non sono importante, l'importanza è nel momento in cui devo far collegare questi due mondi*” (Int. 12).

Per questo motivo il mediatore deve acquisire la fiducia dell'insegnante: “*prima di tutto il mediatore deve acquisire la fiducia degli insegnanti, perché deve lavorare con loro, perché sono loro che hanno dato l'impostazione del problema, deve stabilire il rapporto e capire che aspettative hanno loro, poi deve capire che aspettative ha lui, poi deve capire che cosa pensano loro che lui potrebbe fare, poi deve capire come lui potrebbe fare, con quali strumenti. [...] Deve strutturare il suo lavoro con gli insegnanti, deve creare un piano, far vedere a loro questo piano, magari loro possono aggiungere qualcosa [...] e poi deve informare gli insegnanti sulle culture e informarsi anche dagli insegnanti sulla cultura italiana e poi cercare di stabilire un contatto sia professionale sia cordiale*” (Int. 13).

La collaborazione del mediatore con l'insegnante deve, inoltre, svilupparsi in modo continuativo e stabile, nel quadro della progettazione didattica, come sottolinea una mediatrice: “*poi per la scuola è particolarmente importante il tempo, io avrei desiderato che la collaborazione iniziasse un po' prima dell'anno*”

scolastico, così sai quanti bimbi stranieri ci sono e che interventi devi programmare durante tutto l'anno scolastico, costruisci un calendario molto più organizzato. Invece iniziando di pari passo con la scuola all'inizio l'attenzione è stata posta di più dove c'erano particolari situazioni e poi la scuola italiana ha un problema particolare che non sa bene a settembre quanti bambini stranieri avrà nelle classi, quindi ecco questa cosa è effettivamente da migliorare. Un'altra cosa da migliorare è sicuramente più collaborazione con il consiglio dei docenti e con quello di classe" (Int. 28).

Secondo i mediatori intervistati, le funzioni del servizio di mediazione linguistico-culturale sono estremamente complesse nella realtà scolastica: i principali incarichi che vengono riconosciuti al mediatore dagli intervistati sono quelli di spiegare gli elementi e le dinamiche di complessità della realtà multiculturale delle scuole, di informare sui diversi elementi culturali, di promuovere le culture d'origine, di orientare gli allievi e i genitori stranieri, di stimolare innovazioni didattiche, di accompagnare i diversi soggetti scolastici; un mediatore, a tal proposito, spiega: “[Il mediatore] deve capire dove sta il problema, poi deve capire come i genitori vedono il suo bambino, come vedono gli altri bambini, e poi cercare di capire le loro aspettative nei confronti della scuola, magari informare meglio sulla scuola, magari informare meglio sulla cultura, informare meglio su cosa può fare il suo bambino quando finirà la scuola [...]. Il bambino va a scuola non solo per imparare matematica, geografia, ma per diventare un domani un giudice, un infermiere, un lavoratore, devono far capire tante cose anche sulla società, per investire su quel bambino, e poi parlare anche con i bambini italiani, io non lo so di preciso come è meglio fare un intervento culturale con bambini italiani soli, o includere i bambini stranieri e fare un intervento insieme, questo non l'ho capito ancora bene, però potrebbero essere [valide] entrambe le strategie, dipende dalla situazione” (Int. 13).

Anche un dirigente scolastico evidenzia la molteplicità di funzioni svolte dal mediatore linguistico-culturale nella sua scuola, che ha operato come educatore in percorsi formativi a favore degli insegnanti, come consulente in uno sportello per insegnanti e genitori, nonché come animatore interculturale nella progettazione didattica: “dentro questo progetto [i mediatori] hanno una funzione differenziata, da una parte fanno i formatori, fanno questo corso che ripetiamo questo anno per la seconda

volta di formazione per i docenti, che stanno facendo proprio in questo periodo, è una replica di quello che facemmo l'anno scorso con il Comune, e cioè i modelli educativi degli altri Paesi, poi l'anno scorso abbiamo chiesto di fare un secondo livello di questo corso, di uscire dall'argomento strettamente educativo e dare informazioni più sull'aspetto culturale, sulla cultura d'appartenenza, lì ci sono stati altri problemi perché il docente vuole sapere quello che gli serve subito per affrontare i problemi, invece questo primo corso è stato molto bello, molte persone l'hanno frequentato soddisfatte e quindi adesso lo stiamo ripetendo, ecco, poi diamo anche la possibilità di frequentare gruppi diversi, ci sono diverse etnie e ogni insegnante può scegliere quella che più gli interessa; e questo è un aspetto, poi noi abbiamo uno sportello settimanale in cui viene una mediatrice culturale a scuola ed è disponibile sia per gli insegnanti che per i genitori, poi quella che adesso viene mi pare che sia sudamericana, però lei prende eventualmente le richieste, e per la prossima volta magari si prende un appuntamento con quella cinese o altro, ecco, mi sembra importante questo punto di riferimento per gli alunni, gli insegnanti e soprattutto per le famiglie, è molto importante perché cerchiamo di integrare i bambini e spesso ci dimentichiamo delle famiglie; poi l'altra cosa che fanno è partecipare alla progettazione nelle classi, cioè per questo progetto di laboratori di intercultura e nelle classi che fanno richiesta, le classi possono fare diverse richieste anche dalla cucina alla maschera, secondo anche il livello di fascia d'età, perché qui andiamo dai sei anni ai quattordici, e quindi c'è questo terzo intervento, poi questo anno abbiamo fatto, e anche l'anno scorso l'avevamo fatta, una riunione all'inizio dell'anno, a ottobre, con le famiglie degli stranieri per spiegare come funziona la scuola" (Int. 47).

Tra le funzioni e i ruoli svolti dai mediatori nel corso del progetto, una mediatrice evidenzia l'importanza della formazione agli insegnanti: *"abbiamo fatto anche l'esperienza della formazione dei docenti e questo è molto importante perché si parla del sistema educativo nei paesi stranieri e i docenti si informano [...]. Quindi corsi di formazione rivolti agli insegnanti e organizzati dal Cies e noi eravamo, diciamo, gli esperti del sistema educativo nel nostro paese"* (int.n. 48).

Anche gli insegnanti intervistati ritengono che un progetto di mediazione linguistico-culturale possa costituire un'occasione importante di formazione continua per i docenti: *"Allora noi*

abbiamo saputo della possibilità di questi mediatori abbastanza in ritardo [...] e quindi a settembre quando abbiamo iniziato ad organizzarci e poi doveva partire questo corso di formazione che poi si è concluso dopo le vacanze di Natale. [...] In pratica era uno dei punti di questo progetto, il Comune di Roma voleva che le insegnanti si formassero, non solo per la formazione ogni mediatore che è venuto ci raccontava della sua cultura, raccontava del modo d'insegnare, visto che loro lavorano già nelle scuole, quali possono essere le problematiche che può incontrare un bambino di quella cultura inserito nella scuola italiana, ma era anche importante per conoscere quali erano i mediatori disponibili e in base agli interessi, alle esigenze della classe si decideva di far venire un mediatore piuttosto che un altro.” (Int. 56).

Il mediatore partecipa, poi, ad attività di “supporto scolastico” nelle relazioni con i genitori degli allievi stranieri, facilitando la comprensione e prevenendo i malintesi culturali: “[ci sono] attività di supporto scolastico quando i docenti hanno avuto difficoltà per parlare con i genitori per alcuni comportamenti dei loro figli, abbiamo cercato di aiutare i bambini stranieri nell'incontro tra i genitori e gli insegnanti, perché [...] a volte non si capiscono i sensi delle cose, quello proprio che si vuole dire e poi a volte alcuni genitori si offendono perché non capiscono alcuni aspetti degli insegnanti nella cultura italiana, infatti si chiariscono le cose e il rapporto va liscio e si risolvono le cose un po' più facilmente e il rapporto va bene” (int.n. 48)

Le altre funzioni svolte concernono la mediazione interculturale in classe, “le attività rivolte ai bambini e ai ragazzi” (int.n. 48); vengono, quindi, organizzati laboratori interculturali per tutti gli allievi, mentre si accompagnano gli allievi stranieri nel loro primo inserimento, come sottolinea una mediatrice: “Ho fatto dei laboratori interculturali [...], è un modo per presentare la propria cultura attraverso giochi, fiabe, canzoncine, attraverso metodi che si adattano alla loro età, poi ho fatto sostegno linguistico per i bambini rumeni che hanno iniziato l'inserimento scolastico da poco tempo e non capivano niente di italiano, io sono stata vicino a loro per l'inserimento, non solo per la lingua, per essere inseriti, per essere accettati, e poi sono stata presente per la consegna delle pagelle” (int.n. 49)

Le attività di mediazione interculturale, che comprendono frequentemente la presentazione degli aspetti delle culture straniere e la promozione di atteggiamenti costruttivi rispetto alle

differenze culturali, sono particolarmente rilevanti nel contesto scolastico, *“la mediazione dovrebbe essere rivolta in gran parte agli italiani, forse a loro serve di più avere questo impatto con le altre culture perché, comunque sia gli stranieri che vengono qua, sia da piccoli, sia da grandi, fanno tanti sforzi e s’inseriscono. In questo modo sanno, o imparano, la cultura del paese nel quale sono venuti a vivere. [...] In questo caso, io penso che i progetti nelle scuole, i progetti della mediazione culturale nelle scuole, sono [...] una cosa molto buona; perché così i bambini italiani imparano da piccoli che ci sono degli altri popoli, delle altre culture. Comunque si confrontano fin da piccoli col problema dell’immigrazione, delle altre persone che arrivano nel loro paese. Sono preparati, diciamo, per affrontare più tardi, magari, ogni sorta di problema. È agli inizi quest’attività nelle scuole, però penso che stiamo su una buona strada per riuscire a dare, a trasmettere, queste nostre culture agli alunni”* (Int.55).

Il compito del mediatore nella realtà scolastica è complesso poiché la sua azione, oltre a perseguire i molteplici obiettivi già discussi, si rivolge a molteplici soggetti del panorama scolastico (gli allievi stranieri, le famiglie straniere, gli insegnanti e gli operatori della scuola, gli alunni italiani, le famiglie italiane). In nessun altro contesto, come in quello scolastico, sono infatti presenti per il mediatore sia una tale ricchezza e complessità di funzioni da svolgere, sia una eguale eterogeneità di tipologie di destinatari, a cui rivolgere la propria azione: *“Rispetto ai genitori stranieri è importante che il mediatore faccia conoscere la scuola, come funziona per fare in modo che i genitori stranieri si fidino, poi tradurre le comunicazioni in modo che i genitori stranieri possano partecipare alle attività e seguire l’andamento scolastico del figlio, se invece il genitore straniero si disinteressa è facile che il bambino perde voglia di andare a scuola. Nei confronti dei bambini aiutarli per un inserimento scolastico migliore perché a noi interessa il successo scolastico. Nei confronti degli insegnanti, tradurre materiali per loro, aiutarli in generale a capire la realtà di provenienza, anche i sistemi scolastici di provenienza. Per i bambini e per i genitori italiani far capire che ormai siamo in una società multiculturale e aiutarli ad avvicinarsi alle altre culture”* (Int. 29).

Tra i destinatari dell’azione di mediazione ci sono anzitutto i bambini stranieri, nei confronti dei quali il mediatore può operare per la promozione della cultura d’origine: *“Ho conosciuto un*

po' di bambini che hanno perso la loro cultura, che non sanno niente, sono diventati come gli italiani, ma non è una cosa brutta, però non dobbiamo dimenticare chi siamo. Per esempio ho visto che ci sono bambini che offendono il padre, da noi è una cosa bruttissima, da noi non puoi pensare neanche, però ci sono quelli che lo fanno, perché è nata qui, è cresciuta qui e non sa niente della nostra cultura, perciò bisogna insegnare ai bambini la nostra identità culturale, perché altrimenti, come in America, nel melting pot tutto si scioglie, secondo me tutte le culture devono essere vive" (Int. 6).

Il mediatore accompagna in questo modo l'inserimento degli allievi stranieri nell'istituzione scolastica: *"Fargli capire che anche lui è un individuo, che anche lui fa parte di una società nonostante non sia a casa sua, ma anche lui è il nostro futuro, è il futuro del mondo, cioè farlo valere come individuo, come persona, cioè dargli quelle spinte, aiutarlo a farlo capire perché è qua, sei qua a studiare perché i tuoi genitori sono qua [...], quindi cerca di adattarti, ma senza dimenticare, ma anche devi essere fiero di te. Fargli capire che siamo all'estero ma può conservare la propria identità. Perché ci sono bambini che dicono «ma io non voglio che mamma mi viene a prendere a scuola», no caro, tu devi essere fiero che la mamma ti viene a prendere a scuola, «ma non mi piace la mia mamma vestita col velo», devi spiegare ai tuoi compagni di classe che questo è il nostro abito e devi esser fiero di quello. Anzi quando a scuola si parla dei costumi ti alzi e dici anche nel mio paese c'è questo, anche nel mio paese si mangia con le mani, penseranno che sei incivile, ma poi gli spieghi che mangiando con le mani c'è più contatto con il cibo e invece con la forchetta è più formale" (Int.7).*

Secondo un mediatore, nei confronti dei genitori stranieri il mediatore può operare, poi, un intervento di orientamento sociale: *"Io quando ero venuto non sapevo niente, che cosa dovevo fare, dove dovevo andare, magari [...] se forse a quel tempo avessi avuto qualche mediatore che mi spiegava «guarda ci sono questi corsi, c'è questo, c'è questo, se scegli questo». [...] Però non c'era nessuno che mi spiegava. Ci deve essere nella scuola, è importante [...], con i genitori può dire «questa cosa è molto utile per lei e per sua figlia». Ad esempio ieri c'era un pakistano che ha fatto questa domanda ai tutor e nessuno dei due tutor è riuscito a rispondere a questa cosa, la domanda era questa: una bambina è andata a scuola fino alla terza media, e poi vuole*

andare avanti, e invece i suoi genitori non vogliono che va avanti più, perché la sua cultura è del Pakistan, adesso in Pakistan ci sono due tipi di culture, la cultura moderna e quella che non si può modificare, [...] però c'è anche la cultura moderata come i musulmani moderati, perché ci sono genitori che vogliono che i loro bambini vanno avanti con gli studi e ci sono quelli che non vogliono che vanno avanti, perché magari creano problemi, trovano un fidanzato, perché nella nostra cultura non va bene per le ragazze, e invece per i maschi sono più aperti, perché sanno che al massimo si sposano e invece la donna se rimane incinta che farà, nessuno se la sposa. Pensando queste cose non mandano le figlie alle scuole però ci sono quelle che vanno anche all'Università, però questo ragazzo pakistano chiedeva al tutor: «che devo fare in questo caso?» [...] Se sei mediatore puoi parlare con i genitori, devi dire «scusate, è una ragazza brava, fidatevi di questa ragazza, se andrà avanti con gli studi anche per voi sarà meglio», poi la scelta sarà sua” (Int. 6).

L'azione di mediazione rivolta ai genitori stranieri è particolarmente importante per i mediatori intervistati: *“Bisogna spiegarli che queste sono le regole, se il genitore non si presenta alla riunione dei genitori gli devi dire «devi andare alla riunione», [...] assicurarsi che il bambino è bravo, cioè non dare per scontato che il maestro fa tutto, anche tu devi partecipare perché poi anche il bambino potrebbe comportarsi male nei confronti dei genitori, invece se ha questo appoggio familiare non lo fa, quindi il mediatore deve spiegare anche l'importanza e perché i genitori devono essere presenti nella vita scolastica del figlio” (Int. 7).*

Nei confronti degli insegnanti, invece, il mediatore può stimolare una prospettiva di educazione interculturale, che oggi è assolutamente prioritaria, come spiega un mediatore con un esempio: *“C'era un bambino che andava a scuola e aveva un suo amico straniero, quello italiano dice «papà vorrei portare il mio amico a casa», «va bene», quando ci va, il papà dice al figlio «ma perché non hai detto che era nero», da quel giorno quel bambino ha capito che c'era la differenza tra lui e quel suo amico e invece prima erano uguali. Essere un mediatore vuol dire spiegare che siamo tutti uguali e che nessuna cultura è superiore o inferiore. Oggi come oggi è incredibile come tutti odiano lo straniero, ma io spesso quando vado con l'autobus osservo questo odio. Penso anche che è il loro paese, però c'è anche in Germania e in Francia. Per quanto riguarda la legge, gli stra-*

nieri non hanno nessun diritto [...]. E poi, se anche gli italiani pensano che siamo stranieri, quando lasciamo questo paese e andiamo nel nostro paese, ci manca tanto, ci manca il paese, ci manca il caffè, ci manca anche l'odio degli italiani, da tre mesi non sento uno che dice «come rompono gli stranieri», non possiamo stare qui e non possiamo stare lì, se andiamo lì ci dicono «questo è italiano», se veniamo qui ci dicono «questo è extra-comunitario», noi siamo rimasti in mezzo” (Int. 6).

Il ruolo del mediatore nei confronti dell'insegnante è quindi quello di offrire nuove risorse e un supporto nella relazione con gli allievi stranieri: *“Fargli capire se il ragazzo ha dei problemi, ma anche se non ha problemi, la provenienza della persona così sanno con chi hanno a che fare, e in più spiegare agli insegnanti, se ci dovessero essere problemi, di non prendersela con uno italiano o no, ma in generale trovare la soluzione. Per esempio se uno lo chiamano negro, la maestra deve dire non è negro, è nero, c'è una differenza con te perché lui viene dal suo paese con i suoi costumi, eccetera. Con qualche maestra è più difficile «ah non lo vediamo interagire con gli altri è un bambino difficoltoso», ma non è il bambino, se uno sta in disparte nell'ora di ricreazione significa che c'è qualcosa, quindi bisogna farglielo capire alla maestra, si cerca di parlare al bambino e poi spiegare anche alla maestra” (Int. 7).*

Secondo un dirigente scolastico il mediatore deve supportare l'insegnante soprattutto in situazioni e contesti problematici: *“Il mediatore ha una funzione proprio nel senso di integratore di culture, di raccogliere i bisogni e anche una funzione rassicurante, anche una figura rassicurante in certe situazioni, per la famiglia anche far capire le regole, le norme e anche far capire alla scuola perché certe regole non sono state capite dalla famiglia, sembra strano ma è così, e per gli studenti è sicuramente una figura di affiancamento quasi un tutor del ragazzino, che possa aiutarlo e aiutare l'insegnante a dare risposte un po' più significative dal punto di vista didattico-educativo” (Int. 47).*

Un mediatore descrive, poi, l'azione nei confronti dei bambini italiani, che consiste nell' *“andare in classe e spiegare la cultura e i costumi del proprio posto. Anche perché i ragazzi sono molto più svegli, sono quelli che apprendono più dei grandi, perché quelli sono già fissati, «ah quello viene per rubarci il lavoro», il bambino invece no” (Int. 7).*

Il mediatore opera anche nei confronti dei genitori italiani per proporre nuovi e diversi punti di vista: *“Spiegarglielo come*

nell'esempio. Signora non deve dire così perché così prepara la strada per il suo figliolo perché ci sarà molta più immigrazione in giro. «Ah non andare, non voglio che mio figlio esca con un marocchino, perché sono tutti delinquenti», signora cerca di vedere come è la persona e perché poi è diventato delinquente, è l'informazione che manca. D'altronde l'informazione e i mass media non fanno altro che portare pregiudizi” (Int. 7).

La funzione del mediatore che emerge dalle parole degli intervistati è dunque discreta, si configura come un ruolo di accompagnamento e supporto dei diversi soggetti scolastici: *“Questo credo che sia una delle cose più importanti, non esagerare nello svolgere il proprio ruolo, cioè ad ognuno il suo, così il bambino svolge il ruolo di allievo che è importantissimo, è il suo ruolo, come l'insegnante fa l'insegnante, io la mediatrice” (Int. 12).*

7.1.4. Mediazione e progetto interculturale della scuola

Le principali risorse e potenzialità della mediazione consistono senza dubbio nella possibilità di promuovere nella scuola una progettazione interculturale stabile. A tale proposito, una mediatrice sottolinea: *“mi piace sempre ribadire il fatto dell'intercultura, il mediatore può fare benissimo intercultura, la scuola anche, perché non è uguale se parli dell'Albania e se arriva un mediatore a parlare dell'Albania, non è la stessa cosa, e allora fare intercultura nella scuola è molto importante. E si può introdurre la mediazione come sostegno per l'insegnamento della lingua italiana come L2, poi c'è la mediazione quando ci sono problemi con le famiglie, perché c'è l'idea che quando un genitore non si presenta non si interessa del figlio, non è così, è perché nei paesi di origine sono diversi gli atteggiamenti, magari ci sono dei posti dove il genitore va solo se lo chiama l'insegnante, magari ci sono dei posti dove andare senza che nessuno ti chiama sembra come se ti sto tenendo sotto controllo, per vedere se mio figlio lo tieni bene” (Int. 30).*

Le potenzialità dei servizi di mediazione linguistico-culturale vanno quindi al di là del singolo intervento, per incoraggiare una prospettiva interculturale permanente, che di volta in volta viene realizzata attraverso interventi educativi diversi, come il *“protocollo che ogni scuola dovrebbe avere nell'inserimento e tutto quello che comporta l'inserimento di un alunno [...] Un protocollo prevede: un momento di accoglien-*

za-inserimento, un momento di integrazione e un momento di interazione. Allora se al mediatore si chiede solo animazione, in quanto mediazione interculturale, abbiamo saltato tutto il resto. Se si chiede al mediatore di supportare l'insegnante al momento della valutazione, quando questa va spiegata ad un genitore, abbiamo saltato una parte molto importante: il lavoro con la famiglia e quello con la scuola [...]. Al momento della valutazione ci richiamano a farsi aiutare nella valutazione del ragazzo: quindi è andato bene o è andato male. Però questo andato bene o andato male non si sa a cosa è dovuto, se veramente centra il fatto che ha un'origine ed una storia un attimino diversa o che cos'altro. Quindi manca tutto un percorso di monitoraggio, di domanda, di risposta, di coinvolgimento dei vari protagonisti, perché poi la famiglia spesso e volentieri rimane fuori da tutto ciò” (Int. 38).

Una più stretta collaborazione, durante la progettazione didattica, tra gli insegnanti e il mediatore è d'altronde favorita dalle competenze pregresse di questi ultimi, che hanno spesso svolto nel paese d'origine attività socio-educative: *“Da quello che ho visto in questo corso, è tutta gente che ha fatto l'insegnante nel suo paese, ci sono tanti professori di lingua, di matematica, io di educazione corporea, tutta gente che ha già lavorato con i bimbi o adolescenti insegnando una materia, [quindi con una competenza] pedagogica verso un gruppo, gente che è in posizione di apprendimento, che ha lavorato in una scuola” (Int. 5).*

In alcuni casi il mediatore diviene così una figura stabile del panorama scolastico: *“abbiamo introdotto la mediatrice in maniera diversa come presenza fissa poi della scuola, anche come consulente dei bambini, insegnanti genitori, proprio come presenza fissa della scuola, un referente fisso” (Int. 46).*

Un mediatore evidenzia, poi, un altro punto di forza di un servizio di mediazione linguistico-culturale nella scuola, sottolineando la possibilità di coinvolgere competenze e prospettive disciplinari diverse: *“dovrebbe essere un servizio che intanto cerchi di creare una relazione sia dal punto di vista linguistico, affettivo, se vogliamo anche cognitivo con l'altra parte, sia con il bambino stesso che con l'insegnante e con qualsiasi altro soggetto, e che cerchi di, ecco, relazionare e poi aggiungere tutte le conoscenze che uno ha con il proprio bagaglio culturale e tutti gli altri strumenti che uno ha a disposizione facendo dei corsi [...]. Questa definizione di mediazione è molto rigida secondo me perché dici che bisogna essere obiettivi, bisogna esse-*

re neutri, non bisogna essere né psicologo, né avvocato, né crocerossina, ecc. ecc., quindi si va a dire tramite la negazione cosa dovrebbe essere la mediazione, infatti è molto difficile dire cosa dovrebbe essere la mediazione. Io penso che la mediazione è un po' di tutto, nel senso che io devo essere psicologo in certi limiti, anche assistente sociale e a volte anche avvocato, devo coprire tante cose, quindi tanti ruoli, forse c'è una difficoltà a definire precisamente la mediazione cosa dovrebbe essere, la mediazione è come se fosse un ponte tra due estremi, questo mettersi in gioco e stare sempre in mezzo” (Int.12).

In questo contesto, il CIES propone un servizio di mediazione linguistico-culturale nella scuola rivolto a tutti gli attori dell'istituzione scolastica, come afferma un tutor del corso di formazione e coordinatore del servizio: *“Il CIES, anche grazie a progetti precedenti, è partito già dall'inizio con una proposta relativa al modello mediazione-scuola che dà una proposta di interventi molto vari che vanno da aggiornamento, formazione degli insegnanti, del tipo se si fa un aggiornamento agli educatori delle scuole materne, la possibilità di avere il mediatore come docente dà la possibilità a questi educatori di conoscere qualcosa di più relativa agli aspetti culturali, sui concetti come può essere quello del maternage, concetti dell'infanzia, dell'adolescenza, dell'accudimento dei bambini più piccoli, dell'esistenza o non esistenza del servizio dell'infanzia in questi paesi, lì dove ci sono come sono organizzati, lì dove non ci sono a chi e come viene data la delega di accudire i propri figli, rapporti con il cibo, con lo spazio, con i giochi, per non parlare poi delle storie di immigrazione [...] Nelle scuole elementari e medie proponiamo aggiornamenti sugli argomenti legati ai sistemi scolastici dei paesi di provenienza. Quindi sapere com'è strutturata la scuola in questi paesi, quanto dura, quanto è frequentata, è obbligatoria, non è obbligatoria, che materie vanno impartite, come è strutturata una classe, di quanti bambini, per arrivare poi alla parte relazionale, quindi che tipo di relazione si istaura tra insegnanti e alunni, tra insegnanti e la famiglia, quindi da modelli didattici ai modelli educativi tra adulto e minore” (Int. 38).*

La mediazione sarà pertanto efficace solo nella misura in cui contribuirà ad apportare innovazioni pedagogiche nel panorama scolastico: *“Questo discorso, che è relazionale, vuol dire un po' mettersi in gioco sia da parte del mediatore che della scuola, però lo deve fare per prima la scuola, perché è quella che ha il*

«potere» e il «servizio». [...] Secondo me ci sono molte altre problematiche da affrontare [...] prima di andare a vedere l'apprendimento scolastico; proprio questo vuol dire saltare gli scalini. E poi facciamo tantissimi progetti impegnati anche con la famiglia, ma questi progetti vanno anche condivisi con i ragazzi» (Int. 38).

In conclusione, come sottolinea un insegnante, il mediatore può assolvere al meglio le sue funzioni solo se viene coinvolto anche nella didattica, attraverso una collaborazione con i docenti: *“sicuramente oltre a quello di interprete, entra proprio spesso a far parte della didattica soprattutto anche nel darci uno strumento in più di conoscenza della famiglia e del luogo di origine [...]. Creare un ponte, dunque, tra le culture altre e la nostra [...] è la cosa fondamentale, e in pratica loro lo fanno con la funzione di interprete, con le lezioni sui loro paesi di origine, e così facendo entrano nella didattica nel suo complesso” (Int. 43).*

Solo in questo modo il mediatore può contribuire ad interpretare i reali bisogni degli allievi, fornendo un valido supporto alla didattica: *“secondo me [il mediatore] deve saper interpretare e far capire quali sono i bisogni reali dell'alunno che ha davanti, perché a volte noi pensiamo che [l'allievo] ha un bisogno e invece è fittizio, e poi farci capire quale è il suo pregresso, cosa che non sempre capiamo, perché sono tutti diversi come realtà, e quindi mediare con le famiglie e con gli interessi dei ragazzi, magari arrivano dalla Cina, ecco, e vengono proiettati in una realtà tutta diversa, capire e anche motivare non è facile, quindi penso che sia questo, no, una persona su cui puoi contare, di cui ti puoi fidare e poi è importante anche per il docente che non è abituato a questa realtà e la vive con una certa ansia e senso di inadeguatezza rispetto al problema” (Int. 47).*

7.1.5. Progettare l'azione di mediazione a scuola: il servizio scolastico del Progetto “Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti”

Nell'ambito del Progetto “Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti”⁵, è stato sperimentato un servizio di mediazione in 38 scuole elementari e medie della città di Roma dal 17 febbraio 2003 al 24 giugno

⁵ Progetto Equal IT-S-MDL-251.

2004; in tale periodo sono stati realizzati circa 2000 interventi di mediazione linguistico-culturale, per un impegno complessivo di 8000 ore.

Per sostenere la sperimentazione di un servizio di mediazione linguistico-culturale così ampio sono stati coinvolti 44 mediatori, che provenivano dalle seguenti aree geografiche: Romania, Polonia, Albania, Bulgaria, Ucraina, Turchia, Somalia, Filippine, Cina, Pakistan, Bangladesh, Iraq, Marocco, Libano, Nigeria, Perù, Costa Rica, Ex Jugoslavia (Rom), India.

Il coordinamento del servizio è un aspetto essenziale per l'efficacia dell'intervento, per tale motivo nel corso della sperimentazione del servizio il CIES ha realizzato le seguenti attività:

- la collaborazione con le scuole (in particolare con i dirigenti scolastici, collegio docenti, commissioni per intercultura, referenti per l'intercultura, singoli insegnanti), attraverso contatti telefonici, incontri presso le strutture scolastiche e incontri presso le sedi del CIES. Tale collaborazione si è espressa nelle seguenti azioni:
 - promozione del servizio di mediazione in ogni singola scuola;
 - analisi della richiesta di mediazione da parte delle singole scuole;
 - consulenza interculturale;
 - preparazione dispense per i docenti sulla mediazione;
 - analisi dei casi per definire l'intervento del mediatore linguistico-culturale;
 - programmazione del calendario del servizio;
 - monitoraggio e valutazione del servizio realizzato.

- La gestione dei mediatori, attraverso contatti telefonici, incontri individuali, incontri con il gruppo e l'utilizzo di schede monitoraggio del servizio. La gestione dei mediatori è consistita principalmente nelle seguenti azioni:
 - verifica delle competenze e delle abilità dei singoli mediatori linguistico-culturali;
 - selezione dei mediatori linguistico-culturali a secondo delle aree dell'intervento;
 - impostazione dell'intervento a secondo dell'area dell'intervento;
 - monitoraggio, supervisione;

- verifica in itinere ed eventuali modifiche al modello di mediazione nella scuola proposto dal CIES.
- La formazione dei mediatori, attraverso incontri individuali e con il gruppo, così predisposta:
 - formazione specifica per poter svolgere attività di formazione degli insegnanti;
 - formazione specifica e preparazione all'area animazione;
 - formazione specifica con l'obiettivo di supportare, correggere e migliorare la preparazione del mediatore linguistico-culturale per le problematiche relative al settore socio-educativo;
 - raccolta di materiale, testi utili per i lavori dei mediatori.

Provenienza dei mediatori coinvolti nel progetto	
Albania	5
Argentina	1
Bangladesh	4
Bulgaria	1
Cina	6
Costa Rica	1
Eritrea	2
Ex-Jugoslavia(Rom)	1
Filippine	2
India	1
Iraq	1
Libano	1
Marocco	3
Nigeria	1
Pakistan	1
Peru'	2
Polonia	2
Romania	5
Ruanda	1
Somalia	1
Turchia	1
Ucraina	1
TOTALE	44

Tabella 3. Provenienza dei mediatori coinvolti nel Progetto "Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti".

7.1.6. Il monitoraggio delle funzioni svolte dai mediatori durante il servizio nella scuola

L'aspetto relativo alle funzioni e ai ruoli svolti dal mediatore linguistico-culturale è particolarmente rilevante nel settore scolastico, poiché ciò che contraddistingue tale ambito di intervento rispetto ad altri settori (ad esempio l'area socio-sanitaria, l'area della sicurezza e della giustizia, l'area dell'emergenza e della prima accoglienza, l'area del lavoro) è, da una parte, la ricchezza di differenti ruoli che il mediatore può ricoprire, dall'altra, l'estrema diversità di tipologie di destinatari.

Nel corso del servizio nella scuola i mediatori hanno così svolto una molteplicità di funzioni:

- Area della formazione degli operatori scolastici (personale docente e non docente), sui seguenti temi:
 - finalità dei sistemi scolastici dei paesi d'origine degli alunni migranti;
 - *curricula* multiculturali;
 - relazione insegnante-alunno-genitori;
 - relazione genitori-scuola.

- Attività di supporto e formazione degli operatori scolastici (personale docente e non docente), attraverso la realizzazione delle seguenti attività:
 - sostegno nella prima fase di accoglienza e inserimento;
 - realizzazione dell'anamnesi (approfondimento della conoscenza della storia del percorso migratorio della famiglia dell'alunno, approfondimento della conoscenza del contesto socio-culturale di origine, approfondimento della conoscenza del contesto socio-culturale attuale, ricostruzione della storia scolastica precedente);
 - comprensione delle cause di eventuali difficoltà dell'alunno in modo da poter scegliere una strategia di intervento adatta;
 - collaborazione ai progetti di educazione interculturale.

- Attività di supporto tecnico, attraverso la realizzazione delle attività di traduzione e interpretazione di:
 - modulistica;

- informazioni;
 - documentazione;
 - colloqui tra gli insegnanti e la famiglia.
- Attività di supporto della cittadinanza attiva, attraverso la realizzazione delle seguenti attività:
 - facilitazione della comunicazione linguistico-culturale tra i genitori migranti e gli operatori scolastici;
 - facilitazione della comprensione da parte della famiglia del contesto scolastico;
 - sensibilizzazione delle famiglie di alunni italiani.
 - Attività di sostegno e *tutoring* agli alunni in area linguistica, attraverso la realizzazione delle seguenti attività:
 - facilitazione della comunicazione linguistico-culturale con gli operatori scolastici;
 - facilitazione della comprensione dell'alunno del contesto scolastico;
 - facilitazione dell'aggregazione all'interno del gruppo classe;
 - affiancamento del mediatore all'interno dei laboratori didattici distinguendo fra i momenti collettivi e individuali.
 - Attività di sostegno e *tutoring* con gli studenti nella fase di passaggio di ordine scolastico e prevenzione del *drop out*, attraverso la facilitazione dell'orientamento dell'alunno nelle fasi di passaggio da un ordine scolastico ad altro.
 - Attività di mediazione interculturale, attraverso la realizzazione delle seguenti mansioni:
 - presentazione degli aspetti delle culture "altre";
 - promozione di atteggiamenti costruttivi rispetto alle differenze culturali.
 - Attività di collegamento con il territorio, attraverso la collaborazione nell'individuazione di risorse specifiche presenti nel territorio.

Con appositi strumenti di monitoraggio il CIES ha inoltre indagato la funzione svolta dai mediatori nel corso del loro servizio: le funzioni più svolte sono quelle di mediazione interculturale (assolta per il 41,23% del tempo in servizio), di supporto a personale docente e non docente (13,26%) e di supporto tecnico (9,67%).

Ne deriva una considerazione più in generale sui bisogni delle scuole in termini di mediazione: gli istituti scolastici sembrano infatti richiedere anzitutto un supporto nella realizzazione di attività educative sugli aspetti delle culture straniere e di promozione di atteggiamenti costruttivi rispetto alle differenze culturali, attività rivolte dunque sia agli allievi italiani che a quelli stranieri. Solo in misura minore le scuole richiedono interventi di emergenza legati alle singole situazioni di sostegno nella prima fase di accoglienza e inserimento degli allievi stranieri. Tale dato sottolinea la necessità di realizzare servizi di mediazione che operino in modo stabile, al di là delle situazioni temporanee di “emergenza”, che pure ci sono e vanno adeguatamente affrontate.

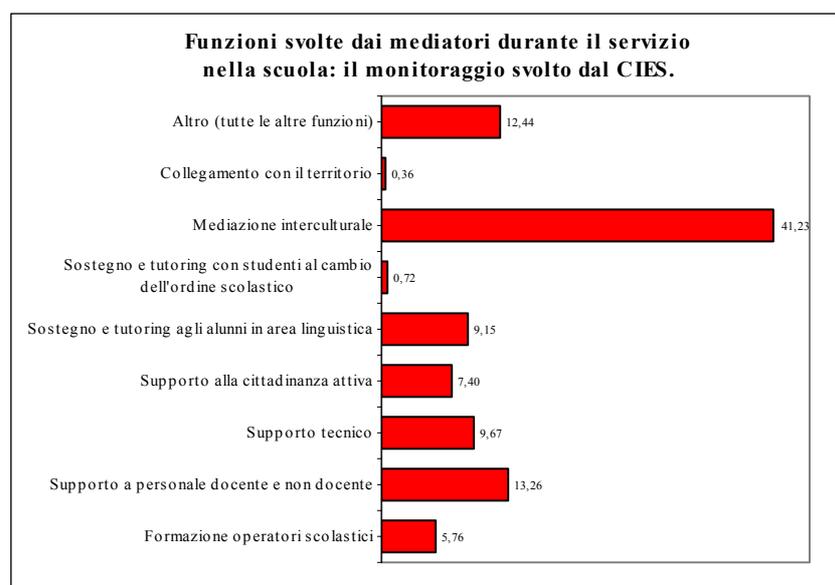


Figura 5. Funzioni svolte dai mediatori durante il servizio nella scuola: il monitoraggio svolto dal Cies.

7.1.7. Il servizio scolastico del Progetto “Mediazione linguistico-culturale per l’inserimento socio-lavorativo dei migranti”: strumenti e modalità dell’azione di mediazione.

Nel corso della ricerca sono stati intervistati mediatori, insegnanti e dirigenti scolastici coinvolti nella sperimentazione del servizio scolastico di mediazione linguistico-culturale a Roma. Da tali interviste emergono in modo chiaro le risorse, le difficoltà e le metodologie sperimentate durante il servizio.

Qualche osservazione sul contesto in cui si è realizzata l’esperienza è anzitutto doverosa. Si deve infatti notare che negli istituti scolastici di Roma e provincia sono inseriti 17.872 allievi stranieri, con la più alta consistenza numerica di alunni stranieri dopo la città di Milano e provincia. Dei 17.872 allievi stranieri inseriti nelle scuole di Roma e provincia, 590 provengono da paesi dell’Unione Europea e 9.791 da paesi esterni all’Unione Europea, di cui 1.847 dall’Africa, 2.966 dall’America, 2.615 dall’Asia e 63 dall’Oceania⁶.

In un contesto così complesso, ogni mediatore ha svolto il proprio servizio in diverse scuole, come evidenzia una mediatrice: *“sono diverse scuole, in questo momento io vengo da una scuola di Monte Mario, poi sono stata alla D., poi alla scuola M., quella che sta a Baldo degli Ubaldi e così noi giriamo tra varie scuole”* (Int. 48).

⁶ Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, Roma 2004, p. 65.

Istituti scolastici coinvolti nel progetto

1. IC Via dell'Esquilino	14. IC Formato	27. S.M.S. Don G. Morosini – Scuola Ospedaliera
2. IC Regina Elena	15. IC via delle Azzorre	28. I.C. Via Tiburtina Antica, 25 – Scuola Ospedaliera
3. CD Ugo Bartolomei	16. IC Fanelli Marini	29. Sc. Inf. Federico di Donato
4. IC Fratelli Bandiera	17. IC Vanni	30. Sc. Inf. Messi d'oro
5. IC Viale Adriatico	18. CD 5 V. Alfieri	31. Sc. Inf. G. Marconi
6. CD 120 M.Gandhi	19. CD via Trionfale	32. Sc. Inf. Villa Lazzaroni
7. CD 107 G. Cesare	20. IC Concesio	33. Sc. Inf. C. Vecchi
8. IC De Magistris	21. CD G. Marconi	34. Sc. Inf. V. Bachelet
9. CD 25 Amerigo Vespucci	22. CD Iqbal Masih	35. Sc. Inf. P. Marchisio
10. IC A.de Curtis	23. Liceo Scientifico Avogadro	36. Sc. Inf. C.Battisti(coccinella)
11. CD 27 G. Cagliari	24. Liceo Scientifico San Francesco D'Assisi	37. Sc. Inf. Pian due Torri
12. IC Raffaello	25. S.M.S. D. Bramante	38. Sc. Inf. Besso
13. IC G. Montezemolo	26. S.M.S. F. Santi	

Tabella 4. Istituti scolastici coinvolti nel progetto “Mediazione linguistico-culturale per l’inserimento socio-lavorativo dei migranti”.

Per ogni scuola viene attuato uno specifico progetto di intervento di mediazione in relazione alle particolari necessità dell’istituto scolastico. Come evidenzia un dirigente di un istituto comprensivo romano si deve però fare i conti con la mancanza di risorse finanziarie da destinare a queste attività, che impediscono di attuare una progettazione educativa rigorosa. Tale condizione costituisce un primo importante elemento di criticità del servizio di mediazione nella scuola: *“Noi avevamo 160 ore annuali [di mediazione], e quindi sono tante, ma sono poche in realtà perché ci sono varie etnie. Attualmente, poi, noi non abbiamo mediatori, la scuola non può certo finanziare con il budget che ha l’apporto dei mediatori. Voi pensate che a una scuola con 900 alunni lo Stato dà 10.000 euro di budget. Quindi è chiaro che uno cerchi altre entrate, altre cose, è sempre tutto*

aleatorio. Secondo, i progetti sono stati fermati e non sono stati ovviamente ripetuti” (Int. 54).

A questa mancanza di risorse, la scuola reagisce accogliendo mediatori tirocinanti, per poter comunque aspirare a un servizio di mediazione continuativo, anche se l'intervento si dimostra poi frammentario, perché non scaturisce da una vera e propria progettualità educativa: *“Allora come ci salviamo noi, Istituto M.? Siamo un caso un po' anomalo, cioè ci salviamo col fatto che siamo disponibili ad attività di tirocinio. Quindi in realtà mediatori che stanno imparando a fare i mediatori di competenza diventano disponibili a fare delle attività nelle classi. Però quello su cui bisogna fare molta attenzione è che non ci sono risorse finanziarie e professionali stabili per poter impiantare un discorso rigoroso, che possa anche avere una supervisione scientifica o altro. Perché tutto è talmente aleatorio, perché se il prossimo anno non fanno più i corsi per i mediatori non ci sono più tirocinanti e si rischia di non vedere più un mediatore. Le 160 ore del progetto che ho fatto col Comune le ho centellinate in due anni perché ovviamente so che ci sono dei momenti di necessità che vanno garantiti. Allora tanto vale fare tesoro delle risorse che si hanno. Quindi è questo il discorso secondo me molto grave della frammentarietà, della impossibilità di progettualità che è troppo legata al caso” (Int. 54).*

Anche un insegnante evidenzia la scarsità di risorse a fronte di una ingente richiesta di mediazione da parte dei docenti: *“Le classi sono molte, ci sono due plessi, quindi tutte le insegnanti hanno fatto richiesta” (Int. 56).*

A fronte di questa mancanza di risorse emerge, tuttavia, l'opinione che il servizio di mediazione sia necessario, poiché risponde a bisogni urgenti e ineludibili dei diversi soggetti scolastici, come evidenzia un altro dirigente scolastico, sottolineando la necessità di un servizio di mediazione linguistico-culturale stabile e continuativo: *“Il discorso di fare entrare il mediatore anche come apporto, per quello che sono le persone e i curricoli dovrei averli almeno 3 anni, sennò come faccio a pensare di iniziare e poi piantare tutto lì? Almeno per la scuola media triennale e per l'elementare quinquennale. È molto una questione di risorse e quindi, mi sento di dirlo, anche i politici, gli enti locali, i funzionari sono abbastanza ormai proiettati a fare interventi ad eventi, come dire l'avvenimento che può essere sottolineato. Ma non c'è una costanza, bisogna arrivare al sistema, aprire delle strutture che siano significative nel tempo. Così come noi*

siamo passati dall'emergenza alla struttura, al sistema, all'ottimizzazione delle risorse quindi a individuarlo come un momento di ricchezza, questo perché sono 12 anni che ci si lavora sopra e c'è stata una certa stabilità nel corpo docenti nella dirigenza ed altro, se non ci fosse stato questo sarebbe diventato anche qui una progettualità frammentaria, momentanea. Allora se qualcuno vuol fare una riflessione potrebbe dire quali risorse professionali economiche ho, cosa posso fare e anche costruire magari delle buone pratiche. Ma la buona pratica non la puoi fare sul semestre o sull'anno all'interno del processo di educazione" (Int. 54).

Per progettare un servizio di mediazione è necessario poi procedere ad un'analisi accurata della realtà e delle dinamiche scolastiche: *"Posso dare un altro dato: l'anno scorso non dico tutti i giorni ma quasi, arrivava un bambino dai vari paesi, dal Sud America, dalla Cina, dal Bangladesh, da iscrivere. Quest'anno invece questo fenomeno è radicalmente calato, quindi vuol dire che da una progettazione didattica in cui si doveva tenere conto dell'inserimento nell'arco dell'anno continuo di bambini, ora si può passare ad una progettazione didattica più strutturata nell'arco dell'anno. Le ipotesi che avevamo fatto di una task force, di un gruppo che si facesse carico di chi arrivava per poterlo inserire più velocemente e così via non hanno più senso. Per cui oltre alla necessità di creare una struttura più sistematica, c'è anche la necessità di stare molto attenti a quello che succede con dei fenomeni così particolari, anche i flussi prima molti cinesi, poi molti bengalesi ora molti sud americani, i paesi dell'est, per esempio, in questa zona ci sono ma non troppo, qui di albanesi ne abbiamo pochissimi. Quindi anche nella costruzione di rapporti con le strutture di mediazione, queste sono cose da tener presente. Filippini pochissimi, marocchini pochissimi [...]. In questa zona dobbiamo pensare più ai sudamericani, ai rumeni. Anche questo per un discorso di mediazione diventa importante" (Int. 54).*

Dalle interviste emergono inoltre le difficoltà incontrate dai mediatori nello svolgimento del servizio. Si deve anzitutto osservare che l'inserimento dei mediatori per un servizio così duraturo è stato senz'altro facilitato dalla scelta di predisporre il servizio di mediazione in scuole dove era già stato sperimentato negli anni precedenti: *"Diciamo che io sono stata accolta abbastanza bene, si è creato anche un rapporto di amicizia e non solo di lavoro, poi però tante insegnanti non hanno capito che noi*

dobbiamo affiancare loro e che non ci devono lasciare sole nell'aula" (int.n. 49)

Per quanto concerne la relazione con le altre figure professionali, i mediatori affermano di aver incontrato poche difficoltà: *"Per quanto mi riguarda no, l'importante è capire cosa vogliono loro e capire l'offerta e che la domanda sia in accordo con l'offerta, non so, loro vogliono che i bambini lavorino nell'ambito del gioco o nell'ambito delle favole, non so, che i ragazzi approfondiscano l'ambito della storia e della cultura dell'impero Incas e mettersi d'accordo prima aiuta a costruire un clima di reciproca collaborazione"* (Int. 48).

La stessa mediatrice racconta di aver instaurato un'ottima collaborazione con i docenti, ma in qualche caso ammette alcune difficoltà, come quando viene lasciata a lavorare sola in classe: *"Nelle scuole gli insegnanti in genere collaborano, soprattutto per la disciplina e questo è importante, se un mediatore deve fare mediazione in classe deve essere presente l'insegnante che si deve occupare della disciplina, di tenere i bambini e nella maggior parte delle scuole in cui io sono andata questo è avvenuto, in alcune però questo non è avvenuto, allora che succede, tu devi avere il doppio ruolo la mediatrice e la disciplina ed è difficile per il mediatore impostare un clima piacevole in classe"* (Int. 48).

Un importante elemento di criticità del servizio di mediazione è rappresentato, quindi, da questa mancanza di assistenza dell'insegnante al mediatore, che viene lasciato a lavorare solo in classe: *"Sì, il solito pretesto è quella di fare una chiamata, poi invece [gli insegnanti] tornavano dopo mezz'ora o anche di più, insomma l'ho trovato spesso, in diverse scuole, non vedevano l'ora di uscire un pò"* (Int. 49).

Anche altri mediatori segnalano la difficoltà di gestire la classe da soli, senza l'insegnante: *"Le difficoltà maggiori sono, diciamo, quando i bambini, i ragazzini, sono molto vivaci. Anche se magari sono intelligenti, ma quando sono vivaci è un problema. Poi aggiungendo il fatto che qualche volta la maestra va via e mi lascia da sola, non avendo la forza del voto, la forza del giudizio come le insegnanti, mi ritrovo in difficoltà perché non sono attenti o chiacchierano l'uno con l'altro o fanno altre cose. Però poi se gli proponi un'attività interessante stanno attenti, questa è la prima difficoltà. Ho avuto modo di conoscere, diciamo, molte insegnanti, chi più predisposta a dare una mano, non soltanto per tenerli fermi, ma anche per spiegare, fare i*

confronti delle stesse cose che io racconto per l'Albania all'Italia" (Int n. 55).

Le difficoltà del servizio di mediazione sembrano poi derivare anche da altri elementi, come quelli di tipo organizzativo-logistici: *"la difficoltà è la distanza perché ci metti tanto per spostarti e per fare un intervento di un'ora magari ci metti due ore per spostarti, ma per altre cose penso no" (int.n. 48)*

Per quanto concerne, invece, il rapporto con gli allievi in classe, a giudizio dei mediatori non si riscontrano problematiche di rilievo: *"io mi sono trovata abbastanza bene, anche perché ho una preparazione pedagogica e mi piacciono i bambini, allora con loro mi trovo bene, anche se mi trovo meglio nelle classi in cui i bambini sono abituati all'ascolto, stanno seduti in silenzio, cosa che non è possibile, non si trova dappertutto e spesso invece di entrare nell'argomento devo fare un lavoro per attirare l'attenzione della classe, che non è molto semplice" (int.n. 49)*

Un mediatore sottolinea che sarebbe importante garantire continuità all'intervento di mediazione: *"Non ho verificato mai, diciamo, se dopo i miei interventi la maestra abbia continuato ad arricchire magari il mio curriculum. Sì, ho verificato questo, che durante un incontro e l'altro ci sono stati dei momenti magari che hanno ricordato qualche particolarità, qualche momento del mio intervento. Oppure questo, per esempio, loro hanno fatto qualcosa, diciamo, fra un intervento o l'altro, perché io ho dato qualche compito, o magari, che ne so, stampare, o trovare, cercare qualche dato su qualche argomento specifico o sull'Albania in generale, oppure, che ne so, sulla cultura, oppure su qualche libro, qualche scrittore. Però, non penso che è un lavoro che loro continuano o fanno tra un intervento e l'altro. Giusto sporadicamente, se c'è un argomento che magari li fa ricordare le mie lezioni, oppure qualche cosa, insomma, che si collega con il paese; però non esiste penso una programmazione su questa cosa. Cioè, finisce lì, quando io finisco le mie lezioni" (Int. 55).*

L'attenzione alle metodologie didattiche adottate nelle attività è poi fondamentale, come sottolinea un mediatore: *"Questo dipende molto dalla lezione, dagli argomenti, dalle attività che la mediatrice propone in classe. E normalmente, c'è più interessamento quando proponi delle attività pratiche, come il disegno, le mappe, strumenti didattici molto visibili. Invece la teoria, se cominci a parlare sulla storia, sulla geografia, se non*

illustri con qualche oggetto, che è molto carino, oppure attira molto, altrimenti, diciamo, è difficile avere l'attenzione perché sembra una lezione che fa la loro maestra, l'insegnante; e poi fatto da un'altra persona, che non è la loro insegnante, li distrae ancora di più, perché sentono che non c'è un voto da mettere, non è la maestra di sempre, però comunque c'è un interessamento, dipende molto da come si pone la persona, la mediatrice. Spesso quando gli stai simpatica sono molti attenti, aiutano, insomma, con i loro modi [...], per esempio la creazione di un quadernino o di un blocchetto di tutti i lavori. Questo può essere fatto in modi diversi: o per esempio raccogliere tutti i lavori che hanno fatto durante le lezioni, durante gli incontri, oppure, che ne so, fare una guida, come una guida turistica, una mappa fatta da loro. Per esempio, come andare in Albania, e questo si fa facendo la mappa, colorando dov'è il mare, dove sono le montagne, dove sono le spiagge, le città, cosa si prende, che mezzo si prende per andare fino a lì. Insomma, esce un cosa, un risultato anche carino che lascia delle tracce. Forse poco, ma comunque lascia una traccia” (Int. 55).

Un insegnante evidenzia che la mediazione è una risorsa da utilizzare soprattutto nel lavoro in classe: *“C'è stato appunto questo corso di formazione, alcuni insegnanti hanno già chiesto i mediatori che sono andati nelle scuole quando c'è stato questo corso, a Natale, la mostra mercato e con il percorso didattico è venuto un mediatore a fare, diciamo, una specie di conferenza ha parlato agli alunni di terza quarta e quinta e poi altri mediatori sono venuti nelle singole classi. Ad esempio, per quanto mi riguarda, io [...] avevo questa idea di farli venire per parlare delle varie culture, la storia delle varie culture, ho chiesto a loro di organizzarsi di dirmi come volevano intervenire cosa volevano fare a scuola” (Int. 56)*

La stessa insegnante racconta in questo modo il percorso effettuato dal mediatore nella sua classe: *“Noi li avevamo richiesti prima di natale ed era nello stesso periodo che c'era la mostra «io viaggio da solo», quindi molti mediatori magari erano occupati in quel periodo, perché in pratica da quando ci siamo organizzati, fine novembre, primi di dicembre, poi ci sono state le vacanze di natale e quindi ad esempio da me è venuta la mediatrice culturale peruviana C. e ha parlato non della sua cultura o del fatto che era peruviana ma visto che era insomma il periodo prima di Natale, per questo percorso sui diritti umani, ha parlato appunto di argomenti generali, che riguardavano i dirit-*

ti umani e è intervenuta sulla classe con i bambini parlando su vari temi, però facendo un lavoro di gruppo e ogni bambino poi doveva inventare una storia su una parola, non so che poteva essere diversità, diritto, vari termini che riguardavano i diritti umani. Poi avevo anche chiesto il mediatore Rom, che non è potuto venire prima di natale perché era impegnato” (Int. 56).

Un mediatore descrive anche come ha realizzato l'attività in classe: *“Ho fatto all'inizio del progetto un programma personale sull'Albania diviso in 7/8 incontri con una classe. Allora in ogni incontro ho previsto vari argomenti, per esempio nel mio primo incontro, la posizione geografica, il clima, i rilievi, la popolazione, insomma dati geografici più che altro. Nel secondo, magari, la storia dell'Albania e il terzo per quanto mi ricordo, la lingua, la letteratura, l'alfabeto e così via, con la musica, magari la cultura, la cucina, l'arte. Descrivo un'immagine generale del paese. In ogni incontro, visto che sono ragazzini, insomma piccoli, ho proposto delle attività in classe, diciamo, di disegno sulla mappa dell'Albania; oppure in ogni incontro leggo una fiaba albanese, che stampo per ognuno e loro illustrano questa fiaba. Oppure, diciamo, un'altra attività che propongo è sentire un paio o che ne so qualche canzone albanese e poi raccontare le impressioni. Oppure, che ne so, disegnare: ho preparato, per esempio, delle stampe con disegni di vestiti nazionali da colorare e intanto, per capire come fare e come colorare questi vestiti, gli faccio vedere delle foto, oppure delle stampe, oppure dei disegni colorati, oppure dei lavori sul legno o di ceramica. [...]. Sì, anche varie altre attività, magari leggiamo delle poesie; poi loro parlano, riflettono se esistono le stesse cose in italiano; e pure nelle lezioni della cucina, si possono fare delle ricette in classe con materiali semplici, no, fare una ricetta così capiscono concretamente. E questo gli rimane in mente” (Int.55).*

Dal racconto degli insegnanti emergono, tuttavia, anche gli elementi di criticità dell'azione di mediazione nella classe: *“Ad esempio a questo bambino peruviano che era in classe non è che faceva piacere il fatto che c'era questa mediatrice culturale, anche se lei non parlava dei problemi del Perù, cose negative o altro, a lui dava fastidio, infatti ho detto: «Antonio, c'è C. lei è peruviana» e lui dice addirittura che non parla spagnolo a casa e quindi a questo punto insistere anche lei, insistere sul fatto che c'è, che lui è peruviano, lei peruviana, oppure farla ritornare per parlare, in particolare dei problemi, no. E quindi da questo*

è partito il fatto che forse se vengono di varie culture a parlare, e quando lei verrà e parlerà delle civiltà del sud america e quindi lui sarà più rilassato, perché altrimenti magari c'è il problema, non tutti i bambini sono così, perché c'è il bambino filippino, che non ha nessun problema a dire che è filippino, che è di un'altra cultura, di un'altra lingua e quindi a volte bisogna fare attenzione che si può creare il problema quando magari non c'è" (Int. 56).

Per quanto concerne il coordinamento del servizio di mediazione, dalle interviste emerge che il personale del CIES realizza un lavoro di supporto ai mediatori, mentre meno frequente è il lavoro di progettazione comune con gli insegnanti prima di entrare in classe, come racconta un mediatore: *"prima di entrare in classe si parla con la coordinatrice del CIES che ha già fatto un'indagine sui bisogni della scuola, perché quello è il suo compito, capire i bisogni della scuola, noi siamo gli operatori e poi c'è una riunione in cui ti dice devi andare in questa scuola, i bisogni sono questi, devi affrontare questa tematica, perché lei ha già fatto un'indagine e poi si parla con lei e in base alla sua esperienza ci dà i consigli, che è molto importante per la lunga esperienza del CIES, e poi noi facciamo il lavoro specifico con lo spazio di autonomia che abbiamo, che è importante per la fantasia" (Int. 48).*

E ancora: *"sono sempre le scuole che contattano il CIES che hanno bisogno di un mediatore di lingua araba o di spagnolo, c'è questo bambino eccetera, poi la coordinatrice ci contatta e ci dice il bisogno della scuola e ne parliamo, si lavora sempre in equipe, diciamo, ma poi come mediatore vai lì da solo a fare l'intervento, il lavoro di campo si coordina prima" (int.n. 48).*

La mancanza di incontri comuni tra insegnanti e mediatori per progettare insieme l'attività in classe costituisce, pertanto, un ulteriore importante elemento di criticità del servizio. Un'altra mediatrice racconta, ad esempio, di aver progettato i laboratori di educazione interculturale con la collaborazione della coordinatrice, senza aver potuto, tuttavia, incontrare gli insegnanti: *"[questi lavori] sono stati progettati tutti da me [...], la nostra coordinatrice ci ha dato un aiuto all'inizio, ci ha spiegato come costruirli e cosa inserire, i vari temi che potevano essere interessanti, ci ha indirizzati in una certa strada, dopo almeno in quest'anno scolastico ho fatto da sola, nel senso che mi sono attrezzata, informata, organizzata con tutto, ho fatto la programmazione tutto da me, avevo la preparazione dell'anno*

scorso, poi loro ci hanno dato una preparazione iniziale” (Int. 49).

Solo in alcuni casi ci sono incontri tra i mediatori e gli insegnanti per stabilire i contenuti e le modalità delle attività: *“non potrei generalizzare in alcuni casi abbiamo avuto un incontro prima con gli insegnanti, anche di più, era proprio la scuola a organizzarli, altre volte sono entrata direttamente in classe, devo però dire che la programmazione è importante, conoscere prima la persona con cui devi lavorare, progettare insieme l'intervento, conoscersi, dire chi sono io, dire che cosa si vuole fare, chiedere un consiglio è molto utile” (Int. 49).*

La necessità di incontrare gli insegnanti è comunque avvertita soprattutto dai mediatori, al fine di predisporre delle attività che rispondano ai reali bisogni degli allievi: *“io ho chiesto se questi incontri li posso organizzare oltre l'orario che è stato prestabilito, perché per me per realizzare un buon percorso, avere successo, è importante questo incontro preliminare, perché lì dove non si fa le cose vanno diversamente” (Int. 49).*

7.1.8. Valutazioni del servizio attuato nel Progetto “Mediazione linguistico-culturale per l’inserimento socio-lavorativo dei migranti”: punti di forza ed elementi di criticità.

L’indagine condotta attraverso le interviste ha cercato di cogliere le valutazioni che mediatori, insegnanti e dirigenti scolastici esprimono in merito al servizio di mediazione sperimentato, facendo emergere punti di forza ed elementi di criticità dell’esperienza.

Si è anzitutto rilevato che l’intervento di mediazione può contribuire a modificare il sistema di relazioni presente nella struttura scolastica, come sottolinea una mediatrice: *“penso che [l’intervento di mediazione] abbia inciso molto perché i docenti hanno imparato tanto, perché loro non conoscono nello specifico bene le altre culture, poi anche i bambini stranieri quando viene un mediatore del loro paese si sentono più importanti e anche gli insegnanti quando arriva il mediatore chiedono consigli e spiegano i loro problemi per insegnare a leggere o a scrivere ai bambini stranieri e il mediatore può aiutare, poi può parlare con i genitori e l’insegnante può capire meglio come comportarsi anche perché ha più informazioni, e questo è importante” (Int. 48).*

Il mediatore contribuisce in questo modo a innestare processi di cambiamento, anzitutto dei diversi punti di vista, nella realtà scolastica: *“Credo che un mediatore in una scuola è come una figura di riferimento, un referente, le maestre comunicano in modo diverso, poi io ho cercato di coinvolgere anche la famiglia nella relazione, per poter chiedere qualcosa, per avere un feedback, credo che loro all’inizio forse erano un po’ diffidenti, man mano che ci siamo conosciuti poi le persone si sono più rilassate, forse a volte si crea un rapporto che può andare anche oltre e mi si chiede di fare delle cose che deve fare la maestra stessa, che non è professionale ma per la relazione è importante [...], io ho accettato anche se sapevo che non lo dovevo fare [...] poi ecco ho incontrato persone che mi hanno detto «ma tu non sei come gli altri rumeni», ecco poi inizia una cosa più difficile, un discorso: «no io sono come tanti altri rumeni e ci sono altri più bravi di me, non è che io sono speciale, no, io sono una persona che oggi è così qui, e non è detto che gli altri siano tutti cattivi» e lì inizia la vera mediazione, lavorare lì con gli insegnanti e non solo con i bambini”* (int.n. 49).

Si deve considerare, poi, che questi processi di cambiamento coinvolgono in larga parte proprio gli allievi italiani, i quali avvertono per primi che le prospettive educative proposte dai docenti sono differenti rispetto al passato: *“I ragazzi che sono qui dentro di sicuro hanno intanto una percezione della lingua diversa. Cioè abituati a sentire tante lingue, a confrontarsi a vedere, a verificare, indubbiamente hanno una percezione più corretta di uno che parla italiano studiando l’inglese. Poi che sentano di appartenere ad un mondo che non si ferma all’Italia senz’altro. Che ci sia un’accettazione del diverso nel senso proprio, non di dire «poverino», questo senz’altro. E che ci sia un’abitudine ad una partecipazione, ad un globale, nel senso nuovo della parola, questo indubbiamente. Che abbiano esperienze se non altro almeno diverse, quando si vedono i film, si cerca di vedere spaccati che non siano solo eurocentrici e così via. Sono ragazzi mediamente più aperti, questo ci viene anche come riscontro delle esperienze, più disinvolti. Vivono in un mondo più ricco d’impulsi”* (Int. 54).

I mediatori segnalano inoltre alcuni punti di forza dell’esperienza di servizio sperimentata, che vengono individuati anzitutto nel comune percorso di arricchimento sia degli allievi che dei docenti: *“prima di tutto un arricchimento per i bambini, sia per i bambini stranieri che hanno una figura che può*

rinforzare il loro passato, la loro cultura, sia per i bambini delle altre culture, o italiani, che vedono come è l'altro e così crescono armoniosamente [...] e credo che è un arricchimento, da questo punto di vista, anche per gli insegnanti perché spesso non sanno come muoversi, è un aiuto e parte di loro sono molto contenti di avere questo appoggio” (int.n. 49).

Tra gli elementi di criticità emerge la frammentarietà dell'azione di mediazione nella scuola, che, come sottolinea un mediatore, è legata ancora al singolo intervento invece che a un progetto consapevole e intenzionale del singolo istituto scolastico: *“Prima di tutto questa cosa che non è ancora obbligatoria la programmazione, che è importante anche per la didattica, così tu capisci quali sono i tuoi obiettivi, perché se non c'è questa programmazione e tu entri in classe senza sapere i tuoi obiettivi programmatici di quella mattina, non è importante solo per quell'attimo, ma è importante vedere le cose globalmente, dove stiamo andando e perché, poi un'altra cosa non lo so, forse avere dei materiali che possano aggiornarci, non so la legislazione, le circolari, altre cose che ci possano ampliare la visione, penso che sarebbe una cosa importante e poi vederci, secondo me, tutti i mediatori, la squadra una volta al mese io penso che sarebbe una cosa importante per tutti, possiamo confrontarci, farci critica e autocritica” (Int. 49).*

La frammentarietà dell'azione di mediazione non concerne, tuttavia, solo gli aspetti relativi alla progettazione educativa, ma coinvolge anzitutto gli aspetti relazionali: *“Diciamo così, se noi andiamo a fare un percorso di due o tre incontri, molto breve, non abbiamo tempo per entrare in un rapporto vero e proprio, è troppo poco, due incontri per far capire qualcosa di una cultura è troppo poco [...], per me fare un percorso vuol dire avere più tempo a disposizione, fare tutto con calma, vai in classe per cinque, sei, sette volte, non so, anche se non vanno lì dieci mediatori ma due o anche uno ma più tempo, così sai che lì puoi lasciare qualche cosa, anche materiali, lavoretti, cartelloni, queste cose, anche per i bambini stessi che si ricordano il tuo nome, capiscono quello che fai e come lo fai, anche per le maestre stesse poi capita che una delle due volte la maestra è assente e l'altra volta deve fare una chiamata urgente, allora la maestra non sa neppure quello che hai lasciato lì e non può neppure riprendere, se invece hai lasciato un percorso che è più consistente, che hai la possibilità di far vedere qualcosa, non solo dare un assaggio, una briciola” (int.n. 49).*

Appare evidente che la collaborazione e il lavoro comune con gli insegnanti è fondamentale per rendere efficace l'azione di mediazione linguistico-culturale in classe: *“A questo punto servirebbero degli incontri con gli insegnanti, ma degli incontri periodici, come si fanno con i ragazzi, si devono fare con gli insegnanti. Perché è inutile che tu fai degli incontri con dei ragazzi, e poi arriva l'insegnante e magari, che ne so, butta qualche frase, o anche la non informazione sua, non fa bene. Cioè, non aiuta i ragazzi, perché magari loro avvertono questa sua mancanza, e allora siccome la maestra è un esempio per i ragazzi, per gli alunni, allora è probabile che loro avvertano che non c'è bisogno di informarsi, che è una cosa inutile. Se la maestra, se l'insegnante, non ha quella attenzione, se non fa capire a loro, che lei è interessata, che magari gli piace anche a lei questa lezione, che aiuta il mediatore a fare meglio il suo dovere, la sua lezione, allora è inutile che noi facciamo gli incontri con gli alunni. [...] Però, la cosa migliore è fare questi incontri progettati con le insegnanti”* (Int n. 55).

La coordinatrice del servizio di mediazione del progetto fornisce, infine, un giudizio positivo dell'esperienza di mediazione, che contribuisce anzitutto a stimolare l'insegnante ad attuare nuove prospettive didattiche nella scuola, nella direzione di una progettazione educativa interculturale stabile: *“Nel progetto Equal la proposta di utilizzare i mediatori nei corsi di aggiornamento è anche presentata come tra le più importanti per vari motivi, perché la vera funzionalità è non solo poter usufruire di quello che può uscire fuori da questi incontri, ma è anche un'opportunità di far entrare in relazione un mediatore con l'insegnante e quindi facilita e stimola poi altre tipologie d'intervento, perché questo è sperimentato un po' in tutti i settori della mediazione, proprio per la natura della figura del mediatore che anche per avere un collaboratore di questo tipo si deve impraticare, anzi tutte devono trovare un linguaggio e un codice con il quale collaborare, quindi la conoscenza. Allora la formazione, questi incontri servono anche a questo, anche perché durante i corsi escono fuori le vere richieste ed esigenze della stessa scuola; quindi se quella scuola non ha alunni stranieri, ma vuole approfondire questi temi perché i docenti vogliono avere una apertura maggiore di conoscenza, non sanno se un domani avranno questi alunni stranieri. Quindi comunque è una cosa che viene richiesta. La stessa scuola può fare richiesta di affrontare il discorso di mediazione all'interno delle clas-*

si, quindi coinvolgere il mediatore come testimone, non come animatore; più che altro è un testimone, [...] anche attraverso, per i più piccini, un lavoro sulla fiaba, o per i più piccini ancora, un lavoro sulla filastrocca, per arrivare a conoscere meglio un autore letterario di qualche paese, fare una ricerca su un aspetto culturale di un popolo [...], perché non solo noi adesso parliamo, o ti faccio lavorare o scoprire qualcosa dell'altro, ti faccio anche sperimentare l'altro subito, che sono io. Il fatto che tu mi conosci, che parli con me, che oltre quello che è stato programmato vieni a conoscere qualcosa della mia storia, del fatto che tu mi senti parlare è molto più del 50% del resto che è stato progettato per quel tipo di intervento. Allora se in quella classe c'è un alunno non italiano rivalorizza questo aspetto del suo essere diverso, perché si trova all'interno un altro, tra virgolette straniero, riconosciuto dall'istituzione anche con un potere che è quello dell'insegnante come spesso viene visto” (Int. 38).

Lo stesso coordinatore sottolinea, infine, che il valore di questa esperienza di mediazione sta proprio nella sua capacità di innestare processi di cambiamento nell'istituzione scolastica: *“Io vengo a fare l'animazione, la mediazione interculturale, però poi ti chiedo, aderendo a questo progetto, di occuparti dell'aspetto relazionale con questo ragazzo straniero, con questo bambino, con la sua famiglia, di approfittare dell'aggiornamento, di tradurre la documentazione, le comunicazioni di cui può avere bisogno. Se io vengo a farti la mediazione interculturale o animazione nelle terze medie, tu questo lo sfrutterai al momento dell'esame, delle prove; però io richiedo approfittando di questo progetto e di questo servizio di chiamarci anche nel momento in cui organizzi progetti di orientamento per questi ragazzi, per il passaggio dalle medie alle superiori, perché anche lì il ragazzo va supportato e spesso la famiglia non ha gli strumenti su come indirizzarlo” (Int. 38).*

La costruzione di un servizio di mediazione linguistico-culturale appare, in conclusione, un importante elemento di innovazione pedagogica, che può contribuire ad attuare una riflessione critica sull'intero processo formativo, in vista di un suo orientamento secondo una prospettiva interculturale.

Di grande importanza è anche il contributo che la mediazione linguistico-culturale può fornire in vista di un miglioramento del sistema di relazioni presente nell'istituzione scolastica.

Al fine di garantire efficacia all'azione di mediazione nella scuola, occorre invece – come si è detto – affrontare alcuni nodi problematici emersi nel corso della ricerca:

- si deve tenere presente che l'ambito socio-educativo, rispetto ad altri settori di intervento, appare caratterizzato da una molteplicità di ruoli del mediatore e da una estrema diversità di tipologie di destinatari. Tale condizione può costituire un elemento di criticità del servizio, esponendo il mediatore al disorientamento e ad una richiesta eccessiva di prestazioni e possibilità di intervento;

- l'intervento del mediatore deve essere progettato con l'insegnante, poiché la domanda di mediazione non è generica, ma legata a bisogni definiti e a contesti specifici della realtà scolastica. A tale proposito la ricerca ha evidenziato la mancanza di incontri comuni tra insegnanti e mediatori per progettare insieme l'attività in classe;

- i dirigenti scolastici hanno evidenziato la mancanza di risorse finanziarie da destinare a queste attività che impediscono di attuare una progettazione educativa rigorosa;

- devono essere costruiti rapporti di fiducia con le altre figure professionali nella scuola, anche attraverso corsi di formazione, per evitare - come ha mostrato a volte il servizio sperimentato - che il mediatore linguistico-culturale sia lasciato a lavorare solo in classe, senza la collaborazione dei docenti.

7.2. La mediazione in ambito penitenziario*

“L’istituzione carceraria rappresenta un complesso “sistema vivente”, all’interno del quale i protagonisti dell’azione umana (operatori penitenziari, insegnanti, volontari, cappellano, detenuti...) stabiliscono un insieme di interrelazioni, che assumono significato con riferimento al contesto globale di appartenenza. Tuttavia l’azione educativa, l’intervento dello psicologo, l’attività degli insegnanti o del cappellano, non rivestono una valenza operativa soltanto facendo richiamo alla struttura dell’istituzione, all’ambiente detentivo (il che farebbe perdere di vista il singolo soggetto in espiatione di pena) bensì anche alla “centralità della persona” che il singolo detenuto racchiude in sé. L’elemento di raccordo tra il singolo e il contesto carcerario è costituito essenzialmente dalla comunicazione” [Sartarelli, 2004].

La presenza della popolazione straniera nel nostro paese è aumentata notevolmente negli ultimi anni. Le fonti ufficiali parlano ormai di un dato strutturale che registra circa 2 milioni e mezzo di cittadini stranieri regolarmente residenti⁷. L’incremento della presenza nella società sembrerebbe andare di pari passo con la crescita della popolazione detenuta straniera. Affermare, tuttavia, che l’aumento degli immigrati nel tessuto sociale è in correlazione diretta con quello a livello detentivo, rischia di non rendere conto di fattori altrettanto utili alla comprensione di una realtà, invece, molto complessa e articolata, secondo gli specialisti, gli operatori penitenziari e delle migrazioni e i responsabili istituzionali. Recenti ricerche sul tema richiamano l’attenzione sulla distanza esistente tra il dato quantitativo reale della detenzione straniera e quello percepito dalla popolazione italiana: innanzitutto è l’intera popolazione detenuta ad essere in aumento (circa 56.000 unità⁸), mentre risultano in diminuzione il peso e la frequenza di episodi delittuosi che intaccano la sfera del privato⁹. Inoltre, i dati affermano che il 19% delle persone denunciate è di nazionalità straniera e che tra la popolazio-

* Il paragrafo 7.2 è stato scritto da Maurizia Russo Spina.

⁷ M. De Marco, *La criminalità e gli immigrati: novità e confronti*, in *Immigrazione Dossier statistico XIV Rapporto*, Caritas/Migrantes, Anterem, Roma, 2004. Fonte: elaborazioni su dati del Ministero dell’Interno.

Si noti che il presente saggio, essendo stato redatto nel dicembre 2004, riporta dati aggiornati fino a quella data.

⁸ Idem, fonte: elaborazioni su dati del Ministero di Giustizia-DAP, maggio 2004.

⁹ A. Naldi, *Mondi a parte: stranieri in carcere*, in S. Anastasia e P. Gonnella, *Inchiesta sulle carceri italiane*, Carocci, Roma, 2002, p. 33.

ne detenuta straniera (31,4% del totale dei detenuti in Italia) maggioritaria è la quota di chi è in carcere senza che l'autorità giudiziaria si sia mai pronunciata¹⁰.

I reati ascritti agli stranieri sono per la gran parte contro il patrimonio (39,8% del totale), per la violazione delle norme sugli stupefacenti (31,8%), contro la persona (10,8%, di cui quello contro la moralità pubblica 1,9%), contro lo stato e l'ordine pubblico (8%)¹¹.

Una riflessione si impone sulla distanza che intercorre tra la criminalità reale e quella percepita da una popolazione colpita dall'evidenza del fenomeno migratorio, dalla convivenza nello stesso spazio urbano e dalla richiesta di sicurezza da parte dei cittadini autoctoni. Nell'immaginario comune gli stranieri compiono i reati più efferati e controllano la criminalità organizzata in tema di prostituzione, traffico di stupefacenti e di esseri umani (è il caso della violazione della legge sull'immigrazione e dei cosiddetti "scafisti", trafficanti di esseri umani).

Secondo una ricerca condotta in Emilia Romagna i maschi stranieri vengono fermati dalle forze dell'ordine circa 10 volte in più dei maschi italiani (il 14% contro l'1,4%)¹². Nell'inchiesta tra un campione degli immigrati emiliano-romagnoli residenti si è trovato che il 30% di questi era stato fermato dalle forze dell'ordine nel corso di dodici mesi, e che il 9% era stato fermato a piedi¹³. Il fermo a piedi, sempre secondo i ricercatori, esprime una chiara decisione di controllare una persona sulla base del suo aspetto esteriore e ovviamente per motivi altri dal traffico, più direttamente collegati ad una potenzialità di criminalizzazione. La reazione sociale non è certo la sola ragione della criminalizzazione, ma concorre a riprodurre una situazione complessiva di emarginazione, esclusione sociale, debolezza che produce tra l'altro più alti tassi di criminalità – una criminalità che diviene a sua volta legittimazione per una maggiore "attenzione" da parte della reazione sociale sia di tipo informale che formale, e così via¹⁴.

¹⁰ M. De Marco, *La criminalità e gli immigrati: novità e confronti*, p. 205, in *Immigrazione Dossier statistico XIV Rapporto*, Caritas/Migrantes, Anterem, Roma, 2004.

¹¹ Idem.

¹² Lucani e Sacchini, 2000, 62, cit. in D. Melossi, *La "sovrarappresentazione" degli stranieri nei sistemi di giustizia penale europei e italiano*, in "Diritto, immigrazione e cittadinanza", anno V, n. 4/2003, Franco Angeli, Milano, p. 20.

¹³ Melossi, 1999, 112-3, 128-29, cit. in D. Melossi, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴ D. Melossi, *op. cit.*, p. 21.

L'augmentato numero di detenuti stranieri va letto, quindi, attraverso una molteplicità di fattori e spiegazioni legati, tra l'altro, come afferma Alessandra Naldi¹⁵, ai percorsi penali differenti degli stranieri rispetto agli italiani: il frequente ricorso alla custodia cautelare (il 60% circa è in attesa di giudizio); la discrepanza tra ingressi in carcere e condanne (13% a fronte del 33% di ingressi); la tipologia ed il numero di reati (il numero medio di imputazione di reati è inferiore a quello degli italiani e gli stessi reati risultano meno gravi e associati alle istanze securitarie, oggetto privilegiato delle politiche di controllo sul territorio e dell'attenzione delle forze dell'ordine: si tratta, spesso, di reati di strada, normalmente più "visibili"). Inoltre, bisogna segnalare, a carico degli stranieri, garanzie di difesa meno tutelate a causa di motivi economici, delle difficoltà linguistiche e di comunicazione e della scarsa conoscenza del sistema giuridico italiano, per cui si ricorre a processi brevi che si concludono spesso con condanne con il patteggiamento della pena. Infine, gli stranieri non sempre hanno un domicilio certificato e quindi maggiore è la loro permanenza in carcere (il ricorso agli arresti domiciliari o a misure alternative alla detenzione è più complicato).

Molti studiosi hanno ricondotto, invece, questo incremento alla crisi dello Stato sociale e alla corrispondente opzione a favore di una risposta penale per tutti quei fenomeni che vengono messi in relazione alla questione della sicurezza e in particolare della sicurezza urbana¹⁶. Come mostrano le statistiche, a fare le spese di questo ricorso alla risposta penale sono sempre più spesso i soggetti deboli, cioè quelle categorie di persone che incontrano maggiori handicap nell'accesso ai diritti e alle garanzie offerte dai sistemi sociali; tra questi si inseriscono a pieno titolo gli stranieri, la cui presenza in carcere infatti negli ultimi anni è notevolmente aumentata¹⁷.

Una parte considerevole di immigrati confluisce, infatti, nelle aree di microcriminalità, in concorrenza con la manovalanza criminale italiana a basso costo, proprio perché, alle condizioni

¹⁵ A. Naldi, *op. cit.*, p. 39-40.

¹⁶ Si veda S. Anastasia, M. Palma (a cura di), *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezza, riforme*, in "Democrazia e diritto", Franco Angeli, Milano, 2001; E. Milanesi, A. Naldi (a cura di), *Cantando sotto la pioggia. Insicurezza e sicurezza urbana*, "Studi urbani e regionali", Franco Angeli, Milano, 2001, cit. in A. Naldi, *op. cit.*, p. 33 e nota 1 p. 51.

¹⁷ A. Naldi, *op. cit.*, p. 33.

di alto disagio economico-sociale di partenza, corrispondono processi di clandestinizzazione, l'invisibilità giuridico-formale, la mancanza di reti sociali e familiari, la marginalità sul territorio italiano.

E' come se ad una invisibilità giuridica e sociale dello straniero corrispondesse, da parte della società e dei sistemi penali e di giustizia, un processo di "sovrarappresentazione" dell'invasione e dalla minaccia portata dagli stessi migranti¹⁸.

Il migrante è fonte di problemi e minaccia economica (concorrenza sleale a basso costo), sociale (emarginato e deviante) e culturale (porta con sé un bagaglio di credenze, abitudini, comportamenti difficilmente integrabili nel nostro patrimonio di conoscenze)¹⁹.

7.2.1. Detenuti stranieri: presenze, distribuzione, nazionalità

Tornando alla quota di stranieri presente negli istituti penitenziari, si rileva che le regioni maggiormente popolate sono la Val d'Aosta, il Trentino Alto Adige e il Veneto, in cui gli immigrati prevalgono sul totale dei detenuti; in Lombardia e in Piemonte risultano essere quasi la metà della popolazione reclusa, e al Sud vi è la minore incidenza (20%)²⁰.

¹⁸ Cfr. su questo tema A. De Giorgi, *Zero Tolleranza. Strategie e pratiche della società di controllo*, DeriveApprodi, 2000, Roma, A. Dal Lago, *Non persone: l'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1999, D. Melossi, *La "sovrarappresentazione" degli stranieri nei sistemi di giustizia penale europei e italiano*, in "Diritto immigrazione e cittadinanza", anno V, n. 4/2003, Franco Angeli, Milano.

¹⁹ Cfr. su questo tema T. van Dijk, *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, Rubbettino, Messina, 1994.

²⁰ M. De Marco, *op. cit.*, in Caritas/Migrantes, *op. cit.*, 2004, p. 208, fonte: Ministero di Giustizia-Dap, maggio 2004.

Regione	Totale detenuti	Detenuti stranieri	Percentuale e rapporto detenuti stranieri sul totale
Campania	6440	917	14.2% (1 su 7.02)
Emilia R.	3448	1675	48.6% (1 su 2.05)
Lazio	5440	2264	41.6% (1 su 2.40)
Lombardia	8475	3786	44.7% (1 su 2.23)
Piemonte	4524	1997	44.1% (1 su 2.21)
Sicilia	5719	864	15.1% (1 su 6.61)
Toscana	3878	1574	40.6% (1 su 2.46)
Veneto	2440	1304	53.4% (1 su 1.87)

Fonte: Rielaborazione²¹ su fonte DAP 31 dicembre 2003

La concentrazione di stranieri negli istituti detentivi del centro-nord è, probabilmente, da leggere in relazione alla maggiore presenza di immigrati nelle aree economicamente più avanzate e nelle grandi aree metropolitane; importante può essere, però, anche tenere in considerazione la tipologia di reati di carattere “urbano” e “di strada” (ascrivibili, quindi, alla microcriminalità) e la maggiore mobilità dei detenuti stranieri, più soggetti a trasferimenti e spostamenti all’interno del circuito penitenziario perché non legati a relazioni familiari e/o comunitarie sul territorio.

“C’è un problema di maggiore presenza al Nord, ma c’è anche un problema di sovraffollamento per cui in qualche modo c’è la facilitazione dei trasferimenti per i soggetti che non sono legati a contesti territoriali. La norma impone che il detenuto dovrebbe essere vicino al contesto di residenza..nel caso degli stranieri c’è una facilità di distribuzione, essendoci più posti al Nord c’è una naturale migrazione dal Sud al Nord dei soggetti stranieri” (Int. 36) ha riferito, in un’intervista, un dirigente dell’Amministrazione penitenziaria.

Per quanto riguarda la distribuzione delle nazionalità più presenti negli istituti penitenziari il primato è attribuibile ancora, come lo scorso anno, ai Paesi Africani (di cui quasi la metà provenienti dal Marocco): 32,8%, seguiti dall’Europa centro-orientale e dai Balcani: 24%²².

²¹ Fonte: A. Sbraccia, *Detenuti stranieri*, in G. Mosconi e C. Sarzotti (a cura di), *Antigone in carcere. Terzo rapporto sulle condizioni di detenzione*, Carocci, Roma, 2004, p. 172.

²² M. De Marco, *op. cit.*, in *Caritas/Migrantes, op. cit.*, 2004, p. 206, fonte: Ministero di Giustizia, 2004.

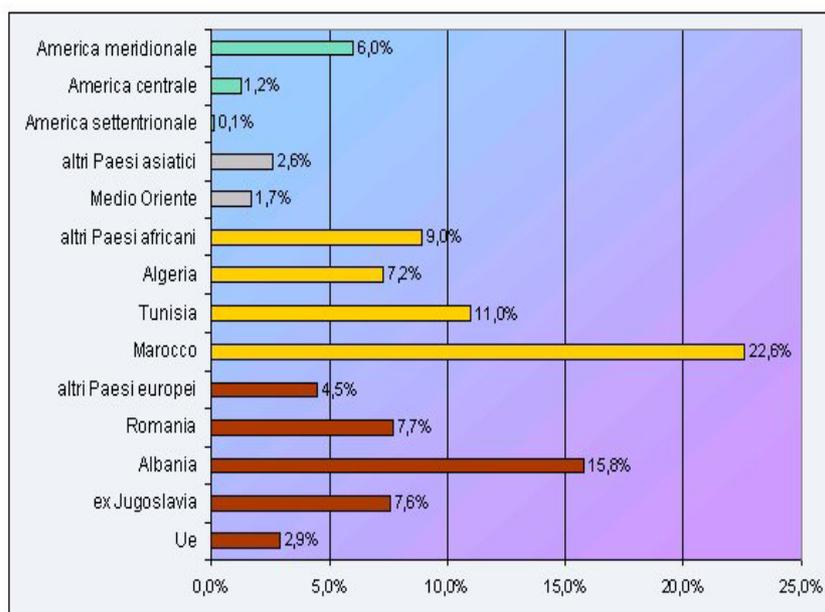


Tabella sulla provenienza geografica e nazionale degli stranieri²³. Fonte: Ministero della Giustizia

Per quanto riguarda, invece, le donne straniere detenute (il 6% del totale della popolazione carceraria straniera), si tratta soprattutto di reati legati alla prostituzione e alla violazione della legge sugli stupefacenti²⁴.

Interessante risulta uno studio di Barbagli²⁵ che riporta le principali teorie sociologiche in merito alla relazione tra reati e immigrazione. Sembrerebbe che a pesare sui fattori di criminalità degli immigrati sarebbe la loro appartenenza etnico-nazionale (provengono da società i cui codici comportamentali non sono sempre integrabili nel nostro patrimonio), il miraggio di beni della modernità a cui non è facile accedere e, infine, la natura umana stessa che, in mancanza di legami e reti socio-familiari forti (accoglienza, integrazione), tende a trovare soluzioni più dirette, anche se non meno rischiose.

²³ Fonte: Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria-Ufficio per lo sviluppo e la gestione del sistema informativo automatizzato - sezione statistica. Dati aggiornati al giugno 2004, scaricabili dal sito www.giustizia.it

²⁴ M. De Marco, *Immigrati e aspetti giudiziari: al di là del sensazionalismo*, p. 227, in Caritas/Migrantes, *Immigrazione Dossier statistico XIII Rapporto*, 2003, Antem, Roma.

²⁵ M. Barbagli, *Immigrazione e reati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 169.

“Da alcuni decenni, le principali teorie cui i sociologi si sono rifatti per analizzare il comportamento deviante degli immigrati sono tre. La prima viene chiamata del conflitto di culture, la seconda della tensione e della privazione relativa, la terza del controllo sociale [...] Dunque, per la teoria del conflitto di culture, chi commette un reato lo fa perché resta fedele alle norme di condotta del suo gruppo, ai valori che ha interiorizzato nei primi anni della sua vita. Non è l'individuo a essere deviante dalla società nel suo complesso, ma il gruppo cui egli appartiene. Per la teoria della tensione e della privazione relativa [una persona commette reati] perché è spinto a farlo da un'intensa frustrazione provocata dallo squilibrio esistente fra la struttura culturale, che definisce le mete verso le quali tendere e i mezzi con i quali raggiungerle, e la struttura sociale, costituita dalla distribuzione effettiva delle opportunità necessarie per arrivare a tali mete con quei mezzi [...] Più pessimistica è invece la concezione del mondo su cui si basa la teoria del controllo sociale. L'uomo è considerato come un essere debole, fragile, portato naturalmente più a violare che a rispettare le leggi [...] Dunque, alla domanda sul perché l'immigrazione possa influire sulla criminalità le tre teorie forniscono risposte diverse. Per la prima, se gli immigrati violano le norme penali più spesso degli autoctoni è perché nell'ambiente in cui si sono formati hanno appreso valori e regole di condotta diversi da quelli che trovano nella società in cui vanno. Per la seconda è invece perché gli immigrati fanno propria la meta culturale del paese in cui sono entrati (il successo economico) senza avere le opportunità per raggiungerla. Per la terza è perché, nella società di arrivo, gli immigrati sono poco integrati e mancano di legami forti con altre persone significative”.

7.2.2. Detenuti stranieri: inserimento e difficoltà

Negli ultimi anni la crescita dei detenuti stranieri negli istituti penitenziari ha prodotto l'emersione di una serie di problematiche nel rapporto con le istituzioni stesse, con gli operatori penitenziari, con e tra detenuti. L'aumento della popolazione detenuta straniera ha rappresentato per il “pianeta carcere” un'occasione di riflettere su se stesso e di percepirsi quale uno specchio della società multiculturale e quale particolare labora-

torio di sperimentazione di pratiche di inserimento e di relazione con le diversità.

Chi si trova nella doppia posizione di detenzione e immigrazione vive una condizione “soggettiva” di difficoltà di accesso alle diverse opportunità, benefici e diritti che pure la struttura penitenziaria offre, acuita dalle responsabilità di un’istituzione e dei suoi operatori che, solamente negli ultimi anni (così come avviene al livello della società), si stanno adeguando ad una simile presenza e alla convivenza di più lingue, sensibilità, comportamenti differenti in uno spazio di reclusione.

Gli istituti penitenziari, a partire dal riconoscimento della specificità della condizione e delle problematiche dei detenuti stranieri, hanno attivato, infatti, iniziative e strategie diversificate. In particolare, l’introduzione di corsi di formazione specifici, rivolti anche ad agenti di polizia penitenziaria che vivono a stretto contatto con i detenuti, sull’educazione interculturale e sulla mediazione linguistico-culturale, ma anche la partecipazione a progetti comunitari sull’integrazione di cittadini stranieri, in qualità di partner proponenti e attivi, rappresentano un significativo segnale di apertura verso una realtà che pone istanze e problematiche specifiche.

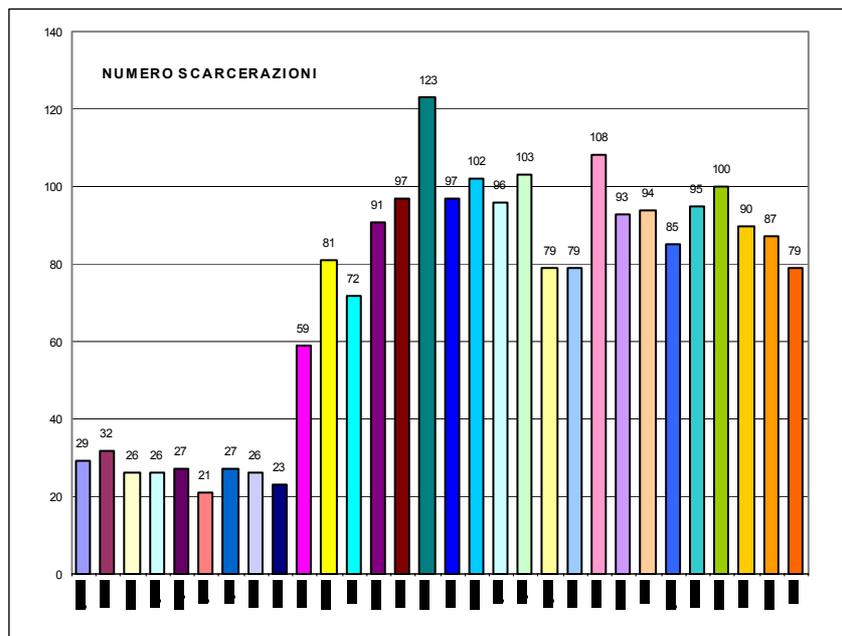
Un dirigente dell’Amministrazione penitenziaria ha riferito, in un’intervista, *“proprio sul finire degli anni duemila l’amministrazione aveva ordinato un monitoraggio in tutti gli istituti del territorio nazionale proprio per verificare il tipo di situazione rispetto alla mediazione [...] Ci si è resi conto che a fronte di una popolazione detenuta relevantissima, ormai la media nazionale è quella del 30% di detenuti appartenenti a paesi extracomunitari, non c’era un intervento di livello, un intervento diffuso rispetto ai meccanismi della mediazione. C’erano delle azioni, appunto, limitate e soprattutto sorte per volontà di organismi che lavorano su competenze trasversali che riguardano il carcere, quindi, qualche Assessorato provinciale o qualche Regione particolarmente sensibile che aveva attivato interventi di questo genere, o prevalentemente si scoprì che era il Ministero dell’Istruzione, attraverso i suoi organismi decentrati, e in particolare attraverso le strutture che in carcere fanno interventi di scuola primaria, di alfabetizzazione, a gestire questo tema così complesso. Ci si era resi conto a fronte di una problematica che cominciava ad essere pressante e conosciuta a metà degli anni ottanta che l’amministrazione si trovava in una situazione di grandissimo ritardo [...] Abbiamo messo insieme in una forma-*

zione operatori penitenziari e mediatori culturali, naturalmente delle situazioni che abbiamo coinvolto, per l'acquisizione di un linguaggio comune e una riflessione sui problemi" (Int. 37).

Le difficoltà sono dovute, principalmente, alle caratteristiche forti e peculiari proprie del soggetto straniero, che lo rendono ancora più vulnerabile rispetto alle altre presenze reclusi. Particolare rilievo va attribuito al carattere di transitorietà della sua presenza; vale a dire che, come accennato, agli stranieri sono ascrivibili tipologie di reati con pene detentive generalmente brevi e caratterizzate dalla reiterazione (è il caso dei reati tipici della microcriminalità, reati visibili, commessi in strada). Inoltre, per l'invisibilità giuridica e sociale a cui sono soggetti, c'è un forte ricorso alla custodia cautelare, per cui è scarso il numero dei giudicati in via definitiva. Infine, l'estrema mobilità all'interno del circuito penitenziario dovuta ai trasferimenti e l'esecuzione delle espulsioni rappresentano un forte tratto di demarcazione della presenza di popolazione straniera.

E' forse utile ricordare che, sia all'interno della legge n. 189/2002 (la cosiddetta "Bossi-Fini"), che nel "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", vi sono articoli (l'art.16 in particolare²⁶) dedicati espressamente alla relazione tra detenzione ed espulsione dal territorio nazionale.

²⁶ Trattasi della normativa vigente sull'immigrazione ancora non aggiornata al D.P.R. 334/04.



Andamento delle espulsioni disposte nei confronti di detenuti stranieri a partire dall'inizio del 2002 [fonte: DAP-Ufficio per lo sviluppo e la gestione dei sistemi informativi automatizzati-Sezione statistica]²⁷

Complicata risulta, per il detenuto immigrato, anche la relazione tra la sua condizione giuridica generale e la situazione di reclusione. In particolare, il rapporto con le Questure ed i Consolati riveste un'importanza precipua per il riconoscimento del suo status sociale e giuridico sul suolo italiano.

La non conoscenza della lingua italiana, l'impossibilità di comunicare e la non comprensione del regolamento penitenziario, legato a quel corredo di diritti e doveri utili ad accedere nel "sistema carcere", riducono la sua possibilità di relazione.

La mancanza di legami con l'esterno e il territorio, invece, ne diminuiscono la possibilità di ricevere visite, colloqui o "pacchi" che segnano la relazione con il mondo "vivo". In più, gli stranieri non sempre hanno un domicilio certificato e quindi

²⁷ Si ricorda che nel 2002 viene varata la legge n. 189, detta Bossi-Fini, per cui le espulsioni possono essere eseguite a seguito della pena detentiva, come misura di sicurezza; disposte dal Magistrato di sorveglianza nei confronti di detenuti con pena detentiva non superiore a 2 anni; disposte dall'Autorità giudiziaria come sanzione sostitutiva a condanne inferiori a 2 anni; come sanzione amministrativa, per infrazione delle leggi sull'immigrazione; disposte a seguito a condanne per alcune tipologie di delitti, fonte: Ministero di Giustizia-DAP.

maggiore è la loro permanenza in carcere (il ricorso agli arresti domiciliari o a misure alternative alla detenzione è più complicato, così come pure l'attivazione di percorsi di risocializzazione e reinserimento sociale).

Anche la sfera legata alle problematiche quotidiane che concernono la possibilità reale di integrazione e partecipazione alla vita carceraria è estremamente delicata: elevata risulta essere la conflittualità tra detenuti stranieri e italiani e tra detenuti stranieri stessi.

Riportando un passo di una relazione raccolta²⁸ sulla Casa Circondariale²⁹ di Trieste, *“Recentemente si è verificato un problema con un detenuto italiano, che ha scagliato fuori dalla cella il Corano del suo compagno albanese, provocando la reazione di altri detenuti musulmani. I testimoni nordafricani del fatto, chiamati al consiglio di disciplina a testimoniare, hanno dovuto cambiare l'orario dell'aria. Tutti i detenuti arabi e turchi hanno protestato e fatto uno sciopero della fame anche purché nessuno voleva come compagno di cella il detenuto italiano responsabile dell'offesa”*, appare chiaro che le tensioni si sviluppano a partire anche dall'incapacità di creare conoscenza e relazioni basate sulla possibilità di far dialogare nel rispetto codici e comportamenti culturali e religiosi differenti.

Sempre la stessa ricerca riporta che “in altre strutture si osserva il rifiuto dei detenuti italiani di dividere la cella con stranieri [...] All'origine della separazione tra detenuti italiani e stranieri all'interno di numerosi istituti ci sarebbero quindi semplici preferenze legate al desiderio di condividere gli spazi con persone culturalmente affini evitando che altre tensioni si sommino a quelle della detenzione e, in particolare, che l'attitudine degli stranieri non deteriori i rapporti (anche degli autoctoni) con gli agenti. Problemi legati ad una conflittualità più “fisica” e diretta tra reclusi italiani e immigrati sono in effetti riportati di rado [...] Il tema del conflitto interetnico è invece sistematicamente declinato in riferimento a gruppi di stranieri che si contrappongono tra loro, originando risse e aggressioni e inducendo i responsabili degli istituti a contenere gli episodi di violenza attraverso il distanziamento fisico dei detenuti”³⁰.

²⁸ A. Sbraccia, *op. cit.*, p. 183.

²⁹ Da ora in avanti C.C.

³⁰ A. Sbraccia, *op. cit.*, p. 183-184.

Fondamentale risulta essere il *modus operandi* dell'istituzione carceraria nell'organizzazione logistica dei detenuti, nelle caratteristiche di interventi volti a fronteggiare eventuali liti e nel proporre una cultura del dialogo e del rispetto delle differenze.

Un'ultima problematica relativa alla presenza di detenuti stranieri in carcere è il particolare isolamento a cui sono soggetti sia in quanto stranieri, sia come reclusi. La tematica della salvaguardia e dell'integrità del proprio sé psichico, culturale e sociale vengono poste con forza dai detenuti attraverso codici di comportamento anche estremi, dovuti a modalità espressive differenti o forzate e, comunque, alterate in una condizione di reclusione.

“Le forme di disintegrazione che ci appaiono oggi più gravi sono quelle che impediscono all'individuo di comportarsi da Soggetto, che ne scindono la personalità che gli rendono impossibile collegare il proprio passato con il proprio avvenire, la propria storia personale con la situazione collettiva e lo incatenano nella dipendenza”³¹. Gli episodi di autolesionismo o, addirittura di suicidio, sono prevalentemente eseguiti da detenuti stranieri. Si parla anche di una caratterizzazione etnica di alcune pratiche: “[provengono] dall'area geografica del Maghreb; sono questi, ormai per antonomasia, i reclusi che “si tagliano” esprimendo così, a seconda delle interpretazioni, “*nel sangue, una forma liberatoria*” (C.C. di Verona) oppure “*una forma di protesta*” (C.C. di Trento). La seconda interpretazione sarebbe suffragata dal fatto che a questi atti si accompagnano anche scioperi della fame (C.C. di Pisa e Livorno), che coinvolgerebbero peraltro più spesso anche detenuti provenienti dai Paesi dell'Est. Episodi acuti legati a incisioni del corpo si segnalano anche a Bolzano, Trieste, Cremona e Pistoia, ma chi conosce la vita detentiva è consapevole del fatto che essi siano all'ordine della settimana, se non del giorno, quasi ovunque [...] Della forma di autolesionismo più estrema, dell'aumento di suicidi tentati e riusciti tra le mura delle nostre prigioni si parla di rado [...] nel solo mese di maggio i suicidi in carcere sono stati 5, di cui uno ha visto vittima un cittadino marocchino. In effetti, i tentativi di mettere fine alla propria esistenza sarebbero più frequentemente opera di re-

³¹ A. Touraine, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano, 1998, p. 282.

clusi italiani, mentre gli immigrati si orienterebbero a condotte autolesioniste di tipo espressivo³².

Sulla questione sanitaria, affrontata negli istituti penitenziari soprattutto nel colloquio di sostegno e di primo ingresso e all'interno della visita medica, l'ordine del discorso non può essere rintracciabile con gli strumenti psichiatrici classici, ma piuttosto dovrebbe essere individuato in un altro registro del sapere, che sottolinei esperienze della malattia e dell'incontro/scontro tra culture differenti. Sarebbe necessario prendere in considerazione l'intero assetto della cultura d'origine, dei valori tradizionali, dei sistemi di rappresentazione, dei rapporti sociali e umani quando disagi, sofferenze, conflittualità interiori compromettono l'equilibrio esistenziale dei soggetti e il loro rapporto con la società³³.

Pochi (esclusa l'ordinarietà del vitto e la straordinarietà di alcuni eventi) risultano essere i momenti collettivi, che interessano gli interi istituti penitenziari, creati in favore di attività di mantenimento della identità linguistica e culturale degli stranieri.

Per quanto riguarda, invece, l'accesso a corsi scolastici e alle attività di qualificazione professionale la presenza di stranieri rappresenta oltre ¼ del totale. Significativo è il dato secondo cui si rileva una bassa propensione alla dispersione scolastica (sarebbe circa il 69% la percentuale dei promossi). Sono il 23%, inoltre, i cosiddetti "lavoranti" stranieri, coloro che svolgono, cioè, lavoro intramurario, utile all'intera comunità detenuta. Tale proporzione non è significativamente diversa dalla percentuale dei "lavoranti" italiani e stranieri (24%) sul totale della popolazione detenuta³⁴.

Quest'ultimo dato aggiunge ulteriori problematiche all'interno degli istituti penitenziari, in quanto sviluppa conflitti ripetuti tra detenuti italiani e stranieri in merito alle modalità di accesso al lavoro interno.

“Chi ha il lavoro in mano sono gli stranieri, lavorare in carcere significa guadagnare due lire, muoversi, poter accrescere certe relazioni che poi alla fine possono essere utili per

³² A. Sbraccia, *op. cit.*, p. 181.

³³ Cfr. M. Riso, W. Böker, *Sortilegio e delirio. Psicopatologia delle migrazioni in prospettiva transculturale*, Liguori editore, Napoli, 2000.

³⁴ M. De Marco, *Immigrati e aspetti giudiziari: al di là del sensazionalismo*, in Caritas/Migrantes, 2003, p. 239-240.

l'uscita. Siccome la maggioranza sono stranieri, e si preferisce dare lavoro agli stranieri perché poi alla fine sono più sicuri, nascono gli scontri tra stranieri e italiani, per cui si assiste a risse", riferisce, infatti, un operatore penitenziario da anni impegnato in attività con e per detenuti tossicodipendenti (Int. 21).

7.2.3. La mediazione negli istituti penitenziari: un ambito problematico?

Come sottolinea Sartarelli³⁵, con l'introduzione della riforma del luglio del 1975³⁶, seguita da integrazioni e modificazioni successive³⁷, si assiste ad un cambiamento radicale nella concezione della pena e nella finalità dell'istituzione penitenziaria: in quegli anni già si comincia a parlare di funzione riabilitativa, di recupero e integrazione sociale degli internati, di misure alternative alla detenzione per il recupero sociale e psicologico dei soggetti reclusi. In particolare, la sistematizzazione della disciplina del lavoro in carcere, l'introduzione di nuove figure di operatori penitenziari specializzati (educatori con ruolo di osservazione degli atteggiamenti dei detenuti e assistenti sociali con attenzione agli aspetti socio-familiari dei detenuti), ma anche l'accesso (attraverso l'art.17 dell'ordinamento penitenziario) della comunità esterna (in un lavoro di rete tra istituzioni pubbliche, associazionismo e volontariato) e le misure alternative alla detenzione (in un'ottica di costruzione di progetti di reinserimento individualizzati³⁸), danno l'idea di un significativo cambiamento del "pianeta carcere".

Per ciò che riguarda i detenuti stranieri l'attenzione alla nuova realtà multiculturale è rappresentata, in particolare, dal Regolamento di esecuzione³⁹ del 2000 che, all'art.35, impone agli i-

³⁵ G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*, Carocci, 2004, Roma.

³⁶ Si tratta della Legge di Riforma del 1975, n. 354 "Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà".

³⁷ Si tratta, tra le altre, dell'Ordinamento Penitenziario e delle cosiddette leggi "Gozzini" (663/86) e "Simeone-Saraceni" (165/98).

³⁸ Cfr. G. Sartarelli, "In seguito alla modifica dell'art.656 del c.p.p., attuata con la legge Simeone-Saraceni, gli affidati al Servizio Sociale sono aumentati negli ultimi anni. I Centri di Servizio Sociale per Adulti (CSSA) esercitano un ruolo di mediazione tra sistema penale e giurisdizionale, tra condannato e territorio", *op. cit.*, p. 120.

³⁹ Cfr. sull'analisi del Regolamento, in particolare, A. Naldi, *op. cit.*, e S. Napolitano, *Il nuovo Regolamento penitenziario d.p.r. 230/2000. L'applicazione dei bene-*

stituti penitenziari di tenere adeguatamente conto delle difficoltà linguistiche e delle differenze culturali [dei detenuti stranieri] promuovendo contatti con le autorità consolari dei paesi d'origine e sollecitando l'intervento di figure di mediazione culturale⁴⁰.

Un alto funzionario dell'Amministrazione penitenziaria, a tal proposito, ha affermato in un'intervista *“Anche l'ultimo Regolamento Penitenziario comunque ha curato in maniera particolare quest'aspetto, perché la presenza della popolazione straniera è una presenza che ha un trend di crescita pauroso e ci dobbiamo aspettare nei prossimi anni che continui, malgrado l'ultima legge che in qualche modo ha disciplinato l'accesso degli stranieri in Italia”* (Int. 36).

Il nuovo regolamento penitenziario, infatti, attentamente esaminato⁴¹, tende a migliorare la qualità della vita detentiva dello straniero introducendo la figura del mediatore in ambito penitenziario, soprattutto nell'attività di ascolto e monitoraggio delle esigenze e istanze specifiche dei detenuti stranieri.

In particolare, le disposizioni dell'art.11 (vitto giornaliero)⁴² e 58 (manifestazione della libertà religiosa)⁴³, la creazione di sale di preghiera per le diverse confessioni e di servizi di biblioteca⁴⁴, l'istituto delle telefonate⁴⁵, la consegna all'atto

fici allo straniero. Analisi in Emilia Romagna, in “Diritto, immigrazione e cittadinanza”, 4/2000, Franco Angeli, Milano.

⁴⁰ Il nuovo [2000] “Regolamento di esecuzione della legge del luglio 1975 n. 354, recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà”, in riferimento a detenuti e internati stranieri, recita all'art.35: “1. Nell'esecuzione delle misure privative della libertà nei confronti di cittadini stranieri, si deve tener conto delle loro difficoltà linguistiche e delle differenze culturali. Devono essere favorite possibilità di contatto con le autorità consolari del loro paese. 2. Deve essere, inoltre, favorito l'intervento di operatori di mediazione culturale, anche attraverso convenzioni con gli enti locali o con organizzazioni di volontariato”.

⁴¹ S. Napolitano, *Il nuovo Regolamento penitenziario d.p.r. 230/2000. L'applicazione dei benefici allo straniero. Analisi in Emilia Romagna*, in “Diritto, immigrazione e cittadinanza”, 4/2000, Franco Angeli, Milano, p. 57-68.

⁴² Per ciò che concerne l'alimentazione, l'art. 11 recita: “nella formulazione delle tabelle vittuarie si deve tener conto, in quanto possibile, delle prescrizioni proprie delle diverse fedi religiose”.

⁴³ E' previsto l'ampliamento delle possibilità di accesso dei ministri di culto attraverso l'art. 17 O.p., che prevede “l'apertura del sistema penitenziario alla comunità esterna”.

⁴⁴ Il comma 2 dell'art. 21 recita: “nelle scelta dei libri e dei periodici si deve realizzare una equilibrata rappresentazione del pluralismo culturale esistente nella società”.

dell'ingresso di un estratto "fornito nelle lingue più diffuse tra i detenuti e internati stranieri"⁴⁶ relativo a diritti, doveri, disciplina e trattamento in ambito penitenziario, l'accesso al settore istruzione (scuola dell'obbligo e di alfabetizzazione), ai corsi di formazione professionale⁴⁷ e al lavoro intramurario rivolto a persone provenienti da disagio sociale e familiare, sono alcuni esempi di consapevolezza dell'istituzione penitenziaria quale microcosmo sociale e di attuazione di strategie per la convivenza civile e il dialogo interculturale all'interno degli istituti di pena.

Nonostante, però, le disposizioni legislative, l'applicazione di interventi specifici in materia di detenzione straniera, la rinnovata attenzione dell'istituzione penitenziaria a soggetti che hanno sensibilità e provenienze differenti, la mediazione linguistico-culturale ancora non occupa uno spazio prioritario in tutti gli istituti⁴⁸ e, laddove esiste, non sempre è soggetta ad interventi organici e sistematici.

Si potrebbero riassumere, in modo schematico, alcuni ambiti problematici che intervengono nella creazione di un servizio di mediazione in ambito penitenziario, che attengono al piano complessivo della condizione di reclusione, del rapporto specifico con l'istituzione penitenziaria e alla natura propria della detenzione straniera. Punti che, nel paragrafo successivo, verranno discussi ed argomentati, attraverso l'analisi delle interviste e la lettura dei dati quantitativi.

- L'adattamento dell'intera istituzione penitenziaria alle esigenze di una realtà che vede sempre più la compresenza di lingue, culture, sensibilità, confessioni differenti.

- La condizione reclusiva in sé, unitamente a quella di migrazione, costringe ad una riflessione e ad una strategia di interventi che vedano la presa in carico del detenuto quale soggetto globalmente inteso. Attenzione precipua viene assegnata all'ambito educativo e relazionale.

⁴⁵ L'art. 39 dice: "[rimane la facoltà di telefonare all'estero] con congiunti, conviventi, ovvero, allorché ricorrano ragionevoli e verificati motivi, con persone diverse...una volta alla settimana...per la durata massima di 10 minuti".

⁴⁶ Art. 69 Reg. es.

⁴⁷ Art. 42 Reg. es.

⁴⁸ A. Naldi, a tal proposito, scrive: "In realtà sono solamente 21 gli istituti, su 146 censiti, secondo i dati dei Provveditorati regionali, che introducono la figura del mediatore", *op. cit.*, p. 45.

- L'adeguamento della formazione di tutto il personale penitenziario sia al dato oggettivo della presenza multiculturale, sia all'introduzione della figura del mediatore linguistico-culturale.

- La presenza di una rete comunicativa di ruoli e regole fissi (con la circolare dell'Amministrazione Penitenziaria n. 2598/5051 del 1979 si stabilisce che nell'"attività di osservazione e trattamento dei condannati e degli internati" l'educatore penitenziario svolga osservazione degli atteggiamenti umani del detenuto, l'assistente sociale elabori gli aspetti socio-familiari e lo psicologo indagli gli elementi cognitivi, affettivi e caratteriali del detenuto⁴⁹), nella quale il mediatore ha difficoltà a trovare spazio. Il mediatore, spesso, viene "mediato" a sua volta da figure professionali, quali l'educatore, che detiene il mezzo privilegiato di comunicazione con il detenuto conoscendone l'intero percorso ed il contesto di riferimento e gli agenti di polizia penitenziaria, che ne conoscono, invece, la vita quotidiana, gli atteggiamenti, i comportamenti.

- Il servizio di mediazione, data la bassa sistematicità dell'intervento, spesso, anche fisicamente e logisticamente, è costretto ad occupare spazi temporanei.

- La scarsa sensibilizzazione sul ruolo del mediatore nei confronti di tutte le figure presenti nell'istituzione penitenziaria rischia di svalorizzarlo e/o sottoutilizzarlo e di non rendere chiare le sue mansioni.

- Essendo ogni istituto penitenziario un mondo a sé, non vi è una omogeneità nell'intervento di mediazione su scala nazionale, bensì strategie e tendenze adatte ai singoli contesti.

- Nella relazione con i detenuti si registra un'alterazione sul piano comunicativo dovuta alla condizione di reclusione, che costringe i mediatori ad acquisire un sistema di protezione e di regole chiare nel rapporto con i reclusi. Nell'ottica della risocializzazione della persona detenuta le difficoltà sono tante, non soltanto perché investono il delicato ambito educativo, ma per le ragioni connesse alla strumentalità agita dai detenuti nei confronti degli operatori. Il detenuto dà un'immagine di sé fittizia e artificiale. L'operatore viene considerato veicolo verso la società libera e la comunicazione del detenuto viene modulata di conseguenza⁵⁰.

⁴⁹ G. Sartarelli, *op. cit.*, p. 49-50.

⁵⁰ G. Sartarelli, *op. cit.*, p. 89.

- L'ambivalenza del ruolo di mediatore dovuta alla "delicatezza" della trasmissione di informazioni. Il mediatore è vissuto, a volte, dai detenuti come parte non terza (meccanismo di non fiducia) e dall'istituzione come possibile ricettore di comunicazioni "illecite" (nel caso in cui non rispetti i codici comunicativi propri delle regole che governano le relazioni in ambito penitenziario ed utilizzi la propria posizione di privilegio dovuta alla competenza linguistica).

- Significative sono le problematiche legate alla natura stessa della detenzione straniera, già illustrate nei precedenti paragrafi: transitorietà, mobilità, impossibilità di costruire progetti a lunga scadenza connessi anche a logiche di reinserimento, scarsità di accesso alle misure alternative alla detenzione o all'affidamento ai servizi sociali, mancanza di conoscenza della lingua italiana, dei codici comportamentali, del regolamento penitenziario.

- L'elevata conflittualità che si scatena sul piano delle relazioni con altri detenuti (italiani, connazionali e stranieri), dovuta a problematiche proprie della convivenza in uno spazio di reclusione, ma anche all'appartenenza a differenti sistemi valoriali e culturali. In particolare, la competitività che si sviluppa con gli altri detenuti investe sia le modalità di accesso a forme assistenziali e di socializzazione che l'istituzione prevede (corsi, lavori intramurari, ecc.), sia i codici interni alle gerarchie definite sulla base di dinamiche claniche e della rilevanza e tipologia degli atti criminosi.

7.2.4. Il servizio di mediazione in ambito penitenziario⁵¹: alcuni dati significativi e tratti distintivi della figura del mediatore linguistico-culturale

I mediatori linguistico-culturali in servizio in ambito penitenziario, secondo quanto rilevato dall'indagine campionaria, risultano essere 28 (su 249 intervistati), rappresentando l'11% del totale⁵².

⁵¹ Il servizio di mediazione è stato sperimentato, all'interno del progetto Equal, presso: il C.S.S.A., la C.C. Rebibbia femminile, la C.C. Rebibbia Nuovo Complesso, la C.C. Regina Coeli (Roma), il C.S.S.A. e la C.R. Bollate (Milano), la C.C. Le Vallette (Torino), la C.C. (Prato), la C.C. (Lecce).

⁵² Su tale dato si veda la ricerca realizzata dal CISP, *Indagine sulla mediazione culturale in Italia. La ricerca e le normative regionali*, 2004, che, a proposito delle esperienze di mediazione penale/giudiziaria realizzate dagli enti attuatori, mostra come in tale ambito le attività principali riguardano il 6,4% degli enti, mentre le secondarie concernono l'11,5%, tab. 10, p. 115. Per quanto riguarda, poi, le aree di inter-

Incrociando tale dato con altre variabili del questionario e integrandolo con l'analisi delle interviste semistrutturate⁵³ realizzate all'interno della ricerca, verranno analizzate dimensioni significative relative alla funzione, al ruolo e alle caratteristiche del mediatore in ambito penitenziario (inquadramento professionale, mansioni, ruolo, relazioni in ambito lavorativo, motivazione).

7.2.4.1. Considerazioni generali sui cambiamenti che l'aumento della popolazione straniera ha apportato all'interno degli istituti penitenziari

Come dato di riflessione generale tutti gli intervistati (operatori penitenziari, mediatori, responsabili dei servizi e dirigenti dell'amministrazione penitenziaria) concordano nel ritenere che, con la presenza degli stranieri, la struttura carcere negli ultimi anni si è modificata, sia in relazione al dato descrittivo della nuova realtà multiculturale, sia in merito alle risposte che ha fornito. In particolare, l'attenzione rivolta alla nuova composizione e al percorso globale del detenuto straniero risulta preliminare all'intervento di mediazione.

“Si è modificato il pianeta carcere. Adesso in carcere ci finiscono prevalentemente i disperati tra i disperati, sia per quel che riguarda i detenuti italiani che stranieri” (Int. 16).

“Intanto l'immigrazione in Italia è collegata anche a un percorso storico, l'Italia da una paese di emigrati è diventato un paese di immigrati, c'è stato proprio un cambiamento strutturale, gli italiani non hanno più avuto bisogno di fare riferimento ad altri paesi per trovare lavoro, ed è invece diventato un contenitore per gente di altri paesi per trovare un lavoro [...] c'è l'immigrato che arriva in Italia che non riesce ad avere una integrazione nella rete sociale e viene riciclato dalla manovalanza

vento del servizio per dislocazione geografica, l'ambito penale raggiunge al Sud e nelle Isole la percentuale dell'11,5%, raddoppiando le percentuali relative al resto d'Italia, tab. 11, p. 116.

⁵³ Si tratta di interviste ad operatori penitenziari (6), responsabili del Ministero di Giustizia (2), tutor dei mediatori linguistico-culturali in ambito penitenziario (1), mediatori linguistico-culturali post-stage in ambito penitenziario (3), mediatori linguistico-culturali in servizio (6).

di delinquenza, e viene impiegato in lavori che prima venivano fatti da italiani e ora sono demandati agli stranieri che non riescono a entrare nel mercato del lavoro e che non hanno quindi avuto un riconoscimento della propria cultura e vivono più ai margini della nostra società, poi il fatto che in generale in Italia non ci sia una cultura della diversità permette di creare degli stereotipi, quindi l'immigrato legato alla criminalità” (Int. 19).

Gli intervistati sottolineano, prima ancora di affrontare le tematiche specifiche dell'attività di mediazione, le difficoltà proprie sia della condizione reclusiva, sia della vivibilità all'interno degli istituti di pena. Difficoltà che si sono amplificate con la compresenza in uno stesso spazio di soggetti provenienti da differenti universi culturali. In particolare, viene sottolineata l'impreparazione e l'inadeguatezza dell'intera istituzione, a partire dagli operatori penitenziari, nell'affrontare una problematica emergente, quale risulta essere quella dell'inserimento nella vita detentiva di persone che hanno difficoltà di comunicazione, in quanto non conoscono la lingua italiana, o, più semplicemente, comunicano in modo differente.

La conseguenza che se ne trae è che la dimensione relazionale e comunicativa, tra detenuti italiani e stranieri, tra detenuti stranieri, ma anche tra istituzione (amministrazione e operatori) e detenuti stranieri, è quella che preoccupa maggiormente gli operatori che si muovono all'interno della realtà detentiva.

“[Gli immigrati hanno portato] una doppia destabilizzazione: una prima destabilizzazione, la lingua, la seconda destabilizzazione, concetti di convivenza collettivi [...] e di inclusione sociale diversi, operatori sociali incapaci di affrontare il problema [...] Poi c'è il problema religioso, poi c'è il problema della disperazione di alcuni stranieri che sono venuti in un posto che si aspettavano fosse un paradiso e si ritrovano in un carcere. Alle volte il carcere è la casa per poter avere un letto, un pasto e una doccia. C'è una compressione sugli operatori, che non sanno come muoversi, lo straniero non è identificabile, non ha la famiglia. Ci sono una serie di variabili” (Int. 21).

“Il grosso problema in via prioritaria consiste nella difficoltà di comunicazione con questi soggetti, perché anche l'operatore più preparato non può essere nelle condizioni di po-

ter rispondere a tutte le lingue e le etnie di riferimento. Sono numerose, per cui questo è il primo dei problemi.

Il secondo problema è proprio quello della scarsa conoscenza della cultura di riferimento. Le faccio un esempio banale: il musulmano che, per esempio, è abituato dalla sua religione a non mangiare determinati cibi, ecco può non esserci la sensibilità, anche se c'è stata una recente circolare che adesso ha disciplinato questo aspetto [...] Il vitto differenziato, la libertà di religione che adesso [...] si allarga anche al riconoscimento delle altre libertà religiose [...] il livello di conflittualità molte volte nasce non tanto da problematiche di particolare rilevanza ma anche da problematiche spicciole che fanno riferimento ad un'incapacità di comunicazione tra l'operatore e l'utente" (Int. 36).

Il carcere è vissuto come struttura chiusa, fatta di regole rigide necessarie al mantenimento della qualità della vita all'interno degli istituti. Le possibilità di apertura che lo hanno attraversato, dovute non ultimo ai recenti interventi legislativi, e lo hanno reso riconoscibile alla comunità esterna sono, a volte, ridotte dai rapporti gerarchizzati e dalla fissità dei ruoli delle figure che vi lavorano. Alcuni operatori enfatizzano, in particolare, le carenze organizzative degli istituti e il deficit formativo del personale penitenziario.

"Dal '75 il carcere si è modificato con la riforma, ma c'è ancora tanto da lavorare, la struttura carceraria è completamente chiusa adesso [...] le difficoltà sono enormi e molteplici. Si parte dalla scarsità di agenti, senza i quali è impossibile incontrare le donne [detenute], e quindi una volta ne hanno pochi, una volta c'è emergenza perché c'è sciopero della fame, una volta hanno più detenute che stanno in ospedale, e questo fa sì che saltino le attività collaterali, la scuola, le attività esterne volontarie, il giornalino [...] poi la difficoltà di mediare sempre con la direzione, che decide sempre chi far entrare e no e anche rispetto ai progetti, e contemporaneamente vengono fatti sempre rapporti di aggiornamento con la direzione e tutto questo se poi non piace vengono bloccati, si cerca di dare un taglio diverso, per quanto la direzione con cui ho a che fare è sicuramente illuminata, tra virgolette, come non so che è in altri carceri" (Int. 16).

“Il carcere è un mondo a sé, chiuso, è un mondo con delle regole che a volte sono incomprensibili all'esterno ma che almeno permettono il mantenimento dello status quo all'interno, per cui stiamo faticosamente infrangendo queste barriere sottili di comunicazione del carcere con l'esterno, poi il carcere è diffidente verso l'esterno e gli operatori a volte sono stanchi di tante persone esterne che vanno lì, volontari, ecc” (Int. 39).

7.2.4.2. Quali risposte?

Oltre agli interventi legislativi, a cui si è fatto cenno nelle pagine precedenti, la struttura carceraria ha dimostrato negli anni una consapevolezza dell'inadeguatezza delle risposte relative all'aumentata presenza di detenuti stranieri. Gli interventi in merito risultano essere articolati e di varia natura; in particolare, i dirigenti dell'amministrazione penitenziaria sottolineano l'introduzione di moduli specifici nei corsi di formazione agli operatori penitenziari e l'attivazione di servizi di mediazione linguistico-culturale.

“La cosa fondamentale è conoscere la diversità, oggi il carcere ospita molti detenuti stranieri, quindi è compito nostro e dell'amministrazione cercare di entrare sempre più in merito al detenuto straniero, conoscere le caratteristiche per attuare gli interventi di competenza delle varie figure professionali” (Int. 19).

“Dunque, noi abbiamo avuto questo momento di confronto dei nostri operatori sul problema all'interno dei percorsi di formazione che in qualche modo abbiamo contribuito a tarare bene per i nostri operatori [...] già questo è un primo risultato, un livello di conoscenza più approfondita del senso della mediazione all'interno del contesto penitenziario, una sensibilizzazione dei nostri operatori attraverso questi corsi di formazione. Il secondo è quello che abbiamo un po' orientato i mediatori, nel senso che ci siamo presentati, gli abbiamo fatto conoscere il contesto penitenziario per far comprendere la particolare delicatezza del contesto” (Int. 36).

La mediazione linguistico-culturale risulta uno strumento auspicabile nel facilitare le relazioni tra detenuti e operatori e tra detenuti stessi. Un abito culturale per la filosofia di intervento

dell'amministrazione penitenziaria, una strategia efficace di azione sul terreno della conoscenza dei bisogni provenienti da soggetti portatori di differenti sensibilità e del dialogo tra persone costrette a convivere nello stesso spazio reclusivo. Ma anche una possibilità per il detenuto straniero di orientarsi in un luogo di privazione, fatto di regole e diritti chiari.

“Il mediatore è una figura di unione, di ponte, di collegamento. E all'interno delle carceri è fondamentale perché riesce, creando la dimensione dell'incontro, a limitare in particolare lo scatenarsi dell'aggressività, perché è abbastanza consueto che laddove non ci si comprende poi si cerchi di farsi comprendere attraverso azioni che parlino oltre alla lingua, al linguaggio e quindi attraverso il linguaggio del corpo, il linguaggio spesso dell'aggressività. Quindi ad esempio quello che mi aveva colpito a metà degli anni ottanta, rispetto al nostro non essere garantiti da figure di collegamento, era che il livello della qualità della vita all'interno delle carceri con queste presenze era diminuito, perché non essendoci ovviamente un incontro parlavano poi le dimensioni corporali quelle più brutali, da una parte e dall'altra. La mancanza di figure di questo genere provocavano uno slittamento in basso della qualità della vita e delle dinamiche interne” (Int. 37).

“In carcere è molto interessante perché i primi a chiedere la mediazione sono gli stessi operatori che vogliono capire, perché hanno una fame di capire delle cose perché hanno avuto un sacco di stranieri e ci sono molte cose che li spaventano di questi stranieri; penso per esempio all'autolesionismo che è una cosa che può sconvolgere la vita di una persona, e allora vogliono capire tante cose e non hanno nessun elemento per farlo; quando arrivano [i mediatori] chiedono, hanno questi incontri e cercano di capire cosa è il mondo arabo, il mondo islamico, quali sono le differenze e questo è interessantissimo e dopo che arriva il mediatore la tensione si abbassa sempre. Questa è la prima cosa. Secondo, lo stesso operatore si rende conto che cambia la stessa predisposizione dell'utente perché l'utente sa che in giro c'è una persona che ti capisce, e allora molte cose che non si riuscivano a sapere circolano di più, molti timori che venivano nascosti perché l'assolutezza del carcere come istituzione arriva anche lì a nascondere tante cose, per cui ovunque arriva il me-

diatore cambia la vita dell'operatore, o almeno lo aiuta a capire” (Int. 39).

La sola idea di operare in carcere spaventa alcuni mediatori che non vi sono mai entrati e confonde quelli che vi lavorano, sia per la rigidità della struttura penitenziaria, sia per la condizione di isolamento in cui i reclusi versano, sia per l'elevata conflittualità che si sviluppa a tutti i livelli della relazione nella vita quotidiana.

I sostantivi che maggiormente vengono utilizzati, a proposito del carcere, sono di segno negativo e attengono alla tristezza, alle difficoltà, all'incertezza, all'inutilità.

“Non so niente di carcere” (Int. 6).

“Molti [stranieri] conoscono già il carcere e non hanno bisogno di niente. Guarda che non hai a che fare con uno sperduto straniero che ha paura di parlare con la polizia, è un'utenza completamente diversa. In realtà loro possono insegnarti nella vita come muoverti, tante volte a me danno consigli” (Int. 40).

“Non è facile entrare la prima volta in carcere e capire cosa fare, soprattutto [...] per lo stato d'animo non è facile” (Int. 24).

“E' un posto veramente triste, cioè venire qua per andare a finire in prigione è la cosa più triste, venire per un futuro migliore e finire lì. Ci vuole il mediatore lì ma non ho idea di come è il carcere [il mediatore] ha un ruolo importante ma non so” (Int. 7).

7.2.4.3. E' utile la mediazione?

Condizioni preliminari ad una buona attività di mediazione in ambito penitenziario risultano (a detta dei referenti istituzionali dell'amministrazione, dei responsabili di progetto, dei tutor e dei mediatori stessi) l'incontro con gli operatori penitenziari, seguito da un'attività di sensibilizzazione sulla presenza dei mediatori all'interno degli istituti penitenziari per tutte le figure che vi operano e per i detenuti che vi vivono, e la chiarezza sul ruolo, le funzioni e le mansioni dei mediatori.

“Intanto è importante svolgere una informazione sulla figura professionale del mediatore, quindi alle singole figure, questo permette di avere una maggiore consapevolezza su come utilizzare questa figura professionale, per l’obiettivo comune che è il reinserimento sociale del detenuto, non solo per noi, ma è fondamentale anche per il mediatore sapere con quali altre figure professionale lui andrà a lavorare e dove andrà ad inserirsi” (Int. 19).

“A volte queste cose piombano dall’alto per cui c’è una chiusura, ecco per esempio questa esperienza l’abbiamo avuta anche noi con alcuni mediatori, che non si sapeva niente, non si sapeva che si doveva fare, era una cosa piovuta dall’alto senza una preparazione e senza una richiesta. Dopo questa cosa molti hanno capito a cosa servono e quindi probabilmente ci sarà una richiesta, invece le cose piovute dall’alto sono assolutamente deleterie, però l’ambito carcerario è molto caotico, il personale è pochissimo, soprattutto quello addetto alla riabilitazione, psicologi, educatori, per cui ognuno cerca di fare [...] il lavoro è anche difficile [...] il problema più grosso per me è il problema organizzativo” (Int. 20).

Interessante è cogliere il fatto che alcuni responsabili delle organizzazioni che gestiscono servizi di mediazione non nascondano delle remore nel definire il ruolo della mediazione in ambito penitenziario. L’impossibilità di creare uno spazio terzo, che è poi il fine ultimo del lavoro di mediazione, la sua riduzione ad opera di mera traduzione, la difficoltà a relazionarsi con un sistema rigido di regole e ruoli fissi, la mancanza di omogeneità nelle strategie di intervento all’interno degli istituti e da istituto a istituto, inficiano l’efficacia e la filosofia dell’attività di mediazione. Gli stessi detenuti stranieri, spesso, non hanno chiara la specificità del lavoro dei mediatori, che vengono vissuti come uno dei tanti elementi che si muovono dentro la struttura carceraria, caratterizzato, però, da alcune determinanti linguistiche e culturali.

“Innanzitutto per entrare in carcere, per me il punto nodale che non è chiarito è cosa è la mediazione culturale se parliamo di pubblica sicurezza, di carcere. Se tu non hai chiaro che vuol dire la mediazione nell’ambito carcerario non puoi sviluppare

un progetto formativo, una conoscenza propria della realtà carceraria e come opera ogni istituto, perché non sono uguali. Ci sono sì delle linee generali, una è la legge basilica sulla costituzione italiana, gli strumenti di carattere legale, che sono la normativa del carcere, le strutture organizzative e amministrative come sono configurate in carcere perché tutto quello che si è fatto fino ad adesso è interpretariato, non si fa la mediazione perché non c'è forma per fare la mediazione, non perché non si vuole. Le stesse istituzioni non sanno chi siamo noi. Io ho dovuto fare una mappatura, un esercizio di topografia, capire come è configurata l'amministrazione, come è configurata tutta la struttura operativa nel carcere, dalla vicedirettrice, agli educatori, lo psicologo, l'area sanitaria, tutta la struttura penitenziaria e il volontariato: noi siamo gli ultimi che stiamo qua, loro hanno creato un sistema che funziona, delle reti che interagiscono; venendo ultimi, nessuno sa chi siamo noi, primo perché siamo stranieri, secondo perché non capiscono ancora cosa è la mediazione culturale [...] ognuno avrà una propria interpretazione della mediazione culturale, ognuno che va in carcere interpreta e attua quello che pensa sia la mediazione culturale” (Int. 50).

“In alcuni casi il lavoro di mediazione è utile, quando [i detenuti] hanno capito veramente cosa possiamo fare, cosa ci possono chiedere. Se non gli puoi fare le cose pratiche alcuni perdono totale interesse. Ma non è il mio ruolo. Se vogliono essere informati, hanno bisogno di un sostegno, di un colloquio di sostegno, stanno male, allora sì” (Int. 51).

Vi è chi sottolinea, poi, la difficoltà a creare una relazione autentica in una comunicazione falsata sia dal contesto reclusivo, sia dalla natura stessa della comunicazione, che necessariamente, si muove all'interno di canali precostituiti e protetti. Il detenuto straniero utilizza strategie comunicative in un'ottica che spesso esula dalla realtà della relazione; il mediatore rappresenta un elemento di aggancio alla vita esterna e, in quanto tale, veicolo per il “fuori”. A sua volta, è stretto, quindi, in un sistema di regole comunicative che attengono al piano della sicurezza e riservatezza delle informazioni. La relazione, strumento principe dell'attività di mediazione, risulta, quindi, modellata al contesto di riferimento.

“In determinate strutture [...] è centuplicato l’effetto della comunicazione [...] è difficile la comunicazione all’interno del carcere, perché qualunque cosa è ampliata, amplificata e quindi il mediatore deve stare molto attento, perché facilmente alimenta speranze che poi possono venire frustrate e in quella struttura la frustrazione equivale a mille frustrazioni” (Int. 44).

“Nel carcere la media è che il mediatore si trova a lavorare molto di più da solo, ed è un intervento molto più difficile, poi io a volte mi chiedo nel lavoro del carcere se loro si rendono conto fino in fondo se nella relazione c’è il fatto che l’utente non fa una domanda, cioè i mediatori che nel nostro progetto hanno fatto gli interventi in carcere provengono da altre esperienze fatte in ospedale e lì l’utenza si rivolge ai servizi sanitari per una domanda, un bisogno, mentre in carcere c’è una forzatura nelle domanda, e questa è la prima difficoltà, secondo è come la situazione legale influenza la domanda e la relazione, perché io non sono sicura che i mediatori siano in grado di rendersi conto fino in fondo di come si modifica la relazione, ed è difficile anche per gli educatori, è difficile lavorare all’interno del carcere e cogliere le sfumature della relazione non è così semplice. Ci vuole una certa riflessione su questo perché io non capisco come ci possa essere mediazione in carcere” (Int. 45).

7.2.4.4. Clima e relazioni

Strettamente collegato al tema della chiarezza del ruolo del mediatore linguistico-culturale è quello relativo al clima organizzativo nel quale l’intervento di mediazione si inserisce.

Più volte si è ribadito il fatto che all’interno delle strutture carcerarie si muove una rete di rapporti e relazioni consolidate nel tempo, gestite da flussi di comunicazione rigidi e guidate dagli interventi individualizzati sui detenuti.

La collaborazione tra operatori, in cui ognuno risulta vitale nel suo ruolo specifico per l’efficacia degli interventi, è fondamentale al fine di garantire la sopravvivenza di alcune figure professionali che operano a stretto contatto con i detenuti.

Negli ultimi anni il carcere si è aperto alla comunità esterna ed è stato investito dai suoi rappresentanti, dalle loro aspettative, dai loro progetti volti a migliorare la qualità della vita interna; il personale penitenziario, spesso, si definisce figura con compiti

di mediazione, proprio per la natura delicata dell'attività che svolge. Quale può essere, allora, il ruolo specifico assegnato ai mediatori?

“C'è una rete sociale che si muove nei penitenziari, dai volontari fino agli assistenti sociali, mediatori, psicologi, medici, con loro si cerca una mediazione continua che porti alla collaborazione, poi c'è il volontariato laico e cattolico che lavorano insieme, lavorano su se stessi, si mettono su una condizione di relazione, perché questo porti all'obiettivo ultimo, che è lavorare sul detenuto” (Int. 16).

“All'interno del carcere la collaborazione è fondamentale con le varie figure professionali, l'équipe che è formata da un gruppo interdisciplinare prevede un confronto che permette una conoscenza più profonda della persona, l'agente può dare una conoscenza sull'arco delle 24 ore del detenuto, o lo psicologo per il suo ambito. Così anche l'apporto dei volontari, o degli insegnanti o del direttore” (Int. 19).

Importante per il mediatore è costruirsi una mappa di tutti gli ambiti e settori esistenti all'interno dell'istituzione penitenziaria e delle numerose figure che vi operano, proprio per riuscire ad intercettare quei flussi comunicativi preesistenti alla sua presenza e per trovare, discretamente, uno spazio di intervento in sinergia con l'ambiente circostante.

Nelle risposte al questionario 15 mediatori su 26 dichiarano, infatti, di svolgere il proprio lavoro in collegamento con altri operatori italiani.

“Il mediatore non è la mano che aiuta, forse è il mignolo della mano destra” (Int. 25).

“Il carcere è una struttura molto gerarchizzata: la prima persona più importante è l'agente di polizia, è lui che sta sempre in trincea; quando noi in carcere arriviamo all'agente di polizia siamo salvi perché sono loro quelli che hanno tutte le pulsioni che circolano in giro e in alcune carceri sono loro che chiamano il mediatore e lo mandano a parlare con una persona, e allora il mediatore va e si rende conto che c'è una grossa ten-

sione, un disagio, ecc.. e comunica all'educatore o allo stesso ispettore" (Int. 39).

7.2.4.5. Competenze e formazione: chi è il mediatore che opera in ambito penitenziario?

Le competenze e la formazione necessarie per svolgere l'attività di mediazione in ambito penitenziario si riferiscono prevalentemente all'ambito educativo. “[Il mediatore] *sembra quasi che sia l'educatore degli stranieri*” (Int. 18). I responsabili dell'amministrazione penitenziaria, ma anche gli operatori, nel tentativo di delineare le caratteristiche personali e professionali del mediatore, dipingono una figura multidimensionale, dalle competenze molteplici e di ampia formazione.

“Per me dovrebbe essere un madrelingua e madre cultura straniera senz'altro, una persona con una ampissima formazione, sociologica, psicologia, pedagogica, criminologia, dovrebbe ben conoscere la nostra cultura e società, dovrebbe essere una persona che esprime fiducia, secondo me anche i tratti somatici diventano importanti, una persona che non abbia una faccia argigna [...] qualcuno con una grosse dote di pazienza e capacità di ascolto, non lo so forse Gesù Cristo ci vorrebbe!” (Int. 16).

Necessarie risultano la consapevolezza della propria origine e la conoscenza del contesto socio-culturale italiano; padroneggiare la normativa e i regolamenti interni all'istituzione penitenziaria risulta essere uno strumento fondamentale di azione; importante, però, è anche possedere una buona dose di qualità e attitudini personali proprio per far fronte alle molteplici richieste che provengono dai detenuti.

“Le competenze che ci vogliono sono varie, secondo me la cosa necessaria è la capacità di ascolto nei confronti delle persone [...] devi essere vicina e distante, perché hai necessità di affinare le capacità di ascolto nei confronti delle persone, perché loro hanno bisogno di questo [...] quindi ci vuole elasticità, loro hanno bisogno di te che hai voglia veramente di interagire con loro, poi ci vuole una gran pazienza perché sembra che le cose siano sempre le stesse e senza risultati, poi sul lungo periodo non è così, pensi che l'unica gratificazione che ti rimane è

vedere che si sono ottenuti dei risultati concretamente, e questo il carcere non te lo dà, perché non è così che funziona, anzi, per un passetto che fai avanti ne fai quattro indietro. E poi che competenze ci vogliono, ci vuole un approccio multidisciplinare, ci vogliono tante competenze formative [...] in istituto non dovresti starci più di dieci anni, perché passato questo periodo sei distrutto, logorato dentro, ti senti un carcerato dentro i carcerati, io mi rendo conto che lavorare nel carcere ti porta al burn out precoce” (Int. 16).

Se si fa riferimento ai dati quantitativi dell’indagine, analizzando le risposte alla domanda relativa alle conoscenze, competenze e atteggiamenti dei mediatori che operano in ambito penitenziario, emerge che, su 28 mediatori, per 16 di essi è necessario, prioritariamente, conoscere la *lingua italiana*, secondo 4 la *struttura in cui si lavora*, la *società* e la *cultura di accoglienza* (4 casi); per 23, invece, è necessario, anzitutto, *sapersi relazionare*, mentre per 15 è necessario essere in grado di *negoziare e gestire i conflitti*; secondo 12 mediatori si deve essere capaci, in primis, di *ascolto attivo* ed *essere accoglienti* (6 casi).

Più voci concordano nel ritenere che la formazione dei mediatori debba essere differenziata a secondo del contesto in cui si opera. Ciò vale ancora di più per il delicato ambito penitenziario, che presenta caratteristiche molto peculiari.

I responsabili istituzionali provano a delineare un percorso di alta formazione che preveda un’acquisizione di linguaggi e strumenti comuni, per poi sfociare in un momento di specializzazione per macroaree di intervento. Necessaria risulta la creazione di luoghi e spazi di confronto tra operatori e personale penitenziario e mediatori.

“Per esempio non penso che il mediatore che lavora nelle scuole possa avere la stessa formazione del mediatore che lavora nell’istituto penitenziario. Ci devono essere delle macroaree di specializzazione anche all’interno della formazione specialistica. Quindi un momento di alta formazione di base che può essere uguale per tutti (penso alla laurea triennale) e poi momenti successivi di macroaree di specializzazione in modo tale che, per esempio, contesti che presentano problematiche particolari quale può essere il carcere o il centro d’accoglienza o la comunità per tossicodipendenti possono essere aggregati per questo

secondo momento di specializzazione. E poi ovviamente nel momento in cui il mediatore accede al contesto penitenziario dei momenti di formazione congiunta tra mediatori e nostri operatori per un discorso di reciproca formazione che consenta anche di sensibilizzare ambedue le componenti alla presenza del mediatore all'interno del contesto penitenziario. E' un'opera un po' lunga, mi rendo conto, che però produce risultati" (Int. 36).

Importante è sottolineare come, in accordo con l'istituzione penitenziaria, il corso di specializzazione per mediatori in ambito penitenziario e lo stage operativo all'interno di alcuni istituti di pena, progettato dal Cies, abbia previsto sia momenti di approfondimento teorico sul diritto penale, la concezione della pena, la relazione tra immigrati e criminalità, l'assistenza sanitaria negli istituti penitenziari, la detenzione femminile, la giustizia e i minori; sia, attraverso l'incontro con operatori penitenziari e lo scambio di esperienze, l'acquisizione di strumenti pratici utili all'intervento di mediazione: l'ordinamento penitenziario, elementi del trattamento, la deontologia del mediatore e la differenziazione da altre categorie professionali e di volontariato che operano nelle carceri; i principi della comunicazione con i detenuti stranieri, la gestione di conflitti e problemi relazionali tra i detenuti.

La capacità di ascolto e di relazione, la pazienza, l'umiltà, il lavoro di gruppo, l'elasticità fanno del mediatore linguistico-culturale un operatore in grado di poter interagire con tutte le dimensioni e le figure professionali che vivono e intervengono dentro alla struttura carceraria. Il mediatore è uno strumento di vita per i detenuti e una possibilità di immaginare un "fuori", un luogo in cui poter realizzare i propri progetti. Il detenuto straniero stesso, che vive situazioni di isolamento e costruisce relazioni, spesso, conflittuali, agisce una comunicazione strumentale che tende a fuorviare il lavoro di mediazione e a trasformarlo in "assistenzialismo" pratico.

"Forse è sbagliato ma io dico sempre che [il mediatore] deve essere umile, non pretendere di sapere o interessarsi troppo ai detenuti, per esempio mai chiedere perché stanno là dentro, non mi interessa, stare al loro stesso livello, parlare delle cose [di cui] vogliono parlare loro, non chiedere cose che non vogliono dirti" (Int. 51).

Un volontario, impegnato all'interno dell'istituzione penitenziaria sul fronte del reinserimento dei detenuti tossicodipendenti, auspica che, nel futuro, gli interventi di mediazione siano effettuati da stranieri-mediatori-che hanno avuto un'esperienza detentiva. La capacità empatica, in grado di misurare anche le distanze necessarie nella relazione con i detenuti, in tal modo, ne risulterebbe, a suo avviso, valorizzata.

“Spero che nel tempo si riesca a creare un mediatore che ha avuto un'esperienza detentiva, io so che questa è la via giusta, so che ci vorrà molto tempo” (Int. 21).

7.2.4.6. Il servizio di mediazione: ruolo, funzioni, mansioni del mediatore

Il mediatore, quale ponte tra soggetti di cultura, è investito, in contesto penitenziario, di molteplici funzioni, in quanto complessa è la relazione con i detenuti e gli operatori. Viene, in più punti, sottolineata la sua utilità nell'abbassare il livello del conflitto interno, nel facilitare la comunicazione, nel sostegno al personale penitenziario, nella gestione di malintesi che si sviluppano al livello del dialogo interculturale.

Una volta chiarito il suo ruolo specifico, il mediatore è vissuto, all'interno della rete di rapporti che si muovono nel contesto penitenziario, quale elemento portatore di competenze, saperi, capacità nuove e aggiuntive.

“[Il mediatore] facilita la vita all'interno del contesto...” (Int. 36).

“Non solo ci dovrebbe essere, dovrebbe servire sicuramente a favore, utilizzato dagli operatori in generale, che non devono avere solo un traduttore, ma un traduttore di cultura, di sensazioni, di gesti, di mimica” (Int. 21).

L'istituzione penitenziaria ha, in varie occasioni, auspicato una regolamentazione della figura del mediatore, ma, ancora, non vi è un modello di mediazione in ambito penitenziario trasferibile, condiviso e valido per tutte le realtà. La sperimentazione di servizi di mediazione in diversi istituti ha permesso di tracciare alcune tendenze. Ciò che viene richiesta, in prima i-

stanza, proprio per le problematiche che il contesto di riferimento presenta, è la massima flessibilità funzionale alle esigenze dell'organizzazione e del servizio, che preveda una presenza programmata e calendarizzata.

Numerosi intervistati (sia del panorama istituzionale e della gestione dei servizi, sia nell'universo degli operatori penitenziari e dei mediatori) concordano nel ritenere che una figura idealtipica di mediatore penitenziario, costruita *ad hoc* ed inserita in un ambito così delicato di intervento, ancora non esiste. L'identità professionale e personale del mediatore in ambito penitenziario è definita di volta in volta da chi lo chiama a svolgere mansioni ed è determinata dalla funzione stessa che il mediatore esercita.

“I nostri operatori devono servirsi in qualche modo dei mediatori per andare a facilitare quello che è l'intervento all'interno del contesto penitenziario. Quando parlo di mediazione a tutto campo non penso solo alla mediazione linguistica, che è importante perché serve a facilitare la comunicazione, ma penso ad una mediazione che abbraccia non soltanto l'aspetto linguistico ma l'aspetto della conoscenza della cultura, del contesto, di far conoscere il contesto al detenuto. Quindi è un discorso che si allarga e che fa necessitare di un operatore della mediazione che riesca a coprire tutti questi aspetti, ovvero a più operatori della mediazione che riescano in qualche modo ad allargare il campo del loro intervento, mantenendosi sempre come terzi rispetto alle due figure che sono l'operatore da una parte e il detenuto dall'altra” (Int. 36).

Tante presenze professionali e informali circolano all'interno dell'istituzione penitenziaria, non vi è una figura fissa di riferimento per il mediatore e l'area educativa, nella quale si inserisce principalmente il suo lavoro, è interamente coperta dall'educatore. Il mediatore si trova, spesso, ad essere a sua volta “mediato” da una rete di persone e di comunicazione, nell'incontro con i detenuti.

L'indicazione importante che se ne trae è, però, che la sua attività, in una sorta di modello duplice, può essere tracciata *orizzontalmente*, per ciò che concerne l'intero percorso che il detenuto compie all'interno dell'istituto di pena; in tal caso il mediatore rappresenta un sostegno, un aiuto, un punto di riferimento essenziale alla vita interna dei reclusi. Il suo lavoro ed il suo ruolo sono definiti dal segno della relazione che riesce

ad instaurare (con il detenuto stesso, ma anche con l'amministrazione) e dallo spazio che autonomamente si crea.

Verticalmente, invece, il mediatore interviene, su chiamata e segnalazione, nei diversi ambiti e settori in cui il detenuto è collocato all'interno della scansione del suo percorso detentivo. L'affiancamento agli operatori ed al personale penitenziario risulta elemento cardine dell'efficacia del lavoro di mediazione.

“Con il detenuto italiano tu pensi che puoi veramente toglierlo dalla criminalità, con il detenuto straniero tu puoi aiutarlo affinché, impegnando la sua mente in altro, non sia completamente logorato una volta che esce, puoi aiutarlo a spendere meglio il tempo della detenzione, a inserirsi nel contesto penitenziario, ad aumentare il tempo della socialità, l'obiettivo è diverso” (Int. 16).

“[Il mediatore dovrebbe essere impiegato] in tutti [i settori] perché poi non c'è qualcosa che possiamo escludere, nemmeno la scuola, perché poi c'è ancora qualcuno che non sa mettere la sua firma” (Int. 17).

Sartarelli, sottolineando, in generale, l'importanza della comunicazione educativa all'interno del contesto penitenziario, ritiene che importanti momenti di incontro e di relazione con il detenuto si danno nell'ambito del colloquio pedagogico. In particolare, a suo avviso, sono importanti: il colloquio di primo ingresso (svolto entro le 24 ore dall'entrata, generalmente dopo la visita medica, è finalizzato alla raccolta di dati personali, familiari e giuridici per costituire la cartella personale utile per lo sviluppo dell'iter trattamentale del detenuto; necessario è illustrare al soggetto le disposizioni vigenti nel contesto penitenziario e le norme afferenti alla disciplina, il trattamento, i diritti e doveri del detenuto); il colloquio di sostegno, attivato dall'educatore, dallo psicologo o dal cappellano, quando si presentano elementi ansigeni o problematiche di natura comportamentale e psicologica del detenuto; il colloquio finalizzato all'osservazione e al trattamento⁵⁴.

“La cosa più importante è l'ascolto di queste persone [...] quindi sostegno in questo senso, aiuto [...] poi anche il colle-

⁵⁴ G. Sartarelli, *op. cit.*, p. 89.

gamento con le istituzioni, il chiarimento di quelli che sono i loro diritti e i loro doveri all'interno di una istituzione che per loro non solo è un carcere, ma è un carcere in una terra straniera e quindi con più difficoltà di quelle che potrebbe avere un detenuto italiano” (Int. 20).

“Il suo ruolo è quello di aiutare l’educatore nel primo colloquio di presentazione del carcere, alla visita medica, a partecipare alle riunioni disciplinari di osservazione, tradurre gli ordini di servizio che si affiggono all’interno dei padiglioni, a sostenere, a parlare direttamente del detenuto che magari qualche volta ha bisogno soltanto di interloquire con qualcuno. In un carcere, dato che c’erano detenuti che non ricevevano visite, si sono inventati delle riunioni con il mediatore che fungeva da visita; diciamo, è un punto di riferimento che va dal semplicemente voglio parlare, voglio sapere cosa succede nel mio paese, cosa succede là fuori, voglio sapere cosa sarà della mia vita uscita da qua” (Int. 39).

La mediazione tra operatori e detenuti (in un rapporto che, in genere, si configura a tre con l’educatore) e tra detenuti e detenuti, è sicuramente la funzione che viene riconosciuta al mediatore da tutti gli intervistati. L’ascolto e il monitoraggio delle istanze dei detenuti stranieri in vari ambiti e settori della vita penitenziaria (dal rapporto con le Questure e i Consolati, al supporto linguistico e culturale), come ricorda Susanna Napolitano⁵⁵, magistrato di sorveglianza presso il Tribunale di Bologna, migliorano la qualità della vita detentiva dello straniero; anche se, a suo avviso, la presenza, a volte discontinua, del mediatore nel contesto penitenziario ancora non ha permesso di valorizzarlo nell’osservazione della personalità del detenuto e nella predisposizione del programma di trattamento, che è invece un ambito in cui l’azione di mediazione potrebbe risultare necessaria ed efficace.

“[Il mediatore] media tra me e il detenuto, ma anche tra me e la cultura del detenuto, media tra me e i parenti del detenuto, mi fa capire, l’educatore ha già fatto per anni il mediatore, perché si è già trovato il detenuto straniero, il mediatore mi dà una mano [...] il mediatore va benissimo quando media tra me e il

⁵⁵ S.Napolitano, *op. cit.*

detenuto e non solo, tra me e un'altra cultura, tra me e un'altra lingua, tra me e un'altra gestualità, tra me e un altro modo di avere contatti” (Int. 18).

“Creare una mediazione che mi consenta di interagire con il detenuto e creare una sinergia intorno a lui e viceversa e non per dire che è un poveraccio che ha sbagliato, ma per almeno umanizzare e creare una situazione di relazione che combatta il razzismo, lo stereotipo e creare qualche possibilità di reinserimento e che la persona possa uscire con una visione diversa [...] creare una forma di comprensione, lavorare almeno per un intendimento più sano, più consapevole. Perciò il mediatore deve attivare una serie di forme di comunicazione, decodificare la cultura e proporla non solo all'esterno, per le istituzioni, ma anche per gli stessi stranieri; cercare gli strumenti, perciò un percorso di costante formazione, di decodificazione in decodificazione” (Int. 50).

Le mansioni più significative espletate dai mediatori linguistico-culturali, nella sperimentazione del servizio di mediazione all'interno degli istituti penitenziari⁵⁶, sono state:

1. supporto al colloquio d'immatricolazione, e alla visita medica che ne segue;
2. assistenza al primo colloquio del nuovo entrato con l'educatore;
3. orientamento sulla situazione giuridica del detenuto e sui benefici previsti dalla legislazione;
4. traduzione della custodia cautelare e colloqui di supporto posteriori per spiegare, mitigare il disagio che tante volte provoca nel detenuto;
5. veicolare richieste inerenti lo stato di salute;
6. informazione sulla compilazione di istanze, quali espulsione, estradizione, trasferimento in altre strutture carcerarie (con il supporto stretto degli educatori);
7. informazioni sulla possibilità di scontare la pena residua nei paesi d'origine;
8. informazioni relative ai permessi di soggiorno;

⁵⁶ Interessante è il riferimento alla ricerca condotta dal Cisp, *op. cit.*, in cui si sottolinea che nell'area penale le funzioni, per servizio di mediazione, svolte principalmente risultano: l'interpretariato/traduzione, l'informazione e l'accompagnamento, cfr. tab. 45, p. 145.

9. collegamento con residenze ed indirizzi di consolati e ambasciate;
10. partecipazione ai consigli di disciplina;
11. partecipazione all'équipe di trattamento;
12. partecipazione alle attività della scuola, in attività di sostegno, di stimolo e/o di conoscenza interculturale;
13. creazione di momenti interculturali all'interno dei reparti.

Per quanto riguarda, poi, alcune mansioni più specifiche, il mediatore, come risulta dall'incrocio tra i dati quantitativi (ricavati dall'indagine per questionario) e quelli qualitativi (derivati dall'analisi delle interviste), svolge spesso il ruolo di interprete e traduttore nell'espletamento delle pratiche burocratiche, nella traduzione della modulistica e degli avvisi interni, nella spiegazione al detenuto "nuovo giunto" dei regolamenti e delle circolari nel primo colloquio. Sembrerebbe che, nella realtà penitenziaria, la mediazione si presenti quale "nuda" opera di traduzione, scevra da tutte quelle dimensioni che, in realtà, permettono la creazione di spazi terzi di relazione e comunicazione tra soggetti provenienti da differenti contesti.

Confrontando il dato che emerge dall'analisi delle risposte al questionario relative alle mansioni del mediatore in ambito penitenziario, si nota che, su un totale di 28 mediatori presenti in ambito penitenziario, prevalentemente (sommando, nelle risposte, le polarità positive "abbastanza spesso" e "spesso"): 15 svolgono attività di *interpretariato*, 16 di essi azioni volte al *chiarimento di malintesi culturali*, 19 mediatori attività di *sostegno e aiuto*, 24 intervistati, di *accoglienza e informazione*, 16 azioni di *accompagnamento e orientamento*.

"Per me è fondamentale che il mediatore non venga utilizzato come semplice traduttore, qualsiasi altra persona che conosce la lingua potrebbe fare da traduttore, il mediatore ha competenze culturali e fa qualcosa in più del semplice tradurre, traduce la diversità culturale, anche la diversità gestuale, e questo può essere fatto da chi conosce due culture" (Int. 19).

"[La traduzione della modulistica, delle pratiche e di documenti] è anche necessaria ma non esaurisce l'intervento del mediatore [...] aiuta. La traduzione di questi atti, ovvero spiegare che cosa significa fare la "domandina" al detenuto, per

non sottolineare viceversa la valenza di una burocratizzazione di questi momenti che sono poi anche momenti di vita di ciascun detenuto” (Int. 36).

Un altro ambito che risulta importante del lavoro dei mediatori è quello dell’abbassamento del livello di conflittualità che si sviluppa nella relazione tra i detenuti stranieri ed il personale penitenziario, ma anche tra detenuti stranieri e italiani e tra detenuti stranieri stessi. Le problematiche relative ai blocchi comunicativi risultano acuitizzate in un mondo in cui l’elemento del linguaggio è quello che subisce maggiori alterazioni e amplificazioni. In particolare, gli agenti di polizia penitenziaria e gli educatori, che quotidianamente vivono in stretto contatto con i detenuti, sono le figure che necessitano del sostegno comunicativo dei mediatori. La competitività, poi, che si sviluppa con gli altri detenuti investe sia la sfera più generale dell’appartenenza a diversi sistemi valoriali e comportamentali, ma anche, nello specifico, la vita interna all’istituto, le modalità di accesso a forme assistenziali e di socializzazione (corsi, lavori intramurari, ecc.).

“Prima negli istituti di pena la tensione era tra regioni, i romani si scontravano con i napoletani e insieme si scontravano con i calabresi e siciliani, per 1500 motivi [...] Poi gli stranieri, specialmente per quelli di origine musulmana si vendono per il tavernello, che è questo vino schifosissimo che si usa negli istituti di pena, in cambio di sigarette, o altre cose” (Int. 21).

“Il carcere è decisamente cambiato, perché esiste un antagonismo, che non è razzismo, tra detenuti, la famosa guerra tra poveri, i detenuti stranieri hanno necessità più impellenti rispetto agli italiani. Io durante la tesi ho fatto un’indagine sperimentale sulle colombiane, queste persone arrivano dal proprio paese, sono corriere di droga, vengono beccate in aeroporto, vengono portate in carcere e gli viene tolto tutto, da subito hanno esigenze di ogni tipo, non conoscono l’italiano, non possono chiamare a casa immediatamente, non hanno consapevolezza di come funzionano le cose nel carcere né nell’ordinamento giudiziario, queste sono cose devastanti per loro, non c’è neanche un contatto con una comunità esterna immigrata che faccia un po’ da famiglia [...] Si ricrea una coesione comunitaria quando c’è una nuova aggiunta, le altre detenute si attivano. I criteri sono etnici per lo più” (Int. 16).

“Il detenuto italiano non lo può vedere lo straniero perché pensa che gli sta togliendo qualcosa” (Int. 18).

L’opera di mediazione è importante, però, anche in ambiti di più ampio respiro, essenziali nel progetto di reinserimento del detenuto: l’attività trattamentale, il lavoro, i corsi scolastici o di qualificazione professionale, la costruzione di attività culturali. E particolare attenzione dovrebbe essere rivolta, anche, all’ambito sanitario, in cui possono emergere non solo elementi personali e caratteriali specifici dei soggetti, ma anche diverse concezioni ed esperienze che riguardano il corpo, la malattia, le cure mediche.

“In più abbiamo anche pensato ad un’attività di mediazione su fatti spiccioli che possono emergere nella vita quotidiana della sezione diciamo di appartenenza del detenuto però con delle caratteristiche che sfuggano poi a dinamiche di improvvisazione e di estemporaneità [...] prevedere momenti di presenza nella vita quotidiana di sezione sempre in momenti in cui il mediatore, ovviamente, non sia di ostacolo alle attività, tipo momenti particolari quali possono essere la conta e tutto il resto, avvisandone e preparando prima il personale, in particolare quello di polizia penitenziaria che si trova a svolgere quel ruolo quotidiano di controllo in sezione. Quindi in tutti momenti significativi della vita quotidiana e anche quelli non significativi” (Int. 37).

7.2.4.7. Inquadramento professionale del mediatore e strutturazione della sua presenza

Tutti (responsabili istituzionali e di servizio, personale penitenziario e mediatori) concordano nel definire una figura di mediatore non dipendente dall’amministrazione penitenziaria. Pur sottolineando (soprattutto i mediatori) la precarietà professionale e sociale del lavoro a progetto o a chiamata, la terzietà e la neutralità dell’opera di mediazione risultano elementi fondanti di un’azione efficace all’interno degli istituti di pena, per le caratteristiche che gli sono proprie.

Incrociando tali riflessioni con i dati emersi dalle risposte al questionario, emerge che su 28 mediatori che svolgono la loro attività in ambito penitenziario, relativamente all’inquadramento professionale, 27 sono collaboratori e, in relazione alla continuità del servizio, 25 lavorano su progetti a termine.

“Ritengo che avere una collocazione terza aiuta a comprendere l’istituzione l’utente e l’utente l’istituzione. Non vedo un organico dei mediatori all’interno dell’amministrazione penitenziaria” (Int. 36).

“Ritengo che sia fondamentale che sia indipendente, se fa parte del carcere non ci sarebbe un rapporto di fiducia” (Int. 16).

“Deve essere una figura esterna [...] perché dovrebbe essere un professionista, non una figura che lavora, perché quando la cosa diventa una routine tante persone lo prendono come un lavoro e finisce lì” (Int. 17).

La presenza del mediatore, secondo i responsabili istituzionali, va programmata, all’interno di progetti. Non deve essere una presenza improvvisata perché potrebbe crearsi solo confusione, in quanto l’istituzione penitenziaria si muove all’interno di regole ben disciplinate. Il lavoro di mediazione va, quindi, progettato, monitorato costantemente e verificato. Si tratta, anche in questo caso, di una presenza duplice e differenziata, funzionale alle chiamate per l’emergenza, ma strutturata all’interno di attività ed interventi programmati.

“Per mia convinzione personale penso sempre, per quanto riguarda ovviamente il mondo penitenziario, che chi è altro porta sempre una maggiore libertà di giudizio, una maggiore libertà di azione. Quindi io propugnerei per un mediatore che non sia alle dipendenze dell’amministrazione penitenziaria ma che mantenga una posizione, anche in questo di terzietà, che sia autonomo da un rapporto di dipendenza, perché questo invece secondo me gli consente di essere più forte. Quindi non vi è dubbio che ormai non è più sufficiente immaginare una presenza in momenti emergenziali; cioè sicuramente bisognerà andare a presenze strutturate, poi come, con quale periodicità, con quali modalità, andremo a verificarlo” (Int. 37).

“Una presenza continuativa, perché magari non gli serve niente però [per i detenuti] sapere che hanno un colloquio una volta, due volte alla settimana, si sentono che hanno un punto di

riferimento gli dovesse servire qualcosa. “Non mi serve grazie a dio però c’è quella presenza”” (Int. 40).

Nell’ottica dell’amministrazione penitenziaria tale sistematicità ridurrebbe anche i rischi di un impiego del mediatore, da parte degli operatori penitenziari, anche in ambiti che non appartengono alla sua competenza.

“[I mediatori dovrebbero essere] figure stanziali, perché in carcere tu non puoi delegare tra un’ora quello che sta succedendo in quel secondo, perché in carcere è tutto un secondo, le emergenze possono esplodere in un minuto, un mediatore che arriva dopo 24 ore non serve più a nessuno, lo metti almeno in orario lavorativo” (Int. 16).

“E’ un supporto che non deve essere utilizzato solo quando c’è una emergenza, perché possiamo constatare che oggi la popolazione detenuta prevede un grosso numero di stranieri, quindi siamo in una emergenza continua” (Int. 19).

7.2.4.8. La deontologia professionale come “passaporto” dell’opera di mediazione

La terzietà, il lavoro di informazione, consulenza ed orientamento, a detta degli intervistati, dovrebbe essere un’opera neutrale. In un contesto delicato, quale è quello penitenziario, la deontologia del mediatore, la sua eticità professionale e soggettiva, sono componenti essenziali dell’azione di mediazione. Facendo ricorso a tutto il corredo di competenze e atteggiamenti necessari, il mediatore si pone nelle condizioni di poter esercitare meglio la propria funzione di collegamento tra l’istituzione e l’utente.

Il potere di comunicare, di interagire, a volte, lui solo, con dimensioni “discrete” della personalità del detenuto, decidere le modalità di trasmissione delle informazioni, necessitano di una forte consapevolezza del proprio ruolo. Tanto più che, nel contesto penitenziario, i riflessi giuridici che possono venire alla luce nel momento in cui il mediatore si trova ad interloquire con il soggetto straniero potrebbero inficiare il rapporto con l’istituzione o compromettere la relazione tra detenuto e condizione detentiva.

“Lei pensi per esempio nel dialogo con un operatore per il rapporto informativo che può portare ad un permesso, ad una liberazione anticipata, ad una misura alternativa alla detenzione, nei pochi casi in cui avviene. Insomma, deve essere molto molto sottolineata la deontologia professionale” (Int. 36).

Facendo ricorso ai dati quantitativi risulta che, per il mediatore in ambito penitenziario, il mantenimento del segreto professionale (15 su 28 mediatori) e la neutralità (7 casi su 28) sono componenti fondamentali.

“L’etica del mediatore culturale in qualche modo è il suo passaporto. Nel momento in cui riesce a raggiungere veramente una dimensione di terzietà tanto più può essere efficace, ma la dimensione di terzietà, al di là di tutti i significati che possiamo attribuire a questo concetto, è una dimensione secondo me che si raggiunge semplicemente con l’esercizio di un’eticità quotidiana, di una capacità di rimanere al di sopra delle parti, che dovrebbe essere la caratteristica principale di queste persone. Quindi non riesco a vedere questo concetto al di fuori di un concetto più ampio di eticità, di valore etico, di serietà” (Int. 37).

7.2.4.9. Il futuro della mediazione in ambito penitenziario

Nessun mediatore nutre l’ambizione di poter modificare qualcosa dall’interno nella mentalità dell’istituzione penitenziaria, anche se vengono sottolineate, in alcune interviste, le piccole conquiste fatte, sia nella relazione con i detenuti, sia con gli operatori penitenziari dovute, soprattutto, alla percezione dell’utilità del lavoro di mediazione.

“La nostra presenza qualcosina la può fare, certo cambiare il mondo è impossibile [inizialmente] non capivano la mia presenza, non mi ascoltavano molto e poi grazie allo psichiatra e ora con il corso [di formazione] ho imparato meglio, ho trovato la mia strada, saper parlare con loro, sapere ascoltare e penso che si riesca ad arrivare a qualche piccolo cambiamento” (Int. 24).

L'elemento che risalta maggiormente è quello relativo alla novità dell'azione di mediazione all'interno degli istituti penitenziari. La non conoscenza della filosofia e delle strategie della mediazione e la non chiarezza del ruolo dei mediatori ritorna, nella percezione dei mediatori stessi, come dimensione frustrante e svalorizzante.

Per quanto riguarda la gratificazione nel lavoro di mediazione, facendo ricorso alle risposte dei mediatori al questionario, risulta che solamente 5 di essi (su 28) pensano di poter incidere sulla qualità del servizio e, quindi, di sentirsi protagonisti del cambiamento della società.

“Si vede che è una cosa nuova, che deve passare il tempo [...] cambiare la mentalità te lo puoi aspettare più avanti, dovrebbe essere un risultato. Prima [il carcere] si deve abituare proprio a te, a te come presenza, come possibilità di chiederti qualcosa, di poter aiutare [i detenuti stranieri] in qualcosa” (Int. 40).

Anche dall'analisi dei dati quantitativi emersi dall'indagine per questionario risulta che, in relazione alle difficoltà del lavoro di mediazione in ambito penitenziario, le frequenze più significative sono attribuibili *all'indeterminatezza delle funzioni e delle mansioni*, allo *scarso riconoscimento del ruolo professionale* (17 mediatori su 28) e alle difficoltà causate dalla *discontinuità del rapporto con l'utenza* (17 casi). Inoltre, *l'inadeguato riconoscimento del ruolo da parte delle istituzioni e degli operatori* è denunciato da 14 mediatori.

“Più che mediazione è dare delle informazioni [...] è che non veniamo utilizzati” (Int. 51).

Del resto...

“Una rondine non fa estate...” (Int. 51).

Allegati

La griglia di lettura per l'analisi della letteratura

Tipo di documento:
Ente:
Autore/i:
Titolo del documento:
Editore:
Luogo di edizione:
Anno di edizione:
Numero di pagine:
GRIGLIA DI LETTURA
Cosa si intende per Mediazione culturale (cosa è, ambiti e confini):
La professione di mediatore/mediatrice culturale :
Lineamenti del profilo (funzioni di base; variabili che influenzano l'intervento; la responsabilità dell'intervento e i confini del ruolo) Le competenze di base e la loro diversificazione secondo i servizi La deontologia Le professioni in contesti diversi (socio-educativo, socio-sanitario, penitenziario, giudiziario, ecc.)
Principali approcci teorici di riferimento:
I percorsi formativi del mediatore culturale:
Aspetti organizzativi, didattici, ecc. Durata, ente erogatore
Modello di formazione proposto:
Modello di servizio elaborato e/o proposto:
Esperienze, applicazione, applicabilità e trasferibilità del modello:

Il questionario utilizzato*

Sez. 1 Percorsi migratori ed integrazione in Italia

[1] Il tempo di permanenza complessivo in Italia è di:

- *meno di 1 anno*

4,80 *da 1 a 3 anni*

31,90 *da 4 a 7 anni*

23,40 *da 8 a 11 anni*

23,80 *da 12 a 15 anni*

16,10 *oltre 15 anni*

100,00 TOTALE

[2] Ho scelto l'Italia come paese di emigrazione prevalentemente:

42,80 *per la presenza di parenti/amici sui quali potevo contare - che mi hanno aiutato*

6,60 *per legami del paese di provenienza con l'Italia (culturali, coloniali, presenza di enti, associazioni, istituti religiosi, ecc, che mi hanno facilitato l'ingresso)*

3,70 *perché pensavo che l'Italia fosse meno distante culturalmente dal mio paese*

1,60 *perché pensavo che l'Italia fosse meno distante geograficamente dal mio paese*

4,50 *perché credevo di trovare, rispetto ad altri paesi, migliori condizioni di accoglienza/integrazione*

3,70 *perché parenti e amici che "ce l'hanno fatta" a realizzare i propri sogni mi hanno sempre parlato bene dell'Italia*

1,20 *perché televisione, pubblicità e prodotti di consumo mi hanno dato un'immagine positiva dell'Italia*

12,30 *per caso*

23,50 *altro*

99,90 TOTALE

[3] Quali sono i fattori che hanno pesato maggiormente sulla tua personale scelta migratoria? Ordina per importanza, i primi due:

1°	2°	% risposte	% su casi	
30,10	25,60	28,20	48,20	<i>economici</i>
15,90	7,40	12,30	21,10	<i>politici</i>
0,80	0,60	0,70	1,20	<i>religiosi</i>

* L'elaborazione statistica dei dati del questionario è stata curata da Vincenzo Carbone.

8,10	20,50	13,30	22,70	<i>culturali</i>
2,00	8,00	4,50	7,70	<i>ambientali</i>
35,40	30,10	33,20	56,70	<i>personali e familiari</i>
7,70	8,00	7,80	13,40	<i>altro</i>
100,00	100,00	100,00	170,90	TOTALE

[4] Quali sono i fattori che al momento della partenza ti hanno attratto maggiormente?

Ordina per importanza i primi due:

1°	2°	% risposte	% su casi	
22,90	14,90	19,40	35,00	<i>economici (guadagni più facili, più soldi, più beni di consumo)</i>
13,80	18,60	15,90	28,80	<i>socio culturali e di relazione (maggiore libertà di confronto, di relazione di espressione)</i>
1,30	2,60	1,80	3,30	<i>religiosi (maggiore libertà di professare la fede, praticare la religione, ecc.)</i>
5,40	3,10	4,40	7,90	<i>politici (maggiore libertà di esprimere idee, di partecipare alla vita politica)</i>
15,40	22,70	18,70	33,80	<i>personali (maggiore possibilità di realizzare le mie aspirazioni personali)</i>
21,30	15,50	18,70	33,80	<i>familiari (ricongiungimento familiare)</i>
7,50	10,30	8,80	15,80	<i>facilità dell'accesso in Italia</i>
2,10	6,70	4,10	7,50	<i>geografici (vicinanza)</i>
10,40	5,70	8,30	15,00	<i>altro</i>
100,00	100,10	100,10	180,90	TOTALE

[5] In Italia hai svolto, per almeno sei mesi, attività sociali:

1°	2°	% risposte	% su casi	
10,40	8,1	9,3	16,7	<i>no, nessuna attività</i>
0,40	0	0,2	0,4	<i>politica nei partiti</i>
1,20	2	1,6	2,8	<i>sindacale</i>
12,90	5,1	9,3	16,7	<i>nei movimenti per i diritti degli immigrati</i>
14,10	6,6	10,7	19,1	<i>all'interno della comunità di appartenenza</i>
10,80	11,1	10,9	19,5	<i>associtative per il tempo libero</i>
13,70	19,7	16,4	29,3	<i>di intervento sociale e di volontariato (laico e/o religioso)</i>
21,60	24,7	23	41,1	<i>di aiuto e di sostegno nei confronti degli immigrati in difficoltà</i>
12,40	20,7	16,2	28,9	<i>di promozione della conoscenza della cultura del paese di origine o di altre attività interculturali</i>
2,50	2	2,3	4,1	<i>altro</i>
100,00	100,00	99,90	178,60	TOTALE

[6]	Durante il tempo libero abitualmente frequenti:
10,90	<i>soprattutto connazionali</i>
7,30	<i>prevalentemente connazionali ed altri immigrati</i>
13,70	<i>soprattutto italiani</i>
27,00	<i>prevalentemente italiani ed immigrati</i>
41,10	<i>tutti indifferentemente</i>
100,00	TOTALE

[7] Quali di queste attività svolgi prevalentemente?

	mai	ogni tanto	abbastanza spesso	molto spesso	TOTALE	
	13,80	54,70	23,10	8,50	100,10	<i>vado al cinema</i>
	50,60	37,60	1,00	0,80	100,00	<i>vado a teatro</i>
	0,40	9,60	31,40	58,60	100,00	<i>seguo programmi televisivi in lingua italiana</i>
	0,40	10,70	33,30	55,60	100,00	<i>leggo libri, riviste, giornali in italiano</i>
	13,60	35,50	28,90	21,90	99,90	<i>frequento associazioni culturali e ricreative</i>
	-	19,20	26,90	53,80	99,90	<i>altro</i>

[8] Quali attività svolgi per mantenere/rinsaldare i rapporti con i tuoi connazionali e con il tuo paese d'origine:

1°	2°	% risposte	% su casi	
4,60	2,60	3,60	6,90	<i>non faccio niente in particolare</i>
7,10	4,80	5,90	11,40	<i>scrivo lettere ai miei familiari/amici</i>
42,90	17,30	30,40	58,40	<i>telefono ai miei familiari/amici rimasti nel mio paese</i>
0,80	15,20	7,90	15,10	<i>leggo nella mia lingua d'origine</i>
18,80	19,50	19,10	36,70	<i>mi tengo informato su ciò che accade nel mio paese d'origine attraverso la tv satellitare, riviste, giornali</i>
4,60	6,90	5,70	11,00	<i>frequento i miei connazionali, per stare insieme a loro</i>
3,30	3,50	3,40	6,50	<i>frequento associazioni, comunità di connazionali</i>
2,50	5,20	3,80	7,30	<i>svolgo attività di sensibilizzazione su temi legati al mio paese d'origine</i>
13,80	21,60	17,60	33,90	<i>l'attività di mediazione linguistico culturale è per me un modo per mantenere i rapporti con il mio paese</i>

1,70	3,50	2,50	4,90	<i>se</i>
100,10	100,10	99,90	192,10	altro
				TOTALE

[9]	Pensando al tuo futuro, consideri l'Italia come luogo di vita e di lavoro:
46,00	<i>permanente</i>
15,30	<i>di lungo periodo (oltre i 5 anni), ma non per sempre</i>
2,00	<i>temporaneo (con l'idea di un rientro in patria nel medio periodo) 3-5 anni</i>
3,60	<i>transitorio, limitato alla possibilità di un trasferimento in altra nazione</i>
31,50	<i>non sono in grado di fare previsioni, dipende da come evolveranno le cose</i>
1,60	<i>ho già deciso di rimpatriare, considero di terminare a breve questa esperienza migratoria</i>
100,00	TOTALE

Sez. 2 Figura professionale, ambito di intervento ed aspirazioni

[10]	Quali sono gli ambiti all'interno dei quali svolgi mediazione linguistico-culturale?				
1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
28,70	8,70	10,70	16,50	45,30	<i>sanitario (ospedale, ambulatori, consultori, ecc)</i>
9,40	21,80	13,20	14,70	40,50	<i>servizi sociali</i>
20,90	16,20	16,60	18,00	49,40	<i>educativo (scuola, ecc)</i>
9,00	13,50	14,60	12,20	33,60	<i>pubblica amministrazione (ufficio delle relazioni pubbliche, comuni, ecc)</i>
9,80	11,80	7,80	9,90	27,10	<i>prima accoglienza</i>
13,50	5,20	10,20	9,70	26,70	<i>pubblica sicurezza (questure, ecc)</i>
2,90	9,20	7,30	6,30	17,40	<i>tribunale</i>
2,50	3,90	6,30	4,10	11,30	<i>penitenziario (carcere)</i>
2,50	8,30	9,80	6,60	18,20	<i>organizzazione di eventi culturali ed attività interculturali</i>
0,80	1,30	2,00	1,30	3,60	<i>aziendale</i>
.	.	1,50	0,40	1,20	<i>altro</i>
100,00	99,90	100,00	99,70	274,30	TOTALE

[11]	Svolgere la mediazione linguistico-culturale in questo specifico ambito è stata per te una scelta:
22,50	<i>casuale</i>
45,10	<i>avvenuta in seguito ad un corso di formazione</i>
18,40	<i>legata a competenze/conoscenze precedentemente acquisite</i>

13,50 *dipendente dalla motivazione personale a lavorare in quest'ambito specifico*
0,40 *altro*
99,90 **TOTALE**

[12] **Svolgere la mediazione linguistico-culturale in qualità di:**
5,20 *dipendente (salariato)*
88,80 *collaboratore (co.co.co, su progetto, ad ore, lavoratore autonomo senza partita iva....)*
4,70 *libero professionista (lavoratore autonomo con partita iva)*
1,30 *altro*
100,00 **TOTALE**

[13] **Svolgere la mediazione linguistico-culturale in modo:**
11,20 *permanente*
88,80 *a termine / su progetto / a chiamata*
100,00 **TOTALE**

[14]	Consideri l'attività di mediatore linguistico-culturale
	A) un lavoro temporaneo, perché:
39,30	<i>si tratta di un lavoro precario (di un servizio / progetto a termine)</i>
16,40	<i>è scarsamente retribuito e dunque aspiro a condizioni migliori</i>
3,70	<i>mi sono reso conto che non risponde alle mie aspettative/competenze e sono in attesa di poterlo cambiare</i>
2,70	<i>è difficilmente conciliabile con i miei impegni di vita</i>
1,80	<i>in realtà desidero fare altro</i>
0,50	<i>altro</i>
	B) un lavoro potenzialmente definitivo, perché:
0,50	<i>è ben retribuito</i>
2,70	<i>si concilia bene con i miei impegni di vita</i>
7,30	<i>mi fa sentire partecipe ed utile nella società italiana</i>
9,60	<i>mi fa sentire utile ai miei connazionali ed a quanti vivono come me l'esperienza migratoria</i>
13,70	<i>mi piace, mi soddisfa a livello personale e desidero crescere professionalmente in questo settore</i>
1,40	<i>altro</i>
99,60	TOTALE

[15]	Attualmente, oltre ad essere attivo nel campo della mediazione, svolgi altri lavori?
	NESSUN LAVORO perché:
19,70	<i>sono impegnato a tempo pieno nella mediazione</i>
10,10	<i>sono studente</i>
13,60	<i>sono casalinga</i>
12,70	<i>sono in cerca di occupazione / disoccupato</i>
-	<i>sono pensionato</i>
1,30	<i>altro</i>
	<u>Se non svolgi alcun lavoro passa alla domanda successiva</u>
22,40	<i>lavoro fisso / stabile</i>
20,20	<i>lavoro precario / saltuario</i>
100,00	TOTALE

[15A]	Settore di attività:
0,90	<i>agricoltura</i>
7,30	<i>industria / edilizia</i>
91,80	<i>servizi</i>
100,00	TOTALE

[15B]	Se lavori nei servizi specifica se si tratta di attività nell'ambito:
19,40	<i>educativo</i>

15,70	<i>socio assistenziale</i>
8,30	<i>collaborazione familiare</i>
14,80	<i>ristorazione e/o alberghiero</i>
9,30	<i>commercio fisso e/o ambulante</i>
1,90	<i>artigianato</i>
-	<i>trasporti</i>
30,60	<i>altro</i>
100,00	TOTALE

Sez. 3 Ruolo e mansioni svolte

[16] Le attività che svolgi nella professione di mediatore linguistico-culturale sono di:

mai	qualche volta	abbastanza spesso	spesso	TOTALE	
12,20	34,60	30,50	22,80	100,10	<i>interpretariato (traduzione orale e scritta)</i>
9,80	39,80	30,50	19,90	100,00	<i>chiarimento dei malintesi culturali, gestione e prevenzione di conflitti</i>
27,00	45,90	18,40	8,60	99,90	<i>difesa dei diritti</i>
60,40	26,10	8,60	4,90	100,00	<i>insegnamento dell'italiano (alfabetizzazione linguistica)</i>
4,50	30,20	38,80	26,50	100,00	<i>sostegno, aiuto a soggetti / utenti in difficoltà (allievi, pazienti, detenuti, ecc.)</i>
33,90	36,00	24,80	5,40	100,10	<i>collaborazione alla progettazione e realizzazione di attività interculturali comuni</i>
20,60	43,60	23,00	12,80	100,00	<i>partecipazione alle riunioni di equipe di progettazione e di valutazione</i>
25,60	45,90	19,80	8,70	100,00	<i>partecipazione agli incontri di collegamento tra istituzione e famiglie</i>
11,20	17,80	38,40	32,60	100,00	<i>accoglienza, informazione</i>
9,10	27,60	34,50	28,80	100,00	<i>orientamento ed accompagnamento</i>
27,50	32,10	24,20	16,30	100,10	<i>tutela della lingua e della cultura di origine</i>
42,90	14,30	14,30	28,80	100,30	<i>altro</i>

[17] Il lavoro di mediazione che svolgi è prevalentemente:
8,30 *individuale*

42,10	<i>realizzato in collegamento con operatori italiani</i>
32,90	<i>realizzato insieme ad operatori italiani</i>
16,70	<i>svolto in équipe</i>
100,00	TOTALE

[18] *Pensando alla tua esperienza di mediatore, indica il tempo percentuale dedicato a:*

53,30	<i>solo per i tuoi connazionali</i>
24,26	<i>per coloro che capiscono la tua lingua</i>
22,40	<i>utilizzando lingue veicolari</i>
99,96	TOTALE

[19] *Pensando alla tua esperienza di mediatore, indica in percentuale l'utenza che incontri:*

26,00	<i>bambini ed adolescenti complessivamente considerati</i>
19,00	<i>nuclei familiari</i>
29,00	<i>adulti maschi</i>
26,80	<i>adulti femmine</i>
100,80	TOTALE

[20] *Cosa deve conoscere principalmente un mediatore linguistico-culturale?*

1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
56,50	10,00	5,70	24,10	70,60	<i>conoscere l'italiano</i>
2,20	10,00	4,80	5,70	16,60	<i>conoscere almeno una lingua veicolare</i>
11,30	23,40	17,50	17,40	51,10	<i>conoscere la struttura ed il funzionamento dei servizi all'interno del quale svolge il lavoro di mediatore</i>
5,70	13,40	16,60	11,90	34,90	<i>conoscere la normativa relativa all'immigrazione</i>
7,00	15,60	19,20	13,90	40,90	<i>conoscere la società e la cultura italiana</i>
.	1,70	3,50	1,70	5,10	<i>conoscere le discipline storico-economico-giuridiche</i>
1,30	1,30	1,30	1,30	3,80	<i>conoscere le discipline socio-antropologiche</i>
0,90	2,20	2,60	1,90	5,50	<i>conoscere le discipline psico-pedagogiche</i>
0,90	6,50	11,40	6,20	18,30	<i>conoscere a fondo le caratteristiche del fenomeno migratorio in italia</i>
14,30	15,60	17,50	15,80	46,40	<i>conoscere la società e la cultura d'origine</i>
	0,40		0,10	0,40	<i>altro</i>

100,10 100,10 100,10 100,00 293,60 **TOTALE**

[21] Cosa deve saper fare principalmente un mediatore linguistico-culturale?

1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
12,60	2,50	1,70	5,60	16,60	<i>saper tradurre un testo scritto</i>
13,40	8,10	8,50	10,00	29,50	<i>saper svolgere l'attività di interpretariato</i>
12,20	11,40	7,70	10,40	30,70	<i>saper orientare (individuare gli interlocutori appropriati per indirizzare gli utenti)</i>
2,90	3,40	5,50	3,90	11,60	<i>saper cercare informazioni e documenti necessari</i>
4,20	12,30	7,70	8,00	23,70	<i>saper attivare e promuovere il lavoro di rete (promuovere le risorse presenti sul territorio)</i>
3,80	3,40	9,40	5,50	16,20	<i>saper promuovere i diritti dell'utente</i>
25,20	19,10	14,00	19,50	57,30	<i>saper relazionarsi correttamente con gli utenti, con i colleghi e con altri operatori</i>
5,90	18,60	9,40	11,30	33,20	<i>saper individuare i bisogni degli utenti</i>
10,50	16,10	16,60	14,40	42,30	<i>saper gestire i conflitti, saper negoziare</i>
7,60	5,10	19,10	10,60	31,10	<i>saper rappresentare la società e la cultura d'origine</i>
1,70	-	0,40	0,70	2,10	<i>altro</i>
100,00	100,00	100,00	99,90	294,30	TOTALE

[22] Come deve essere principalmente un mediatore linguistico-culturale?

1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
37,80	3,80	3,30	14,90	44,40	<i>accogliente</i>
26,10	24,30	7,50	19,20	57,30	<i>capace di ascolto attivo</i>
8,00	18,00	12,50	12,80	38,20	<i>capace di lavorare in equipe</i>
2,50	7,50	4,20	4,70	14,10	<i>capace di affrontare situazioni poco chiare</i>
5,90	11,70	12,50	10,00	29,90	<i>capace di gestire i conflitti</i>
9,70	15,90	17,90	14,50	43,20	<i>capace di essere flessibile, di adattarsi alle situazioni diverse</i>
1,30	4,20	7,50	4,30	12,90	<i>capace di trovare soluzioni</i>

2,50	5,00	10,80	6,10	18,30	<i>innovative responsabile e capace di autonomia</i>
2,90	4,60	5,40	4,20	12,90	<i>empatico</i>
3,40	5,00	17,50	8,60	25,70	<i>capace di affrontare situazioni complicate</i>
-	-	0,80	0,30	0,80	<i>altro</i>
100,10	100,00	99,90	99,60	297,70	TOTALE

[23] Nella professione di mediatore quali sono gli aspetti più importanti sotto il profilo deontologico?

1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
49,60	11,80	13,10	24,90	74,20	<i>mantenere il segreto professionale</i>
10,50	19,90	8,20	12,90	38,30	<i>conquistare la fiducia degli interlocutori</i>
19,00	32,90	11,50	21,10	62,90	<i>mantenere la neutralità tra le parti</i>
9,70	20,30	27,90	19,20	57,30	<i>rispettare le differenze culturali</i>
10,90	15,00	39,30	21,70	64,50	<i>garantire una comunicazione corretta ed equilibrata tra le parti</i>
0,40	-		0,10	0,40	<i>altro</i>
100,10	99,90	100,00	99,90	297,60	TOTALE

Sez. 4 Motivazioni della scelta

[24] L'attività di mediatore linguistico-culturale è stata per me:

1°	2°	% risposte	% su casi	
29,20	9,30	20,10	36,70	<i>una scelta dettata più dal caso che da un preciso progetto (una opportunità di svolgere un lavoro retribuito)</i>
9,90	10,80	10,30	18,80	<i>un modo per conoscere in maniera non superficiale la realtà italiana</i>
26,30	17,20	22,10	40,40	<i>una scelta determinata dall'esperienza personale di migrazione</i>
11,90	14,70	13,20	24,10	<i>una scelta scaturita da un generico interesse per la mediazione</i>
17,30	37,30	26,40	48,20	<i>una scelta resa possibile dal possesso di competenze utili allo svolgimento del lavoro di mediatore</i>
4,50	9,30	6,70	12,20	<i>una scelta obbligata dalla mia condizione di straniero (è il miglior lavoro che ho trovato)</i>
0,80	1,50	1,10	2,00	<i>altro</i>
99,90	100,10	99,90	182,40	TOTALE

In questo lavoro di mediazione linguistico-culturale hai la possibilità di sentirti gratificato perchè:

1°	2°	% risposte	% su casi	
19,80	13,90	16,90	32,80	<i>valuto positivamente la mia professionalità</i>
6,50	6,50	6,50	12,60	<i>è un lavoro considerato prestigioso dagli altri immigrati</i>
17,00	13,40	15,30	29,60	<i>mi permette di utilizzare e valorizzare la mia formazione precedente</i>
13,00	15,60	14,20	27,50	<i>mi consente di incidere sulla qualità del servizio e di sentirmi in qualche misura protagonista del cambiamento della società</i>
7,70	9,10	8,40	16,20	<i>si tratta di un lavoro che offre una certa autonomia</i>
3,20	12,60	7,70	15,00	<i>offre la possibilità di accrescere la propria professionalità e offre prospettive di lavoro</i>
0,80	0,40	0,60	1,20	<i>è un lavoro che permette un guadagno adeguato</i>
2,40	3,90	3,10	6,10	<i>ricevi apprezzamenti da familiari/conoscenti/amici</i>
2,40	-	1,70	3,20	<i>ricevi apprezzamenti dall'istituzione nella quale operi</i>
0,40	0,90	0,20	0,40	<i>ricevi apprezzamenti dai superiori</i>
4,00	8,70	6,30	12,10	<i>ricevo l'apprezzamento dell'utenza</i>
22,70	15,20	19,00	36,80	<i>sono utile agli altri</i>
99,90	100,20	99,90	193,50	TOTALE

Sez. 5 Situazioni-problema nella mediazione

In base alla tua esperienza professionale nell'ambito della mediazione linguistico-culturale, quanto le seguenti situazioni di lavoro [26] rappresentano per te delle questioni problematiche?

Livello organizzativo

per niente	poco	abbastanza	molto	TOTALE	
30,7	39,8	24,6	4,9	100,00	<i>difficoltà nella programmazione e pianificazione delle attività in generale</i>
37,9	42,4	17,7	2,1	100,10	<i>difficoltà nella programmazione causata dalla estrema diversificazione linguistico-culturale dell'utenza</i>
23	26,7	32,5	17,7	99,90	<i>difficoltà causate dalla discontinuità del rapporto con l'utenza (occasionalità)</i>
24,6	34	34	7,4	100,00	<i>eccessiva flessibilità delle prestazioni richieste dal servizio</i>
30,3	34,9	26,6	8,3	100,10	<i>l'istituzione si deresponsabilizza perché delega al mediatore la gestione della "questione immigrati"</i>
18,9	37,9	34,2	9,1	100,10	<i>la collaborazione delle istituzioni per affrontare specifici problemi e ricercare soluzioni è scarsa ed inadeguata</i>
37,6	32,2	23,7	6,5	100,00	<i>la relazione con l'utenza risulta problematica e difficoltosa perché le informazioni sul servizio e sul mio ruolo sono incomplete e/o distorte</i>
31,8	43,7	20,4	4,1	100,00	<i>difficoltà nell'accesso alle informazioni utili per svolgere al meglio le attività</i>
16,8	27,5	28,7	27	100,00	<i>indeterminatezza delle funzioni e delle mansioni e scarso riconoscimento del ruolo professionale anche per la mancanza di un albo professionale</i>
9,1	14,5	33,1	43,4	100,10	<i>retribuzione scarsa e/o discontinua</i>
30,3	32	31,6	6,1	100,00	<i>scarsa comunicazione e coordinamento tra mediatori nello stesso servizio</i>
35	37	23,5	4,5	100,00	<i>difficoltà a collaborare con operatori del servizio e con altre figure professionali</i>

In base alla tua esperienza professionale nell'ambito della mediazione linguistico-culturale, quanto le seguenti situazioni di lavoro rappresentano per te delle questioni problematiche?

[27]

Livello professionale- soggettivo

per niente	poco	abbastanza	molto	TOTALE	
48,2	43,7	7,8	0,4	100,1	<i>difficoltà di comunicazione con l'utenza causata dalle differenze linguistico-culturali</i>
40,3	45,2	12,1	2,4	100	<i>difficoltà di comunicazione con l'utenza causata dalla diffidenza nei confronti del mio ruolo (scarsa fiducia)</i>
38,1	34,8	20,2	6,9	100	<i>scarsa motivazione (dovuta a problemi di retribuzione, di incentivazione, ecc.)</i>
53,4	36	9,7	0,8	99,9	<i>insufficiente conoscenza delle lingue veicolari</i>
58,3	31,6	9,7	0,4	100	<i>difficoltà a percepirmi come neutrale tra la committenza e l'utenza</i>
68,1	25,8	4,8	1,2	99,9	<i>sento di non aver preso le distanze dalla mia esperienza migratoria e ciò mi impedisce di assumere il distacco necessario per svolgere il mio lavoro</i>
69,9	26,4	3,7	0	100	<i>difficoltà nell'interpretazione delle informazioni</i>
59,9	30,4	8,9	0,8	100	<i>inadeguata conoscenza del funzionamento del servizio presso il quale opero</i>
61,2	31	7,3	0,4	99,9	<i>inadeguata conoscenza delle caratteristiche linguistico-culturali dell'utenza (provenienza)</i>
79	19,8	0,8	0,4	100	<i>insufficiente conoscenza dell'italiano</i>
41,5	39,8	16,3	2,4	100	<i>inadeguato riconoscimento del mio ruolo di mediatore da parte degli utenti</i>
34,4	34	27,5	4	99,9	<i>inadeguato riconoscimento del mio ruolo di mediatore da parte delle istituzioni e degli operatori</i>
45,5	41,5	11,8	1,2	100	<i>inadeguata conoscenza della normativa di riferimento</i>
57,7	35,4	6,5	0,4	100	<i>inadeguata conoscenza delle carat-</i>

34,8	33,6	20,9	10,7	100	<i>teristiche sociali dell'utenza (età, genere, status...) inadeguata attività di supervisione, di confronto e di riflessione sul ruolo e sulle attività del mediatore</i>
------	------	------	------	-----	--

Considerando esclusivamente la tua attuale situazione di lavoro (facendo esclusivo riferimento all'attività di mediazione) come definiresti il tuo livello di soddisfazione complessivo per la professione di mediatore linguistico-culturale?

[28]	
2,8	<i>molto basso</i>
7,7	<i>basso</i>
42,1	<i>sufficiente</i>
36,4	<i>alto</i>
10,9	<i>molto alto</i>
99,9	TOTALE

Considerando esclusivamente la tua attuale situazione di lavoro (facendo esclusivo riferimento all'attività di mediazione) come definiresti il tuo livello di soddisfazione complessivo per la professione di mediatore linguistico-culturale?

[29]	
10,7	<i>diminuito</i>
25,9	<i>invariato</i>
63,4	<i>aumentato</i>
100,00	TOTALE

Sez. 6 Formazione ricevuta e domandata

[30]	Nel tuo paese di origine hai svolto attività di:				
	1°	2°	% risposte	% su casi	
	24,10	33,90	28,40	48,40	<i>nessuna attività</i>
	34,10	9,80	23,40	39,80	<i>educazione / formazione</i>
	11,60	8,70	10,40	17,60	<i>impegno sociale e di volontariato verso le fasce deboli</i>
	1,70	5,50	3,40	5,70	<i>impegno religioso</i>
	5,60	7,70	6,50	11,10	<i>impegno politico</i>
	6,90	14,80	10,40	17,60	<i>animazione e promozione culturale</i>
	0,40	2,70	1,40	2,50	<i>impegno sindacale</i>
	0,40	6,60	3,10	5,30	<i>tutela dei diritti</i>
	2,20	3,80	2,90	4,90	<i>aiuto e di sostegno ai migranti ed alle loro famiglie</i>
	12,90	6,60	10,10	17,20	<i>altro</i>
	99,90	100,10	100,00	170,10	TOTALE

[31] Oltre allo specifico percorso di formazione professionale, per

un mediatore linguistico-culturale ritieni utile la partecipazione alle attività:

1°	2°	% risposte	% su casi	
6,80	6,50	6,70	12,20	<i>nessuna attività</i>
13,20	8,90	11,20	20,30	<i>sindacali</i>
10,70	15,90	13,20	24,00	<i>politiche</i>
47,40	18,20	33,50	61,00	<i>associative di tipo culturale e ri-creativo</i>
0,90	2,80	1,80	3,30	<i>religiose</i>
19,70	44,90	31,70	57,70	<i>sociali e di volontariato</i>
1,30	2,80	2,00	3,70	<i>altro</i>
100,00	100,00	100,10	182,20	TOTALE

[32] Hai frequentato un corso di formazione per mediatore linguistico-culturale?

13,00	<i>no (passa alla domanda 46)</i>
42,30	<i>si</i>
44,70	<i>si, più di un corso</i>
100,00	TOTALE

Se sì, e sì più di un corso

[33] Considerando l'esperienza di formazione sulla mediazione linguistico-culturale per te più significativa, ci puoi indicare da chi era stata organizzata?

75,10	<i>enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione (es. cies, caritas, kantara, almaterra, ecc.);</i>
12,40	<i>comuni e province</i>
8,10	<i>regioni</i>
2,90	<i>università</i>
1,40	<i>ifts (istruzione formazione tecnica superiore)</i>
100,00	TOTALE

[34] L'esperienza di formazione sulla mediazione più significativa frequentata prevedeva il rilascio di:

2,30	<i>nulla, nessun documento</i>
49,30	<i>un attestato di frequenza</i>
41,90	<i>un certificato di qualifica professionale riconosciuto dalla regione</i>
4,70	<i>un diploma / titolo universitario</i>
1,90	<i>altro</i>
100,10	TOTALE

[35] La selezione per essere ammesso al corso di mediatore linguistico-culturale è stata effettuata mediante:

No	Si	TOTALE
----	----	---------------

17,00	83,00	100,00	<i>accertamento delle conoscenze linguistiche</i>
21,20	78,80	100,00	<i>valutazione dei titoli di studio</i>
5,20	94,80	100,00	<i>colloquio motivazionale</i>
38,80	61,20	100,00	<i>prove / test attitudinali</i>
22,40	77,60	100,00	<i>analisi del curriculum</i>
45,50	54,50	100,00	<i>altro</i>

[36] Il corso di formazione in mediazione linguistico-culturale che hai frequentato aveva una durata:

7,10	<i>inferiore a 50 ore</i>		
12,30	<i>tra 51 e 150 ore</i>		
35,80	<i>tra 151 e 500 ore</i>		
38,70	<i>tra 501 e 1000 ore</i>		
4,20	<i>tra 1001 e 1500 ore</i>		
1,90	<i>oltre 1500 ore</i>		
100,00	TOTALE		

[37] Il corso che hai seguito prevedeva?

No	Si	TOTALE	
8,80	91,20	100,00	<i>attività di orientamento (informazioni su contenuti e modalità organizzative del corso)</i>
32,70	67,30	100,00	<i>verifica dei prerequisiti (accertamento iniziale delle conoscenze e competenze possedute dai corsisti)</i>
32,40	67,60	100,00	<i>patto formativo / contratto d'aula (impegno reciproco tra docenti ed allievi)</i>
3,30	96,70	100,00	<i>lezioni frontali</i>
5,60	94,40	100,00	<i>lavori di gruppo</i>
25,20	74,80	100,00	<i>attività di progettazione (come progettare un intervento, come configurare un servizio)</i>
32,40	67,60	100,00	<i>attività di autoapprendimento</i>
7,90	92,10	100,00	<i>tirocinio / stage</i>
40,10	59,90	100,00	<i>certificazione delle competenze</i>
14,00	86,00	100,00	<i>valutazione del corso (da parte dei corsisti durante le attività formative)</i>
46,20	53,80	100,00	<i>attività di follow up (analisi delle ricadute dopo il corso, interventi di accompagnamento ed inserimento lavorativo)</i>
33,30	66,70	100,00	<i>altro</i>

[38] Sulla base della tua esperienza di formazione quali sono i contenuti che ti sono serviti di più nello svolgimento dell'attività di mediazione linguistico-culturale?

1°	2°	% risposte	% su casi	
16,20	7,50	11,80	23,50	<i>socio-antropologici</i>

28,10	18,30	23,20	46,00	<i>psicologico-relazionali</i>
11,40	11,30	11,30	22,50	<i>amministrativo procedurati dei servizi</i>
23,30	17,40	20,30	40,40	<i>linguistico-comunicativi</i>
5,20	8,90	7,10	14,10	<i>pedagogico-educativi</i>
12,40	4,20	2,10	4,20	<i>storico-economici</i>
2,90	26,80	19,60	39,00	<i>giuridico-normativi</i>
0,50	5,20	4,00	8,00	<i>medico-clinici</i>
	0,50	0,50	0,90	<i>altro</i>
100,00	100,10	99,90	198,60	TOTALE

[39] Cosa ti ha aiutato di più del corso che hai seguito?

1°	2°	% risposte	% casi	
32,70	9,50	21,00	41,80	<i>la teoria</i>
34,10	26,20	30,20	59,60	<i>i tirocini</i>
3,30	8,10	5,70	11,30	<i>la supervisione</i>
12,30	27,60	20,00	39,40	<i>l'incontro con altri mediatori</i>
4,70	8,10	6,50	12,70	<i>la lettura di testi sul tema della mediazione</i>
10,00	17,60	13,80	27,20	<i>esercizi pratici (role playng, ecc.)</i>
2,40	2,40	2,40	4,70	<i>tecniche di traduzione</i>
0,50	0,50	0,50	0,90	<i>altro</i>
100,00	100,00	100,10	197,60	TOTALE

[40] La formazione sulla mediazione che hai ricevuto in Italia è prevalentemente

33,50	<i>una necessità per essere inseriti nei progetti, nella banca dati dei consulenti delle associazioni per poter lavorare</i>
39,30	<i>una valida occasione per essere formati e/o aggiornati</i>
12,10	<i>uno strumento utilizzato (da enti associazioni ecc.) per ottenere finanziamenti</i>
14,60	<i>una opportunità per riflettere sul proprio lavoro</i>
0,50	<i>altro</i>
100,00	TOTALE

[41] Le attività di formazione che hai seguito prevedevano l'analisi dei bisogni di formazione?

58,00	<i>sì, la maggior parte delle volte almeno</i>
29,70	<i>no, generalmente no</i>
4,20	<i>non so cosa vuol dire "analisi dei bisogni di formazione"</i>
8,00	<i>non so, non ricordo</i>
99,90	TOTALE

[42]	<i>A queste attività di formazione, ha fatto seguito, secondo te, una valutazione dei risultati?</i>
65,90	<i>sì, la maggior parte delle volte almeno</i>
26,10	<i>no, generalmente no</i>
2,40	<i>non so cosa vuol dire "valutazione dei risultati"</i>
5,70	<i>non so, non ricordo</i>
100,10	TOTALE

[43]	Frequentare queste attività di formazione è servito, prevalentemente a:				
1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
41,30	13,00	7,30	21,40	59,80	<i>avere maggiori opportunità lavorative</i>
33,80	18,80	13,60	22,60	63,10	<i>avere maggiore efficacia sul lavoro, migliorare la qualità dei servizi offerti agli utenti</i>
1,90	9,20	6,20	5,70	15,90	<i>lavorare meglio con meno stress, meno fatica</i>
8,00	25,60	18,60	17,30	48,10	<i>avere migliori relazioni con gli altri in ambito lavorativo (colleghi, superiori, utenti, ecc.)</i>
8,50	12,60	20,30	13,40	37,40	<i>fare qualcosa di gradevole, accrescere la soddisfazione e il piacere personale</i>
3,30	9,70	7,30	6,70	18,70	<i>imparare cose interessanti, ma poco utili sul lavoro</i>
2,80	10,10	20,90	10,70	29,90	<i>stare insieme ad altri, conoscere altre persone, fare nuove amicizie</i>
-	1,00	-	0,30	0,90	<i>nessuna ricaduta tangibile, nessun effetto positivo</i>
0,50	-	5,10	1,70	4,70	<i>non sa, non risponde</i>
-	-	0,60	0,20	0,50	<i>altro</i>
100,10	100,00	99,90	100,00	279,00	TOTALE

[44] **Queste attività di formazione hanno consentito di migliorare:**

per niente	poco	abbastanza	molto	TOTALE
------------	------	------------	-------	---------------

0,90	14,20	49,80	35,10	100,00	<i>le mie personali capacità professionali</i>
7,60	24,80	51,00	16,70	100,10	<i>l'organizzazione del lavoro</i>
2,40	13,30	62,90	21,40	100,00	<i>la qualità del servizio reso</i>
2,90	13,80	57,10	26,20	100,00	<i>le relazioni con gli operatori</i>
4,80	18,60	35,70	41,00	100,10	<i>la capacità di riflettere sulla mia esperienza di migrazione</i>

[45] In base alle esperienze di formazione sulla mediazione che hai fatto, quali sono i punti di debolezza più frequenti?

% risposte	% su casi	
1,60	6,60	<i>contenuti troppo difficili, troppo complessi</i>
4,70	19,00	<i>contenuti troppo facili, banali</i>
7,60	30,80	<i>troppe ore di teoria</i>
3,90	15,60	<i>poche ore di teoria</i>
0,90	3,80	<i>troppe ore di esercitazione e di pratica</i>
11,70	47,40	<i>poche ore di esercitazione e di pratica</i>
11,70	47,40	<i>mancanza di continuità tra teoria ed esercitazione pratica</i>
2,70	10,90	<i>docenti poco preparati sui contenuti</i>
5,40	21,80	<i>docenti che non sanno trasmettere le loro conoscenze, linguaggio troppo difficile</i>
1,50	6,20	<i>organizzazione troppo flessibile</i>
3,00	12,30	<i>organizzazione troppo rigida</i>
4,30	17,50	<i>eccessivo impegno di tempo</i>
13,40	54,00	<i>mancanza di collegamento tra formazione e problemi lavorativi</i>
1,80	7,10	<i>formazione troppo centrata sul lavoro</i>
1,20	4,70	<i>troppa attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti</i>
8,90	36,00	<i>poca attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti</i>
0,20	0,90	<i>eccessiva importanza alle esperienze di lavoro dei corsisti</i>
6,80	27,50	<i>poca valorizzazione delle esperienze di lavoro dei corsisti</i>
7,70	31,30	<i>scarso coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione</i>
0,80	3,30	<i>eccessivo coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione</i>
100,00	404,30	TOTALE

[46] Sulla base della tua esperienza professionale per svolgere in maniera competente la mediazione linguistico-culturale i contenuti più importanti che andrebbero acquisiti sono:

1°	2°	% risposte	% su casi	
15,30	6,20	10,70	21,20	<i>socio-antropologici</i>
30,20	14,00	22,10	43,70	<i>psicologico-relazionali</i>
10,70	12,00	11,40	22,40	<i>amministrativo procedurali dei servizi</i>
22,30	20,70	21,50	42,40	<i>linguistico-comunicativi</i>
3,30	9,50	6,40	12,70	<i>pedagogico-educativi</i>
1,20	4,10	2,70	5,30	<i>storico-economici</i>
14,90	25,60	20,20	40,00	<i>giuridico-normativi</i>
1,70	7,90	4,80	9,40	<i>medico-clinici</i>
0,40		0,20	0,40	<i>altro</i>
100,00	100,00	100,00	197,50	TOTALE

[47] Per svolgere meglio la professione di mediatore linguistico-culturale, preferiresti una formazione:

27,00	<i>universitaria</i>
19,90	<i>regionale di carattere professionalizzante</i>
12,40	<i>organizzata da Comuni, Province</i>
2,90	<i>organizzata secondo il modello ifts (Istruzione formazione tecnica superiore)</i>
28,60	<i>organizzata da enti, associazioni, ong che si occupano di immigrazione (es. Cies, Caritas, Kantara, Almaterra, ecc.)</i>
6,60	<i>non so</i>
2,50	<i>altro</i>
99,90	TOTALE

[48] Nei corsi per mediatori linguistico-culturali da organizzare in futuro, quali di questi aspetti metodologico-didattici ti sembrano fondamentali ?

No	Si	TOTALE	
5,37	94,63	100,00	<i>attività di orientamento (informazioni su contenuti e modalità organizzative del corso)</i>
13,64	86,36	100,00	<i>verifica dei prerequisiti (accertamento iniziali delle conoscenze e competenze possedute dai corsisti)</i>
16,94	83,06	100,00	<i>patto formativo / contratto d'aula (impegno reciproco tra docenti ed allievi)</i>
10,33	89,67	100,00	<i>lezioni frontali</i>
2,46	97,54	100,00	<i>lavori di gruppo</i>
9,05	90,95	100,00	<i>attività di progettazione (come progettare un intervento, come configurare un servizio)</i>
19,42	80,58	100,00	<i>attività di autoapprendimento</i>

2,86	97,14	100,00	<i> tirocinio / stage</i>
10,79	89,21	100,00	<i> certificazione delle competenze</i>
6,58	93,42	100,00	<i> valutazione del corso (da parte dei corsisti durante le attività formative)</i>
9,39	90,61	100,00	<i> attività di follow up (analisi delle ricadute dopo il corso, interventi di accompagnamento ed inserimento lavorativo)</i>

[49] Quali dovrebbero essere, a tuo giudizio, gli obiettivi generali di un'eventuale attività di formazione per i mediatori linguistico-culturali?

15,40	<i> tecnico, pratico / operativo</i>	<p>fornire strumenti e tecniche di interpretariato e traduzione</p> <p>fornire strumenti e tecniche di intervento, valutazione verifica e controllo delle procedure, attività, prestazioni e servizi</p> <p>fornire informazioni di settore per rispondere alle necessità operative di specifici ambiti professionali (scuola, carcere, sanità, ecc.)</p> <p>formare all'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche ed alle altre lingue</p> <p>aggiornare su specifiche norme, leggi, procedure</p>
8,50	<i> metodologico, organizzativo</i>	<p>ottimizzare le relazioni e la comunicazione all'interno ed all'esterno del contesto di lavoro</p> <p>aggiornare su nuove metodologie di organizzazione e gestione del lavoro all'interno dei singoli servizi/attività</p> <p>fornire strumenti di analisi per la puntuale interpretazione delle esigenze del territorio di riferimento, (utenti,...)</p> <p>permettere lo scambio di problemi, esperienze e buone prassi</p>
8,10	<i> socio-culturale / valoriale</i>	<p>sensibilizzare alle problematiche dell'immigrazione e dell'integrazione</p> <p>sensibilizzare ai temi dell'intercultura e delle rela-</p>

zioni tra gruppi
definire una politica del servizio orientata alla soddisfazione degli utenti ed al miglioramento delle prestazioni fornite

67,10	<i>non è possibile definire una priorità, tutti questi obiettivi andrebbero perseguiti contemporaneamente</i>
0,80	<i>non so</i>
99,90	TOTALE

[50] Se l'attività di formazione fosse organizzata tenendo conto di tutte le indicazioni che ci hai appena fornito, personalmente quanto saresti interessato ad aggiornarti sui seguenti argomenti?

per niente	poco	abbastanza	molto	TOTALE	
1,63	13,41	46,34	38,62	100,00	<i>aggiornamento su competenze e contenuti professionali di settore</i>
0,41	9,35	45,93	44,31	100,00	<i>legislazione</i>
6,53	29,39	42,45	21,63	100,00	<i>competenze linguistiche e di interpretariato</i>
3,64	18,22	52,63	25,51	100,00	<i>programmazione, gestione e valutazione di progetti</i>
2,03	20,73	48,37	28,86	100,00	<i>comunicazione interna e gestione di gruppi di lavoro</i>
0,81	14,23	50,41	34,55	100,00	<i>comunicazione esterna e relazioni con il pubblico</i>
2,04	19,59	40,82	37,55	100,00	<i>gestione dei conflitti e tecniche di negoziazione</i>
2,02	18,22	51,82	27,94	100,00	<i>organizzazione del lavoro</i>
2,03	21,54	54,07	22,36	100,00	<i>misurazione e valutazione dei risultati</i>
2,45	10,61	42,86	44,08	100,00	<i>lavoro in rete</i>
4,45	21,05	42,51	31,98	100,00	<i>lingue straniere (nuove e non conosciute)</i>
6,25	10,42	38,75	44,58	100,00	<i>internet e tecnologie informatiche e multimediali</i>

Sez. 7 Come configurare il servizio

[51] La mediazione risulta efficace quando:				
1°	2°	% risposte	% su casi	
49,60	14,50	32,00	63,10	<i>il ruolo del mediatore è riconosciuto da tutte le parti in causa</i>
13,80	14,50	14,10	27,90	<i>l'oggetto, il contesto e le procedure della mediazione sono chiare e definite</i>
17,10	22,30	19,70	38,90	<i>il mediatore riesce ad essere neutrale</i>
2,10	2,10	2,10	4,10	<i>il mediatore interpreta il ruolo affidatogli dall'istituzione che lo retribuisce</i>
0,40	1,20	0,80	1,60	<i>il mediatore assume il punto di vista dell'utente</i>
4,20	8,70	6,40	12,70	<i>il mediatore conosce molto bene le lingue</i>
12,10	36,00	24,10	47,50	<i>il mediatore conosce molto bene l'ambito d'intervento in cui opera</i>
0,80	0,80	0,80	1,60	<i>altro</i>
100,10	100,10	100,00	197,40	TOTALE

[52] Dal tuo punto di vista per essere un buon mediatore linguistico-culturale è necessario:					
1°	2°	3°	% risposte	% su casi	
56,00	3,30	5,50	21,80	64,20	<i>essere immigrati</i>
12,00	28,90	6,00	15,70	46,10	<i>avere una preparazione specifica per il settore di attività</i>
10,00	22,20	17,90	16,60	49,00	<i>essere capaci di relazionarsi correttamente</i>
10,00	20,50	19,10	16,50	48,60	<i>conoscere il contesto socioculturale italiano ed il retroterra dell'immigrato</i>
2,90	5,00	7,70	5,20	15,20	<i>essere riconosciuti ed apprezzati dagli operatori e dagli utenti</i>
5,40	10,50	18,70	11,50	33,70	<i>essere sempre in grado di assumere una posizione "terza"; equidistante, equilibrata</i>
0,80	4,60	5,10	3,50	10,30	<i>che il servizio-struttura presso la quale opera comprenda fino in fondo il suo ruolo senza delegargli "la questione" immigrati</i>
0,40	1,70	5,50	2,50	7,40	<i>che non gli si chieda troppo, l'impossibile....</i>
1,20	1,70	6,80	3,20	9,50	<i>che la struttura non lo sottoutilizzi, che sia impiegato compiutamente e correttamente</i>

1,20	1,70	7,70	3,50	10,30	<i>aver preso la giusta distanza dalla propria esperienza migratoria</i>
99,90	100,10	100,00	100,00	294,30	TOTALE

Il servizio di mediazione linguistico culturale risulta più efficace [53] quando il mediatore:

47,00	<i>è assunto dall'istituzione presso cui lavora</i>
22,00	<i>fa riferimento ad un'agenzia italiana di mediazione</i>
6,80	<i>fa riferimento ad un'agenzia di soli immigrati</i>
20,30	<i>è un libero professionista che opera autonomamente</i>
3,80	<i>altro</i>
99,90	TOTALE

Sez. A Dati anagrafici

A.1. Genere:

26,10	<i>maschio</i>
73,90	<i>femmina</i>

100,00 TOTALE

A.2. Nazionalità:

13,30	<i>albanese</i>
2,40	<i>bengalese</i>
2,80	<i>brasiliana</i>
5,20	<i>cinese (pop.)</i>
1,60	<i>cingalese</i>
3,60	<i>egiziana</i>
4,40	<i>ex iugoslava</i>
2,00	<i>filippina</i>
0,40	<i>indiana</i>
8,40	<i>marocchina</i>
2,80	<i>pakistana</i>
4,40	<i>peruviana</i>
8,40	<i>rumena</i>
2,40	<i>senegalese</i>
2,40	<i>tunisina</i>
2,00	<i>altra condizione</i>
33,30	<i>altra nazionalità</i>
99,80	TOTALE

A.3. Età media:

37,00	anni
-------	------

A.4.	In possesso di permesso di soggiorno per:
7,80	<i>asilo politico</i>
13,60	<i>contratto di lavoro autonomo</i>
25,10	<i>contratto di lavoro dipendente</i>
20,20	<i>ricongiungimento familiare</i>
23,00	<i>riconoscimento delle cittadinanza italiana</i>
4,10	<i>motivi di studio e formazione</i>
6,20	<i>altro</i>
100,00	TOTALE

A.5.	Svolgo la professione di mediatore in Italia da:
2,40	<i>meno di 1 anno</i>
21,40	<i>da 1 – 2 anni</i>
39,10	<i>da 3 - 4 anni</i>
19,40	<i>da 5 - 7 anni</i>
17,70	<i>oltre 7 anni</i>
100,00	TOTALE

A.6.	L'attività di mediazione linguistico-culturale che svolgi:
56,66	impegno orario medio mensile
11,49	retribuzione media oraria netta

	In base alle tue conoscenze, un mediatore linguistico-culturale
A.7.	impegnato a tempo pieno e in modo continuativo
	quanti Euro netti guadagna in media in un mese:
14,20	<i>fino a 400</i>
6,50	<i>fino a 500</i>
7,80	<i>fino a 600</i>
12,10	<i>fino a 700</i>
18,10	<i>fino a 800</i>
14,70	<i>fino a 900</i>
16,80	<i>fino a 1000</i>
9,90	<i>più di 1000</i>
100,10	TOTALE

	quanti Euro netti, invece, dovrebbe guadagnare:
-	<i>fino a 700</i>
1,30	<i>fino a 800</i>
5,50	<i>fino a 900</i>
6,00	<i>fino a 1000</i>
13,60	<i>fino a 1100</i>
18,70	<i>fino a 1200</i>
54,90	<i>più di 1200</i>

100,00 TOTALE

A.8. Religione:

13,10 *ortodossa*
0,40 *induista*
30,20 *musulmana*
2,00 *buddista*
34,30 *cristiana*
0,40 *protestante*
2,90 *altra*
16,70 *nessuna*

100,00 TOTALE

A.9. Lingua madre:

13,70 *albanese*
1,60 *amarico*
20,10 *arabo*
0,80 *armeno*
1,60 *bangla*
6,00 *cinese*
2,00 *cingalese*
2,80 *croato*
1,60 *curdo*
0,80 *hindi*
2,40 *persiano*
1,60 *polacco*
0,40 *romanes*
8,00 *rumeno*
1,60 *russo*
2,40 *serbo*
10,00 *spagnolo*
2,40 *tagalog*
2,40 *tigrino*
17,70 *altra*
99,90 TOTALE

A.10. Altre lingue conosciute oltre la propria:

% risposte		% su casi	
28,40	78,90		inglese
13,20	36,60		francese
2,60	7,30		arabo
1,20	3,30		portoghese
3,80	10,60		spagnolo

34,90	97,20	italiano
2,60	7,30	tedesco
13,20	36,90	altra lingua
99,90	278,10	TOTALE

A.11. Titolo di studio posseduto:

0	<i>nessun titolo</i>
0,40	<i>di scuola primaria</i>
1,20	<i>di scuola secondaria inferiore</i>
4,90	<i>di scuola secondaria superiore di tipo:professionale</i>
4,90	<i>di scuola secondaria superiore di tipo:tecnico</i>
20,70	<i>di scuola secondaria superiore di tipo:liceo</i>
11,80	<i>di istruzione terziaria non universitaria</i>
41,90	<i>di istruzione universitaria</i>
13,40	<i>post-laurea</i>
0,80	<i>non sono in grado di stabilire una equivalenza con un titolo di studio italiano</i>
100,00	TOTALE

Anni di istruzione effettivamente frequentati (senza considerare le ripetenze):

A.12.	anni medi di istruzione frequentati
16,00	

A.13. In patria, prima di emigrare in Italia, avevi un lavoro?

NESSUN LAVORO perché:

75,00	<i>studente</i>
15,00	<i>casalinga</i>
10,00	<i>disoccupato</i>
-	<i>inabile</i>
-	<i>pensionato</i>
100,00	TOTALE

Se NESSUN LAVORO l'intervista finisce qui

A.13.1 Lavoro nel settore di attività:

0,80	<i>agricoltura</i>
6,70	<i>industria / edilizia</i>
92,50	<i>servizi</i>
100,00	TOTALE

A.13.2	
40,90	<i>educativo</i>
7,00	<i>socio assistenziale</i>
0,90	<i>collaborazione familiare</i>
5,20	<i>ristorazione e/o alberghiero</i>
8,70	<i>commercio fisso e/o ambulante</i>
-	<i>artigianato</i>
3,50	<i>trasporti</i>
33,90	<i>altro</i>
100,10	TOTALE

La griglia di intervista per mediatori utilizzata

1. Dati biografici ed esperienza personale

- Et , genere, data e luogo di nascita, nazionalit  [tali informazioni vanno chieste per ultime a conclusione del colloquio]
- Da dove vieni? Si tratta di un piccolo paese o di una grande citt 
- Hai parenti l ? Quanti/quali; quanti siete in famiglia? Che cosa fanno i tuoi parenti?
- Cosa facevi in ?
- Cosa ti piace del tuo Paese?
- Da quanto tempo sei in Italia
- Ragioni della scelta dell'Italia come paese di emigrazione: perch  sei venuto/a in Italia? Era nel tuo progetto o vi sei arrivato per caso?
- In che modo / attraverso quale canale hai conosciuto l'Italia
- Qualcuno ti aveva parlato dell'Italia? Chi?
- In che modo ti era stata descritta l'Italia? C'era qualcosa in questa descrizione che ti aveva attratto?
- Motivi dell'emigrazione: per quali ragioni, cosa ti ha spinto
- Come ti sei sentito il giorno della partenza? Cosa hai provato?
- Il viaggio
- Sei partito da solo? Con chi?
- Avevi qualche punto di riferimento in Italia quando sei arrivato?
- Cosa ti piace / cosa non ti piace dell'Italia?
- Cosa pensavi di trovare
- Cosa hai trovato
- Precedenti esperienze di emigrazione in altri Paesi
- Esperienze scolastiche, formative e professionali precedenti l'emigrazione
- Esperienze scolastiche, formative e professionali in Italia
- Consumi culturali in Italia (vai al cinema? A teatro? Segui i programmi televisivi? Leggi? Che cosa? Libri, riviste, giornali? Ecc.)
- Continui a leggere nella lingua materna? Giornali, riviste, libri, ecc. Come ti procuri tali materiali? Segui trasmissioni televisive del paese di origine?
- Che rapporto hai mantenuto con il tuo paese di origine? Con i familiari che tipo di contatti: lettere, telefono con che frequenza
- Sei mai tornato nel tuo Paese? Vorresti? Che hai provato quando sei tornato l ?
- Tempo libero: Frequentazioni di connazionali, associazioni, comunit , ecc.
- Frequenti di pi  gli italiani o gli stranieri? Con chi ti trovi meglio? Vai anche in casa di italiani? (E' invitato qualche volta a pranzo o a cena?)
- Eventuali attivit  nel campo dell'immigrazione e/o in ambito interculturale?

2. Il corso per mediatori del CIES frequentato

- Perch  ha deciso di prendere parte al corso? Quali sono i motivi che l'hanno spinto/a a frequentarlo?

- Come è organizzato e strutturato il corso: Didattica tradizionale-frontale e/o didattica partecipativa (Esplicitare con domande tipo: si fanno solo lezioni, si fanno lavori di gruppo, ecc.)
- Livello di soddisfazione rispetto al corso? Come potrebbe o avrebbe potuto essere migliore? Come e dove andrebbe modificato (contenuti; modalità didattiche; modalità organizzative; docenze; altro)?

3. Stage

- Presso quale struttura si è svolto lo stage?
- Quanto è durato?
- Quali difficoltà ha avuto con l'ente?
- Quali difficoltà ha avuto con le figure professionali? Ha percepito un clima di ostilità o accoglienza nella struttura? Da parte di chi?
- Quali difficoltà ha avuto con i detenuti (nel caso carcere)/bamabini (nel caso scuola)?
- Lo stage si è svolto con una modalità osservativa o operativa?
- Il lavoro si è svolto in gruppo o individualmente?
- Quali sono state le sue funzioni? Quali risorse e strumenti che le sono stati forniti?
- Era solo o affiancato da altre figure? Quali figure?
- Era previsto un tutor? Che tipo di funzione aveva? Come è stato il rapporto con il tutor? Ritieni che sia utile avere un tutor?
- Era previsto un referente all'interno del struttura di stage? Che tipo di funzione aveva? Come è stato il rapporto con il referente? Ritieni che sia utile avere un referente nella struttura di stage?
- In base alla esperienza di formazione e di stage che sta facendo quali sono i punti di forza che Lei ha osservato?
- In base alla esperienza di formazione e di stage che sta facendo quali sono i punti di debolezza che Lei ha osservato?
- A suo giudizio è utile un periodo di stage prima dell'inserimento nel contesto lavorativo?
- Ha mai avuto altre esperienze di stage? In cosa differivano da questa?
- Ha notato corrispondenze tra la formazione in aula e l'esperienza sul campo?
- L'esperienza di stage ha valorizzato le competenza acquisite nella formazione? In che modo?
- L'esperienza di stage ha evidenziato punti di debolezza nel periodo di formazione? In che modo?
- Come hai percepito te stesso nel clima organizzativo? [Senso di inadeguatezza?]
- Pensa che il suo intervento possa modificare le relazioni nella struttura? Con i detenuti, con le figure professionali?
- L'esperienza di stage è stata coerente con il periodo di formazione "in aula"?

4. Servizio

Funzioni, strumenti, modalità

- Presso quale struttura si è svolto il servizio?

- Quanto è durato?
- Quali difficoltà ha avuto con l'ente?
- Quali difficoltà ha avuto con le figure professionali? Ha percepito un clima di ostilità o accoglienza nella struttura? Da parte di chi?
- Quali difficoltà ha avuto con i detenuti (nel caso carcere)/bambini (nel caso scuola)?
- Il lavoro si è svolto in gruppo o individualmente?
- Quali sono state le sue funzioni? Quali risorse e strumenti che le sono stati forniti?
- Era solo o affiancato da altre figure? Quali figure?

Valutazioni

- In base alla esperienza che sta facendo quali sono i punti di forza del servizio di mediazione che Lei ha osservato?
- In base alla esperienza che sta facendo quali sono i punti di debolezza del servizio che Lei ha osservato?
- Ha mai avuto altre esperienze di lavoro di mediazione? In cosa differivano da questa?
- Ha notato corrispondenze tra la formazione in aula e l'esperienza sul campo?
- L'esperienza di servizio ha evidenziato punti di debolezza nel periodo di formazione? In che modo?
- Come hai percepito te stesso nel clima organizzativo? [Senso di inadeguatezza?]
- Pensa che il suo intervento possa modificare le relazioni nella struttura? Con i detenuti (nel caso carcere)/bambini (nel caso scuola), con le altre figure professionali?

5. La figura, il ruolo, le funzioni e la formazione del mediatore culturale

- Alla luce dell'esperienza fatta nel periodo di servizio, provi a definire la figura del mediatore: che cosa deve fare il mediatore? A che cosa serve?
- Il mediatore deve essere straniero, italiano o è un problema irrilevante. Dopo la risposta, incalzare: Perché?
- Quali sono le principali funzioni del mediatore e quali sono i contesti di lavoro?
- A chi si rivolge la sua azione?
- Che rappresentazione si è fatto/a del mediatore culturale?
- Dove sarebbe maggiormente auspicabile l'utilizzo del mediatore (settore educativo, socio-sanitario, carceri, questure, servizi e istituzioni in genere, ecc.)
- Descriva strumenti, tecniche e metodi di lavoro del mediatore.
- Nel caso di utilizzo nel settore educativo cosa dovrebbe o potrebbe fare il mediatore nei confronti di: 1. genitori stranieri; 2. bambini/ragazzi stranieri; 3. insegnanti e altri operatori; 4. bambini/ragazzi italiani; 5. genitori italiani?
- Il mediatore nella scuola: compiti e funzioni principali?

- interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti) nei confronti delle famiglie e assiste ai colloqui tra insegnanti e genitori;
 - tutoraggio, accoglienza e facilitazione nei confronti di bambini e ragazzi neoarrivati: li orienta nel nuovo ambiente e accompagna la fase del primo inserimento;
 - opera di mediazione nei confronti degli insegnanti italiani: fornisce loro informazioni sulla precedente esperienza di scolarizzazione del bambino, sulle competenze del singolo bambino, traccia una biografia linguistica e cognitiva del bambino, fa emergere eventuali problemi di relazione in classe tra bambini stranieri e bambini italiani;
 - interviene nelle proposte di educazione interculturale rivolte a tutti gli allievi (italiani e stranieri).
- Il mediatore in carcere: compiti e funzioni principali?
- Interpretariato e traduzione della modulistica e delle pratiche
 - Informazione
 - Orientamento
 - Mediazione con le istituzioni (direzione carceraria, ambasciate)
 - Prima accoglienza
 - Mediazione con le famiglie
 - Mediazione con le figure professionali presenti nei penitenziari
 - Ascolto (all'interno dei servizi sanitari)
 - Animazione interculturale
- Che tipo di situazioni problematiche pensa di poter incontrare o ha incontrato nel suo lavoro?
- Che tipo di risposte pensa di poter offrire e che tipo di risposte ha potuto offrire?
- Che tipo di formazione dovrebbe avere un mediatore culturale (contenuti, modalità, ecc.). Che cosa deve sapere? Quali competenze deve possedere?
- La formazione del mediatore culturale deve variare col variare del contesto in cui opera? In che modo?
- Sulla base della sua esperienza professionale e sulla base delle situazioni problematiche che ha incontrato che tipo di formazione dovrebbe avere un mediatore culturale (durata, contenuti, modalità, ecc.)?
- Crede che il mediatore culturale debba essere un libero professionista o piuttosto un lavoratore dipendente (impiegato). Perché?
- Pensa che il mediatore culturale debba essere "utilizzato" in situazioni di emergenza per risolvere problemi/conflitti o piuttosto in situazioni "normali"?

Tabella di decodifica delle interviste

<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>	<i>Codifica</i>	<i>Ruolo intervistato</i>
Int.1	Mediatore ¹	Int.29	Mediatore
Int.2	Mediatore	Int.30	Mediatore
Int.3	Mediatore	Int.31	Mediatore italiano
Int.4	Mediatore	Int.32	Mediatore italiano
Int.5	Mediatore	Int.33	Mediatore
Int.6	Mediatore	Int.34	Mediatore italiano
Int.7	Mediatore	Int.35	Mediatore italiano
Int.8	Mediatore	Int.36	Responsabile istituzionale del <i>progetto Equal</i>
Int.9	Mediatore	Int.37	Responsabile istituzionale del <i>progetto Equal</i>
Int.10	Mediatore	Int.38	Tutor CIES settore scuola
Int.11	Mediatore	Int.39	Tutor CIES settore penitenziario
Int.12	Mediatore	Int.40	Mediatore
Int.13	Mediatore	Int.41	Mediatore
Int.14	Mediatore	Int.42	Mediatore
Int.15	Mediatore	Int.43	Insegnante
Int.16	Operatore penitenziario (volontario)	Int.44	Responsabile istituzionale del <i>progetto Equal</i>
Int.17	Operatore penitenziario (ispettore)	Int.45	Responsabile istituzionale del <i>progetto Equal</i>
Int.18	Operatore penitenziario (educatore professionale)	Int.46	Insegnante
Int.19	Operatore penitenziario (assistente sociale)	Int.47	Dirigente scuola
Int.20	Operatore penitenziario (volontario)	Int.48	Mediatore
Int.21	Operatore penitenziario (volontario)	Int.49	Mediatore
Int.22	Responsabile organizzazione partner internazionale del <i>pro-</i> <i>getto Equal</i>	Int.50	Mediatore
Int.23	Responsabile organizzazione partner internazionale del <i>pro-</i> <i>getto Equal</i>	Int.51	Mediatore
Int.24	Mediatore	Int.52	Mediatore
Int.25	Mediatore	Int.53	Responsabile istituzionale del <i>progetto Equal</i>
Int.26	Mediatore	Int. 54	Dirigente scuola
Int.27	Mediatore	Int.55	Mediatore
Int.28	Mediatore	Int.56	Insegnante

¹ Nella tabella di decodifica delle interviste, per mediatore si intende: mediatore straniero inserito nel *Progetto Equal IT-S-MDL-251 (Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti)*.

Bibliografia di riferimento

Metodologia della ricerca

Aluffi Pentini A., *La ricerca azione motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora, Bologna 2001;

Bailey K.D., *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1985;

Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano 1984;

Besozzi E., Colombo M., *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Guerini e Associati, Milano 1998;

Bolasco S., "L'integrazione fra differenti strategie per l'analisi dei dati testuali d'un corpus di tipo sociologico", in Memoli, R. (a cura di), *Strategie d'analisi dei dati nella ricerca sociale e metodologia integrata*, Angeli, Milano, 1995, pp. 143-154;

Cannavò L., *Qualità e quantità: tra metodologia sociologica e sociologia della scienza*, "Sociologia e ricerca sociale", n. 28, 1989;

Capecchi V., *Appunti per una riflessione sulla metodologia della ricerca sociologica*, "Quaderni di sociologia", n. 4-5, 1985;

Cardano M., *Il sociologo e le sue muse. Qualità e quantità nella ricerca sociologica*, "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 2, 1991;

Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997;

Cipolla C., *Teoria della metodologia sociologica. Una metodologia integrata per la ricerca sociale*, Angeli, Milano, 1988;

Cipolla C. (a cura di), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Angeli, Milano 1999;

Cipriani R. (a cura di), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history*, Euroma - La Goliardica 1987;

Della Ratta-Rinaldi F., "L'analisi testuale: uno strumento per la ricerca qualitativa", in Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Angeli, Milano, 2002, pp. 151-168;

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992;

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996;

Ferrarotti F., *La sociologia alla riscoperta della qualità*, Laterza, Roma-Bari, 1989;

Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981;

Lazarsfeld P. F., *Metodologia e ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1967;

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995;

Memoli R., *Nuove prospettive dell'indagine sociologica*, Angeli, Milano 2002;

Merton. R.K., *Teoria e struttura sociale. Volume I: Teoria sociologica e ricerca empirica*, Il Mulino, Bologna, 1970;

Ricolfi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997;

Scurati C., Zanniello G. (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993;

Statera G., *La conoscenza sociologica*, Liguori, Napoli, 1977;

Statera G., *Metodologia della ricerca sociale*, Palumbo, Palermo;

Statera G., *Il mito della ricerca qualitativa*, "Sociologia e Ricerca Sociale", n. 39, 1992;

Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Angeli, Milano 1989;

Terragni L., "La ricerca di genere", in Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 135;

Wilson T.P., *Metodi qualitativi "contro" metodi quantitativi nella ricerca sociale*, "Sociologia e Ricerca Sociale", n. 29, 1989;

Wright Mills, C., *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano, 1970;

Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna 1998;

Zanniello G. (a cura di), *La prepedagogicità della sperimentazione*, Palumbo, Palermo 1997.

Strumenti e metodi per l'analisi dei dati

Ammaturo E., *Messaggio, simbolo, comunicazione. Introduzione all'analisi del contenuto*, MIS, Roma, 1993;

Amaturo E., *L'analisi del contenuto tematico*, in Giovannini D. (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Carocci, Roma, 1998;

Guidicini P., *Questionari. Interviste. Storie di vita*, Angeli, Milano, 1995;

Khan R.L., Cannel C., *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Padova, 1968;

Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981;

Losito G., *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Angeli, Milano, 1996;

Olagnero M., Saraceno C., *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, Carocci, Roma, 1993;

Pasquali M., *Ho fatto il Censimento*, Stampalternativa, Viterbo, 1992;

Rampazzi M., *La dimensione relazionale e la costruzione del dato*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 3, 2001, p. 442.

Focus group

Bertin G., *Decidere nel pubblico. Tecniche di decisione e valutazione nella gestione dei servizi pubblici*, ETAS Libri, Milano, 1986;

Corrao S., *Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire*, "Sociologia e Ricerca Sociale", a. XX, n. 60, 1999;

Corrao S., *Il Focus group*, Franco Angeli, Milano, 2002;

Guglielmi D., *La metodologia dei focus group*, in "Risorsa Uomo", 2, 1999, pp. 227-231;

Krueger R.A., *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage, Newbury Park, CA, 1994;

Losito G., *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 1993;

Merton R.K., *The Focussed Interview and Focus Group: Continuities and Di-scontinuities*, "Public Opinion Quarterly", a. VI, n. 4, 1987;

Morgan D.L., *Focus Group as Qualitative Research*, Sage Publications, Newbury Park, 1998;

Stagi L., *Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", n. 20, ottobre-dicembre, pp. 61-82, 2000;

Stewart D.W., Shamdasani e Prem N., *Focus Group. Theory and Practice*, Sage, Newbury Park, CA. 1990.

Mediazione culturale e pedagogia interculturale

Mediazione culturale

AA.VV., *La figura del mediatore culturale, le prime esperienze e i percorsi formativi a confronto*, Atti del Seminario promosso dal Cospe, Bologna 1993.

AA.VV., *Mediare Parole, Mediare Significato*, Didascalie Libri, Trento 2001.

AA.VV., *Mediatori interculturali. Un'esperienza formativa*, Sinnos, Roma 2004.

Alma Mater, *La Mediazione Culturale*, s.i.p., Torino 1995.

Aluffi Pentini A. (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Angeli, Milano 2004.

Associazione AlmaTerra, *La professione di mediatrice/mediatore culturale. Ricerca comparata sulle tipologie concettuali e pratiche di utilizzo della risorsa immigrata in campo*

sociale nell'area dell'intercultura, Associazione AlmaTerra, Torino 1999.

Balsamo F., *Mediatrici nei servizi*, in F. Balsamo (a cura di), *Da una sponda all'altra del Mediterraneo. Donne immigrate e maternità*, L'Harmattan Italia, Torino 1997.

Belpiede A., *La professione di mediatore/trice culturale nei processi di integrazione della popolazione immigrata*, in A.A.VV., *Il nuovo Manuale delle Professioni Culturali*, Utet, Torino 1999.

Belpiede A. (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino 2002.

Bertolini P., voci "Mediazione-mediare" e "Mediatore (culturale)", in *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.

Besemer C., *Gestione dei conflitti e mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999.

Bestetti G. (a cura di), *Sguardi a confronto. Mediatrici culturali, operatrici dell'area materno infantile, donne immigrate*, Angeli, Milano 2000.

Bonafé – Schmitt J.P. (a cura di), Dossier *La médiation*, in "Droit et société", n.29, 1995.

Bouchard M., Mierolo G. (a cura di), *Prospettive di mediazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2000.

Castelli S., *La mediazione culturale. Teorie e tecniche*, Cortina, Milano 1996.

Castiglioni M., *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*, Angeli, Milano 1997.

Ceccatelli Gurrieri G., *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003.

Cives G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

CNEL, *Politiche per la mediazione culturale. Formazione ed impiego dei mediatori culturali*, documento del gruppo di lavoro Formazione ed impiego dei mediatori culturali, Roma, aprile 2000.

Cohen-Emerique M., *La négociation/médiation culturelle dans un processus d'intégration*, Saarbruck, 5° Congresso Internazionale dell'Arac, 1994.

Clementi M., Marazzi A., *La scuola e la mediazione culturale*, in *Quinto Rapporto sulle migrazioni 1999*, Fondazione Cariplo-Ismu, Milano 2000.

Crinali, *Professione mediatrice culturale*, Angeli, Milano 2001.

Demetrio D., *Insegnanti mediatori interculturali: esperienze di formazione con la metodologia autobiografica*, in Sirna Terranova C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino 1996.

Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

Favaro G., *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Emi, Bologna 2001.

Favaro G., (a cura di), *Interdialogo. Donne mediatrici per costruire "ponti" e tessere relazioni*, Centro Come, Milano 1997.

Favaro G., Fumagalli M., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma 2004.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000.

Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

Langer A., *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo 1996.

Liégeois J. P., *I Mediatori Zingari: formazione e impiego*, in "Zingari Oggi", n. 3, giugno 1996.

Jabbar A., *La mediazione socioculturale*, in "Ecole", XI, n. 65, 1999.

Jabbar A., *Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza*, in "Animazione sociale", n. 10/2000.

Jabbar A., *La mediazione culturale. Significato, nodi e dilemma*, in "Cem Mondialità", n. 9/2000.

Johnson P., Nigris E., *Le figure della mediazione culturale in contesti educativi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1996.

Mediaries, Semestrale sulla mediazione, n.1/2003, gennaio-giugno, Dedalo, Bari 2003.

"Migrations Société", Vol. 4, n° 22-23, juillet-octobre 1992, Atti del Seminario: *Immigration : à la recherche des intermédiaires culturels*.

"Migrations Société", Vol. 8, n° 46-47, juillet-octobre 1996, Atti del Seminario: *Intermédiaires culturels : le champ de l'école*.

Milanesi (a cura di), *Mediare parole, mediare significato. La mediazione e i mediatori nella scuola e nei servizi educativi*, dadascale libri, Trento, 2001.

Pisapia G., Antonucci D. (a cura di), *La sfida della mediazione*, Cedam, Padova 1997.

Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie*, Guerini e Associati, Milano 2001.

Scravi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2000.

Sejdinovic K., *Profilo e funzione del mediatore: uno studio europeo*, in "Zingari Oggi", n. 3, giugno 1996.

Sichirolo L., *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma 2003.

Six J. F., *Le temps des médiateurs*, Seuil, Paris 1990.

Six J. F., *Dynamique de la médiation*, Desclée de Brouwer, 1995.

Tarozzi M., *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*, CLUEB, Bologna 1998.

Pedagogia interculturale

AA.VV., *Didattica interculturale della religione*, EMI, Bologna 1997.

Agosti A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, SEI, Torino 1996.

Alberti A., Domenici G., *Organizzazione didattica e nuovi programmi della scuola elementare*, Juvenilia, Bergamo 1986.

Balboni P.E., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 1999.

Banks J.A., *Multiethnic Education: Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston 1988.

Baroncelli C., *Didattica interculturale delle scienze*, EMI, Bologna 2000.

Barra D., Beretta Podini W. (a cura di), *Le migrazioni*, CRES-Edizioni Lavoro, Roma 1995.

Bettinelli G., Demetrio D., *Insegnanti e rappresentazione del bambino straniero nella scuola elementare*, in "Scuola e città", n.8, agosto 1992, pp. 347-353.

Bevilacqua G., *Didattica interculturale dell'arte*, EMI, Bologna 2001.

Bhabha H.K., *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma 2001.

Calzi A., *L'interculturalità nella scuola elementare*, EMI, Bologna 1999.

Cappelletti A. M., *Didattica interculturale della geometria*, EMI, Bologna 2000.

Cappelletti A. M., *Didattica interculturale della matematica*, EMI, Bologna 2000.

Caritas-Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2004*, Roma 2004.

Chang H.C.A., Checchin M., *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*, LAS, Roma 1996.

Claris S., *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*, La Scuola, Brescia 2002.

Clementi M., Scornamiglio N., *Popoli in movimento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, EMI, Bologna 1993.

Connelly M., Claudinin J., *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1998.

Coppola D., Decarli L., Pinelli P., Ranuzzi C., *Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero. Ricerca esplorativa pilota*, VIS-MIUR, Roma 2004.

Coulby D., *Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula*, Bath College of Higher Education, Bath 1992.

Crudo M., *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*, CRES-Edizioni Lavoro, Roma 1995.

D'Andretta P., *Il gioco nella didattica interculturale*, EMI, Bologna 1999.

Damiano E. (a cura di), *Epistemologia e didattica. Analisi dei curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1988.

Damiano E. (a cura di), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano 1998.

Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999.

De Vidi A., *Poesia e intercultura*, EMI, Bologna 2003.

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

Di Capita M., *L'interculturalità nella scuola materna*, EMI, Bologna 1999.

Disoteco M., *Didattica interculturale della musica*, EMI, Bologna 1998.

Draghicchio E., Ziglio L. (a cura di), *Il progetto Gulliver. Didattica per un'educazione interculturale e allo sviluppo*, CESVI, Bergamo 1999.

Fanon F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1962.

Favaro G. (a cura di), *Per fare educazione interculturale. Le mappe di riferimento, i percorsi didattici*, Centro COME, Milano 2001.

Ferracin L., Porcelli M., *Al cinema con il mondo*, EMI, Bologna 2000.

Ferrarotti F., *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988.

Ferretti M., Jabbar Ali' A., Passarella M., Zambelli A., *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali nella scuola elementare*, Junior, Bergamo 2001.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Fucecchi A., *Didattica interculturale della lingua e letteratura*, EMI, Bologna 1998.

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

Gioda P., Merana C., Varano M., *Fiabe e intercultura*, EMI, Bologna 1998.

Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

Giusti M., *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Grillo G., *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, EMI, Bologna 1998.

Guha R. (a cura di), *Subaltern Studies. Writings on South-Asian History and Society*, Oxford University Press, voll. 1-6, New Delhi 1981-1989.

Guha R., Spivak G. C., *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*, Ombre corte, Verona 2002.

Gundara J., *Intercultural teacher education and the curriculum in Britain*, in "Studi emigrazione", n. 151, settembre 2003, pp. 475-489.

Gundara J. S., *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, London 2000.

Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.

Lumbelli L., *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano 1972.

Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993.

Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano 1999.

Miltenburg A., Surian A., *Apprendimento e competenze interculturali*, EMI, Bologna 2002.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, Roma 2004, in <http://www.istruzione.it>.

Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione Nazionale "Educazione interculturale", *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, Spaggiari, Parma 2000.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, EMI, Bologna 2001.

Nanni A., Economi C., *Didattica interculturale della storia*, EMI, Bologna 1997.

Nigris E. (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano 2003.

Nkafu M., *Aprire la filosofia all'intercultura*, EMI, Bologna 2003.

- Ongini V., *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano 1999.
- Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.
- Petracchi G., *Multiculturalità e didattica con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia 1994.
- Pitaro A., *Didattica interculturale della geografia*, EMI, Bologna 1997.
- Said E., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Santarone D., *Multiculturalismo*, Palumbo, Palermo 2001.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996 (1^a ed. 1967).
- Sen A., *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*, Mondadori, Milano 2004.
- Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano 1997.
- Sundermeier T., *Comprendere lo straniero. Una ermeneutica interculturale*, Queriniana, Brescia 1999.
- Surian A., *L'educazione interculturale in Europa*, EMI, Bologna 1998.
- Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1991.
- Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.
- Susi F., *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998.

Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.

Tassinari G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma 2002.

Tosolini A., Trovato S., *New media, internet e intercultura*, EMI, Bologna 2001.

Educazione degli adulti e teorie della formazione

AIF, *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano 1996;

Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S., *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma 1992;

Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano, 1998;

Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2000;

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino 1999;

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002.

Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia della formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995;

Alessandrini G., *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa*, Seam, Roma 1996;

Alessandrini G., *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli 1995;

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2000.

Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2000;

Amietta P.L. (a cura di), *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Battistelli A., Majer V., Odoardi C., *Sapere, fare, essere*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Bocca G., *Istruzione, formazione e cultura: un politica della Comunità europea per l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1995;

Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano, 2000.

Bocca G., *Pedagogia e lavoro: tra educazione permanente e professionalità*, Franco Angeli, Milano, 1992.

Bruner J.S., *La cultura dell'educazione* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997.

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano 1991;

Caldarini C., Giarè F. (a cura di), *Formazione e divulgazione. Sistemi locali e dispositivi globali per lo sviluppo agricolo*, I-NEA, Roma, 1999;

Callini D., *Cambiamento organizzativo e formazione*, Angeli, Milano 1993;

Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997;

Demetrio D., *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996;

Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995;

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996;

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza 1997;

Demunter P., Verniers C., *Le district socio-éducatif et culturel*, ed. Contradictions, Bruxelles, 1982 ;

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986 (ed. or. *How We Think*, Heat, Boston, 1933).

Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it. a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Dewey, J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

Farinelli F., Meghnagi S. (a cura di), *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Ediesse, Roma 1991;

Gallina V., Lichtner M. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Angeli, Milano, 1996;

Giarè F., "La diagnosi dei fabbisogni formativi", in Giarè F. (a cura di), *La formazione come risorsa per lo sviluppo rurale*, INEA, Roma, 2001, pp. 90-99;

ISFOL (a cura di Di Francesco G.), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, Angeli, Milano 1993;

ISFOL (a cura di Montedoro C.), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano 2001;

ISFOL (a cura di Montedoro C.), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, Angeli, Milano 2001;

ISFOL, *Apprendimento continuo e formazione. Contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 1996.

ISFOL, *Apprendimento continuo e formazione: un'indagine empirica*, Angeli, Milano, 1992;

ISFOL, *L'orientamento degli adulti sul lavoro. Linee guida e strumenti per gli operatori* (a cura di C. Montedoro), Isfol, Coll. Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano, 2002.

Knowles M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1993.

Lichtner M. (a cura di), *Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa*, I Quaderni di Villa Falconieri, n° 15, 1988;

Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999;

Lichtner M., Susi F. (a cura di), *Azioni collettive di formazione e sviluppo locale integrato*, Atti del colloquio internazionale ACEPE, CEDE, Villa Falconieri, 29-30 maggio 1984, I Quaderni di Villa Falconieri, n° 7, 1985;

Maggi B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano 1991;

- Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1998;
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992;
- Meghnagi S., *Il curricolo nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino, 1986;
- Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000;
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 1999;
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1994;
- Quaglino G. P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- Ranieri A. (a cura di), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Ribolzi L. (a cura di), *Il dirigente scolastico. Manuale di base*, Giunti, Firenze, 1999;
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993 (ed. orig. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, basic Books, New York, 1983).
- Schwartz B., *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze, 1987;

Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995;

Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Angeli, Milano 1999;

Spatafora G., (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003.

Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995;

Susi F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma, 2000.

Susi F., *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989;

Susi F., *La formazione nell'organizzazione. Il caso del sindacato*, Anicia, Roma, 1994

Tomassini M. (a cura di), *Apprendimento continuo e formazione: contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Angeli, Milano 1995.

Note sugli autori

Vincenzo Carbone si è laureato in Sociologia con indirizzo socio-economico presso l'Università Federico II di Napoli. Per oltre 10 anni è stato insegnante nella secondaria superiore ed in qualità di insegnante specializzato ha lavorato con soggetti svantaggiati interessandosi di studi sul disagio giovanile, sulla dispersione scolastica e sull'orientamento. È attualmente dottorando in Pedagogia presso l'Università degli studi di Roma Tre dove collabora con il CREIFOS occupandosi di metodologia della ricerca sociale in ambito socio educativo e professionale, di analisi dei bisogni formativi e di studi sul rapporto tra formazione ed inserimento lavorativo. Su questi temi ha pubblicato numerosi saggi e articoli, alcuni dei quali in F. Susi (a cura di), *Formazione e cambiamento nelle organizzazioni. Una ricerca sui bisogni formativi nel Comune di Roma*, Armando, Roma, 2004.

Marco Catarci è dottorando di ricerca in Pedagogia (XVII ciclo) dal gennaio 2002 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove collabora con la cattedra di Pedagogia Interculturale e con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). I suoi interessi vertono sui temi della pedagogia interculturale, della didattica interculturale e dell'inserimento dei rifugiati. Tra le sue pubblicazioni: Catarci M., *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma 2004; Catarci M., *Inter(net)cultura: la rete internet strumento di mediazione interculturale nella prassi didattica*, in Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004; Catarci M., "La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire", in *Studium*, n. 4, 2004.

Massimiliano Fiorucci è docente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna "Metodologia dell'educazione interculturale" e "Pedagogia sociale" e dove collabora alle attività del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). I suoi interessi vertono principalmente sul campo di studi della pedagogia interculturale con particolare riferimento al tema della mediazione culturale. Si occupa, inoltre, di educazione e formazione degli adulti, di analisi dei bisogni formativi, di apprendimento informale e di formazione nelle organizzazioni. Tra le sue pubblicazioni sul tema della mediazione culturale: *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000; (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

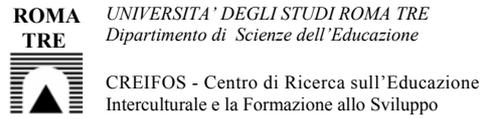
Alessandra Rossi è dottoranda di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre; i suoi studi vertono sui temi dell'educazione attiva, sul confronto tra le "diversità" e sulle problematiche della prima infanzia.

Maurizia Russo Spena, laureata al Dipartimento di Orientalistica presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università La Sapienza di Roma, con una tesi in Lingua e Letteratura araba, ha frequentato il Corso di Educazione Interculturale e il Master in Politiche dell'incontro e mediazione culturale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha studiato in Siria e in Tunisia, partecipando anche a progetti di cooperazione internazionale. Attualmente è dottoranda di Pedagogia e collabora con la cattedra di Pedagogia Interculturale e con il CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo), Università degli Studi Roma Tre. Attiva nel campo della promozione dei diritti di cittadinanza dei migranti, collabora con progetti promossi da Enti locali a livello nazionale. Si occupa, in particolare, quale ambito di ricerca e formazione, delle tematiche legate all'inserimento linguistico e culturale dei cittadini stranieri nel nostro paese. Tra le pubblicazioni, (a cura di) *Oriente e Occidente: scontro fra civiltà?*, Aracne, Roma 2004.

Donatello Santarone è docente di *Teorie e tecniche della mediazione culturale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo). Ha insegnato Italiano e Storia nella Scuola superiore ed ha collaborato con Radio Tre e con il quotidiano *il manifesto*. Si occupa di pedagogia interculturale, didattica interculturale della letteratura e mediazione culturale. Tra le sue pubblicazioni: *Ogni popolo. Materiali per l'educazione allo sviluppo* (con P. Munafo'), Terra Nuova, Roma 1993; *Il cittadino e il mondo* (con M. Gay), Laterza, Roma-Bari 1995; *La radio di Fortini*, in F. Fortini, *Dialoghi col Tasso*, Bollati Boringhieri 1999; *La prospettiva interculturale nel metodo critico di Franco Fortini*, in F. Fortini, *Dialoghi sui classici italiani*, Bollati Boringhieri, Torino 2000; *Multiculturalismo*, Palumbo, Palermo 2001; *Contrappunto. Materiali per una didattica interculturale della letteratura*, Aracne, Roma 2002.

Francesco Susi, attualmente Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è docente di "Storia della scuola e delle istituzioni educative" e di "Pedagogia interculturale". Presso la stessa Università dirige il Corso di Perfezionamento a distanza in "Educazione interculturale" e coordina le attività del CREIFOS (Centro di ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo). I suoi interessi vertono sui temi dell'educazione degli adulti, della formazione nelle organizzazioni e dell'educazione interculturale. Tra le sue pubblicazioni: *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Angeli, Milano 1991; *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma 1994; *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995; *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Università degli Studi di Roma Tre, Roma 1998; *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999; *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma 2000; *Formazione e cambiamento nelle organizzazioni*, Armando, Roma 2004.

La ricerca svolta dal CREIFOS (Centro di ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stata realizzata nel quadro del progetto Equal "La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti", IT MDL S 251, finanziato dal Fondo Sociale Europeo, realizzato dalla seguente partnership:



Kantara



PROGETTO
INTEGRAZIONE
Cooperativa Sociale



PERFORMARE Associazione