

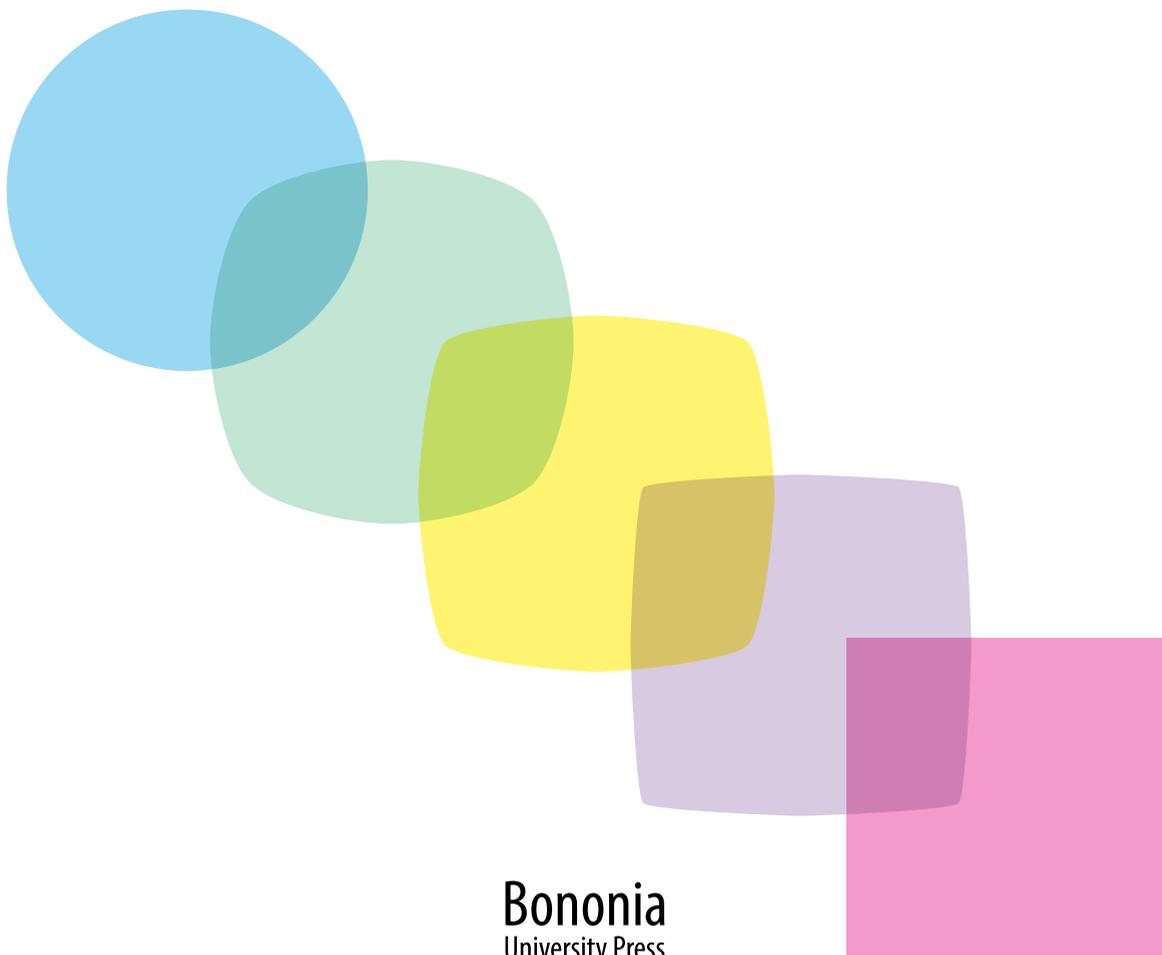
La mediazione interculturale

**Strumento per le politiche di inclusione
e di contrasto alle disuguaglianze**

a cura di

Francesca Curi, Paolo Fasano,

Giampaolo Gentilucci, Giovanna Santandrea



Bononia
University Press

La mediazione interculturale

**Strumento per le politiche di inclusione
e di contrasto alle disuguaglianze**

a cura di

Francesca Curi, Paolo Fasano,

Giampaolo Gentilucci, Giovanna Santandrea

Bononia
University Press

Bononia University Press
Via Foscolo 7
40123 Bologna
tel. (+39) 051 232882
fax (+39) 051 221019

ISBN 978-88-6923-780-5
ISBN online 978-88-6923-781-2

www.buonline.com
e-mail: info@buonline.com

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons BY-NC-SA 4.0

Progetto di copertina e impaginazione: Design People (Bologna)

Prima edizione: aprile 2021

Sommario

Introduzione	7
<i>Francesca Curi</i>	

SEZIONE I: LE RELAZIONI

La ricerca sulla mediazione interculturale in Emilia-Romagna: cosa sta emergendo?	13
<i>Marzio Barbieri</i>	
Figure professionali della mediazione e forme contrattuali	23
<i>Andrea Lassandari</i>	
La mediazione interculturale in un contesto di emergenza	29
<i>Alvise Sbraccia</i>	
Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale	41
<i>Rita Bertozzi</i>	
Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale, alla community organizing	51
<i>Giovanna Guerzoni</i>	
La mediazione digitale e nuove forme tecnologiche di discriminazione	63
<i>Monica Palmirani</i>	
La mediazione interculturale come processo corale	77
<i>Bruno Riccio</i>	
Le politiche locali per l'immigrazione e la mediazione interculturale	83
<i>Paolo Fasano</i>	

SEZIONE II: GLI INTERVENTI

Alberto Alberani, Alleanza delle Cooperative Emilia-Romagna	89
Marco Pontiroli, Cgil, Cisl, Uil Emilia-Romagna	91
Rossella Celmi, OIM-IOM	93
Luisa Bianco, UNHCR	101
Isabel Nunez Morales, Dimora d'Abramo, Coop. sociale	111
Ilaria Molendi, Associazione LanguageAid APS	117
Simona Ciobanu, Terra Mia, Coop. sociale	121
Stefania De Cillis, CIDAS, Coop. sociale	131
Lorenzo Luatti, Oxfam Italia	133
Paolo Lazzaretti, ACER Modena	143
Anna Lauricella, CIDAS, Coop. sociale	147
Katya Lucà, Comune di Parma	151
Clara Vassallo, Synergasia, Coop. sociale	155
Giulia Zoboli, Gulliver, Coop. sociale	165
Guido Mandarino, Associazione LanguageAid APS	173

SEZIONE III: LA TAVOLA ROTONDA

Francesca Puglisi, Sottosegretario di Stato al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel governo Conte II	179
Maria Assunta Rosa, Autorità Responsabile FAMI, Ministero dell'Interno	185
Elly Schlein, Vicepresidente della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna	189
Michele De Pascale, Sindaco di Ravenna	193

Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale, alla *community organizing*

Giovanna Guerzoni

Ricercatrice in Discipline demoetnoantropologiche, Università di Bologna

Di mediazione interculturale nei diversi contesti della vita sociale parliamo ormai in Italia da oltre vent'anni: la figura del mediatore culturale è entrata a far parte di numerosi *setting* professionali, ospedali, scuole, servizi sociali e sanitari, quartieri. Pur non risolvendosi appieno come figura professionale strutturale di questi ambiti, è indubbio che il/mediatore/trice culturale abbia avuto, in questi vent'anni, tra aspetti positivi e criticità, un ruolo importantissimo specie se consideriamo che la maggior parte degli ambiti in cui opera sono stati, e in molte circostanze sono tuttora, quelli maggiormente esposti a processi di trasformazione socioculturale in senso multiculturale, quelli cioè in cui comunità che accoglie e comunità migrante – ammesso che questa distinzione sia ancora accettabile – si incontrano.

Per parlare di “mediazione interculturale” e delle sue trasformazioni attuali a uno sguardo antropologico (VILLANO, RICCIO 2008), occorre peraltro oggi (come ieri) allargare lo sguardo a una riflessione più ampia in grado di collocare ruolo, compiti e trasformazioni di questo profilo professionale all'interno di processi socioculturali di livello globale, promuovendo anche negli stessi professionisti la consapevolezza dell'importanza del loro ruolo nei processi di profonde trasformazioni socioculturali della società italiana. Il lavoro di mediazione interculturale è stato considerato, a uno sguardo etnografico, come pratica professionale che agisce nello spazio di processi più ampi e complessi che attraversano la società italiana ed europea e che possono essere considerati come «luoghi privilegiati di analisi», come ebbe a sostenere molto tempo fa Maurizio Ambrosini parlando, nello specifico, di un fenomeno, le “seconde generazioni”, nel quale i mediatori culturali hanno dato e danno un contributo professionale strategico considerando come:

[...] interrogarsi sulle seconde generazioni diventa un luogo privilegiato per discutere del futuro delle nostre società, del nuovo volto che stanno assumendo, delle

nuove forme della coesione sociale di cui hanno bisogno, nonché della produzione di inedite identità culturali, fluide, composite, negoziate quotidianamente, in un incessante bricolage di antico e recente, di tradizionale e moderno, di ascritto e acquisito, di elementi trasmessi dall'educazione familiare ed elementi acquisiti nella socializzazione extra-familiare. (AMBROSINI, MOLINA 2004, p. 5)

In questo senso approfondire le trasformazioni dell'azione della mediazione culturale in Italia consiste, in primo luogo, nel collocare tale azione in relazione ai cambiamenti che, dalla cosiddetta prima alla seconda accoglienza (e oggi?) le politiche dell'accoglienza e gli interventi nei contesti più specifici dei servizi che si dedicano all'accoglienza insieme al fenomeno della migrazione, hanno trasformato la società italiana in senso multiculturale, in secondo luogo, come per altre professioni che si dedicano a sostenere l'emancipazione (*empowerment*) di individui e gruppi socialmente vulnerabili, nel considerare l'azione performativa dei mediatori che investe non solo l'utenza, ma soprattutto il contesto di approdo favorendo o invece, talvolta, in modo più o meno esplicito e consapevole, ancorando a una certa visione della diversità culturale processi di profonda e veloce trasformazione delle società contemporanee che nella loro dinamicità mettono in crisi una "visione essenzialista" della cultura, presente nelle culture dominanti come in quelle di minoranza. Una parte della ricerca antropologica, ma anche quella pedagogica, ha optato per una posizione critica nei confronti delle dimensioni professionalizzanti dell'attività di mediazione interculturale eccependo che «ogni tentativo di identificare i gruppi [...] ha l'effetto di contrastare i processi naturali di aggiustamento delle differenze che si realizzano [...] perché le differenze tra gli attori non sono percepite da questi ultimi in termini assoluti» (AMSELLE 1999, p. 38), ovvero considerando il rischio insito in certe pratiche professionali della mediazione interculturale di enfatizzare le differenze come mondi autentici nella loro staticità, al posto di promuovere, sotto il segno della reciprocità e del dialogo, i processi di cambiamento in senso acculturativo e dinamico che caratterizzano, a certe condizioni, i contesti plurali.

1. L'arte della mediazione interculturale in un mondo globale

Abitiamo un mondo globalizzato, plurale e al tempo stesso "meticcio" (AUGÉ 2007; AUGÉ 2017; BAUMAN 2007; BAUMAN 2014; BECK 2013; SENNET 2009): la

questione della diversità culturale è certamente cruciale per il nostro futuro, ma costituisce ed elabora da molto tempo il nostro presente, non solo perché processi in senso multiculturale connotano ormai da decenni la società italiana (ne sono un esempio, tra gli altri, il numero crescente di studenti con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole di ogni ordine e grado, così come il numero di ricongiungimenti familiari che segnala il desiderio, da parte delle famiglie che migrano, di “fare famiglia” e crescere i propri figli in Italia, oltre a fenomeni complessi e più recenti come i rifugiati e richiedenti asilo o i minori non accompagnati¹), ma perché il mediatore interculturale costruisce la propria professionalità in uno scambio e nella costruzione di dialogo che non sono riducibili alle necessità di comprensione linguistico-culturale di coloro che migrano e che, invece, investono processi complessi di integrazione nel paese di approdo: dall’azione più micro centrata sulla relazione con l’utenza nei diversi contesti a cui sopra si faceva riferimento agli interventi legati alle scelte delle istituzioni locali, fino alle politiche di accoglienza locali e nazionali. La mediazione interculturale costruisce un *setting* culturale che porta a riflettere nell’incontro su “chi siamo” e in quel confronto tra “l’altro e noi” attraverso il quale vengono continuamente rinegoziati stili di vita, valori e visioni del mondo, specie nei contesti multiculturali. A intensificare tali processi, la contemporaneità si connota culturalmente per la ridondanza delle narrazioni che la investono in particolare sul tema della diversità culturale: televisione, cinema, social media, internet sono l’“ambiente culturale” della forma di vita specifica della nostra epoca che, in questo senso, è destinata a enfatizzare la sua dimensione strutturalmente multivocale e plurale. Ed è all’interno di questo “ambiente di significati globali” che si costruiscono reti sociali, relazioni di potere e, in ultima analisi, gli stessi processi di costruzione identitaria. Questo “ambiente culturale” è continuamente attraversato dalle retoriche veicolate dai media che rielaborano, in modo incessante e, al tempo stesso situato nell’arena politica nazionale e internazionale, temi e questioni relative a identità/alterità, appartenenze/differenziazioni, cittadinanza/non cittadinanza, coesione sociale/rivendicazione identitaria; tali retoriche sono, oggi più che in passato, segnate dal dilemma – che sembra definire in modo culturalmente e storicamente specifico la questione della diversità culturale nella società contemporanea – tra convivenza e conflitto. Un dilemma

¹ Cfr. Report MIUR – Gestione patrimonio Informativo e Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, a.s. 2018/2019, maggio 2020.

che non indica solo un possibile “destino” della nostra società – delle sue speranze e dei suoi rischi – ma anche il riconoscimento delle ricadute forti, nell’uno o nell’altro senso, nelle stesse realtà sociali spesso sottacendo il ruolo incisivo e performante di scelte di mediazione interculturale che sono l’*habitus* professionale dei mediatori interculturali che di fatto agiscono in modo performativo nella relazione tra individuo, comunità e contesti di vita. In un qualche modo occorrerebbe riflettere, penso in particolare ai processi che negli ultimi anni hanno riguardato la scuola (contesto che ho indagato nella mia attività di ricercatrice antropologa), nei quali la mediazione interculturale è diventata necessariamente parte delle competenze professionali anche di altre professioni con cui opera il/la mediatore interculturale: insegnanti, medici e infermieri, assistenti sociali, educatori socio-pedagogici². In molte circostanze sia della formazione iniziale universitaria di questi profili professionali che della formazione in servizio, si è progressivamente affermata l’importanza delle competenze di mediazione interculturale che sono oggi cruciali per operare nei contesti socio-educativi, scolastici, sanitari e sociali (ma non solo). Sebbene il processo di innovazione della formazione iniziale universitaria abbia faticato a riconoscere la mediazione interculturale come una competenza professionale oggi necessaria a molte delle professioni che operano in contesti cruciali per l’integrazione e l’inclusione socioculturale (basti pensare alla formazione iniziale di insegnanti della scuola primaria, ma anche più recentemente, alla formazione all’insegnamento nella secondaria superiore, agli educatori socio-pedagogici e sociosanitari per non parlare della formazione di infermieri e ostetriche), tali competenze sono entrate nei percorsi universitari e stanno avendo un ampio riconoscimento nei percorsi di aggiornamento professionale in servizio delle stesse figure (e di altre) in cui mediatori interculturali e antropologi (professionisti e accademici) sono sempre più coinvolti. La scuola è stata spesso considerata – in modo non esente da ambivalenze di diversa natura – come “territorio di frontiera” o come luogo di “prima accoglienza” (ovviamente in modo diverso da specifici servizi

² Cfr. nell’arco di un ventennio l’affermarsi in Italia del CdL a ciclo unico magistrale per gli insegnanti di scuola dell’infanzia e della scuola primaria e più recentemente (l. 205/2017) la laurea triennale in classe L19 per Educatore nei servizi per l’infanzia (decreto 65, 2017) e per Educatore professionale socio-pedagogico nella cui tabella sono presenti insegnamenti riconducibili alle competenze sulla diversità culturale e della mediazione interculturale (M-DEA/01 e M-Ped/01 Pedagogia Interculturale), così come i FIT necessari per l’insegnamento nella scuola secondaria superiore (24 CFU di cui 6 in M-DEA/01).

di “prima accoglienza”) anche registrando come la scuola fosse uno dei territori in cui si è reso visibile per primo l’impatto dei processi migratori nella società italiana definendosi come uno spazio di incontro/scontro (CALLARI GALLI 2000); questa trasformazione in senso multiculturale della scuola è stata in grado di elaborare e sperimentare, nel tempo, un bagaglio importante di esperienze, di metodologie didattiche, di saperi innovativi relativi alle modalità di accoglienza e di integrazione/inclusione che hanno riguardato innanzitutto i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze ma anche le loro famiglie, rendendola più che “scuola di frontiera” un laboratorio tra successi e criticità riguardanti i processi di inclusione socioculturale e il ruolo delicato e complesso del mediatore interculturale. La questione dell’accoglienza dei ragazzi con cittadinanza non italiana a scuola consiste, in realtà, in un processo ben più ampio del semplice inserimento di bambini e ragazzi nel percorso scolastico che li distingue dai primo-migranti appunto per la loro lunga esposizione agli stessi processi di socializzazione dei propri coetanei, come ogni mediatore interculturale ben sa, grazie alla sua esperienza sul campo. È in questo senso che possiamo parlare della scuola come “luogo privilegiato” di analisi dei processi (AMBROSINI, MOLINA 2004) attraverso cui sta cambiando la nostra società e, con essa, i modi e le forme che l’integrazione può/deve avere, sia considerando gli aspetti di innovazione e creatività che il contatto culturale può innescare, sia quelli, al contrario, di criticità che ancora appaiono complessi e difficili da risolvere. Basti pensare alla questione della dispersione e del disagio scolastico (ANTONELLI, GUERZONI 2012; TOLOMELLI, GUERZONI 2017; WILLIS 2012) che colpisce ancora con una differenza importante più i ragazzi e le ragazze con cittadinanza non italiana (in misura leggermente minore le “seconde generazioni” statisticamente intese come quelli fra loro che sono nati/e in Italia) che quelli, seppur vulnerabili per diversi motivi, con cittadinanza italiana. E credo che oggi occorra sviluppare necessariamente una riflessione nuova relativa alle trasformazioni sul piano operativo e di competenze della mediazione interculturale se consideriamo l’impatto severo della situazione emergenziale della pandemia Covid-19 attuale, e soprattutto futuro, che avrà negli ambiti della scuola, dei servizi socio-educativi territoriali, di quelli sanitari e di assistenza sociale che sono stati tra quelli più colpiti dalle restrizioni determinate da una situazione emergenziale che da temporanea ha assunto caratteristiche di “lunga durata”. È ancora difficile capire quali forme avrà l’aggravarsi di diseguaglianze economiche, sociali ma soprattutto culturali e formative, come inciderà sulle relazioni sociali, sul rap-

porto tra generazioni, sulle differenze di genere, sull'accesso ai servizi in particolare al diritto allo studio nella società italiana e come questo trasformerà la mediazione interculturale, probabilmente enfatizzando quella dimensione di mediazione sociale che le era già, almeno in parte, propria.

2. La mediazione interculturale tra convivenza e conflitto

Oggi non è peraltro più possibile, parlare di diversità culturale – ad esempio di “seconde generazioni” a scuola (CALLARI GALLI, SCANDURRA 2009; GUERZONI, RICCIO 2009; AMBROSINI, MOLINA 2004; BOSISIO *et al.* 2005; CHIODI, BENADUSI 2006; PAPAVERO 2015; QUEIROLO PALMAS 2006) – senza fare i conti con i diffusi, violenti e drammatici processi di disegualianza socioeconomica che i processi di globalizzazione, e con essi la pandemia Covid-19, hanno enfatizzato e che si riverberano anche dentro le mura scolastiche: da un lato, i processi di globalizzazione economico-finanziaria, culturale e del mercato del lavoro hanno caratterizzato gli ultimi decenni per l'emersione dalla povertà di intere nazioni, dall'altro, la crisi globale a partire dal 2008 e quella attuale determinata dalla pandemia Covid-19 hanno mostrato l'approfondirsi di sempre più gravi disegualianze sociali ed economiche anch'esse di natura globale che hanno finito per ampliare drammaticamente la forbice tra pochi sempre più ricchi e i molti per i quali è diventato sempre più difficile avere una vita minimamente dignitosa (SENNET 2009, BAUMAN 2014, ERIKSEN 2017). Sotto diversi aspetti – economici, sociali, culturali ecc. – la contemporaneità si rivela oggi, sempre di più, come un mondo attraversato dal conflitto e dalla paura, dal diffondersi di guerre sempre più pervasive e perduranti nel tempo, da una drammatica crisi climatica e ambientale, e oggi attraversata da una pandemia globale sottovalutata come eventualità negli anni passati, ma che segna sul piano delle disegualianze di ogni tipo una frattura profonda tra pre e post Covid-19 dalle conseguenze ancora difficilmente immaginabili. Un mondo che in sostanza fa sempre più i conti con l'incertezza, l'instabilità, la miseria. L'esperienza della mediazione interculturale nei contesti scolastici ha mostrato l'importanza della sua azioni sul piano inclusivo proprio perché ha sperimentato competenze specifiche in un campo complesso ed eterogeneo, attraversato da reti sociali diversificate e co-costruito da rappresentazioni di identità/alterità, appartenenza/differenziazione che provengono dal mondo fuori dalla scuola e che mettono definitivamente in crisi

la rappresentazione statica della scuola come contesto di mera trasmissione di saperi e di alfabetizzazione (OGBU 2008).

Alla crisi definitiva dei *grand récits* che avevano animato le utopie, le speranze ma anche i drammi del Novecento, sembra sostituirsi una crisi di “orizzonti” condivisi di umanità e, per alcuni autori, l'emergere di vere e proprie “retrotopie” (BAUMAN 2017). Per l'antropologia della contemporaneità la nostra forma di vita quotidiana – i nostri stili di vita ma anche le nostre scelte, le nostre visioni del mondo, in particolare l'immagine che abbiamo dell'“altro” definito, alle volte, come estraneo, invasore, nemico, altre, come opportunità di cambiamento, risorsa, futuro – appare continuamente rinegoziata in un “mondo di mondi” (AUGÉ 2017) ovvero in quel flusso culturale globale che in un qualche modo delinea un “ambiente” globale di narrazioni e di significati: è questa la nostra prima “dimora”, abitiamo cioè la rappresentazione al tempo stesso globale e localizzata della vita e della società. Questo luogo di produzione culturale, di interpretazioni di interpretazioni, che per la prima volta nella storia dell'umanità informa (dà forma) in modo globalizzato all'*agency* dell'attore sociale, permea necessariamente le pratiche scolastiche la cui comunità si è trasformata essa stessa visibilmente in comunità multiculturale (non che peraltro non lo fosse anche prima). L'immagine dell'altro, delle migrazioni, dei confini – intesi come spazi di attraversamento o, viceversa, come frattura, con l'erigersi di nuovi muri – della convivenza o del conflitto, si produce e viene continuamente ri-narrata in uno spazio poliforme e necessariamente meticcio che è la galassia mediatica nella quale siamo tutti immersi “in tempo reale” e con la quale anche i saperi scolastici sono obbligati a fare i conti.

È un mondo interconnesso, ma non integrato in un modo uniforme e continuo. I diritti, i doveri e gli ostacoli continuano a essere distribuiti in modo irregolare e il sistema capitalistico mondiale è a sua volta mutevole e contraddittorio, come dimostrano le sue crisi frequenti, raramente previste dagli esperti. Una contraddizione fondamentale consiste nella cronica tensione tra le forze universalizzanti della modernità globale e il desiderio di autonomia della comunità e della società locale. La tensione verso la standardizzazione, la semplificazione e l'universalizzazione è sempre contrastata dalla difesa dei valori, delle pratiche e delle relazioni locali. In altre parole, la globalizzazione non porta all'uniformità globale ma esaspera la tensione, tipica della modernità, tra il sistema mondo e il mondo della vita, tra ciò che è standardizzato e ciò che è unico, tra l'universale e il particolare. (ERIKSEN 2017)

3. La mediazione interculturale a scuola: per una “mediazione interculturale diffusa”

Calato in un contesto più circoscritto, la scuola e le “seconde generazioni” costituiscono un “campo” di indagine di questi processi “sotto tensione” tra dimensioni universalistiche e richieste particolaristiche in cui gioca un ruolo cruciale la mediazione interculturale: basti pensare alla rappresentazione e alle pratiche formative messe in campo nella relazione tra formazione secondaria e mercato del lavoro. Una visione che ha spesso prodotto pratiche di orientamento scolastico che hanno finito per riprodurre assegnazioni sociali precostituite, specie per i soggetti più socialmente vulnerabili, che non sono state in grado di promuovere processi di *empowerment* individuale e sociale a partire dal “punto di vista” dei ragazzi e delle ragazze, anche ri-pensando in senso plurale servizi e contesti di approdo. Nella dialettica scuola/famiglie, il consiglio di orientamento (ROMITO 2016) ai ragazzi (maschi) di seconda generazione che in genere li indirizza verso gli istituti professionali nasconde, in molti casi, visioni essenzialiste della diversità culturale e dell’alterità nella migrazione, opacizzando le richieste di visibilità e cittadinanza delle “seconde generazioni”. Ma è anche una crisi che si esprime nella relazione didattica di fronte a generazioni con traiettorie assai diversificate (background migratorio ma non solo) e che maturano un diverso rapporto con il sapere: per la prima volta nella storia dell’umanità la conoscenza appare accessibile in modo immediato attraverso la rete (SERRES 2014) – è ora drammaticamente evidente in una situazione pandemica nella quale la “didattica a distanza” ha un ruolo strategico e sta sviluppando un dibattito politico e sociale importante – ma non per questo la sterminata mole di conoscenza è oggetto di appropriazione consapevole da parte di tutti: non solo perché è ancora solo una parte dell’umanità ad avere i mezzi tecnici di accesso alla rete, ma perché è la natura dell’accesso al sapere che è solo apparentemente democratica dal momento che la “ridondanza comunicativa” della contemporaneità impone tecniche raffinate di scelta, interpretazione, riflessività individuale e auspicabilmente collettiva (MORIN 2015). *Drop-out* e povertà educativa sono i rischi dietro la planetarizzazione delle risorse e delle retoriche sulla diversità culturale e, d’altra parte, anche la possibilità della scuola di farsi portatrice di un nuovo umanesimo nel quale riconoscersi comunità plurale nella quale la relazione con l’altro si nutre di un reciproco ascolto e contribuisce a sostenere processi

di costruzione identitaria come relazionale, negoziata, come appartenenza plurale e cosmopolita.

Allorché si interviene in un mondo interconnesso, si è sempre, in varia misura, “inautentici”: presi tra certe culture, implicati in altre. Poiché nei sistemi di potere globali il discorso è elaborato in una relazione frontale, un senso della differenza e della specificità non può mai essere riposto esclusivamente nella continuità di una cultura o di una tradizione. L'identità è congiunturale, non essenziale. (CLIFFORD)

Il passaggio dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale consiste nell'emersione di pratiche consapevoli da diversi punti di vista di cambiamento sociale.

La complessità dei contesti scolastici descritti come «campo di battaglia» (BENADUSI 2011), come luogo in cui si generano conflitti intergenerazionali e di crisi dell'alleanza formativa tra scuola e famiglie (laddove il conflitto può essere anche luogo di creazione di novità), ha mostrato come la mediazione interculturale abbia subito un processo di dilatazione e al tempo stesso di proliferazione. Dilatazione, perché la mediazione interculturale non consiste in un “semplice” avvicinamento dell'altro alla cultura di approdo, ma accetta la sfida, tutta da negoziare a livelli diversi, di essere promotrice di cambiamenti in senso plurale dello stesso contesto e del suo modello organizzativo, sociale, educativo. Proliferazione, perché la scuola dimostra che se si vuole sfuggire ai rischi insiti nel delegare a figure specifiche pratiche professionali strutturanti l'agire scolastico, occorre che anche le altre figure professionali del contesto, riconoscendo la specificità del ruolo professionale dei mediatori interculturali, si appropriino di competenze di mediazione in senso lato, ma strategiche dato il ruolo sociale sul piano dell'inclusione e dell'educazione alla cittadinanza della scuola. Un processo che può e deve considerare come proprio lo sviluppo di azioni di accompagnamento all'affermarsi di competenze di mediazione interculturale potremmo dire “diffuse”, ovvero riconosciute come necessarie in tutte le professionalità che agiscono negli ambiti lavorativi che necessitano di mediazione (scuola, servizi, sanità, luoghi di produzione culturale, ecc.).

4. Dalla mediazione interculturale alla mediazione sociale alla *community organizing*

A seguire l'esempio, un po' il filo rosso della mia riflessione, delle "secondo generazioni" a scuola, un contesto importante di mediazione interculturale e sociale è costituito dalla questione della partecipazione delle famiglie alla vita scolastica. Da molti anni le scuole lamentano una scarsa partecipazione democratica all'esperienza scolastica da parte delle famiglie – dalla scarsa partecipazione a momenti di elezione dei rappresentanti dei genitori fino a partecipazioni saltuarie e marginali nei momenti di incontro collettivo di plesso o di classe, ma anche negli incontri individuali insegnanti/genitori, segnalando in genere un maggiore assenteismo da parte delle famiglie migranti; un processo di allontanamento dai momenti di partecipazione alla vita scolastica che aumenta man mano che si passa dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore. Molte ricerche hanno, in realtà, dimostrato che, a uno sguardo etnografico, la situazione appare più diversificata, definita da condizioni importanti di dettaglio relative al reale potere decisionale da parte delle famiglie nella vita scolastica dei propri figli, dalle pratiche di accesso spesso critiche proprio per le famiglie migranti, alle modalità organizzative degli incontri a quelle di comunicazione, in particolare con le famiglie migranti; ma la questione più importante riguarda la capacità e l'intenzionalità da parte della scuola di fare della partecipazione un campo di mediazione sociale e interculturale attraverso progetti specifici (TOLOMELLI, GUERZONI 2017). Lo sviluppo di comunità attraverso nuove figure (che a ben vedere hanno in realtà una lunga storia alle spalle) in grado di fare da ponte tra contesti di prima/seconda accoglienza – come la scuola – e il territorio sarebbe oggi strategico a partire dall'esperienza della mediazione interculturale. In un contesto di forte crisi economica, culturale e soprattutto sociale la promozione di pratiche di *community organizing* (ALINSKY 2020, ed. orig. 1946) che amplino l'esperienza della mediazione interculturale e sociale allo sviluppo di comunità, cogliendo e rielaborando in modo situato pratiche rispettose delle differenze e in grado di risolvere (o almeno di prendersi carico) delle disuguaglianze e di promuovere cambiamento sociale, costituisce oggi il nostro futuro.

Estrema importanza positiva possono avere persone, gruppi, istituzioni, che si collochino consapevolmente ai confini tra le comunità conviventi e coltivino in tutti i modi la conoscenza, il dialogo, la cooperazione. La promozione di eventi comuni

ed occasioni di incontro non nasce dal nulla, ma chiede una tenace opera di sensibilizzazione, di mediazione, di familiarizzazione, che va sviluppata con cura e credibilità. [...] è di fondamentale rilevanza che qualcuno, in simili società, si dedichi all'esplorazione e al superamento dei confini: attività che magari in situazione di tensione e conflitto assomiglierà al contrabbando, ma è decisiva per ammorbidire le rigidità, relativizzare le frontiere, favorire l'inter-azione. (LANGER 2015, p. 372)

Riferimenti bibliografici

- AIME M., PIETROPOLLI CHARMET G., 2014, *La fatica di diventare grandi*, Einaudi, Torino.
- ALINSKY S., 2020, *Radicali, all'azione! Organizzare i senza potere*, Edizioni dell'Asino, Milano (ed. orig. 1946).
- AMBROSINI M., MOLINA S. (a cura di), 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Ed. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- AMSELLE J.-L., 1999, *Logiche meticce*, Bollate Boringhieri, Torino.
- ANTONELLI F., GUERZONI G., 2012, *La scuola, la strada, i figli dell'immigrazione*, in "Educazione Interculturale", 10, pp. 59-74.
- AUGÉ M., 2007, *Tra i confini. Città, luoghi, interazioni*, Bruno Mondadori, Milano.
- AUGÉ M., 2017, *Un altro mondo è possibile*, Edizioni Codice, Torino.
- BAUMAN Z., 2007, *Vite di scarto*, Laterza, Bari- Roma.
- BAUMAN Z., 2014, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- BAUMAN Z., 2017, *Retrotopia*, Laterza, Bari-Roma.
- BECK U., 2013, *La società del rischio*, Carocci Editore, Roma.
- BENADUSI M., 2008, *La scuola in pratica*, Edizioni Città Aperta, Troina (EN).
- BENADUSI M., 2011, *Sopravvivere all'istruzione, ovvero... la scuola come campo di battaglia, la scuola come laboratorio di scultura*, in "Scuola Democratica", 3, pp. 22-46.
- BENASAYAG M., SCHMIT G., 2013, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., 2005, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma.
- CALLARI GALLI M., 2000, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano.
- CALLARI GALLI M., SCANDURRA G., 2009, *Stranieri a casa*, Guaraldi, Rimini.
- CAPONIO T., 2006, *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna, Napoli*, Il Mulino, Bologna.
- CHIODI F., BENADUSI M., 2006, *Seconde generazioni e località. Giovani volti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia*, Labos, Roma.

- CLIFFORD J., 2010, *I frutti puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino.
- COLOMBO E., SEMI G., 2007, *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano.
- ERIKSEN T. H., 2017, *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Einaudi, Torino.
- FASSIN D., 2017, *Le vite ineguali. Quanto vale un essere umano*, Feltrinelli, Milano.
- GENOVESE A., ZANNONI F., FILIPPINI F., 2011, *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, Clueb, Bologna.
- GUERZONI G., RICCIO B. (a cura di), 2009, *Giovani in cerca di cittadinanza. I figli dell'immigrazione tra scuola e associazionismo: sguardi antropologici*, Guaraldi, Rimini.
- HANNERZ U., 2001, *La diversità culturale*, il Mulino, Bologna.
- LANGER A., 2015, *Il viaggiatore leggero*, Sellerio, Palermo.
- MARAZZI A., VALTOLINA G. (a cura di), 2006, *Appartenenze multiple*, Franco Angeli, Milano.
- MORIN E., 2015, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- OGBU J., 1974, *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, New York.
- OGBU J. U., 2008, *Minority status, oppositional culture and schooling*, Routledge, New York.
- PAPAVERO G., 2015, *Minori e seconde generazioni*, ISMU, Milano.
- PAZZAGLI I. G., TARABUSI F., 2009, *Un doppio sguardo. Etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera*, Guaraldi, Rimini.
- QUEIROLO PALMAS L., 2006, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- ROMITO M., 2016, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano.
- SAYAD A., 2002, *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- SENNET R., 2009, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- SERRES M., 2014, *Pantopie. De Hermes a Petite Poucette*, Bollati Boringhieri, Torino.
- TOLOMELLI A., GUERZONI G. (a cura di), 2017, *Per non perdere la strada. Progetto ATOMS. Fare rete tra teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, Clueb, Bologna.
- VILLANO P., RICCIO B., 2008, *Culture e mediazioni*, il Mulino, Bologna.
- WILLIS P., 2012, *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, CISU, Roma.

Finito di stampare nel mese di aprile 2021
per i tipi di Bononia University Press