

TERRITORIO E RICERCA

6

Il presente volume è frutto della ricerca cofinanziata 2005/007 dal MIUR e dall'Università Politecnica delle Marche, dal titolo: "Percorsi di promozione sociale degli stranieri di seconda generazione". Responsabile scientifico dell'unità di ricerca della Università Politecnica delle Marche: Prof. Ennio Pattarin

Ennio Pattarin

traduttori di culture

i mediatori linguistico culturali

© Copyright 2009 by
affinità elettive
vicolo Stelluto 3 – 60121 Ancona
tel. e fax 071 2800514
www.affinita-elettive.it
e-mail: edizioniae@libero.it

Tutti i diritti riservati

In copertina:

affinità elettive

Indice

Crisi di ceto medio e frammentazione sociale

Premessa

Mediazione delle disuguaglianze e crisi di ceto medio.

La nuova filosofia del capitalismo flessibile

Welfare e questione fiscale.

Il ruolo del sistema formativo.

I nuovi parametri della mediazione

Mediare sui confini territoriali e normativi dello spazio pubblico

Mediare tra cultura e conflitti

Mediazione e mediatori

Cultura intercultura e mediatori

I mediatori linguistico-culturali

I mediatori linguistico culturale tra storia ed esperienza

Premessa

Storia di vita e di lavoro di Za

La figura polivalente del mediatore linguistico culturale

Mediazione e mediatori linguistico-culturali

Premessa

I contenuti della mediazione linguistico-culturale

I mediatori linguistico culturali nelle marche

Esperienza migratoria

Formazione, rapporti contrattuali e volontariato.

L'autopercezione del ruolo di mediatore

Competenze e contenuti del lavoro

Progettazione dell'intervento e rapporto con il proprio pubblico

Mediare tra scuola e famiglia di Vittorio Lannutti

Premessa

Cultura familiare e paese d'origine

La famiglia migrante

Il processo identitario degli studenti

La percezione della scuola da parte delle famiglie migranti

La percezione della famiglia migrante da parte della scuola

Il pericolo dell'inversione dei ruoli

La mediazione scuola – famiglia nel confronto tra diverse culture

Istituzionalizzazione del mediatore linguistico culturale? Il caso della scuola di Marneo Serenelli

La specificità della mediazione linguistico-culturale nella scuola

La mediazione come servizio diffuso.

La mediazione come servizio professionale specialistico

Il confronto con altri paesi europei

La scelta italiana

Crisi della mediazione di ceto e frammentazione sociale

Premessa

Il passaggio da una società moderna ad una definita postmoderna o tardo moderna e, con più esattezza, il passaggio dal capitalismo organizzato fordista al capitalismo flessibile ha mutato i termini di paragone per un'analisi dei processi di mediazione e della frammentazione sociale. Sintetizzando al massimo si può affermare che, nell'epoca del capitalismo organizzato di stampo fordista, la mediazione sociale tendeva a contenere le disuguaglianze sociali entro limiti accettabili, entro i confini nazionali con politiche volte a sancire i diritti di cittadinanza, mentre ora, nell'epoca del capitalismo flessibile, si ha il crescere di forme di mediazione volte a contenere le differenze culturali, al di là dei confini normativi e territoriali dello Stato di diritto e secondo politiche di *governance* dettate dall'emergenza. Questo nuovo tipo di mediazione si interseca con forme di frammentazione sociale sia nel mercato, sia nello Stato. Nel mercato la frammentazione sociale è il frutto della flessibilità produttiva e dell'ampliamento della modalità di scelta individuale. Nello Stato la frammentazione sociale è il prodotto dei tentativi d'inclusione selettiva dei migranti e in generale delle quote marginali e disagiate della popolazione. Stato e mercato riproducono così la frammentazione sociale funzionale al controllo sociale. Le differenze sociali vengono in questo modo trasformate in disuguaglianze sociali finalizzate al controllo sociale. Contrapporsi a questo processo presuppone l'utilizzo delle differenze sociali per ampliare le relazioni sociali sulla base dei diritti universali.

Mediazione delle disuguaglianze e crisi di ceto medio.

Le istituzioni nate nel secolo appena passato non sembrano più in grado di mediare, al fine di contenere le disuguaglianze tra i differenti ceti, gruppi e classi sociali. La mediazione delle disuguaglianze sociale, così importante per il ruolo giocato nell'ultimo secolo, è segnata dalla crisi, iniziata con quella del *welfare state*. Le istituzioni nate nel secolo appena passato non sembrano più in grado di mediare tra i differenti ceti, gruppi e classi sociali. Le istituzioni di previdenza, assistenza e sicurezza sociale non solo sembrano incapaci di svolgere il loro passato ruolo, ma sembrano inefficaci di fronte all'emergere di nuove

forme interetniche e culturali del conflitto. Si avvertono così nuove esigenze di mediazione, in rapporto alla frammentazione sociale e alla crescente distanza tra cittadini e istituzioni. Per comprendere questa caduta delle tradizionali forme sociali di mediazione e coesione sociale è necessario descrivere brevemente il modello di capitalismo organizzato che le ha create.

L'attività produttiva della grande industria, organizzata secondo il modello fordista, si pone al centro del capitalismo organizzato. La sua caratteristica intrinseca è l'organizzazione gerarchica del lavoro, con tecnici, impiegati e professionisti posti in ruoli intermedi tra i dirigenti e i lavoratori manuali. La gerarchia di mansioni e di retribuzioni offre alle classi intermedie una posizione di maggior privilegio rispetto a quelle subalterne¹. Nel modello del capitalismo organizzato, le classi intermedie di tipo urbano, in base al loro ruolo professionale, non solo rappresentano l'ossatura di controllo sulla produzione manuale in fabbrica, ma anche quella nel pubblico impiego per il controllo e la legittimazione sociale. Il risultato è un parallelo tra dimensione produttiva di tipo fordista e assetto di ceto nella società civile. Le classi intermedie acquisiscono un ruolo di ceto non solo per il ruolo e le competenze professionali, ma soprattutto per lo stile di vita. Veblen, teorico della classe agiata, uno dei pochi sociologi americani ad occuparsi di classi sociali all'inizio del Novecento (Seabrook J 2002, p. 72), è il primo a capire che non solo la produzione può essere standardizzata, ma anche gli stili di vita. Alla standardizzazione del lavoro nella fabbrica fordista corrisponde una standardizzazione degli stili di vita, con analoghe caratteristiche autoritarie, immortalato dalla famosa frase di Ford: «I clienti che ordinano le nostre vetture modello T sono liberi di scegliere il colore che preferiscono, purché sia nero». Nel modello del capitalismo organizzato di stampo americano, lo stile di vita dei ceti medi viene tradotto e codificato dal capitanato d'industria in termini di domanda aggregata di tipo keynesiano.

La massima di Ford non è solo riferibile ai consumi di beni materiali, ma anche ai servizi. Nel modello europeo di *welfare state* i servizi vengono offerti dallo

¹ Si può aggiungere che questo assetto produttivo gerarchico, che oggi appare del tutto normale, era innovativo nell'organizzazione di fabbrica. Precedentemente, nell'organizzazione produttiva del capitalismo borghese, gli operai specializzati delle grandi fabbriche del centro Europa potevano avere redditi e sicurezza del posto di lavoro superiori a quelli dei tecnici e dei professionisti. L'aristocrazia operaia ricopriva un ruolo egemone nell'organizzazione del lavoro, tanto da potersi opporre spesso con efficacia alla direzione. Inoltre in epoca borghese il mercato si presentava, per sua natura, imperfetto e tendenzialmente anarchico, in seguito sia le politiche economiche di tipo keynesiano, sia il *welfare state* tendevano a porre sotto controllo le imperfezioni del mercato e dominare la sua natura anarchica, attraverso lo strumento della programmazione economica.

Stato secondo lo stesso principio autoritario. Il *welfare state* europeo continentale non si basa solo sull'offerta di beni pubblici, ma soprattutto di beni di merito, ossia quei beni e servizi offerti a tutti secondo le direttive dello Stato a prescindere dai desideri dei cittadini (Hill 1999), appunto secondo i loro meriti e ruoli sociali. Istruzione, sanità e previdenza sociale, ossia obbligo scolastico e cure mediche di base, prelievo contributivo appartengono a questa categoria. Equità, lotta alla povertà, all'ignoranza, alle malattie, sono le parole d'ordine dello stato sociale su cui si basarono i programmi di integrazione sociale. Efficienza economica e integrazione sociale, progettate e costruite sul modello idealizzato e standardizzato di ceto medio, stanno alla base del contratto sociale. Ciò avviene nei vari paesi occidentali in differenti modi, più o meno perfettibili, con aspetti spesso del tutto particolari come nel caso italiano². In generale il modello europeo continentale, maggiormente centrato sugli interventi regolativi dell'economia e del *welfare state* si discosta da quello americano più centrato sul mercato (Bagnasco 2004).

Per quanto qui preme sottolineare in ambedue i modelli, le classi medie sono tali perché si trovano in una posizione intermedia nell'organizzazione dei ruoli professionali, ma è grazie alla posizione di ceto, alla loro immagine standardizzata e spesso stereotipata di stile di vita, che possono anche assumere una funzione di mediazione sociale³. Essere di ceto medio significava in pratica essere e sentirsi a pieno titolo appartenente e integrato nel paese in cui si vive. In sostanza il ceto medio aveva assunto, nelle diverse nazioni, il significato simbolico di piena cittadinanza e di simbolo dell'integrazione sociale riuscita, tanto

² Il contratto sociale ideato da Hobbes, secondo la visione dell'ubbidienza al sovrano in cambio della sicurezza personale, pone l'identificazione del bene collettivo con quello della sovranità nazionale in cambio di garanzie di difesa personale. Questo tipo di contratto, ripreso da Bismark nella sua forma moderna e attuato contro l'associazionismo religioso e operaio, trova un ostacolo durante la seconda guerra mondiale dalla resistenza al nazi-fascismo e durante il periodo repubblicano dalle lotte operaie e sindacali degli anni Sessanta. Con tutta probabilità oggi ci si trova alla fine di questa storia, mentre un'altra è già iniziata dove l'idea repubblicana (Hobbes – Rousseau) dello stato civilizzatore è uno strumento ideologico d'impero, funzionale al controllo delle fonti energetiche e degli assetti geopolitici, di cui la formulazione dello "scontro di civiltà" è un primo esempio.

³ Nel modello americano questo aspetto può essere spiegato con lo schema teorico di Parsons, ripreso da Merton, del doppio rapporto mezzi/fini e valori/norme, ove i fini sono di successo con acquisizione di status nella stratificazione sociale, mentre i mezzi economici sono forniti dall'organizzazione fordista del lavoro. D'altro lato i valori di riferimento che orientano l'agire dei ceti medi, costruiti negli USA sul modello WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant), appaiono come una conferma della validità e imparzialità delle norme sociali. Di volta in volta può essere il puritanesimo americano, l'uber alles tedesca, o la grandeur francese, ma l'aspetto riscontrabile in tutti i paesi occidentali è il rapporto tra stili di vita, valori d'orientamento del ceto medio e identità nazionale.

più valido nelle società d'immigrazione. La centralità della posizione del ceto medio è talmente radicata, tanto da far apparire la società una società di ceto medio. Ci si trova in una società di mediazione di ceto, dove tre sono gli aspetti caratterizzanti il contratto sociale, messi in evidenza da Dahrendorf (1995) con: ricchezza, coesione sociale e libertà politica; riformulati da Bagnasco (2003) nei concetti: efficienza economica, coesione sociale e partecipazione democratica. Dei tre aspetti indicati, la partecipazione democratica nata con l'illuminismo non può essere considerata un aspetto attinente al capitalismo organizzato e al *welfare state*. In sé il capitalismo organizzato non presuppone forme particolari di partecipazione democratica, poiché storicamente si è trovato in sintonia con forme diametralmente opposte di partecipazione: sia dittatoriale nei regimi fascisti europei tra le due guerre, sia democratica durante il periodo roosvoltiano e in fine negli assetti europei del secondo dopoguerra. Spesso la partecipazione più o meno democratica ha convissuto con elevati livelli di razzismo, ereditati dal colonialismo europeo e dallo schiavismo nord-americano. Lo stesso capitalismo di stato in Unione Sovietica può essere considerato un'ulteriore forma di adattamento del capitalismo organizzato alle forme di coesione sociale e partecipazione socialista. Su questo punto il modello interpretativo Bagnasco - Dahrendorf, chiarificatore per la sua impostazione generale, appare poco attento ai modi in cui il modello fordista diventa punto centrale di riferimento nei vari contesti nazionali. Anche una rapida sintesi della sua evoluzione, in relazione al *welfare state*, non può fare a meno di sottolineare la persistenza di elementi di illiberalità, per le scarse possibilità di gestione della propria vita da parte di ampie masse di famiglie di lavoratori industriali (Paci 2005, pp. 43,44). La partecipazione democratica appare il frutto di aspetti rilevanti come i conflitti e le resistenze alle diverse forme di potere, nonché le contraddizioni derivanti dalle varie modalità di regolamentazione⁴. Il carattere intensivo del capitalismo organizzato, la gabbia d'acciaio, come la descrive con preveggenza Weber, ha in sé assai pochi elementi di propensione democratica, da ricercare più nella resistenza degli oppressi e nella potenza dei conflitti sociali.

Nel caso Italiano l'azione dei ceti medi si sviluppa e prende forma sui due fronti dell'estensione del mercato dei beni e la creazione del *welfare state* per l'offerta di servizi previdenziali alla popolazione. Questi aspetti sono stati ampiamente analizzati, rilevando il carattere del tutto particolaristico e clientelare

⁴ Dahrendorf nel suo pamphlet adotta un'interpretazione vagamente dialettica ed evolutivista nel mettere in evidenza le difficoltà di acquisizione delle libertà politiche nei paesi occidentali, in questo modo a mio parere si oscura il rapporto tra centro e periferia, tra centralità e marginalità sociale nell'analisi dello sviluppo.

del nostro sistema di welfare. In tal modello i privilegi offerti alle classi intermedie rientravano in un progetto di controllo sociale volto ad offrire stabilità politica sia locale, sia nazionale. Gli strumenti messi in atto non erano solo di welfare, ma anche di intervento sul mercato attraverso le concessioni edilizie, la bassa tassazione, gli aiuti economici, le leggi a favore di singole categorie di lavoro autonomo. Il risultato era il permanere di un elevato numero di artigiani, commercianti e contadini. La stessa produzione industriale poteva usufruire di un indotto di tipo artigianale verticalmente integrato alla grande industria. Permaneva comunque un'ampia fascia d'impresе di piccole dimensioni relativamente autonome, come rileva Massimo Paci (1992), frutto della resistenza di mercato all'azione pervasiva del capitalismo organizzato. Durante il regime fascista e ancor più nel periodo repubblicano le classi intermedie avevano trovato protezione politica sia in ambito locale, sia in ambito nazionale. Dal punto di vista del ruolo di mediazione sociale di ceto, il caso italiano mostra uno scambio politico tra potere sia nazionale sia locale con le classi intermedie, in cui si offrono privilegi in cambio di mediazione sociale, al fine di evitare alleanze di classe non gradite e contrapposte ai poteri dello Stato. Il risultato è stato la creazione di un ceto politico per molti versi a misura di ceto medio. Aspetto quest'ultimo che getta ancora la propria ombra sulla situazione odierna.

Nell'attuale fase della globalizzazione emerge l'esigenza del capitalismo a cambiar veste. Ciò che può essere definito capitalismo flessibile richiama l'attenzione più sugli aspetti estensivi del mercato internazionale, rispetto a quelli intensivi direttamente produttivi del capitalismo nazionale. I processi di delocalizzazione e il carattere geopolitico del potere economico sono in linea con la crisi dello Stato nazione. Il welfare non più statale, nella sua connotazione di *welfare mix*, sopravvive e offre servizi ai cittadini grazie ad ampie fasce di precariato di ceto medio. In parte le classi intermedie del welfare risultano prive di quella protezione di cui avevano goduto, venendo meno in parte qui privilegi che le avevano caratterizzate in passato. La tendenziale fine della mediazione di ceto assume aspetti differenti, in rapporto ai differenti casi nazionali. Per l'Italia emerge la frattura tra ceto medio e ceto politico, denominato "casta" separata dalla società civile. D'altro lato la spesa pubblica viene ritenuta la vera responsabile del deficit statale. Rispetto ai tre parametri di riferimento del contratto sociale, efficienza economica, coesione sociale e partecipazione democratica, la società si presenta fuori squadra (Bagnasco 2003). La crisi del *welfare state* viene descritto nei termini di rivincita del mercato sullo Stato. Non si tratta solo di una rivincita, ma soprattutto di una trasformazione delle modalità dei consumi sempre più personalizzati, maggiormente connessi agli stili di vita personali e familiari. In questa nuova situazione gli stili di vita perdono la loro caratteristica presente nel capitalismo organizzato, cioè non sono più standardizzati. La

domanda di servizi personalizzati aumenta, ma con limitata capacità di risposta da parte del settore pubblico, con il risultato di un incremento dei servizi offerti dal settore privato. In ambo i casi sia da parte dei servizi pubblici sia da parte di quelli privati l'utilizzo del precariato permette l'abbassamento dei costi e l'incremento dell'offerta. In ogni caso tra le classi intermedie impiegate nei servizi aumenta l'incertezza rispetto alle proprie prospettive professionali.

L'incertezza è il polo attorno al quale ruotano le problematiche sociali. Maggiore flessibilità aziendale e lavorativa producono maggiore incertezza, rispetto alla quale le famiglie rispondono in diversi modi, elaborano differenti stili di vita e diversificate forme di consumo, in rapporto alla situazione economica e sociale, alle molteplici esigenze lavorative e familiari. Si crea quindi un circolo stretto tra incertezza del domani e differenziazione degli stili di vita. Capitalismo flessibile e società dell'incertezza sono le due facce della stessa medaglia. Le classi impiegate non sono più un modello da imitare, esiste sempre meno un percorso professionale con la certezza del posto fisso del pubblico impiego o della fabbrica fordista.

La nuova filosofia del capitalismo flessibile

Nella nuova filosofia del capitalismo flessibile i consumi non possono più seguire le regole autoritarie ideate da Ford, capace di imporre la propria vettura secondo i criteri standardizzati dei consumi di massa. Attualmente i consumi personalizzati richiedono alla produzione maggiore flessibilità. In questo senso il marketing si è preso la propria rivincita non solo sul settore pubblico, produttore di servizi e beni di merito, ma anche nel settore produttivo privato di mercato. Quella che può essere definita una controrivoluzione dello stile, tendente a formare la "società degli individui", impone le sue regole, alle quali la produzione si adegua. Per capire questo nesso è necessario entrare nel mondo della produzione. Nel capitalismo flessibile, l'organizzazione d'impresa non si caratterizza solo per il bene prodotto, ma anche per la funzione ricoperta nel ciclo produttivo. Questa trasformazione avviene in rapporto a due processi di delocalizzazione ed esternalizzazione produttiva. La possibilità di sostituire partner locali, con partner nelle diverse aree del pianeta, offre maggiore flessibilità al ciclo. In Italia lo sviluppo economico del nord-est è un tipico esempio di questo processo. Le imprese del nord-est hanno delocalizzato all'estero le mansioni esecutive, svolte da forza lavoro poco qualificata, e hanno esternalizzato le mansioni con contenuto tecnico professionale più elevato, con ampio utilizzo di lavoro autonomo locale. Il processo di delocalizzazione di mansioni a basso contenuto cognitivo è stato sospinto dal perdurante rallentamento dell'economia nazionale e dalla sostenuta crescita economica nei paesi fornitori dell'Europa orientale, dell'Asia sudorientale e in parte dell'America latina.

D'altro lato i processi di esternalizzazione sono stati condotti non solo dalla necessità di ridurre i costi, aumentare la flessibilità del lavoro e incrementare i profitti, ma anche per riqualificare il prodotto. La gestione dei processi di delocalizzazione e di esternalizzazione, accompagnata da un marketing più agguerrito e consono ai nuovi stili di vita, ha reso molto più complessa la funzione manageriale, con spinte verso l'alto delle competenze richieste (Bologna 2007, pp. 79,80,). Maggiori sono le competenze richieste alla dirigenza maggiori sono anche i loro compensi, con conseguente aumento del divario retributivo rispetto ai professionisti e ai tecnici. I professionisti e i tecnici che lavorano per l'impresa assumono una posizione centrale nel ciclo produttivo, ma del tutto subordinata alle decisioni d'impresa. A loro spetta l'onere sempre più rilevante della propria formazione e aggiornamento, in una situazione di perdita di garanzie occupazionali e d'innovazione informatica. Il loro reddito può essere anche elevato ma in una situazione d'incertezza. La stratificazione professionale si presenta sostanzialmente modificata, con minori possibilità di mediazione delle classi impiegate e professionali tra direzione e lavoro manuale, nella gerarchia di fabbrica, in rapporto al differente ruolo attribuito a questi *professionals*. Il lavoro manuale delocalizzato e quello a elevato contenuto professionale esternalizzato offrono alla direzione manageriale la necessità di un minor controllo diretto sul lavoro manuale, di una minor esigenza di figure professionali capaci di mediare tra direzione e lavoro manuale.

Anche nell'attuale periodo di crisi questo assetto flessibile del lavoro dà i suoi frutti. La crisi si abbatte con maggior ferocia su quei comparti produttivi a basso contenuto cognitivo delocalizzati nei paesi dell'Est europeo e del terzo mondo, con forte crescita della disoccupazione e con conseguenze sociali e politiche devastanti. Con effetto contrario le imprese a maggior contenuto dirigenziale riescono a trovare strumenti di protezione, grazie anche ai processi di esternalizzazione e alla maggiore possibilità di ridurre la richiesta di prestazioni professionali esterne all'impresa, senza la conseguenza dell'onere dei licenziamenti o dei fallimenti. In questo nuovo panorama gli aiuti statali possono essere richiesti da comparti produttivi ritenuti strategici, maggiormente liberi da impegni contrattuali e sindacali.

La finanza è il primo settore economico ritenuto responsabile dell'attuale crisi mondiale. Negli anni '80 la finanza ha ritrovato una sua credibilità, dopo un lungo periodo di oscurità perdurante dalla crisi finanziaria del 1929, il suo potere è stato ricostituito con l'affermazione di un nuovo sistema finanziario internazionale non più controllato dalle banche centrali. Attraverso la commercializzazione finanziaria, la tendenza estensiva del capitale internazionale, precedentemente addomesticata da politiche di sviluppo keynesiano, ha ripreso il sopravvento facilitata dalla rivoluzione informatica e da una nuova divisione

geopolitica del lavoro. I manager e le professioni dirigenziali sono stati maggiormente sottomessi al potere finanziario e in parte privati delle capacità autonome d'iniziativa, concesse nell'epoca del capitalismo organizzato dallo Stato-nazione. Si è riproposto un *gioco a tre*: potere finanziario, potere dirigenziale della produzione a rete e classi subalterne, ove il potere finanziario imponeva le regole del gioco, il potere dirigenziale le adeguava secondo i criteri della flessibilità produttiva e le classi sociali le subivano (Duménil G. e Bidet J. 2007)⁵. Con la crisi finanziaria mondiale il *gioco a tre* è saltato, offrendo nuove possibilità di autonomia al potere dirigenziale, attraverso un maggior controllo della finanza, problema centrale dei governi occidentali e dell'economia mondiale.

In che modo le classi medie hanno subito le conseguenze prodotte dal gioco finanziario e dal rassetto produttivo è rilevante. Nonostante il dominio finanziario, dal punto di vista gramsciano quell'insieme di tecnici, impiegati e professionisti di ceto medio attualmente definiti lavoratori della conoscenza, svolgono un ruolo egemone nel ciclo produttivo, un tempo svolto dagli operai manuali. Il carattere egemone è dovuto alle loro competenze professionali e al modo personale di esercitarle, ossia alle nuove forme di cultura del lavoro espresse. Questo aspetto rilevante nel panorama culturale non sembra ancora sufficientemente messo a fuoco. Un primo contributo è senza dubbio l'opera di Sennett. Come è possibile si domanda Sennett perseguire obiettivi a lungo termine in un'economia che ruota attorno al breve periodo? Come è possibile mantenere fedeltà e impegni reciproci verso imprese fatte a pezzi e ristrutturare? In che modo conservare le proprie caratteristiche professionali nella società impaziente del capitalismo flessibile? (1998, p. 10). La risposta può essere data puntando l'attenzione sulle caratteristiche del lavoro autonomo. Usciti dalle fabbriche e dalle grandi organizzazioni produttive i ceti medi trovano nel lavoro autonomo o indipendente una convalida delle loro capacità professionali, date: dalle conoscenze specifiche possedute, dalla propria capacità inventiva, dalla rete di relazioni sociali e familiari di supporto. A queste si affiancano fattori economici offerti da quel settore finanziario attualmente in crisi, ossia il patrimonio e il credito necessario per avviare la propria attività produttiva. La difesa della propria professionalità porta i *professionals* o lavoratori cognitivi ad esprimere un proprio atteggiamento mentale, tendente a rifiutare il lavoro dipendente o ad accettarlo a condizione

⁵ L'economia statunitense è stata l'esempio tipico di questo nuovo scenario neoliberista, che attualmente incontra la sua prima crisi strutturale. Le debolezze dell'economia americana, quale locomotiva dello sviluppo, venivano nascoste dall'espansione produttiva cinese, capace di equilibrare la diminuzione del costo del lavoro con merci a basso costo. Debolezze strutturali che in seguito alla crisi finanziaria riemergono.

di conservare elementi d'indipendenza e autorganizzazione del proprio lavoro. In questo modo organizzazione del proprio lavoro e organizzazione del proprio stile di vite s'intrecciano, rendendo meno netta la divisione tra tempo di lavoro e tempo libero. Si modificano gli assetti familiari, aumentando la scelta di vivere da single o in convivenze poco strutturate, mutano le caratteristiche dell'impresa familiare, maggiormente caratterizzata dalla combinazione tra lavoro autonomo e lavoro dipendente, ove è quello dipendente che spesso è subordinato alle esigenze familiari di quello autonomo (Bologna e Fumagalli 1997; Ranci, Di Maria, Lembi e Pavolini 2008). Sennett (2009) riconosce nei programmatori di software capaci di ricomporre progettazione ed esecuzione l'emblema di queste figure professionali. Lavoratori della conoscenza la cui specificità può essere ricondotta all'artigiano preindustriale, il quale come un fiume carsico ricompare nell'epoca del capitalismo flessibile. Nel suo lavoro non c'è solo abilità e qualità, ma soprattutto cura delle relazioni sociali, centralità del valore d'uso rispetto a quello di scambio, lavoro concreto in contrapposizione al lavoro astratto.

Welfare e questione fiscale.

L'incertezza è il tema principale delle politiche neoliberiste del lavoro, la cui causa è l'aumento della flessibilità e l'incremento della partecipazione al mercato del lavoro. Le aziende, per prime, sono state costrette a muoversi in situazioni d'incertezza, sotto l'egida del potere finanziario. In questa situazione la loro strategia consisteva nell'affrontare l'incertezza trasformandola in fattori misurabili attraverso la conversione in fattori di rischio. Questo si è verificato nel settore finanziario con varie forme di assicurazione e gestione commerciale dei rischi. Una volta che i fattori d'incertezza possono essere misurati diventano calcolabili producendo la formazione di un mercato del rischio. Ciò ha permesso sia alle imprese, sia ai singoli lavoratori di prendere in prestito ampie somme di danaro, dal momento che i loro crediti potevano essere utilizzati nei nuovi mercati finanziari, per la commercializzazione dei debiti sotto forma di titoli di rischio. Con la fine delle politiche keynesiane non sono più i governi nazionali a ristabilire la fiducia sostenendo la domanda, ma le aziende e i singoli lavoratori attraverso la commercializzazione dei loro debiti. Rispetto alle imprese, differente è la posizione dei lavoratori e soprattutto dei *professionals*, i quali non potendo trasformare l'incertezza del loro lavoro solo in fattori di rischio misurabili hanno ricercato altre forme di difesa del proprio reddito, contribuendo ad innescare la questione fiscale, la quale torna ad essere l'elemento contraddittorio del sistema⁶. Questo modello espansivo ha un limite,

⁶ La crisi fiscale dello Stato ha dominato il dibattito della fine degli anni '70, sollecitato dal

raggiunto il quale obbliga le banche nazionali e lo Stato ad intervenire, come è avvenuto per la crisi in corso (Crouch 2007, pp. 19, 21). Le politiche del lavoro del New Labour in Inghilterra sono state un esempio di adattamento a questo sistema. Il decaduto welfare è stato sostituito dal workfare, il cui fine è sia di abbattere le barriere all'entrata nel mercato del lavoro, introducendo anche misure punitive per chi è restio nella ricerca di un'occupazione, sia offrendo varie forme di supporto formativo, creditizio e professionale per consentire a quote maggiori di popolazione l'acquisizione di professionalità e l'accesso a più redditi da lavoro. Il mercato del lavoro più è flessibile più si espande, consentendo una maggiore creazione di titoli di credito finanziario. Un esempio sono stati i fondi pensione privati, la cui sottoscrizione è stata incoraggiata dallo Stato, tanto che in Inghilterra costituiscono una massa finanziaria superiore al 50% del PIL. In questo modello i *professionals* sono stati una risorsa del mercato non solo produttiva ma anche finanziaria. Lo Stato li ha aiutati nell'acquisizione di qualifiche professionali richieste dal mercato, svolgendo in parallelo un'azione di supporto alle famiglie, in rapporto ai rischi crescenti, richiedendo in cambio una loro maggiore responsabilità personale (Ibidem, 2007, p. 28).

Non poche sono le contraddizioni di questo modello di workfare, soprattutto per la pressione esercitata sulle famiglie di ceto medio da due diverse direzioni: da parte del mercato, che assorbe quote sempre maggiori del loro tempo, in termini di creatività del lavoro e aggiornamento professionale, e da parte dello Stato che le richiama alle loro responsabilità educative e di socializzazione primaria. Ne deriva come conseguenza un maggior impegno professionale e familiare in situazioni di maggiore incertezza e frammentazione sociale. Il progetto politico iniziato con la Thatcher e portato avanti dal New Labour in Gran Bretagna è stato indirizzato all'espansione dei rapporti di mercato, con finalità non solo economiche ma anche di trasformazione dello stile di vita e modo di pensare. Il progetto era riplasmare ogni istituzione sociale, economica e culturale in funzione di un modello di market-state⁷. Si tratta di uno Stato che fonda la sua legittimità non più, come il passato Stato nazio-

volume di James O'Connor (1973). La risposta neoconservatrice e populista prende le mosse dal saggio di D. Bell (1976) secondo cui l'instabilità politica, dovuta all'ampliamento dei diritti di cittadinanza, può essere superata con logiche di mercato riunificando i settori produttivi e riproduttivi dei beni e dei servizi. Ricetta ripresa anche in Italia utilizzando l'accusa dello Stato colabrodo. Secondo la versione di sinistra non è l'ampliamento dei diritti di cittadinanza a creare instabilità, ma l'internazionalizzazione economica, che toglie allo Stato la possibilità di rendere effettivi i diritti di cui godono i cittadini (Crouch 2003). Lo Stato cerca di recuperare consenso con politiche populiste in un percorso di autoritarismo democratico (Beck 2003).

⁷ L'espressione market-state è di Philip Bobbitt (2003).

ne, sulla promessa del benessere materiale dei cittadini quanto sull'impegno a massimizzare il più possibile le opportunità offerte dal mercato, assecondando le richieste di lavoro autonomo, inducendo i cittadini a diventando imprenditori di se stessi. Il progetto del New Labour di costituzione di una governance neoliberale è stato attuato da un lato attingendo il linguaggio classico della passata social-democrazia, dall'altro intervenendo attivamente, strategicamente e socialmente sulle micro-pratiche quotidiane secondo il principio di auto-responsabilità sotto il controllo etico dello Stato (Hall 2003). Il modello continentale europeo al pari di quello anglosassone ha come riferimento centrale la flessibilità del mercato del lavoro, ma colloca il lavoratore in una posizione interna ad un sistema di welfare mix, per attutire gli effetti derivanti dalla situazione d'incertezza, con maggiore attenzione alla marginalità sociale. Rispetto alla situazione inglese c'è stata una maggiore resistenza da parte dei lavoratori e delle loro famiglie ad una totale subordinazione ai rischi prodotti dal mercato, ma non con meno contraddizioni, dovute ad una minore crescita economica, e quindi a maggiori difficoltà da parte dello Stato nel finanziare le politiche di welfare. In più nel quadro europeo, l'Italia si è trovata in una posizione di maggiore debolezza dovuta alla prolungata stagnazione economica e al disavanzo pubblico. Attualmente questi due modelli sono in crisi a causa dello choc immobiliare e finanziario. Al di là delle singole politiche nazionali di welfare, unica è la logica che ha spinto ad allargare il mercato del lavoro autonomo e aumentarne la flessibilità, eliminando quei sistemi di garanzia da cui i ceti medi traevano i maggiori vantaggi, con maggior riferimento al lavoro dipendente. La maggiore debolezza di ceto si accompagna ad una riduzione degli strumenti di mediazione istituzionale, scaricando sui singoli individui e le loro famiglie l'onere delle contraddizioni del sistema.

Il ruolo del sistema formativo.

Il sistema formativo pubblico e privato occupa un ruolo centrale nel produrre professionalità e fiducia in se stessi, utili al lavoro autonomo e all'impresa flessibile. La professionalità richiesta nell'impresa flessibile è diametralmente opposta a quella presente nell'organizzazione gerarchica del lavoro dell'impresa fordista. Il modello professionale più consono alla filosofia del capitalismo flessibile è quello prodotto dal sistema formativo del mondo anglosassone e degli Stati Uniti. La società statunitense, essendo un prodotto delle migrazioni dal vecchio continente, si è posta il problema di come scoprire i talenti tra i figli dei migranti, costretti a vivere nei ghetti delle proprie metropoli. In che modo la società può sfruttare le capacità potenziali dei suoi membri, nonostante l'esistenza di pregiudizi razziali, di classe e di genere? Le istituzioni formative hanno dato risposta a questa domanda ponendo l'attenzione non tanto

sul livello di conoscenza acquisita, ma sulle attitudini dell'alunno ad acquisire le informazioni necessarie per risolvere i problemi che gli venivano posti, in altri termini sul pensiero operativo. Nell'attuale società dell'uomo flessibile il pensiero operativo richiede superficialità mentale (Sennett 2006, pp. 87-90). Con il termine superficialità non ci si riferisce al carattere personale, ma al modo in cui l'oggetto del pensiero viene elaborato. Più esatto sarebbe utilizzare il termine tensione superficiale. In fisica per tensione superficiale s'intende la forza che si manifesta alla superficie libera di un liquido. Questa similitudine si adatta egregiamente alle caratteristiche liquide della società, così come la definisce Bauman, ove secondo Sennett si richiede il fluire libero del pensiero operativo, in modo rapido e sbrigativo. Inoltre l'attenzione va posta anche sul termine tensione, prodotta sulla persona dalla rapida richiesta di adattamento alle sempre mutevoli esigenze del mercato, secondo i nuovi criteri di qualità del prodotto. Secondo Sennett, la forma mentis richiesta è proprio quella del consulente aziendale, capace di passare da un'azienda all'altra, da un problema ad un altro, e da un gruppo ad un altro gruppo di lavoro. Il pensiero operativo è presente nei gruppi di lavoro, in ragione del cambiamento delle loro mansioni richieste dalla dirigenza aziendale. Questo lavoro richiede uno specifico tipo di talento, ossia la capacità di pensare in prospettiva; ciò che si potrebbe fare senza tener conto del contesto e dei riferimenti. In positivo, nei casi migliori richiede molta fantasia. In negativo non richiede molta esperienza e penalizza la riflessività (Ibidem, p. 91). Nell'organizzazione flessibile i contenuti cambiano continuamente, si richiede duttilità nella capacità di risolvere i problemi. Farsi assorbire troppo da un problema sarebbe disfunzionale, perché i progetti finiscono altrettanto rapidamente di come sono incominciati. Le qualifiche sociali richieste consistono nella capacità di collaborare in modo proficuo, in gruppi di lavoro che durano per breve tempo, con persone che non si conoscono a fondo. Quando si viene inseriti in un nuovo gruppo, il problema è riuscire ad intendersi con gli altri della squadra nel minor tempo possibile. Il pensiero operativo presuppone la capacità di saper cooperare con chiunque e in qualsiasi circostanza (Ibidem, p. 94). Il problema che si pone nelle organizzazioni flessibili è come selezionare il personale con questa forma mentis. In queste organizzazioni si ripete quello che le persone sperimentano nella scuola statunitense: chi è bollato privo di talento non viene considerato come un individuo, perché privo d'identità, diventa una nullità confusa nella massa. Mentre in passato le prestazioni legate alle capacità manuali o intellettuali collegavano la propria personalità a condizioni sociali ed economiche date, attualmente le capacità potenziali del pensiero operativo riguardano solo la propria personalità. Essere considerati privi di potenzialità è molto più devastante dell'essere ritenuto un ignorante, un impreparato, perché contiene un giudizio di fondo su chi tu sei.

Proprio perché il giudizio è devastante, di solito ci si mantiene sulle generali (Ibidem, p. 92). Avere personalità sapere chi si è, sia a scuola sia sul lavoro, aumenta i contenuti relazionali, offrendogli maggiore valore e rendendoli oggetto di giudizio. Al di là delle differenze scolastiche nei vari paesi occidentali, è indubbio rispetto al passato il carattere maggiormente relazionale della formazione, la maggiore importanza della fiducia in se stessi e nelle proprie capacità di riuscita, l'attitudine a fare squadra.

Se dall'America passiamo in Europa occidentale, si nota un fenomeno analogo, con alcune differenze in rapporto alle caratteristiche maggiormente comunitarie del welfare. Nella seconda metà degli anni '80 dell'ormai passato secolo, sul viale del tramonto della società assistita e la crisi dei parametri universalistici del welfare state, anche in Europa si erge come immagine di riferimento una nuova figura di imprenditore, lontana da quella oleografica e convenzionale del potente che sfrutta i deboli e si arricchisce sulla pelle dei diseredati, ma al contrario un modello d'azione nel quale tutti si possono riconoscere. Nel nuovo panorama neoliberalista, ognuno può essere imprenditore di sé stesso; il nuovo verbo è basta con l'assistenzialismo, ognuno sia responsabile delle proprie azioni. I nascenti imprenditori sociali possono agire in collaborazione con le amministrazioni pubbliche, ora in grado di funzionare secondo i nuovi criteri della responsabilità d'impresa. Poco importa se finanziari d'assalto, furbetti del quartierino, faccendieri, patron delle partite del calcio truccato e politici degni della propria casta d'appartenenza di tanto in tanto rubano la scena, la loro immagine è solo quella del personaggio scomodo, di chi è caduto in disgrazia nella corsa di una società in trasformazione, secondo i nuovi canoni della competitività. Il concetto di capitale umano considera la capacità cognitiva, o l'intelletto, misurabile come qualsiasi altra merce e tende a creare l'idea del possesso di un capitale cognitivo personale a propria disposizione da sfruttare. Se l'integrazione sociale, nella passata epoca fordista, si basava nell'identificazione nel ruolo professionale occupato nella società gerarchicamente organizzata, il verbo dell'emancipazione ora invita tutti ad acquisire una propria identità, una personalità utile per la conquista di una giusta promozione sociale secondo i propri meriti individuali, il problema è scoprirla e individuarla. Management partecipativi, gruppi d'iniziativa spontanea, élite qualitativamente selezionate costituiscono nuove forme d'esercizio del potere tese ad ispirare in ogni lavoratore di ceto medio una cultura d'impresa. Anche in Italia, al di là del tono farsesco, si cerca di infondere spirito imprenditoriale nel sistema formativo. Gli slogan governativi, le riforme di facciata delle "tre i", inglese-informatica-impresa, cercano di produrre negli alunni un'ideologia autoimprenditoriale consona con i nuovi tempi.

Nel nuovo capitalismo flessibile responsabilità, disponibilità progettuale, duttilità, creatività, inventiva sono i nuovi parametri di riferimento. Al tayloristico e remissivo uomo burocrate si sostituisce il creativo lavoratore autonomo flessibile. Le relazioni di genere, di classe, etniche e territoriali da disuguaglianze si trasformano in differenze utili per i nuovi canoni di riferimento. Non si tratta più di sottomettere i corpi, ma di mobilitare gli affetti e le capacità mentali di ognuno. Ansia, disturbi psicosomatici, depressione, crisi di panico si sostituiscono alle nevrosi del passato e costituiscono il nuovo materiale offerto alla medicina del lavoro. Nella società flessibile le carriere diventano volatili, aumentano le frustrazioni, perché il superiore e il sottostante, lo stabilizzato e il precario a parità di titoli ed estrazione sociale sono persone che si assomigliano, non sono persone estranee, distanti e lontane. Il confronto mina l'autostima, il valore assegnato a se stesso.

Anche la scuola conosce trasformazioni analoghe. Il valore legale dei titoli di studio era in sintonia con l'organizzazione gerarchica del lavoro. La selezione si poneva a monte, all'uscita da ogni percorso formativo. Attualmente il valore legale del titolo è minato sia dalle nuove tendenze pedagogiche, sia dalla normativa. La scuola, ritenuta un costo e non un investimento per lo Stato, da istituzione nazionale si trasforma in offerta di un servizio didattico a domanda individuale. La scuola di massa anche in precedenza tendeva a trasferire allo studente la responsabilità dei suoi fallimenti, attualmente ciò avviene incoraggiando la libera espressione e il progetto formativo del singolo studente, per una socializzazione più profittevole. I fallimenti scolastici mettono in crisi la propria capacità di socializzazione, rendendola oggetto di giudizio. Nell'ambito maggiormente comunitario dei servizi sociali offerti in Europa, questa socializzazione maggiormente creativa diventa per i genitori una missione della massima importanza, intrapresa con i mezzi affettivi dei legami familiari, con il pericolo di creare personalità fragili di fronte ai possibili fallimenti. Le famiglie, chiamate a collaborare con le istituzioni scolastiche nella costruzione della personalità dell'alunno, si sentono parte in causa nei fallimenti scolastici dei loro figli, recepiti come fallimenti delle loro capacità educative. Annullandosi o riducendosi le barriere gerarchiche, si indeboliscono anche i riferimenti simbolici di riferimento. Le regole su cui si basano i rapporti e la comunicazione tra scuola e famiglia appaiono mutate. Non più ubbidienza e conformità etica, bensì flessibilità, spirito di cambiamento, rapidità di adattamento, padronanza di sé, duttilità psichica e affettiva, capacità di azione e reazione (Ehrenberg 1999, pp. 255-257).

Per molto tempo il mutamento è stato una cosa auspicabile, legato all'idea di progresso e di solidarietà sociale. La sua estensione sembrava illimitata, nel capitalismo flessibile il cambiamento assume un aspetto ambiguo,

dovuto al timore del fallimento. Vulnerabilità, precarietà, fragilità dell'essere ne minano l'antica solida certezza. Non si ha più l'impressione di progredire; ad ogni giro di danza l'aggressività, la determinazione verso l'obiettivo desiderato, la febbrile ricerca di emozioni si ribalta in intorpidimento depressivo. La depressione è il punto nevralgico in cui si incrociano le norme che definiscono l'agire (Ibidem, p. 258). Nonostante ciò si è obbligati all'azione ad ogni costo, facendo ricorso alle proprie risorse individuali. Al prototipo dell'obbedienza si sostituisce quello dell'iniziativa personale. Non ci si interroga più su cosa è permesso fare, ma su ciò che io posso fare. L'insufficienza, la sofferenza per i propri limiti è per l'individuo odierno quello che il richiamo al principio d'autorità era per l'individuo del XX secolo (Ibidem, p. 302). Il 'tutto è possibile' si racchiude entro limiti individuali, producendo frustrazione e sofferenza. Al conflitto più o meno regolato tra diversi gruppi si sostituisce la competitività individuale nella frammentazione sociale, con effetti altrettanto spietati, ma del tutto differenti. Nel nuovo panorama è sempre più arduo distinguere differenza da disuguaglianza, sofferenza da ingiustizia, corporativismo da salvaguardia dei propri diritti. Si indeboliscono i confini tra pubblico e privato, la cittadinanza è sempre meno espressione di un confine un tempo invalicabile. La sofferenza individuale prodotta dalla frammentazione sociale offre al migrante gettato nel mare di questa modernità l'immagine di una società malata, ove ognuno a suo modo ricorre a qualche forma di aiuto sanitario, o a qualche droga o psicofarmaco per risolvere i propri problemi.

I nuovi parametri della mediazione

Ciò che va sotto il nome di frammentazione sociale assume molteplici aspetti in rapporto a differenze di ceto, di genere, di generazione e di culture. Differenze non solo difficilmente ricomponibili con gli attuali strumenti istituzionali, ma anche difficilmente distinguibili dalle disuguaglianze. Con il postfordismo e con l'avvento del capitalismo flessibile, basato sulla personalizzazione delle scelte individuali e sulla revisione dei modelli di welfare, l'azione di deregolamentazione dell'organizzazione burocratica istituzionale della società pone in una nuova prospettiva il problema della mediazione. Se in passato la mediazione era in sintonia con le regole dettate dal potere legale razionale, attualmente quest'azione viene ricercata al di là e in modo separato da queste regole. La domanda che ci si pone è quale mediazione sia possibile in una situazione di incertezza e frammentazione sociale, dove a differenza del passato lo stesso ceto medio e il suo ruolo di mediazione è in crisi e dove l'azione della burocrazia, intesa in senso weberiano, appare assai poco razionalizzante. Nella sua versione olistica e consensuale, la sociologia poneva il problema della mediazione in modo diretto come conseguenza della divisione sociale del lavoro,

in rapporto alla difficoltà di rappresentare e rendere percepibile l'integrazione delle varie parti in un unico sistema sociale d'appartenenza. Per Durkheim, il problema non era spiegare il conflitto, bensì la coesione sociale. Il sorgere di fenomeni di anomia, cioè la mancanza o carenza di regolamentazione sociale, aumenta la frammentazione sociale. Integrazione e frammentazione sono i due termini della questione, le due facce della stessa medaglia. In questa ottica è il ruolo delle associazioni intermedie, rispetto alle istituzioni dello Stato e del mercato, che può produrre integrazione sociale e contenere la frammentazione diminuendone la percezione sociale. Posto il problema in questi termini, emerge un elemento contraddittorio dato dall'aspetto strutturale dell'incertezza, nell'era del capitalismo flessibile. È proprio la percezione dell'incertezza, anche a livelli superiori a quelli computabili e quantificabili razionalmente in termini di rischio, a produrre quella tensione necessaria all'innovazione e alla creatività del lavoro, finalizzata alla dinamicità del sistema. La caduta di fiducia verso, le istituzioni pubbliche e private volte all'integrazione, da un lato, sembra essere il prezzo da pagare sull'altare dell'efficienza, d'altro lato spinge alla ricerca di nuove forme di mediazione.

Nel nuovo modello di capitalismo flessibile, alla minor fiducia verso la razionalità istituzionale dovrebbe corrispondere una maggiore fiducia nelle proprie capacità personali e professionali, fornite anche dal sistema formativo nel suo complesso. D'altra parte di fronte alla crisi della mediazione istituzionale, più che una soluzione dei conflitti, il modello neoliberale sembra proporre una regolazione della frammentazione sociale esistente. Sembra porsi in secondo piano il rapporto durkheimiano tra integrazione e frammentazione, sostituito dal binomio frammentazione/flessibilità. In questa logica mutano i termini in cui viene affrontata e percepita la frammentazione sociale, non più aspetto da combattere e contrastare per produrre integrazione, ma da regolare e limitare con politiche d'emergenza, in ragione della flessibilità del sistema. Nel nuovo rapporto sociale tra flessibilità e frammentazione la mediazione sembra accompagnare il conflitto, piuttosto che sancire la sua risoluzione. La mediazione, appare come lo strumento che rende visibile dinamiche nascoste e sotterranee, si va verso il confliggere rielaborato dalla mediazione. La mediazione si presenta come lo strumento che rende visibile il conflitto, gli dà una forma, trasforma la sofferenza del fallimento personale, offrendo alla responsabilità dei cittadini la sua risoluzione. Il conflitto rimane però senza uno sbocco programmabile, senza soluzioni prevedibili. Là dove c'è depressione può assumere l'aspetto di un intervento terapeutico, come nei casi di fallimento scolastico o familiare, strumento per affrontare la sofferenza e la fatica di essere se stessi. Associazioni e istituzioni del welfare possono operare e ridefinire i conflitti per abolire la vergogna, ristabilire la dignità, produrre rispetto là dove c'è disprezzo. Creare il ter-

reno fertile affinché le parti siano in grado di risolvere i loro conflitti in modo responsabile. La socializzazione individuale non sottoponendo più gli individui all'ordine gerarchico, tende a sollecitare e mobilitare i loro affetti, le loro aspirazioni, i loro desideri, con lo scopo di rendere la società più vitale. In questo modo si cerca di operare la costruzione del noi, di cui c'è bisogno per essere se stessi. Su questo versante, le istituzioni operano in modo ambivalente, da un lato verso la responsabilizzazione delle azioni individuali, iscrivendole anche nel registro della colpa e della mancanza, dall'altro operano contro l'esclusione per l'inserimento sociale. Prospettando una responsabilizzazione individuale, il paradosso che si crea è la ricerca di responsabilità in una situazione carente di riflessività collettiva, poco funzionale al pensiero operativo e maggiormente sottoposta a processi eterodiretti.

Servizi e trasferimento di reddito non hanno quindi lo scopo di sanare le ingiustizie, eliminare le disuguaglianze sociali, risolvere i conflitti, ma produrre standard minimi d'inserimento e quindi d'identità sociale per rendere i soggetti responsabili delle loro azioni. Ciò che appare come un'azione civilizzatrice, può nascondere una crudele richiesta d'inserimento a persone spesso prive di risorse, con il pericolo di sostituire la richiesta di più risorse con l'azione di mediazione. La richiesta d'adattamento e d'inclusione posta alle persone bisognose è molte volte superiore a quello generalmente richiesto ai cittadini per mantenere la posizione sociale raggiunta nella società civile. Per gli uni ci sono richieste e obblighi per gli altri premi e concessioni. In più le risorse finanziarie necessarie possono essere crudelmente ridotte a seconda delle circostanze e delle decisioni politiche. Generalmente si offre poco per richiedere molto, senza mettere nel conto in che misura la difesa del proprio status possa trasformarsi in barriere all'inserimento dei più deboli. Il rischio è riprodurre le forme d'esclusione e dominio sociale sotto altra veste. Rimane comunque l'indicazione di una dimensione pubblica basata sulla soggettività estesa a tutte le persone, al di là del loro status sociale. Nell'ambivalenza dell'azione istituzionale la tendenza sembra essere l'apertura di spazi di responsabilità eterodiretta, di autonomia e identità personale, più che fissare parametri prestabiliti per la risoluzione dei conflitti secondo i principi di cittadinanza. Se nel capitalismo organizzato la coscienza del noi, della propria appartenenza di gruppo presupponeva l'identificazione individuale verso quella collettiva, ora nella società flessibile l'identità collettiva appare entro i canoni dell'alterità. Nello spazio pubblico è possibile fare esperienza della propria alterità senza annullarsi completamente l'uno nell'altro. La mediazione si presenta per molti aspetti con una veste culturale dei percorsi identitari, condizionati da criteri d'inclusione ed esclusione.

La letteratura relativa alla mediazione (vedi 2° capitolo) in generale viene descritta spesso come un'azione salvifica, capace di risolvere i problemi grazie

a proprie doti intrinseche. Al contrario le esperienze di mediazione assumono significato non in sé, ma in rapporto alle trasformazioni dello spazio pubblico, alle pratiche amministrative introdotte. Lo spazio pubblico tende ad assumere una dimensione transculturale in positivo e in negativo, sia come effetto delle capacità progettuali del rendere vitale la società, sia come strumento di dominio e di controllo nei processi migratori.

Mediare sui confini territoriali e normativi dello spazio pubblico

Nella letteratura relativa alla mediazione è bene distinguere la mediazione culturale da quella dei conflitti, in ragione delle trasformazioni sociali dovute al diffondersi di società multietniche. Decaduto il modello di regolamentazione dei conflitti tra gruppi sociali, gerarchicamente ordinati nell'era del capitalismo organizzato, si alterano anche i parametri entro cui viene elaborata la mediazione sociale. Nell'era del capitalismo organizzato si poteva supporre che la mediazione sociale operasse entro i confini nazionali, ben delimitati della società civile o spazio pubblico, ritenuto culturalmente omogeneo. Sembrava che le stesse istituzioni nazionali contribuissero a questo obiettivo. Nell'attuale fase del capitalismo flessibile si hanno confini porosi, segmentati e mobili. Al pari del progettato Mose nella laguna veneziana, si innalzano barriere alle supposte ondate di piena dei flussi migratori, si creano muraglie e palizzate invalicabili sia tra diversi territori, come in Palestina o a Timor, sia per delimitare ghetti urbani ad elevata criminalità per stranieri. Il confine non delimita solo un territorio ma, sia all'interno sia all'esterno dello spazio pubblico, separa e seleziona, introducendo qualche forma di detenzione, sospensione o non applicazione dei diritti fondamentali. In un panorama culturalmente meno omogeneo, l'idea liberale di contratto sociale sembra poco praticabile e sostituibile da un'azione prettamente amministrativa della politica. Più che interrogarsi su principi di coesione sociale e partecipazione democratica, il potere tenderebbe a legittimarsi nella sfera dello spazio pubblico in base alle nuove esigenze di flessibilità e selezione dei flussi migratori, senza escludere a priori forme di dominio diretto. Facendo riferimento a categorie gramsciane, nello spazio pubblico si hanno principi di egemonia, ma questo è solo un momento un aspetto del capitalismo attualmente flessibile, poiché il dominio diretto è sempre all'opera. Il potere di controllo può espandersi nella società anche senza alcuna elaborazione di forme di egemonia (Hall, Mellino 2007, p. 45).

La *governance* agisce entro lo spazio pubblico, i cui confini interni ed esterni, in questo periodo storico, sono molto più mobili rispetto al passato. Da qui si può supporre un'azione di mediazione che non opera tanto e solo all'interno di questi confini, ma su questi confini. Se il richiamo al controllo sociale ripropone azioni di dominio diretto, l'esigenza di selezionare chi varca i vari

confini presuppone un'articolazione della mediazione. Ci si può domandare se le varie forme di mediazione sociale si presentino ormai separate e distanti dalla concezione liberale e repubblicana di contratto sociale, tendenti a mantenere in equilibrio crescita economica, coesione sociale e partecipazione politica. Il tema del contratto sociale viene affrontato nel ben noto saggio *Cittadinanza e classe sociale* di Marshall (1950), secondo cui la cittadinanza è uno status conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una comunità. L'aspetto innovativo di questo saggio è dato dall'idea che le disuguaglianze di classe siano accettabili, se non sono sancite da disuguaglianze di diritto. In altri termini rispetto al tema della mediazione culturale, le disuguaglianze di tipo etnico sarebbero accettabili se non fossero sancite da leggi, ossia se non fossero il prodotto di qualche forma di dominio diretto da parte del potere. Il limite di questo saggio sta nell'introdurre un concetto di cittadinanza entro i confini ben delimitati della comunità nazionale. Qui i diritti di cittadinanza sono pensati in sintonia con i diritti universali dell'uomo, ma in concreto la situazione è ribaltata, essendo necessario essere cittadino di qualche Stato perché i propri diritti universali siano riconosciuti. Per cui l'appartenenza alla nazione è un dato concreto, mentre i diritti universali sono astratti. In questo modo vengono salvaguardati i diritti di cittadinanza, secondo i principi di coesione sociale della comunità nazionale, e di libertà in senso sia passivo, sia attivo; cioè in senso liberale, liberi da impedimenti esterni, e repubblicano, liberi dell'assolutismo statale. La supposta piena appartenenza alla comunità nazionale lascia così in ombra i percorsi di chi chiede di farne parte, ossia i migranti, coloro che risiedono, ma ancora non sono cittadini dello Stato ospitante. Il migrante, varcati i confini nazionali, può acquisire i diritti di cittadinanza in base ai tempi mediamente prevedibili dell'integrazione sociale. Gli autoctoni di fatto possono appellarsi a diritti universali astratti in quanto appartenenti alla comunità nazionale, mentre questa strada è preclusa per un lungo periodo di tempo ai migranti. I diritti universali, senza un riferimento alla nazione, sembrano spesso inefficaci e inutilizzabili per la salvaguardia dei migranti da forme di discriminazione nel lungo percorso migratorio; il modello dei diritti di cittadinanza si presenta in contraddizione con il governo dei processi migratori. Se si può ipotizzare l'importanza sempre maggiore dei diritti universali, in un mondo sempre più globalizzato, si constata che i richiami, sempre più frequenti da parte delle Nazioni Unite al loro rispetto, assumono un carattere del tutto astratto. Ne deriva un percorso d'integrazione contraddittorio entro i confini della società ospitante, poiché nel concreto gli stessi diritti, astrattamente universali, vengono contrattati politicamente caso per caso, in base alla discrezionalità e ai criteri unilaterali della nazione ospitante. Essere già soggetto di diritto universale, non implica l'acquisizione di alcun diritto politico nel paese ospitante. Se da un

punto di vista etico i diritti universali sovrastano le prassi nazionali, nella pratica la situazione si ribalta. Analogamente si alterano i criteri liberali del contratto sociale, con la limitazione della partecipazione democratica dei migranti al fine di conservare o potenziare la coesione sociale, utilizzando criteri d'inclusione e di esclusione. Questi criteri non solo negano ai migranti di esser soggetti di diritto a pieno titolo, ma si presuppone che solo nel momento del passaggio dei confini nazionali abbia inizio una loro storia, compatibile con quella liberale e repubblicana. Non solo ai migranti si nega l'unitarietà dei diritti universali, ma si nega anche la loro storia, ritenuta lontana da quella dei diritti universali, intesi in modo astratto come simbolo di civiltà esclusivamente occidentale. Tutti sanno che l'emancipazione lungi dall'affermarsi spontaneamente, deve essere sempre conquistata contro ogni forma di discriminazione e si sa che gli ostacoli da abbattere sono stati formulati con il linguaggio dei diritti dell'uomo e del cittadino. Si ha in definitiva un effetto perverso dell'universalismo astratto e simbolico, il solo che a tutt'oggi può però fornire una traduzione istituzionale dell'idea di unità della specie umana, al di là delle differenze che sembrano insuperabili (Balibar 2004, p. 103).

In effetti, se l'analisi prendesse solo in considerazione i criteri d'inclusione e di esclusione, anche nella logica di affermazione dei diritti universali, si tenderebbe a porre nell'ombra le differenze tra un migrante e un cittadino dello Stato ospitante, cioè il suo essere migrante, il suo essere soggetto di una storia migratoria. Anche se il diritto non riconosce il migrante come tale, ma solo come potenziale cittadino o cittadino in prova, non si possono certo negare le sue scelte. Tra i migranti le caratteristiche di duttilità progettuale, creatività, inventiva, tanto richieste dal capitalismo flessibile, sono pari se non superiori a quelle degli autoctoni. La scelta di migrare comporta la messa in gioco di queste risorse personali, indispensabili ai modi di produzione del capitalismo flessibile, offrendo un carattere oltretutto egemone a chi media tra la vita dei migranti e le regole della società civile. La scelta di migrare è altrettanto degna delle scelte dei cittadini della nazione ospitante, poiché comporta una messa in gioco di sé molto elevata, non certo inferiore alle scelte di vita degli autoctoni. Questa scelta provoca efficacia produttiva, ma determina elementi contraddittori nei criteri e nell'applicazione delle leggi dello Stato nazionale, volte alla coesione e dell'inclusione sociale, contraddizioni, la cui soluzione condiziona e altera i processi di partecipazione democratica. La domanda quando si inizia e quando si finisce di essere migranti, secondo i criteri dello Stato ospitante, pone risposte non prive d'imbarazzo, con fatti e dati alla mano, per quanto accade nella maggior parte dei paesi europei.

Riferendosi agli studi postcoloniali, nello Stato liberale e repubblicano i trattamenti normativi diseguali tra migranti e autoctoni pongono la domanda

se il cittadino continua ad abitare solo nella teoria, mentre in pratica la popolazione differenziata nelle sue varie componenti sia il vero oggetto dell'azione politica. Diversamente dal concetto di cittadino, quello di popolazione è interamente empirico, descrittivo, classificabile, secondo comportamenti, atteggiamenti, stili di vita, riferimenti ideologici e culturali. La popolazione viene regolarmente sottoposta a censimento, a indagini demoscopiche e campionarie; la popolazione è calcolabile, oggetto di proiezioni e di programmazione. L'amministrazione dello Stato non s'interroga sui diritti dei cittadini, ma sul loro benessere secondo i criteri dei costi e dei benefici. Gli strumenti sono prettamente burocratici, non sono l'emanazione dell'assemblea repubblicana, ma la rete di servizi per la raccolta delle informazioni su ogni aspetto della vita dei cittadini. Questo è ciò che è stato prodotto in epoca postcoloniale e non sorprende che la società politicamente amministrata, secondo i principi della società politica, abbia offerto più benessere rispetto ai principi di cittadinanza (Chatterjee 2006, pp. 50-51).

Se lo strumento di regolazione della società civile è il contratto, quello della società politica si affida alle tecniche di *governance*. In senso lato lo spazio pubblico comprende questi due ambiti, civile e politico, divisi da molteplici confini interni ed esterni. Nello spazio della società civile prevalgono le logiche trasparenti del diritto, mentre nella società politica prevalgono scontri e negoziazioni regolati da forme di razionalità radicalmente diverse da quelle dello Stato burocratico analizzate da Weber. Non mancano punti di contatto tra società civile e politica, ma nella maggior parte del mondo la vita di una moltitudine di soggetti prende forma nello spazio della società politica. Essendo diverse le forme di regolazione, diverso è anche il significato che la legalità e la democrazia vi assume. L'occupazione di terre, e le rivolte di vario tipo sono pratiche assolutamente normali nei paesi emergenti del mondo globalizzato, senza costituire un progetto politico antagonista, presentandosi come strategie concrete per fronteggiare situazioni in cui l'emergenza è la realtà quotidiana. La separazione concettuale tra società civile e società politica non può essere troppo rigida, sotto pena di occultare il problema eminentemente politico di mediazione e rappresentazione unitaria delle relazioni tra i due spazi. Una teoria non meramente formale della cittadinanza potrebbe cogliere nello sviluppo della società politica l'altro lato dello sviluppo dei diritti e della democrazia (Mezzadra 2006, pp. 181-182). Questa distinzione introduce un altro aspetto nelle trasformazioni degli strumenti di mediazione. Affinché le pratiche di mediazione sviluppino concreti risultati sembra necessario che agiscano sui confini porosi e mutevoli tra società civile e società politica, al fine di una ricomposizione dello spazio pubblico, affinché le differenze presenti tra la popolazione non vengano utilizzate per creare nuove disuguaglianze, ma per produrre nuove forme di relazioni sociali.

Introdurre questa distinzione concettuale tra società civile e società politica offre la possibilità di fare chiarezza sui percorsi di riconoscimento e accesso alle risorse da parte dei migranti. Anche quando queste esigenze vengono riconosciute, come nella proposta di cittadinanza multiculturale da parte di Kymlicka (1999), l'unico spazio preso in considerazione è quello della società civile, non tenendo conto di quanto concretamente avviene, durante il percorso migratorio, nello spazio della società politica. Ciò che non emerge e rimane oscuro è l'enorme differenza tra governanti e governati nell'uso di termini. Libertà, comunità, proprietà e partecipazione per i primi sono solo astratti strumenti di governo, per i secondi sono richieste di democrazia in rapporto alla loro situazione vitale. Per i governanti sono solo strumenti per politiche d'emergenza, per i governati sono richieste di miglioramento delle loro condizioni di vita. La scomposizione e ricomposizione di confini interni ed esterni agli stati nazionali europei comunitari offre così il panorama di uno spazio politico eterogeneo, che sanziona la segmentazione prodotta nel mercato del lavoro.

Come sostiene Amartya Sen (2006) il problema sta tutto nei modi in cui si guarda l'umanità. Se il mercato offre l'immagine di un lavoratore imprenditore di se stesso, dotato di un proprio capitale umano, lo Stato con le sue politiche migratorie guardano i lavoratori, in un modo opposto da quello indicato da Marshall. Il lavoro nell'idea marshalliana si presenta come dovere, funzionale ai diritti di cittadinanza, tanto che a forza di chiamare i cittadini lavoratori, i lavoratori sono riusciti a farsi chiamare cittadini. Con l'immigrazione si tende a ribaltare questo aspetto, trasformando il lavoro in strumento di regolamentazione delle politiche migratorie, per cui gli stranieri sono lavoratori-stranieri, secondo il principio del lavoratore ospite. Il pericolo che si crea è pensare gli stranieri solo come lavoratori e gli autoctoni come cittadini, sottoponendo così il lavoro a principi di ospitalità, ossia a criteri del tutto discrezionale dell'ospitante. Appena si mette il naso nel mondo del lavoro, come sosteneva Marx, nulla rimane in piedi e tutto tende a ribaltarsi, assumendo forme che mai ci si sarebbe aspettati. Usando il lavoro come strumento funzionale a politiche migratorie selettive, il risultato è dividere i migranti in base al contratto di lavoro. Chi ha un contratto regolare deve avere anche un permesso di soggiorno, chi non ha un contratto regolare rimane o diventa clandestino. Ne deriva che il controllo dei flussi migratori diventa uno strumento per il controllo e la segmentazione del mercato del lavoro. Il paradosso è tale che in teoria si potrebbe avere un contratto di lavoro ma non il permesso di risiedere sul territorio. Ciò che emerge dall'analisi marshalliana è il forte valore identitario assunto dal lavoro, rendendo il lavoro funzionale alle politiche migratorie ne consegue una ripercussione sull'identità dei migranti, resa subalterna a queste politiche selettive. Attraverso il lavoro i migranti ven-

gono assegnati ad una sorte di sottosistema giuridico distinto da quello degli autoctoni (Rigo 2007, pp. 65-67). Mentre gli autoctoni vivono i diritti di cittadinanza nel presente, i migranti hanno solo l'opportunità di viverli come possibilità futura con tutte le incertezze del domani. Si ha una similitudine con le forme ottocentesche del rapporto tra lavoro e salario, dove era il lavoro che anticipava il salario, con tutte le incognite del domani, incognite che tra l'altro hanno dato vita a resistenze, società di mutuo soccorso e organizzazione dei lavoratori. Per i migranti è il lavoro che anticipa i diritti futuri, non solo creando incognite per il domani, ma anche una serie infinita di trattamenti e controlli separati in rapporto alla situazione e ai possibili accadimenti. I diritti universali come quello alla salute, all'istruzione o al giusto processo, in assenza di un permesso regolare di soggiorno si trasformano in pratiche separate. La logica della pratica separata ha preso talmente piede che nel bene e nel male, sia come sistema discriminatorio, sia come sistema d'aiuto, viene riprodotta dalle istituzioni nelle richieste degli alloggi, nelle pratiche giuridiche, in quelle sanitarie, in base a decisioni di amministratori nazionali e locali, accompagnate da sanatorie, espulsioni e detenzioni amministrative. La loro stessa natura offre la possibilità di essere continuamente trasformate, sospese e riattivate a secondo della situazione e delle opportunità politiche. Si profila un sistema di *governance* emergenziale distante dalla logica del contratto, per il quale ogni modificazione o non rispetto comporta un confronto con la controparte. In questo modo si creano barriere e confini interni ed esterni più o meno porosi tra società civile e società politica. Cittadinanza e pratiche amministrative della società politica presentano strutture molto differenti, poiché alla rigidità della cittadinanza universale, punto fermo dal quale non si può prescindere, viene giustapposta la flessibilità delle pratiche amministrative, attente alle circostanze, alle situazioni sociali e ai rapporti politici.

Le leggi in materia d'immigrazione si rifanno ai principi di cittadinanza nazionale, intesi in senso monopolistico. Non esisterebbero se non esistesse la libera circolazione dei migranti sancita dai diritti universali. Al pari del monopolio la cui finalità non è quella di eliminare la concorrenza, così le leggi migratorie non hanno come obiettivo quello di eliminare la libera circolazione dei migranti, ma solo di limitarla secondo gli interessi dello Stato nazionale. Si è di fronte non a leggi per l'eliminazione dell'illegalità, ma a leggi per la sua riproduzione e regolamentazione. La clandestinità che a parole si vuole combattere diventa un sistema d'insicurezza in tutti gli stati nazionali occidentali. L'onnipotente nazione di fronte alla propria impotenza ricerca soluzioni, facendo apparire l'ordinario come emergenza ed eccezione, producendo sanatorie (Balibar 2004, p. 107). I migranti vivendo a cavallo tra società civile e società politica, attendono le sanatorie e le leggi d'emergenze. Di fronte all'il-

legalità i governi aumentano la rigidità dei loro controlli, aumentando in questo modo le forme di discriminazione. La soluzione del problema, adottata dagli stati nazionali e dall'Unione Europea, è la creazione di differenti pratiche d'inclusione selettiva, con l'intento di trasformare un problema sociale in ordinanze a persona, affidando ad amministratori locali e nazionali le modalità d'attuazione. I mezzi utilizzati sono di vario genere che vanno dall'articolazione dello spazio europeo, con politiche transnazionali di deterritorializzazione delle frontiere nei paesi mediterranei e dell'est Europa, a nuove normative che limitano nella pratica i principi di cittadinanza universale (Rigo 2007).

I confini, interni ed esterni, territoriali e giuridici, spaziali e temporali, volti alla flessibilità del nuovo ordine produttivo, agiscono sulla costruzione dell'identità del migrante. Tracciare confini assume il significato di produrre contenitori di identità; è un'azione performativa, che la modernità ha affidato alle leggi dello Stato nazionale, secondo un rapporto dialettico tra Stato e società civile. Dalla crisi di questo rapporto, dall'esaurirsi di questa dialettica emerge il carattere paradossale dei confini, rispetto ai principi di cittadinanza universale; da contenitori d'identità nazionale si trasformano in strumenti di separazione e controllo. I migranti sono un emblema di questo paradosso, sono migranti perché hanno varcato dei confini territoriali ma, secondo le logiche della società politico-amministrativa, sono l'espressione di quei confini. Non possono rinunciare alla loro identità d'origine in base alla quale si riconoscono e sono riconosciuti, ma allo stesso tempo vengono identificati sulla base di quei confini. Nell'era del capitalismo flessibile, i processi di globalizzazione delle differenze culturali rendono più visibile la sofferenza dei migranti. L'ambivalenza del loro essere al di qua e al di là dei confini è ambivalenza prodotta dalla società politica secondo la logica dell'assimilazione selettiva, non più riconcomponibile in modo dialettico nella società civile (Pattarin 2007, p. 88). È lo stesso concetto di confine che viene ridefinito secondo logiche deterritorializzate, senza cessare di essere la linea di separazione tra luoghi determinati. Nascono dei confini sia temporali sia geopolitici dalle caratteristiche transnazionali, tendenti a limitare e selezionare la mobilità dei migranti. A ciò si oppone una serie di comportamenti immaginari soggettivi, che pongono delle sfide alla loro tenuta. Sono queste sfide a trasformare questi confini in rapporti sociali (Mezzadra 2008, p. 119). L'azione di mediazione, operando sui confini, li può trasformare in rapporti sociali finalizzati all'unitarietà dello spazio pubblico. Se le logiche di discriminazione e di dominio sono volte a trasformare le differenze culturali in disuguaglianze sociali, la sfida è trasformare le differenze culturali in relazioni sociali vitalizzando lo spazio pubblico.

Mediare tra culture e conflitti

Premessa

Nel capitolo precedente la frammentazione sociale e sottointesa in diverso modo nel mercato e nello stato. Nel mercato la frammentazione sociale è il frutto sia della flessibilità produttiva, sia dell'ampliamento della modalità di scelta individuale. Nello stato, con riferimento soprattutto ai processi migratori, la frammentazione sociale è causata da confini mobili e porosi e dai tentativi di separazione tra società civile e società politico-amministrativa, al fine dell'inclusione selettiva dei migranti e in generale dei marginali e disagiati. Stato e mercato riproducono così la frammentazione sociale funzionale alla segmentazione del mercato del lavoro, alla flessibilità produttiva e al controllo sociale. In questo nuovo panorama la mediazione assume un significato differente rispetto al passato capitalismo organizzato di stampo fordista. Il fatto che le pratiche di mediazione culturale e dei conflitti siano oggetto di studio è dovuto a questi processi di trasformazione. In questo capitolo si tenterà di analizzare in modo critico i modelli principali di mediazione dei conflitti, per giungere ad una valutazione della mediazione culturale.

Due modelli di mediazione dei conflitti

<i>Processo</i>	<i>decisionale</i>	<i>consensuale</i>
<i>diadico</i>	negoziazione	regolazione
<i>triadico pubblico</i>	giudizio	conciliazione
<i>triadico privato</i>	arbitrato	mediazione

Partendo dallo schema sopra riportato, nell'esame della letteratura sulla mediazione dei conflitti, si possono individuare due approcci: il primo sostanzialista, il secondo normativo. Nell'approccio sostanzialista la mediazione dei conflitti è un termine generico, che comprende tutte le modalità non verticali/gerarchiche di regolamentazione dei conflitti e di stabilizzazione della comunicazione. I riferimenti teorici sono molteplici e combinati secondo la teoria utilitaristica, strutturale e dello scambio, al fine della costruzione di un'arte del negoziato. Si situa all'interno della corrente anglosassone del pragmatismo. Per

queste ragioni teoriche e paradigmatiche sarebbe più corretto definirlo sostanzialista-negoziale. Nello schema su riportato si distingue molto dal giudizio, e solo in parte dall'arbitrato. Le pratiche di mediazione sono volte a ridurre gli antagonismi al fine di facilitare un ambito comune d'intesa. Il rischio è la confusione del termine e la non distinzione dalla conciliazione, ma soprattutto dal compromesso e dalla negoziazione dove manca il terzo mediatore e le due parti si possono anche autorappresentare o hanno propri rappresentanti (sindacati, confederazioni, associazioni). La mediazione viene definita attraverso i suoi obiettivi, cioè il mantenimento del consenso e il produrre unità in una società frammentata. Da questo punto di vista, secondo i politologi, lo stato (per esempio nelle dispute sindacali) opera un'azione di mediazione e i suoi rappresentanti hanno la doppia funzione: cognitiva, di rendere il mondo intellegibile, e normativa, nel definire i criteri d'azione per trasformarlo (Faget pp. 11,12). Il limite dell'approccio sostanzialista è la non distinzione tra un processo diadico e un processo triadico; ne consegue l'opacità del terzo, il quale può anche non essere presente. Nel modello diadico il conflitto è gestito autonomamente dalle parti. Rientrano in questo modello la negoziazione, la conciliazione e il compromesso. Mentre nel modello triadico il conflitto è mediato da un terzo. Rientrano in questo modello la mediazione e l'arbitrato. In quest'approccio la mediazione si presenta come un negoziato con l'aiuto del terzo.

L'approccio normativo può essere considerato l'opposto di quello sostanzialista. Il riferimento è alla teoria della comunicazione di Habermas, per questo aspetto può essere collocato nella corrente filosofica dell'idealismo. Vengono chiamate mediazioni quelle pratiche sociali che corrispondono a dei criteri normativi etici, elaborati sia nelle pratiche comunicative, sia da studiosi che costituiscono una doxa. Questa corrente in Francia è rappresentata da Bonafé Schmitt (1992, 2001), Guillaume-Hofnung (1995) e Six (1997). Ciò che fonda la mediazione è in primo luogo la posizione del terzo in relazione alla pratica comunicativa delle parti. La mediazione è un processo consensuale di costruzione e riproduzione del legame sociale e di gestione dei conflitti nel quale un terzo esterno e senza potere decisionale tenta, attraverso l'organizzazione di scambi tra le persone e le istituzioni, di aiutare a stabilire una relazione o regolare un conflitto. Il mediatore agisce secondo una pratica d'intesa e non di contrattazione come avviene nell'approccio sostanzialista-negoziale. Il concetto di mediazione viene considerato inalterabile, indipendentemente dagli ambiti istituzionali o sociali. La posizione del mediatore è rigorosamente la stessa in tutti i campi della mediazione e non potrà oscillare in base alla loro differenziazione (Faget p. 11). La mediazione si differenzia dal giudizio e dall'arbitrato, dove la presenza del terzo imposto dalla corte o scelto dalle parti è vincolante. Si differenzia anche dalla negoziazione per un ruolo maggiormen-

te normativo del terzo, tendente a porre regole comunicative, sostanzialmente differenti da quelle giuridiche.

Rispetto a queste due posizioni se ne può avanzare una terza, che si può definire di tipo dialogico-relazionale⁸. Attraverso la mediazione e la presenza di un terzo, le parti imparano a confrontarsi in alternativa alle varie forme di controllo vigente. Si può avanzare a mio parere un riferimento alla sociologia critica, e alla distinzione gramsciana tra egemonia e dominio, ripresa dai *cultural studies*. L'attenzione è posta sul mediatore culturale e interculturale alle sue capacità di rifiutare un ruolo di dominio e controllo sociale, di assumere un atteggiamento critico nei confronti della situazione ambivalente in cui inevitabilmente si trova ad operare, nel trasformare ambivalenza in egemonia facendo leva sulle sue capacità di traduttore di culture. Questa posizione si contrappone sia all'idea di giustizia parallela del pragmatismo anglosassone, sia all'ideale habermassiano di un'azione di mediazione capace di imporre nuove norme basate su un diritto comunicativo. Rispetto all'impostazione sostanzialista-negoziale si ribalta il rapporto tra mediazione del conflitto e mediazione culturale, ponendo quest'ultima come elemento di riferimento privilegiato per comprendere il senso della mediazione. Ruolo del mediatore non è tanto e solo la ricomposizione del conflitto, ma prima di tutto la sua visibilità sociale. Il mediatore non detta nuove regole, ma aiuta ad esprimere dubbi, l'azione non è comunicativa ma dubitativa. Il mediatore non dà risposte ma interroga. Rispetto all'approccio normativo si mettono maggiormente in evidenza le contraddizioni derivanti dalla frammentazione sociale, il suo carattere strutturale di complessità sociale, la cui sottovalutazione e semplificazione, basata su un supposto diritto comunicativo può trasformare la mediazione in controllo sociale, nascondendone oltretutto la natura.

L'approccio sostanzialista-negoziale

Nella tradizione anglosassone e soprattutto statunitense il tema della mediazione dei conflitti è maggiormente caratterizzata da un approccio sostanzialista-negoziale, con il fine di creare una specie di giustizia parallela, funzionale ai processi di deregolamentazione. Per spiegare il carattere neoconservatore di questo tipo di controllo sociale si può far riferimento alle argomentazioni di

⁸ Il contenuto dialogico della mediazione viene proposto da Baraldi (2008, p. 26,27). L'azione dialogica si ha se e quando la comunicazione può rendere attuale la mediazione nella sua funzione di promuovere la partecipazione e coordinare riflessione e processi decisionali. Le azioni sono definibili dialogiche soltanto nella prospettiva di un osservatore. Nemmeno questo, tuttavia, garantisce il loro successo.

Putnam (1993) e Fukuyama (1996) nel dibattito sul capitale sociale e su un altro versante a Samuel P. Huntington (2005) sul declino dell'America bianca. I primi due autori, partendo dalla definizione di capitale sociale di James Coleman, avanzano l'idea che il capitale sociale si sia formato in un processo storico di lunga durata culturale, il cui risultato è una cultura civica distinta dal controllo statale. L'accusa mossa a questi autori è una ricostruzione storica a misura del concetto di capitale sociale, sottovalutando l'importanza dell'azione direttamente politica dello stato. Fukuyama nell'analizzare gli assetti istituzionali dei diversi capitalismi nazionali si rifà a questo processo storico di lunga durata, nella formazione del capitale sociale, per spiegare le ragioni della rivincita del mercato rispetto allo stato. Il ritiro dello stato dal campo dell'economia, lasciano così il posto ad una sana dinamica della società civile (imprese, associazioni, club), i cui valori culturali hanno le loro radici nelle tradizioni religiose dei diversi paesi. L'efficienza economica si ottiene all'interno di gruppi dove le persone lavorano bene insieme sulla base di valori comuni, producendo in questo modo capitale sociale basato sull'esistenza di una fiducia reciproca, ossia nell'aspettativa di comportamenti prevedibili, corretti e cooperativi. L'accumulazione di capitale sociale è un processo lungo, complesso e spontaneo; la politica statale può distruggerlo senza accorgersene e comunque ha difficoltà a conservarlo. Questa funzione è svolta dalla cultura, intesa come abitudine etica. Sia le imprese familiari, sia le grandi corporation si sono sviluppate dove opera una cultura della cooperazione e della fiducia reciproca, non ostacolata dallo stato; questo è avvenuto in Giappone, Germania e Stati Uniti. Al contrario là dove il potere è centralizzato il capitale sociale è stato distrutto, questo è avvenuto nell'illuministica Francia e nei paesi socialisti come l'ex Unione Sovietica e Cina. Fukuyama prospetta una depoliticizzazione della società a vantaggio di valori culturali. La politicizzazione delle istituzioni produrrebbe inevitabilmente azioni di protesta che vanno a danno della cooperazione sociale. Questo è il caso del welfare state, il quale distribuendo sussidi ha prodotto assistenzialismo, distruggendo il tessuto sociale basato sul mutuo aiuto (Bagnasco 2001, pp. 86, 87). Su un altro versante Samuel P. Huntington (2000), polemizzando con l'ipotesi di Fukuyama sulla fine della storia, dovuta al crollo dell'impero sovietico, e avanza l'ipotesi contraria di uno scontro ancora più cruento tra occidente e mondo islamico, che troverebbe impreparati gli Stati Uniti. A questo pericolo incombente se ne affiancherebbe un altro per la civiltà occidentale, dovuto al declino culturale americano per il massiccio arrivo dei migranti latinos, con il risultato di ridurre i bianchi ad una minoranza. Al di là delle contrapposizioni tra questi autori, l'elemento centrale di questo dibattito, che ha caratterizzato il decennio a cavallo del secolo in America, è il concetto di civiltà, le sue caratteristiche nei termini di capitale sociale e i pericoli incombenti di una sua

distruzione. Al di là delle differenze d'impostazione, per alcuni aspetti Putnam può essere accostato a Huntington nel considerare l'immigrazione un pericolo per la conservazione di un capitale sociale frutto di un prolungato processo di civilizzazione occidentale.

Mettendo in connessione le tematiche sulla mediazione con queste argomentazioni, si giunge alla conclusione che il ruolo delle istituzioni, che compongono lo spazio pubblico, sarebbe quella di preservare il capitale sociale, arricchendo l'armonia e la cooperazione sociale, intervenendo là dove questa è in pericolo con azioni di mediazione. In questo modello di società, lo stato e la politica istituzionale assumerebbero un ruolo residuale rispetto alla sfera culturale dello spazio pubblico. Queste idee non nuove, nella loro riproposizione postmodernista ruotano attorno al concetto di comunità, nelle vesti di capitale sociale. Inteso come superamento dell'opportunismo individuale, il capitale sociale viene descritto come il catalizzatore di una trama connettiva comunitaria, frutto di un processo di civilizzazione. La mediazione interverrebbe per saldare le trame culturali che si sono allentate. Nella sfera pubblica, la comunità diventa un progetto sociale, civico e politico (Vitale 2007). Queste argomentazioni iper-funzionaliste e iper-culturaliste più che il frutto di un'analisi sociale, si presentano come ideologie funzionali al programma politico neoconservatore. Se nell'era del capitalismo organizzato di stampo fordista non solo i prodotti ma anche gli stili di vita potevano essere standardizzati trasformando i cittadini in consumatori, in quella del capitalismo flessibile e turbolento si scopre che la socialità può essere ricostruita, rendendola funzionale alle nuove esigenze dell'ordine sociale; ciò implica una trasformazione degli strumenti di mediazione sociale.

In campo giuridico, sempre con riferimento soprattutto al caso statunitense, non pochi sono i dubbi posti dal carattere sostanzialista-negoziale della mediazione. Il primo aspetto riguardante il carattere privatistico della mediazione dei conflitti, di cui un esempio è la mediazione assistita professionale, i cui rischi si presentano superiori a quelli dell'arbitrato privato, il quale già aveva contribuito alla creazione di un sistema di *governance* scisso da quello istituzionale. I giudizi favorevoli considerano l'arbitrato civile uno strumento idoneo a rendere la giustizia maggiormente accessibile ed efficace, evitando le lungaggini giudiziarie. I giudizi negativi, oltre ad accusare la sua forma privata, evidenziano le sue capacità di rendersi impermeabile ai controlli della giustizia ordinaria (Varano 2007). Con l'arbitrato si instaura un diritto dei mercanti portatore di valori propri, potenzialmente diversi da quelli dell'ordinamento giuridico comune, ma costruiti come perfettamente compatibili. Permane l'idea della tradizione giuridica occidentale, fondata su una ragione e un torto, comprovati da professionisti del diritto delle due parti in causa. La mediazione

assistita professionale altera questo fondamento procedurale, poiché la controversia non è decisa da una parte terza sulla base dell'accertamento del diritto, sostituendo la comunicazione tra le parti al dibattito processuale. Si presuppone che le parti possano giungere ad una soluzione, cercando un ragionevole compromesso, aiutati da un facilitatore dotato più di cultura psicologica e assistenziale che giuridica. Ragione e torto sono opachi nella scena della controversia, soppiantati dalla ragionevolezza, confacente il bene comune. Chi vuol far valere i propri diritti può essere visto come un ribelle, potenzialmente sovversivo, affetto da una patologia protestataria. L'idea fondante della ragione e del torto viene soppiantata da un'ideologia dell'armonia (Mattei 2008, p. 12). Negli Stati Uniti, la mediazione giuridica dei conflitti è diventata una vera e propria industria per la costruzione di modelli sociali orientati alla remissività. Modello che, nell'ambito della giustizia ripartiva, dagli Stati Uniti giunge anche in Europa, come succede in Francia con la creazione del diploma di stato dei mediatori familiari. Trattandosi di un'idea estranea alla tradizione giuridica illuminista, negli Stati Uniti sono state finanziate cattedre universitarie e master professionalizzanti; sono stati organizzati congressi e pubblicate decine di volumi. La retorica è la stessa espressa da Fukuyama, quella dell'armonia della fiducia reciproca e del bene in sé evidente a tutti, per cui non vale la pena di sprecare tempo e denaro per far valere un proprio diritto in una corte di giustizia. Il pericolo di questa ideologia nella società degli individui occidentali è enorme. In vari casi se non si accetta la mediazione non si ha il diritto di accedere alla corte di giustizia, come avviene in materia di diritto di famiglia e in una varietà di altre ipotesi negli Stati Uniti. In questo modo marito e moglie, operaio e datore di lavoro, consumatore e corporation, cittadino e amministrazione locale, fino ad arrivare alle dispute tra gli Stati, vengono messi tutti alla pari, così, di fatto, la mediazione agisce a favore del più forte.

L'aspetto interessante è il parallelo tra questo modello di mediazione e quello usato dagli occidentali nelle colonie. In Africa gli indigeni, che cercavano di far valere i loro diritti presso le corti installate dal colonizzatore, venivano respinti e rinviati alla giustizia tradizionale con struttura mediataria, considerata più idonea al loro carattere e alla loro cultura indigena. In pratica i colonizzatori in Africa tentavano in questo modo di preservare la cultura indigena, creando strutture separate da quelle occidentali illuministe per aumentare il loro dominio. Analogamente la stessa idea di separazione viene attuata per ripristinare le forme di controllo normativo nelle società sempre più multiculturali occidentali. In Inghilterra secondo la logica dell'arbitrato è possibile scegliere di essere giudicati secondo i canoni della shari'a; ciò che nelle colonie era un'imposizione qui passa sotto l'ideologia della libertà di scelta e del relativismo culturale. Si può così scoprire un parallelo tra le forme di

giustizia coloniale e i processi di separazione tra diritto ordinario della società civile e pratiche di mediazione della società politica-amministrativa. Gli indigeni delle ex colonie, arrivati in occidente con le vesti del migrante, possono essere amministrati in modo separato, ricercando le forme di mediazione più consone alla visione occidentale della loro cultura d'origine. Si produce in questo modo una visione neoconservatrice del multiculturalismo.

Le pratiche di mediazione giuridica nascono negli Stati Uniti verso la fine degli anni '70 del passato secolo, con la denominazione: *Alternativ Disput Resolution* (ADR). La risoluzione alternativa delle controversie si presenta fin dall'inizio sotto la veste di un'ideologia dell'armonia, quale strumento di pacificazione della supposta litigiosità degli statunitensi, per altro negata statisticamente da una comparazione su base internazionale, e al fine di produrre efficienza e rapidità nella risoluzione dei conflitti. Gli strumenti adottati sono gli stessi utilizzati dai colonialisti occidentali. Si può affermare che pratiche alternative alla giustizia ordinaria, imposte nei paesi dominati, ora compiono il loro ritorno in patria. Nel suo primo viaggio di andata, l'intento era sostituire alla cultura comunitaria dei nativi l'ideologia dell'armonia, basata su pratiche religiose e culturali dei coloni. A differenza della cultura dei nativi, che non poneva alcuna contrapposizione tra armonia e litigiosità, l'ideologia occidentale dell'armonia era di separazione, per cui l'armonia comunitaria è il bene, mentre le dispute sono il male da curare. Così è ancora oggi nel suo viaggio di ritorno in occidente, lo strumento è questa separazione manichea al fine di indebolire la domanda di giustizia. Ne consegue un'idealizzazione della cultura dei nativi attraverso una separazione dal suo contesto storico e sociale, al fine di un maggior controllo culturale nelle società occidentali degli individui. Questa ideologia è il prodotto della diffusione del fondamentalismo protestante statunitense e del suo adattarsi ai movimenti di riforma politica e giuridica. Fondamentalismo basato sul rifiuto dell'antagonismo, sull'interiorizzazione del conflitto e sulla ricerca interiore dell'armonia come soluzione (Nader 2003, p. 105).

Le ragioni della diffusione della soluzione alternativa delle controversie (ADR) vanno ricercate nei tentativi occidentali di sovrapporre, in modo egemonico, questo tipo di controllo culturale al controllo sociale del potere giudiziario, basato sulle corti di giustizia. Per egemonia del controllo culturale, non s'intende la cultura in quanto tale, ma quella separata dal contesto sociale di riferimento, territorialmente, temporalmente e ideologicamente. Così i fondamentalisti decontestualizzano i principi di armonia della loro religione, ponendoli come principi egemoni nella sfera pubblica. Questi tentativi di egemonia culturale della concordia non sono nuovi negli Stati Uniti. L'ideologia di giustizia comunitaria fu utilizzata dal Freedman Bureau, per gestire la transazione

dalla schiavitù alla libertà e limitare le dispute civili tra ex padroni ed ex schiavi. Analogamente, quando gli Stati Uniti incominciarono a riempirsi d'immigrati emersero forme alternative alle dispute sul lavoro, basate sul bene comune. Una nuova frattura nel corpo della giustizia ordinaria si ha in seguito al proliferare dei movimenti dei diritti civili negli anni '60. Nei 30 anni successivi, la richiesta di giustizia sociale e di accesso al diritto venne utilizzato per un mutamento di rotta. L'interesse per la giustizia venne sostituito con quello per l'armonia e l'efficienza come risposta all'esigenza di modernizzazione e semplificazione del sistema giuridico. Venne messo sotto accusa il professionismo giuridico per esaltare la soluzione alternativa delle controversie. Verso la fine degli anni '70 il Presidente della Suprema Corte degli Stati Uniti si pose a capo di questa campagna anti-diritto. Mettendo in opposizione ricerca dell'armonia con il diritto, le corti vennero accusate di essere troppo affollate, e i giuristi/avvocati troppo litigiosi. L'ADR venne associata ad un'idea di pace e la via giudiziaria ad un'idea di guerra. Il movimento dell'ADR attirò strani sostenitori: imprese stanche di dover pagare parcelle esorbitanti, amministratori, comunità religiose, politici contrari al movimento per i diritti civili, gruppi di psicoterapia, educatori e benefattori. Si fece strada un'intolleranza per i conflitti, per prevenire non le cause ma le loro manifestazioni (Nader 2003, pp. 111-115). Agli inizi degli anni '90 l'ADR divenne obbligatoria in vari stati per essere utilizzata nelle controversie familiari. Il modello terapeutico adottato opera un controllo nel definire il problema, nel sancire le parole e le espressioni accettabili e circoscrivere ciò che si conserva a futura memoria (Nader 2003, p. 119).

La mediazione in veste neocomunitaria non va confusa con la democrazia partecipativa, come spesso avviene nella letteratura generalista sulla mediazione, dove molti sono gli esempi con riferimenti religiosi. Si citano i primi esempi di mediazione penale dei Nennoniti, per la riconciliazione tra vittima e delinquente, le prime forme di mediazione a difesa della famiglia da parte di protestanti negli Stati Uniti e in Canada, solo in seguito trasformatesi in strumento a favore del divorzio consensuale. Si fa riferimento ai testi sacri nell'individuare l'uso della parola come mezzo di redenzione e conciliazione, alle esperienze dei Vescovi in Chiapas e a quella della comunità di Sant'Egidio nei quartieri poveri romani e in paesi come il Mozambico, il Sudan, il Guatemala e il Kosovo. In campo laico vengono citate le esperienze nate in seguito ai movimenti di protesta, accomunate all'azione di *Community Board*, nei quartieri di San Francisco. Molti di questi esempi in realtà andrebbero collocati nell'ambito della democrazia partecipativa, e dell'utopia politica, in cui l'aspetto di regolazione autonoma e consensuale e di confronto con le autorità istituzionali prevale rispetto alla funzione di mediazione. In questi casi la figura del mediatore è assente o secondaria rispetto a quella del negoziatore,

il quale opera a vantaggio di una parte, pur ricercando un terreno comune d'intesa. Il problema che si pone è da quale parte pende il risultato, se quella istituzionale o quella comunitaria di base. La differenza non è da poco. Il caso di San Francisco è significativo, ai movimenti creati dal basso, per affrontare i problemi reali dei consumatori e per fornire accesso alla giustizia, si è sovrapposta l'azione del *San Francisco Community Board*, finanziato dall'alto, poco interessato ad azioni di giustizia e alle disuguaglianze di potere, favorevole all'ADR, in nome di una comunità idealizzata. La presenza di valori comunitari trascendentali e la rappresentazione di una comunità inventata sono gli elementi che caratterizzano lo SFCB (Nader 2003, p. 118).

Nonostante la sua ideologia neocomunitaria, la mediazione rimane pratica specifica della società degli individui, per cui la risoluzione alternativa delle controversie si pone su un versante opposto rispetto alla democrazia partecipativa. La democrazia partecipativa è un modo d'integrazione sociale delle differenze e delle disuguaglianze, è un allargamento delle normative, rimane nell'ambito della gestione pubblica, attraverso il riconoscimento di comunità complesse di quartiere o di villaggio, oppure il riconoscimento di beni comuni, come acqua, e servizi pubblici. Al contrario la risoluzione alternativa delle controversie è, di fatto, una forma normativa separata della gestione dei conflitti in ambito privato, per ridarne la competenza agli individui della società politico-amministrativa, di fatto, è del tutto disatteso il criterio di cittadinanza basato sul riconoscimento dell'altro in base ai diritti di cittadinanza. Non sono le norme del diritto o la loro estensione secondo i principi della democrazia partecipativa, ma sono i riferimenti religiosi, la partecipazione sociale e le pratiche di gruppo a prevalere, dando vita a forme istituzionali separate e private nella regolazione dei conflitti, producendo reciproca inibizione sotto l'egemonia del controllo culturale. Sparisce la ragione e il torto, sparisce la negoziazione tra due ragioni opposte. Rischia di sparire di fatto ogni forma di remunerazione per i torti subiti e quindi di riconoscimento, il tutto si confonde nell'immagine di una comunità idealizzata. La giustizia assume un aspetto prettamente etico simbolico, in un mondo ove gli affari dettano legge, con il pericolo di separare il concetto di giustizia da quello di conflitto generato dallo sfruttamento e dal dominio. Nell'approccio sostanzialista-negoziabile la mancata distinzione tra negoziazione volta alla democrazia partecipativa e mediazione produce non poche confusioni.

L'approccio normativo

A differenza di quello sostanzialista-negoziabile, l'approccio normativo pone maggiormente la propria attenzione sul ruolo del mediatore. La conciliazione e la mediazione, a differenza della negoziazione e analogamente al

giudizio e l'arbitrato, presuppongono un terzo tra le parti in conflitto. Ciò che separa il giudizio e l'arbitrato dalla conciliazione e dalla mediazione è l'idea che nel primo caso la regolamentazione è decisionale e nel secondo caso è consensuale. La soluzione, nel primo caso, proviene dalla decisione del terzo (giudice o professionista del diritto), nel secondo caso, proviene dalle due parti in causa secondo lo schema precedentemente riportato. In realtà, la mediazione si differenzia dalle altre forme per la presenza di un terzo estraneo ai professionisti del diritto. L'aspetto critico riguarda la supposta neutralità del terzo in causa nel percorso di mediazione. Mentre nelle pratiche giudiziarie e dei professionisti del diritto la supposta neutralità del terzo è data dall'ordinamento del diritto, nel caso della mediazione la neutralità sarebbe accettata per la presenza di una visione culturale comune, cioè da valori e da un'etica condivisa. Mentre il giudice o l'arbitro sono equidistanti dalle due parti in conflitto, il mediatore sarebbe equivoicino, condividendo le sorti delle due parti in causa, il suo strumento non è il diritto ma il dialogo (Aluffi Pentini 2004, p. 23). È proprio il concetto di dialogo ad offrire al concetto di cultura un valore etico condiviso, producendo un carattere del tutto ambivalente alla mediazione, rispetto alle altre forme normative.

Nell'approccio normativo il carattere riflessivo della mediazione viene scarsamente considerato. A mio parere, se si riconosce nella mediazione un'azione riflessiva il carattere individuale e ambivalente della mediazione risulta maggiormente visibile. Il riferimento teorico è a Giddens (1990), il quale descrive la tarda modernità, come quella società in cui gli individui chiamati a continue scelte individuali sono sospinti verso una pratica riflessiva permanente. Nella tarda modernità l'identità non è più il frutto di costumi e regole imposti, ma di scelte individuali. In base a questa concezione, si può pensare alla mediazione come una pratica comunicativa volta alla riflessività individuale. Il mediatore può occupare la posizione di un terzo, che in modo professionale aiuta le parti alla ricerca di un accordo attraverso un'azione riflessiva. Le critiche a questa posizione provengono da due parti. Da un lato se appropriato è il carattere fondante della scelta individuale nella tarda modernità, questa non ha un carattere di per sé autonomo, ma è il prodotto di relazioni sociali, condizionate da rapporti economici, politici e culturali. Pur non essendo le scelte individuali un semplice riflesso di questi rapporti e relazioni sociali, non si possono negare le situazioni e le condizioni in cui queste scelte avvengono. In base a queste argomentazioni la posizione di Giddens rischia di presentarsi ideologica, addossando all'individuo le conseguenze positive e negative delle sue scelte. D'altro lato la società riflessiva, basata su identità riflessive, non è reale. La società dell'informazione, o in rete, come la definisce Castells (2002), si fonda su una disgiunzione sistematica tra locale e globale, nonché su una

separazione di potere ed esperienze, collocate in diverse cornici di riferimento spazio temporali. Di conseguenza un'azione riflessiva dell'esistenza diventa impossibile. Solo chi è inserito nei flussi informativi delle reti globali e delle reti locali affiliate può fare scelte consone alla posizione che occupa. Il più delle volte la riflessività rimane una pratica del tutto parziale e limitata. La società in rete, a cui si riferisce Castells, anziché produrre maggiore riflessività può inibire l'azione. Le telecomunicazioni vengono idealizzate, le decine di milioni di e-mail al minuto e il denaro elettronico che le sorregge rappresentano l'unità di misura della reciprocità mondiale, ove gli affari a distanza, gli aiuti a distanza, i conflitti a distanza e gli obblighi a distanza producono una reciproca inibizione (Sloterdijk 2006, p. 230).

Anche Ulrich Beck (2008), come Giddens, pone il concetto di riflessività alla base della sua analisi, ma a differenza di Giddens ne ricerca le molteplici contraddizioni e ambivalenze. Quella che Beck definisce seconda modernità impone agli individui un agire riflessivo, ma in assenza di solidi punti di riferimento sociali e culturali. Le conseguenze di questa assenza generano forme di biografia individuali *work in progress*, e relazioni umane *just in time*. Non c'è più alcuna biografia esemplare da imitare; le strategie e le relazioni di successo non si possono riprodurre, ma sono solo espressione del capitale sociale e intellettuale del singolo. La propria biografia risulta un bricolage caotico, nel tentativo di sopravvivere alla modernità riflessiva, caratterizzata dalla distruzione del legame sociale. In questo caos l'ideologia dell'imprenditore di se stessi trova una legittimazione, come risposta alla crisi irreversibile delle istituzioni del welfare.

Nell'approccio normativo, la mediazione, osservata da una prospettiva riflessiva, si presenta come un'ideologia della società degli individui, in cui la fatica di essere se stessi e il senso di fragilità e precarietà che il singolo individuo sperimenta vengono nascosti da una supposta esistenza di un astratto diritto comunicativo. Con riferimento a Bonafé Schmitt (2001), l'approccio normativo è presente nel modello mediterraneo di mediazione, ove il ruolo etico del mediatore è finalizzato a forme d'integrazione tra cittadino e comunità, secondo una logica di riappropriazione dei conflitti in assenza di un intervento giudiziario. Il quartiere può così diventare un luogo autonomo di risoluzione dei conflitti. A differenza dell'approccio maggiormente presente nel modello anglosassone di tipo sostanzialista-negoziale, la mediazione non si trasformerebbe in una pratica di giustizia parallela, ma in uno strumento di socializzazione. Il carattere normativo di questo approccio è dato da una netta separazione tra istituzioni giuridiche di vario tipo (conciliazione, giudizio, arbitrato) e istituzioni di mediazione costruite sulla figura sociale del mediatore, volte alla creazione di un diritto comunicativo.

In Italia si può in parte collocare in questa prospettiva la mediazione comunitaria proposta nell'ambito del Centro Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'università Cattolica di Milano, in ragione del rapporto tra mediatore e comunità di riferimento (Scabini – Rossi 2004, Bramanti 2005, 2006). Secondo tale approccio si prospetta una mediazione con fini comunitari per la gestione dei conflitti sulla base di un'etica e potenziamento dei legami sociali. Il riferimento è alle comunità intermedie (associazioni, gruppi informali, famiglie, quartieri), dove le crisi conflittuali offrono il terreno per una rigenerazione delle risorse. Il mediatore assume il ruolo di leggere la situazione, trovare nuove risorse e rigenerare quelle esistenti, al fine di innescare un processo positivo, che consenta ai soggetti della comunità di non restare bloccati in situazioni prive di risorse. Riferendosi a Durkheim, le comunità intermedie sarebbero le uniche in grado di contenere i conflitti e di porre un limite alla logica individualista (Rossi - Boccacin 2004, p. 60). In questo approccio emerge il carattere riflessivo della mediazione, volto però all'appartenenza comunitaria più che alle responsabilità individuali.

Questa posizione rispetto a quella sostanzialista-negoziale ha il vantaggio di porre l'attenzione sull'interazione sociale e sul suo carattere riflessivo. Il suo limite sta nel non riconoscere l'ambivalenza del ruolo del mediatore, il quale deve operare tra due linguaggi contrapposti: quello delle istituzioni e quello delle parti in conflitto. Questo limite si traduce, nelle argomentazioni del gruppo della Cattolica di Milano, nel ritenere l'azione di mediazione nelle comunità intermedie come il bisogno di contrastare egoismo e individualismo, al fine di una rigenerazione delle risorse comunitarie. Sembra presente in questa impostazione una sottovalutazione della progressiva crisi e mancanza di spazi comuni di mediazione e di socializzazione, del venir meno dei tradizionali ambiti di mediazione familiari, aggregativi e comunitari. Non vengono presi in considerazione le dinamiche culturali e le forme di inserimento lavorativo dei *professionals*, esaminate nel capitolo precedente, con il pericolo di ricondurre spinte innovative nelle modalità di vita a riproposizione nostalgiche e simboliche del passato. Una voglia di comunità astrattamente intesa, mossa dal desiderio, come sostiene Bauman (2001), di sicurezza psicologica. Desiderio che decade nella nostalgia, per l'inconciliabile unione tra desiderio di sicurezza e desiderio di libertà personale. Sicurezza e libertà si presentano in questo modo come i due estremi entro cui agisce il pendolo della storia. Nostalgia che, secondo Bagnasco, caratterizza anche la sociologia degli studi di comunità. Le comunità, in senso proprio, sono sempre collocate nel passato dell'uomo, capaci di un rapporto pieno e totale con la propria dimora, con un forte senso di appartenenza, basato su valori etici, condivisione fraterna e responsabilità reciproca, ma non più nel presente dell'uomo a caccia di emozioni e scelte

individuali. Ciò che ancora definiamo comunità sono società a scala ridotta, con alti livelli di complessità ove i bisogni di aggregazione, di condivisione, di gusti, di esperienze e di mode si presentano contingenti e modificabili (Bagnasco 1999). Ricerca di sicurezza e complessità sociale sono i due termini entro cui si pone l'analisi. La comunità in grado di ridurre i livelli d'individualismo si colloca nel passato, le attuali società complesse basandosi su scelte individuali non offrono alcuno spazio alla creazione di comunità di questo tipo, da qui la nostalgia verso un passato più o meno idealizzato, che non esiste, ma che sta alla base del sorgere di un'ideologia funzionale ai vari tipi di nazionalismo.

La forza di quest'ultimo sta in questa presenza nostalgica, è per questa ragione che le comunità nazionali sono a tutti gli effetti comunità immaginate. Al di là di vaghi discorsi sul loro dissolvimento sotto la spinta della globalizzazione, le comunità nazionali sono vive e vegete, scarsamente insidiate dalla frammentazione e dalla disintegrazione (Anderson 1996); tanto più ideologiche quanto separate e prive di quegli elementi costitutivi che storicamente le avevano sorrette in epoca borghese, con riferimenti patriottici; un ologramma funzionale al desiderio di sicurezza sociale e ai nazionalismi risorgenti in questi anni di crisi economica mondiale. La socializzazione nel capitalismo flessibile, sotto la spinta della divisione internazionale del lavoro, ben poco ormai ha da spartire con le nostalgie localistiche, le sue caratteristiche spaziali riguardano reti nazionali e internazionali di flussi finanziari, energetici, viari e telecomunicativi. Non sembra esistere un rapporto tra globale e locale senza la mediazione dallo Stato nazionale. Secondo Ulrich Beck (2005) il rapporto ribaltato tra locale e globale ha prodotto una trasformazione nel rapporto tra nazionalismo e cosmopolitismo. Il cosmopolitismo da ideale ed élitario si è trasformato in pervasivo, nella vita quotidiana degli individui, mentre la dimensione nazionale si è trasformata in ideale nostalgico, in modi di pensare che caratterizzano anche i paradigmi delle scienze sociali. Il cosmopolitismo è la realtà entro cui siamo sempre più immersi in modo banale e coatto, non frutto di una scelta, ma di una molteplicità di eventi collaterali dovuti a consumi globalizzati, alle minoranze non omologabili, ai flussi migratori e ai pericoli della seconda modernità (Cernobyl, Aids, cibi manipolati, elenco a cui si può aggiungere l'attuale crisi finanziaria). Nostalgia localista e ideali cosmopoliti lontani dalla realtà producono una sorte di strabismo verso i migranti. "L'autoctone... vede davanti a se qualcuno che non corrisponde alle aspettative del suo sguardo mono-nazionale, mono-culturale" (ibidem p.39). Ci si trova in una situazione tipicamente ambivalente, così come la definisce Bhabha (1997), in cui agisce un passato che rifiuta di passare e un futuro che rifiuta di aspettare, tanto che passato e futuro esercitano una pressione sul presente. In questa situazione sarebbe necessario chiedersi: come avrei potuto agire oggi sapendo ciò che saprò domani?

Anche l'Italia dei 'campanili' e delle macro regioni, al di là dei discorsi di secessione, si presenta come uno dei tanti modi di rappresentazione della comunità nazionale immaginata, idealizzata e vissuta nella nostalgia del passato. Il termine comunità basato su valori condivisi viene piegato alla logica simbolica nazionale, rientrando nel solco del pensiero repubblicano. Nell'era del capitalismo flessibile il senso di sicurezza viene offerto secondo i criteri della comunità nazionale immaginata, mentre il senso di libertà viene offerto dal mercato globale, secondo i criteri delle scelte personali. In un momento di crisi finanziaria come quella attuale tendono ad aumentare i riferimenti alla comunità nazionale in contrapposizione alle libertà personali offerte dal mercato. La nazione, non potendo più contare sulla razionalità della burocrazia e sulle capacità di mediazione del ceto medio, non potendo ridurre la frammentazione sociale, senza porre vincoli inaccettabili alle scelte individuali di mercato, offre un'ideologia della sicurezza rafforzando la propria immagine, basata su un'ideologia neo-comunitaria e conservatrice.

La mediazione sia in senso sostanziale, sia in senso normativo, si presenta funzionale alla comunità nazionale del tutto immaginata, con differenti strumenti regolativi; negoziali nel primo caso, normativi nel secondo caso. In questo contesto i mediatori si presentano sotto il segno dell'ambivalenza, frutto di logiche di separazione tra società civile e società politica, ma anche di azioni di confine volte a produrre maggiore visibilità della selezione, della discriminazione e delle inibizioni reciproche. Dovendo coniugare il linguaggio istituzionale con il linguaggio delle differenze culturali, i mediatori producono ibridismo culturale senza storia né memoria. I coloni nella loro azione di dominio erano portati ad adottare forme di comunicazione differenti da quelle usate in patria, in questo modo il linguaggio del colonizzatore diventava ibrido, sospinto dall'esigenza di mediare tra riferimenti culturali tra loro inconciliabili. Il linguaggio del dominatore e del dominato diventavano così ibridi. L'ibridazione è un processo, è all'interno di questo processo, nelle forme di interazione che si vanno costituendo, che si può agire⁹. La creazione di confini mobili e porosi, interni ed esterni, mette in crisi il passato concetto di confine nazionale, producendo forme di ibridazione, in cui interessi privati assumono significato pubblico, venendo pubblicizzati secondo i canoni della narrazione nazionale. Emergono nuove forme di ambivalenza e di mediazione. I processi di ibridazione possono

⁹ Il concetto di ibridazione si distingue dal metciamento e dalla fusione di culture, che presuppongono un processo storico. D'altra parte l'ibridazione non va confusa con il cosmopolitismo il quale valorizza le differenze culturali (Wieviorka 2003, p. 70).

far parte di percorsi di egemonia, sapendo che nei confronti dei subalterni l'egemonia è l'eccezione, mentre il dominio è sempre all'opera.

Cultura, intercultura e mediatori

Mediare non ha più lo scopo di ricomporre la società. Stato nazionale e società civile in senso lato (spazio pubblico) presentano oggi più di ieri le loro contraddizioni. Mentre la nazione, nelle sue varie componenti, regionali e locali, riesce a riprodurre l'immagine di sé, lo spazio pubblico si mostra segmentato, non più ricomponibile con riferimenti di ceto nell'attuale società fuori squadra. Le esigenze di flessibilità produttiva e il carattere differenziato della società non permettono sostanziali ricomposizioni di ceto con riferimento a stili di vita omogenei. Al fine del controllo sociale si tenta di riprodurre valori simbolici in funzione dell'immagine nazionale offerta, si produce ingegneria sociale con la costruzione di confini mobile e porosi, si ricerca vitalità funzionale alle esigenze produttive creando standard minimi d'inserimento sociale, si risponde alla richiesta di sicurezza secondo la logica di comunità nazionali immaginate. In questo panorama, la mediazione si presenta più come tecnica di controllo funzionale alla flessibilità e alla segmentazione sociale e meno come progetto d'integrazione sociale, così come era conosciuta in epoca fordista.

I modelli di mediazione possono essere di vario tipo (Bramanti 2005, cap. 2). Il modello negoziale – collaborativo prevede tecniche di problem solving, con satisfaction approach, secondo un paradigma win-win. Nato e cresciuto in area anglofona e soprattutto statunitense, con riferimento alle analisi di Fischer e Ury (1981); tale modello considera la mediazione un tipo di negoziato collaborativo. La sua impostazione può essere considerata di tipo sostanziale-negoziale volta a un modello di giustizia parallela per la risoluzione dei conflitti. Ne consegue un'argomentazione sbilanciata a favore dei mezzi, delle tecniche utilizzate e della regolamentazione proposta.

Opposto al precedente si ha il modello comunicativo, che si basa su tecniche riflessive volte all'intercomprensione. Il riferimento teorico è Habermas (1986). Il ricorso alla mediazione è la conseguenza della frammentazione dei legami sociali e rappresenta una risposta per costruire una nuova forma di coesione sociale. Si oppone all'uso della mediazione per costruire una giustizia parallela come alternativa alle pratiche giudiziarie in crisi. Rappresenta un nuovo modello di orientamento sociale basato sul consenso e accordi condivisi (Bonafé Schmitt 2001).

Rispetto a questi due modelli con impostazione maggiormente pragmatica, il primo, e sociologica, il secondo, quelli successivi fanno maggiormente riferimento a principi e scuole di derivazione psicologica. Il modello socio-clinico per conflitti interpersonali si basa su tecniche brainstorming.

Il conflitto viene interpretato come l'emergenza di un disagio che può essere risolto dalla capacità professionale del mediatore, il quale agisce come facilitatore secondo un percorso analitico strutturato (Robinett e Harris 2000).

Il modello umanistico - trasformativo usa tecniche di empowerment o di riconoscimento. Vede nella mediazione lo strumento per agire sulla trasformazione dell'interazione. Il fine della mediazione non è l'accordo, ma lo sviluppo del potenziale di trasformazione personale. Il mediatore utilizza tecniche di counseling, secondo i principi di Charles Rogers (1970).

Il modello sistemico ha come riferimento la professionalità del mediatore. Questo modello usa tecniche di osservazione di contesto, circoscrivendo il territorio del conflitto. Si rifà alle pratiche di terapia familiare e ai modelli sistemici, il cui primo riferimento è la metafora sistemica di Batson. Nel campo della mediazione, l'Associazione Internazionale Mediatori Sistemici, fondata nel 1995, si richiama a questo approccio.

Il modello narrativo può essere considerato una derivazione della teoria sistemica. Si può affermare che la teoria narrativa colloca la metafora sistemica all'interno di quella narrativa, usando tecniche di decostruzione e costruzione del linguaggio. L'idea di base è che gli individui per cambiare hanno bisogno degli altri e lo possono fare mutando le narrazioni che costituiscono le loro interazioni con gli altri (White M. 1992). Nella mediazione *l'empowerment* è definito come un set di pratiche discorsive che valorizzano l'azione delle parti in conflitto. La partecipazione delle parti è data dalla co/elaborazione e co/costruzione di una storia comune. Il mediatore aiuta le parti a raccontare un'altra storia capace di dare un senso alla loro relazione (Winslade e Monk 2001).

Per questo secondo gruppo di modelli, se si trattasse solo di tecniche di mediazione riferite a casi specifici della sfera personale, utilizzate al fine di una risposta a casi particolari, la discussione si sposterebbe sui risultati, con riferimento al contesto e alla logica d'insieme. Più volte in campo terapeutico, scolastico, sanitario, assistenziale si è svolta un'azione di aiuto e di mediazione. Fornire nuovi strumenti di mediazione a questi campi non suscita forti critiche, al di là di quelle comunemente utilizzate nei dibattiti sulle singole discipline e professioni. Al contrario i vari modelli di mediazione si prefiggono un ruolo di costruzione sociale, ossia di produzione di relazioni aperte alla lealtà, alla fiducia reciproca e al bene comune, con vari elementi ideologici di controllo culturale. Da qui gli interrogativi si sprecano: cosa si intende per bene comune, lealtà e fiducia reciproca in situazioni il più delle volte asimmetriche? Il bene della comunità a quale comunità si riferisce? Gli interrogativi aumentano di fronte a differenti e diseguali rapporti tra gruppi nazionali, etnici, e religiosi. Le comunità nazionali, quelle religiose ed etni-

che, da sempre hanno prodotto un'immagine di cultura a proprio uso e somiglianza. La comunità nazionale offre un'immagine di cultura prettamente nazionalista. La stessa cosa fanno le comunità etniche e religiose offrendo un'immagine di cultura a fondamento dei propri valori (Bauman 2003).

La mediazione culturale si presenta in termini piuttosto vaghi, se il termine cultura non viene chiarito almeno rispetto ai suoi elementi portanti, con il pericolo di produrre solo immagini di comunità idealizzate. Il panorama assume tinte ancor più fosche e indeterminate se si aggiunge che il suo fine è quello del bene comune, ottenibile nel breve termine di una vita. Essendo la frammentazione o segmentazione sociale un aspetto strutturale della società, una ricomposizione culturale appare più ideologica che reale. Viene a mancare un'analisi delle differenti posizioni, degli interessi in gioco e del ruolo attivo dei protagonisti. Aspetti che presuppongono l'analisi di elementi disparati, collegati e divisi da processi storici e politici oltre che spaziali e territoriali. In riferimento alla produzione e riproduzione delle forme culturali, nell'intreccio tra sistemi simbolici e dimensioni di potere (Hannerz 1998, Clifford 1999, Appadurai 2001), vanno analizzati chi crea e chi definisce, o chi manipola, e a quale scopo, i significati culturali; attraverso quali dinamiche e investendo quali elementi, secondo quali concezioni della cultura e della storia e in accordo a quali prospettive egemoniche, nelle differenti contingenze (Malighetti 2007, p. 10). Clifford nota che la cultura occidentale ha un carattere del tutto visuale, per cui la cultura viene presentata come palcoscenico della memoria o come un insieme di strutture disposte secondo un criterio spaziale (Clifford - Marcus 2005). Ne deriva il pericolo, negli approcci di mediazione culturale, di presentare perduranti figure retoriche attraverso cui gli europei hanno visualizzato le culture orientali. L'orientalismo (Said 1991), secondo la concezione occidentale, testualizza storie multiple e divergenti e intrecci esistenziali in un corpo unico e coerente chiamato oriente. Ne deriva un effetto di dominio tale da conferire all'altro un'identità separata. I modelli multiculturali corrono così il pericolo di offrire solo la ricomposizione dell'immagine che le culture occidentali hanno prodotto. Chi fa, disfa e ricompono sono sempre gli occidentali e gli altri dovrebbero essere gli spettatori passivi di questa messa in scena.

La critica all'astratta cultura visiva occidentale è del tutto pertinente nel definire il ruolo dei mediatori culturali. Un esempio si ha in Massimiliano Tarozzi (1998), il quale in una sua pubblicazione descrive il suo rapporto con Mohamed (nome inventato), di professione mediatore culturale a Bologna. Presentandosi, Tarozzi esplicita a Mohamed le sue intenzioni di studiare la figura del mediatore interculturale, la sua validità nei contesti scolastici e il suo contributo nel miglioramento delle pratiche relazionali. Esprime i suoi interessi verso il punto di vista individuale di Mohamed, la sua visione del mondo, che Tarozzi

ritiene più vera di qualsiasi descrizione oggettiva. Comunica il suo desiderio di allargare successivamente la sua analisi alla rete di relazioni che circonda il mediatore. Mohamed gli risponde di non voler parlare di sé perché “uno è fatto di quello che ha: uno che dice quello che ha non ha (o è) più niente”. A sostegno di ciò cita un proverbio arabo, cristallino nel messaggio: “lo specchio serve per guardare, non per far vedere quello che hai dentro” (Cfr. pp. 149, 150). Mohamed in questo modo sottolinea un pericolo di inibizione reciproca, prodotta dai tentativi di astrazione del suo interlocutore. Questa astratta ricerca di verità ricorda un’annotazione di Clifford sulla ricerca di verità degli etnologi, i quali possono essere messi a confronto con quel cacciatore indigeno, che andando a Montreal, per rendere testimonianza in tribunale sull’impatto che l’impianto idroelettrico avrebbe avuto sui luoghi di caccia del suo territorio, quando gli fu chiesto di prestare giuramento, secondo la famosa formula di dire la verità e nient’altro che la verità, disse: “Non sono sicuro di poter dire la verità, posso solo dire quello che so” (Clifford – Marcus 2005, p. 34). I mediatori culturali come l’etnologo di Clifford possono esprimere solo quello che sanno, dato che, come si rileva anche dall’indagine da me diretta, sono possibili punti di riferimento e di aiuto sia per i migranti, i quali come ovvio si fidano di un altro immigrato più che di un autoctono, sia come immagine di riferimento per gli autoctoni, in alternativa a quella dei vocumprà, dei lavavetri e a quella prodotta dalle ordinanze a difesa dell’etnia autoctona. In modo simile sono ambivalenti gli operatori sociali nei loro tentativi così detti interculturali, i quali anche loro possono esprimere solo quello che sanno e non certo la verità sull’incontro, scontro, o fusione tra culture. Per queste considerazioni, come afferma Serenelli (capitolo 6°) in questa pubblicazione, può essere un bene tralasciare le dizioni di mediatore culturale e interculturale a vantaggio di quella di mediatore linguistico-culturale, essendo il problema che si può affrontare non tanto quello della cultura in senso lato, ma quello del linguaggio, come lo intende Saussure distinto dalla lingua, ossia in senso soggettivo ove le esperienze di vita assumono significato. Il mediatore linguistico-culturale, in campo sanitario, scolastico, giudiziario e del segretariato sociale, interviene nella costruzione di un linguaggio condiviso dalle due parti: quella istituzionale e quella del migrante, nella posizione subordinata di utente. Il suo diventa un ruolo chiave attivo nella comprensione del problema e nella ricerca di strategie opportune al caso posto dall’istituzione nei confronti del migrante. Proprio svolgendo questo ruolo attivo, la professionalità del mediatore linguistico-culturale acquista un valore fondamentale, data dalla capacità sia di mantenere una distanza emotiva dall’interlocutore, sia di contenimento attraverso l’azione linguistica (Castiglioni p. 94). Rispetto alle tematiche poste in evidenza nella mediazione del conflitto, l’aspetto positivo della mediazione linguistico-culturale è porre con evidenza la

complessità del rapporto tra autoctoni e migranti, spostando l’attenzione verso una pratica di egemonia sulle differenze culturali oggetto di trasformazione nei percorsi d’integrazione. L’integrazione, scarsamente considerata elemento centrale di riferimento nella mediazione del conflitto è la cornice entro cui opera il mediatore linguistico-culturale, consapevole delle difficoltà della sua attuazione, nel rapporto asimmetrico tra culture dominanti e culture dominate.

I Mediatori linguistico-culturali.

Istruzione, sistema sanitario e segretariato sociale delle associazioni e degli enti locale sono i principali strumenti per l’integrazione degli stranieri. Tra i vari problemi posti dall’integrazione dei migranti, uno dei più complessi è l’intervento sul linguaggio. La principale distinzione è tra la lingua delle origini e lingua dell’accoglienza, che si interseca con quella tra lingua e linguaggio, poiché la lingua è il riferimento dell’operare sul linguaggio. Da qui la proposta di affiancare agli operatori sociali i mediatori linguistico-culturali, in ambito scolastico, sanitario, nei tribunali e negli uffici di segretariato sociale. Questi sono i luoghi dove questa nuova figura professionale è nata e dove il suo agire è sempre più necessario. In che modo analizzare questa nuova figura professionale e agente culturale? In genere si dice che i mediatori culturali non sono dei semplici traduttori, poiché si pensa al traduttore come ad un agente secondario rispetto all’aurea che ricopre l’autore e agli eroismi dei suoi personaggi. Nella realtà il traduttore è forse l’unica figura sociale capace di produrre incontri tra culture, di cui tanto si parla (Cronin 2005, 2006).

In una prospettiva dialogica-relazionale della mediazione, in che modo i mediatori linguistico-culturali possono essere considerati dei traduttori non solo della lingua, ma soprattutto di differenti linguaggi? Tradurre è parte integrante dell’essere nel mondo, costituendo un aspetto irrinunciabile dell’interazione tra differenti linguaggi nella loro pluralità. Le linee che distinguono i vari significati sono mobili, costituendo delle mappe continuamente prodotte e riprodotte. Il linguaggio può essere considerato una mappa per percorrere un territorio linguistico. Le mappe possono essere infinite in rapporto al numero di simboli che s’intendono utilizzare e alle possibili combinazioni e composizioni di significato. Per cui il linguaggio non è solo l’uso di diversi modi d’espressione, ma anche una diversa logica di elaborazione dei significati. Il risultato del tradurre è rendere intellegibile, percepire, capirsi nelle differenze di età, genere, ceto e cultura. Presuppone la capacità di operare sui confini, che separano linguaggi diversi, nello spazio metaforico della soglia, ove non bastano le conoscenze linguistiche e antropologiche, ma è anche indispensabile spingersi più lontano. (Ceccatelli Guerrieri, p. 47) La traduzione impone la perdita d’immagini metaforiche ed evocazioni intraducibili da una lingua

all'altra, ma il mescolarsi e il sovrapporsi di parole significati e ritmi differenti è anche fonte di arricchimento e vivificazione. Il mediatore linguistico-culturale si trova nella posizione privilegiata di "abitare" le due lingue dell'origine e dell'arrivo, poiché sa muoversi tra immagini, significati e metafore espressi nei due codici. Può metterli a contatto, cogliere le sfumature e gli impliciti nell'uno e nell'altro linguaggio, per renderli almeno per breve tempo intelleggibili. (Favaro e Fumagalli, pp. 197, 198) Se si "abita" solo al centro del proprio territorio si tende a cercare le proprie certezze identitarie, dando tutto ciò per scontato in quanto membri di un contesto culturale. Spostandosi sui margini si è costretti a guardare dall'altra parte e tutto ciò che si dà per scontato diventa un impedimento per comprendere quello che sta oltre la soglia (Sclavi 2003).

In riferimento ai subaltern studies il traduttore, nelle sue innumerevoli vesti, può far parte di quella classe egemone capace di orientare forme relazionali alternative a quelle prettamente dominanti. I mediatori culturali possono svolgere il nobile ruolo di tradurre l'alterità. Aspetto questo scarsamente messo in evidenza dalla letteratura sull'argomento, ove si preferisce l'altra immagine di mediatore culturale ponte tra le culture, ma un ponte rimane stabile solo se i due punti d'appoggio sono saldamente fermi e ancorati. Nell'opera di traduzione va rintracciata anche l'ambivalenza del mediatore culturale, all'interno dei processi d'ibridazione. I translation studies hanno il merito di considerare la traduzione una pratica culturale fortemente condizionata da fattori sociali, politici e in genere extratestuali, togliendo al traduttore l'immagine di neutralità, indipendenza e autonomia. I traduttori sono mediatori in senso moderno, per loro è impossibile stare al di fuori di ciò che tentano di comparare, poiché è impossibile considerare le culture come qualcosa di omogeneo. Il traduttore riscrive le culture, in questo modo gli stessi autori, critici, letterati, mediatori culturali e insegnanti possono contribuire a questo risultato. La traduzione non è solo un'azione intellettuale e professionale, ma anche una metafora in riferimento alle differenze culturali di genere, di età e etniche dei soggetti subalterni, appartenenti a culture dominate. In questo senso assume il significato di strumento di sovversione, costruzione e affermazione di identità delle minoranze, che rivendicano la propria differenza per essere riconosciute (Nergaard 2002).

Il mediatore linguistico-culturale si pone in modo ambivalente tra questi due significati di traduzione e quindi di mediazione. Da un lato non è, e non può essere, un terzo neutrale. D'altro lato, il suo ruolo di conciliazione entro il rapporto asimmetrico delle culture, come molta letteratura sulla mediazione presuppone, presenta una contraddizione in essere. Il suo agire è inserito nei processi d'ibridazione culturale relativi alla riproduzione dei rapporti dominanti tra le culture, ma per fare questo deve riferirsi alla sua comunità d'origine, e proporsi agente anche di questa cultura. I suoi interlocutori non sono in

grado di mettere da parte le loro differenze, pena il loro non riconoscimento. L'ambivalenza da un lato lo costringe ad usare il linguaggio omologante delle istituzioni in cui è inserito, ma dall'altro può usare anche il linguaggio della particolarità delle differenze per scoprire le disuguaglianze causate dal loro uso, al fine di produrre resistenze alle omologazioni. Mediare culturalmente è quindi una professione capace di indicare ai propri interlocutori come, quando e perché riferirsi alle proprie differenze. Considerando la cultura dominante, il punto focale della resistenza all'omologazione non può essere solo quella di difesa del linguaggio della tradizione, in cui la cultura subalterna spesso è indistinguibile rispetto alla religione e alle tradizioni popolari, con il risultato di trasformare il linguaggio tradizionale servo/padrone nel linguaggio metropolitano del migrante. La cultura vista come tradizione appartiene al linguaggio visivo da museo etnografico, il cui risultato è tradurre il linguaggio performativo delle origini in una performance con diritti d'autore, come mostra la storia musicale afroamericana. D'altro lato c'è sempre la possibilità di trasformare le performance in azione performativa per la scoperta dell'alterità nelle nuove condizioni di subalternità, come vari esempi di storia afroamericana hanno mostrato. È in questo continuo ribaltamento dei significati che i mediatori linguistico-culturali possono operare. La traduzione di cui qui si tratta e quella che introduce il linguaggio delle differenze nella sfera pubblica in modo ambivalente, sia omologando rispetto al linguaggio istituzionale, sia offrendo uno spazio pubblico alla subalternità (Spivak 2002). Forse si ha la convinzione che l'uso dello spazio pubblico per rivendicare la propria differenza non produce meccanicamente alterità, essendo anche riproduzione subalternità, che è assenza d'identità.

La scuola, con il suo linguaggio elaborato in contrapposizione a quello semplificato dei ceti subalterni, non cambia certo il suo ruolo in modo automatico per l'arrivo dei migranti sui suoi banchi. La sua azione performativa rimane quella di offrire un'immagine di successo, consona al nuovo modello di capitalismo flessibile, in cui ognuno è imprenditore di se stesso, offrendo così anche uno spazio al novello consulente d'azienda multiculturale. Come si è visto nel precedente capitolo, il nuovo compito della scuola è quello di scoprire talenti capaci di pensare in prospettiva e di cooperare in gruppo, senza tener conto del contesto con molta fantasia e duttilità. La scuola è anche spazio pubblico ove è possibile scoprire le disuguaglianze attraverso l'uso elaborato del linguaggio delle differenze, ove il linguaggio delle differenze può essere percepito come linguaggio dell'alterità. Scoprirle come alterità non è solo compito dei mediatori culturali, ma anche degli insegnanti rispetto alla loro alterità, essendo in maggioranza donne all'interno di un'organizzazione pensata originariamente al maschile, la cui permanenza ha prodotto intelli-

genze al famminile. In quanto spazio pubblico è possibile operare per ricercare azioni di collegamento tra pratiche politiche amministrative e diritti universali, offrendo così un valore al ruolo autonomo della scuola. A dare risoluzione ai problemi, non possono essere le azioni umanitarie in nome dell'universalismo civico alla Habermas, con richiami a un'idilliaca pace postnazionale, in una situazione in cui le istituzioni statali sono più che mai attive nel loro ruolo di mediazione tra locale e globale; mediazione non più weberianamente razionale. È al contrario la professionalità dei traduttori di culture, nella loro ambivalenza, che può produrre alterità rispetto ai processi di omologazione, trasformando differenze culturali in relazioni sociali. In questo senso i luoghi da ricostruire non sono quelli della mediazione dai toni salvifici, confinata a pura tecnica sociale o a invenzione neo-comunitaria ma, oltre i confini, quelli della democrazia partecipativa, ove i diritti universali rimangono un riferimento attivo.

Il mediatore linguistico-culturale tra storia ed esperienza

...La nostra memoria è fuggevole e selettiva, custodisce ciò che sceglie di custodire. Non intendo dire che essa custodisce solo il bello e il piacevole. La memoria, come anche il sogno, prende dal denso flusso degli eventi alcuni particolari, a volte fatti di poca importanza, li immagazzina e in un certo momento li riporta a galla. Come il sogno, anche la memoria cerca di attribuire agli eventi un qualche significato. Fin dall'infanzia ho sentito che la memoria è il serbatoio vivo ed effervescente che mi anima.

(...) Memoria e immaginazione risiedono talvolta nello stesso luogo. In quei primi anni erano in gara fra loro. La memoria sembra essere reale, solida. L'immaginazione aveva le ali. La memoria attirava verso il conosciuto, l'immaginazione salpava verso l'ignoto. La memoria mi ispirava sempre un senso di piacere e tranquillità. L'immaginazione mi scuoteva e finiva per deprimermi.

Aharon Appelfeld,
Storia di una vita.

Premessa

Per una maggiore comprensione del testo che segue si dà seguito ad una breve sintesi della recente storia albanese. La storia nazionale albanese può essere datata con la prima guerra balcanica del 1912, anno in cui a Valona fu proclamata l'indipendenza dell'Albania. Durante la prima guerra mondiale l'Italia si impossessò di Valona. Nel 1917 si riproclamò l'indipendenza dell'Albania, della quale l'Italia si fece garante. Nel 1925 fu proclamata la Repubblica d'Albania, trasformata in regno 3 anni dopo. Nel 1927 venne firmato il trattato d'amicizia tra Italia e Albania, che non impedì l'invasione da parte dell'Italia nel 1939. Nel 1944 la resistenza organizzata da Enver Hoxha libera l'Albania dall'occupazione nazista, viene proclamato un governo riconosciuto dall'URSS. Nel 1946 nasce la Repubblica popolare d'Albania. Nel 1947 viene abolita la proprietà privata. Nel 1955 l'Albania entra nel patto di Varsavia. Nel 1961, in seguito alla destalinizzazione, l'Albania esce dalla sfera sovietica e si avvicina alla Cina popolare. Nel 1978, 2 anni dopo la morte di Mao Tze Tung, in seguito alla crisi del maoismo, l'Albania rompe i rapporti di amicizia con

la Cina isolandosi rispetto al resto del mondo. Nel 1985, dopo una lunga malattia muore Enver Hoxha, lasciando un paese isolato e con un livello produttivo tra i più bassi dell'est europeo. Il successore Ramiz Alia inizia timide riforme che scontentarono tutti, pur essendo favorevole a libere elezioni trovo una netta opposizione negli apparati burocratici di partito. Nel 1990 Alia annuncia la privatizzazione dell'economia, nasce la prima finanziaria l'Illiria Holding, che nello stesso anno acquisisce parte delle commesse create con i 400 miliardi di lire di aiuti italiani. Iniziano le prime occupazioni delle università. Durante l'estate si ha la prima fuga di un gruppo di albanesi attraverso le ambasciate. Nel dicembre viene adottato il sistema multipartitico, nasce il Partito democratico albanese di Sali Berisha. Il 7 marzo del 1991 si ha il primo sbarco di 21.000 profughi a Brindisi, cui viene concesso asilo politico. Il 31 marzo si hanno le prime elezioni libere, vinte dal Partito socialista, erede del Partito del lavoro fondato da Enver Hoxha. In Agosto 18.000 albanesi sbarcano a Bari, vengono rinchiusi nello stadio S. Nicola e successivamente rimpatriati. Nel 1992 il Partito democratico di Sali Berisha vince le elezioni. Negli anni successivi seguono arresti di esponenti del Partito socialista per corruzione. Nel 1996 il Partito democratico vince le elezioni, l'opposizione accusa Berisha di brogli elettorali. Dal 1991 al 1994 l'Italia s'impegna in Albania con l'operazione pellicano, destinata a distribuire viveri al fine di rallentare il flusso migratorio ritenuto eccessivo. Nel 1996, Il Fondo monetario internazionale ritiene le piramidi finanziarie estremamente pericolose. Nel 1997 si ha il fallimento a catena delle piramidi finanziarie, seguono moti di piazza contro il governo. Anche se è errato sostenere, come fece la stampa italiana, l'ipotesi di un'Albania sull'orlo di una guerra civile, non va dimenticato che la maggior parte del paese era nelle mani dei così detti ribelli. Inizia la seconda fuga degli albanesi verso l'Italia. In una situazione fuori controllo viene istituito un governo di unità nazionale con a capo il leader del Partito socialista. Italia Francia e Spagna inviano truppe in Albania per ripristinare l'ordine e la legalità. L'Italia interviene con l'operazione alba. Il Partito socialista rimane al governo fino al 2005, anno in cui perde le elezioni a favore del Partito democratico di Berisha¹⁰.

¹⁰ Per un ulteriore approfondimento si rimanda a: AA.VV. (1997), dal quale sono tratte le informazioni sopra riportate. Per un approfondimento delle operazioni italiane in Albania, si rimanda a Jean C. (2001).

Storia di vita e di lavoro di Za¹¹

Maggio 2005

La vita in Albania

«I ricordi più belli della vita, i ricordi della spiaggia, ricordi della gioventù, anche di grosse privazioni, ma anche di grosse gioie. Una vita diversa, completamente diversa, anche i momenti spensierati della vita passati là, i ricordi sono diversi, sia meravigliosi, sia di oppressione massima. Tutte e due. (...*Era una vita*) molto gioiosa, con tante problematiche, guai, prigione, cose. Ero felice, ridevo, io ho perso la risata venendo in Italia, purtroppo. Non è così facile emigrare, è la cosa più difficile. In Albania vivevo con i miei, era tutta programmata per me, era tutta fatta, non c'avevo nessun problema, né di soldi, c'era papà che mi rispondeva in tutto. La responsabilità dei figli io l'ho avuta in Italia, ho iniziato a crescere in Italia in tutti i sensi, non sapevo cucinare, non sapevo lavare, non sapevo far niente. (...) I miei hanno cercato di darmi tutte le possibilità che esistevano. Ho un fratello e mia madre è ingegnera idrotecnica. (*Il padre è medico e il fratello ingegnere minerario*). Per l'Albania gli stipendi dei miei genitori erano molto buoni, facevamo tre mesi di spiaggia in villa. Una vita molto agiata, tutto quello che si poteva, naturalmente non c'era la macchina, perché non c'era per nessuno, tranne che per il responsabile del partito, ma quello che si poteva fare: andare a teatro, fare lezioni di inglese, di francese, fare lezioni di piano, i miei genitori mi hanno dato tutto, se non piaceva a me, era un altro discorso, ma loro si sono impegnati tanto. Ci hanno dato la possibilità di vivere una vita molto tranquilla, molto agiata. (...) La mamma (*era*) al primo posto, un po' al rovescio dell'Albania, la mia famiglia, perché da molto giovani, mamma e papà erano nella stessa classe, sono partiti, sono stati fuori. Si sono conosciuti che facevano il liceo, tutti e due erano figli unici, sono usciti fuori, in Ungheria dove sono nata io [*nel 1953*], stavano benone, con la borsa di studio. Papà è di origine greca, ma tutto un altro discorso, mentalità diversa, mentalità molto aperta, mia mamma è una persona molto emancipata (...).

Papà era molto decisivo su certe cose, sugli orari, molto tedesco su queste cose papà, ma molto liberale nella mentalità, nelle cose, molto moderno, sia mamma sia papà. La mamma era più tedesca di papà, era terribile, ma c'era anche molto affetto, il rapporto era bellissimo, mia mamma era molto autori-

¹¹Per dare maggiore continuità del testo, le domane sono state sostituite dai titoli dei singoli sottoparagrafi o inserite entro parentesi quadra. Il testo si compone di due parti: la prima relativa a un'intervista del maggio 2005, la seconda relativa ad un'intervista dell'aprile 2007.

taria, papà non ti metteva paura, mamma sì. (...) Io ero la prima, allora ero un po' più viziata di lui (*il fratello*). Si la mamma a lui qualche cosina gliela faceva più a lui che a me, a dire il vero, perché diceva che era più piccolo, ma io penso che era più legata ed è più legata a lui. Io ero e sono più legata a mio padre. (... *I miei*) genitori erano atei, mia nonna materna era ortodossa. L'inizio della fede me l'ha inculcata lei, (...) mi ha battezzato di nascosto. I miei genitori erano contrari, litigi enormi. Non si discuteva proprio, dovevamo essere atei.

(...) Tutti i parenti erano nel partito, mio padre era stato espulso dal partito, perché un amico suo l'hanno messo in prigione. "Allora tu perché non hai denunciato questo qua?" e l'hanno espulso dal partito. Papà era un poco così. Nella cerchia di comunisti erano eroi, ... tutti comunisti. Mio nonno materno era uno dei primi comunisti in Albania, uno dei primi che ha fondato il partito dei comunisti in Albania, nel 1924, i primi movimenti comunisti in Albania c'era anche mio nonno. Quando è andato al potere Enver Hoxa erano contenti, perché venivano dalla guerra, erano proprio presi da questa atmosfera di liberazione, quando nell'80 hanno rialzato il monumento di Enver Hoxa, quello famoso che poi l'hanno buttato giù, papà e io, papà era sempre appassionato dell'arte, allora un giorno mentre giravamo intorno alla statua mi ha detto "sai che sto pensando adesso?" "Cosa papà?" "quanto spazio si creerà quando lo buttano giù". Questo era mio padre. Quando si è affermato il regime non penso che erano contenti, papà era socialista, come convinzione, ma non accetta la dittatura, anch'io sono socialista. Quando sono stata in prigione la famiglia è rimasta attaccata a me, assolutamente, appoggio totale. (...). Sono stata imprigionata all'età di 21 anni, vivevo ancora con i miei genitori, non ero sposata, ero ragazza, facevo l'università a quell'epoca. Sono stata arrestata per agitazione e propaganda contro il regime, nel '75. Ero io che ero un po' scema, ne parlavo, non è che avevo fatto chissà cosa, avevo parlato in maniera giusta, su quello che si faceva in Albania, queste cose qua, che erano più che tranquille, dicevo che i Beatles cantano bene, oppure mi piace Picasso, delle idiozie, soltanto perché avevo detto alcune cose. Sono stata in cella per sette mesi, poi con l'aiuto di papà, perché mi dovevano condannare dai tre ai sette anni, papà con amici hanno dichiarato che non sapevo intendere e volere, allora ho fatto dieci mesi, che sono stati i dieci mesi più terribili della mia vita in un manicomio, tipo arcipelago Gulag, ho ancora i segni sul corpo, mi facevano punture. Non ho mai avuto paura di niente, l'unica volta che mi hanno tremato le gambe, quando sono tornata a prendere il foglio dell'uscita, là mi sono davvero tremate le gambe. Ho fatto in totale 17 mesi.

Le amicizie

Gli amici si incontravano così, andavamo nelle case uno dell'altra, parlavamo, facevamo un giro per la città, oppure andavamo a prendere un'aranciata. Gli argomenti di discussione erano i film nuovi e soprattutto i libri soprattutto nuovi, oppure qualcosa dello sport, qualche novità, ma soprattutto i libri se usciva un libro nuovo, discussioni sugli autori, autori anche albanesi, era acceso questo da giovani, chi era il migliore. (...) Non potevi parlare su tutte le cose, l'unico con cui parlavo di tutto, anche di politica era mio marito, quando eravamo amici, l'unico con cui non mi facevo problemi. Con gli altri parlavo di quello che era già esposto, non potevi neanche andare oltre a dire qualcosa su una cosa che non era pubblicata in Albania. (...) Leggevo molto perché c'era più tempo, là scorre il tempo, qua scorre molto veloce il tempo, là è diverso, là hai sempre tempo, qua no. Io lo percepisco così, anche quando vado adesso (*in Albania*), per esempio, il tempo mi basta e mi avanza sempre, invece qua non mi basta mai (...).

Il matrimonio

Io sono stata divorziata dal mio primo marito, con cui ho fatto mia figlia. (...) Ero appena uscita dal carcere. Pensa un po' una ragazza di 22 anni che esce dal carcere, che si è creato dietro di lei in un contesto come l'Albania, io ero la pecora nera della città e tutto il resto. Ho continuato e finito l'università, con tanti sacrifici umani, perché non volevano neanche rimettermi dentro e tutto il resto, dopo un po' ho conosciuto questa persona e abbiamo deciso di sposarci, dopo tre anni abbiamo divorziato. Sposarmi è stata una scelta mia, io dopo che mi sono sposata al Comune l'ho detto ai miei, la mia famiglia l'ha presa male, io sono anticonformista, non posso aspettare cerimonie e cose del genere. I miei genitori avrebbero voluto conoscere mio marito, penso per un fatto così, perché papà poi dopo gli è stato sempre vicino, l'ha aiutato, perché non aveva finito un master. I miei l'hanno presa male anche per la tradizione, perché vivemmo in città, per l'opinione pubblica, poi io che ero additata, solo che io ero così, anticonformista, non volevo feste, non volevo assolutamente niente di questo, in poche parole mi sono sposata, perché volevo un figlio.

Il secondo matrimonio: anche in questo caso è stata una scelta mia e di mia figlia, senza l'intervento delle famiglie. Mio marito lo conoscevo, lavoravamo insieme, (*come ingegnere chimico, per quasi undici anni*), noi all'inizio abbiamo convissuto e dopo tre anni ci siamo sposati. In questo caso c'era il sentimento, tutto diverso rispetto al primo, lui non ha voluto mai un altro figlio, una sua decisione, per non fare soffrire mia figlia, lui vive per lei (...). Non ero innamorata di questo ragazzo (*primo marito*). Abbiamo divorziato, perché non funzionava, era impossibile, eravamo due

modi di vedere diversi, fare un figlio in Albania per una ragazza madre era meglio ammazzarsi che succedere una cosa simile a quell'epoca. Nel campo lavorativo non ho avuto problemi, perché più o meno hanno dato sempre ragione a me, sul divorzio non ho avuto problemi, assolutamente, anche nell'opinione pubblica, perché quella era una delle fasi più importanti, essere accettata dall'opinione pubblica da divorziata, anche se nessuno ha avuto mai il coraggio di dirmi che ho sbagliato in faccia, dietro di sicuro. Da parte del mio ex marito ci sono state delle resistenze, lui ha rapito la figlia, ha fatto delle scemenze così, si è comportato male, non è stato facile, perché io gli ho dato tutto quello che avevamo, gli ho detto "prendi tutto", ma la figlia l'ho tenuta io, le altre cose non mi interessano, così si è chiusa la faccenda. Con il mio ex marito non mi sento assolutamente mai, non ho voluto un soldo da lui, neanche la figlia si sente col padre, si è rotto ogni rapporto. Con la famiglia del primo (*marito*) avevo buoni rapporti, con quella del secondo un po' difficile, perché ero una donna divorziata, lui è più giovane di me, e anche non era sposato mai, era single, in poche parole ero vista male dalla sua famiglia così, ma adesso le cose si sono aggiustate, i problemi ci sono stati solo dopo il primo anno di matrimonio, i rapporti si sono normalizzati.

La partenza

Io prima del '75 avevo deciso di andar via dall'Albania, prima di andare in carcere uno dei miei desideri era quello di andare via dall'Albania, non accettavo questa repressione, questa cosa non era per me, era stretta per me l'Albania, in poche parole. Forse a quell'epoca non capivo neanche bene tutte le cose, che ero troppo giovane. Poi piano piano ho fatto anche una figlia e non volevo che quello che è successo a me sarebbe successo a mia figlia. Questa è la ragione principale della mia partenza, perché mia figlia quando aveva tre anni e mezzo gli era proibito di ballare con gli altri bambini, perché era mia figlia, all'asilo nido, io ho dovuto parlare con il primo segretario del partito comunista della città, per poter far ballare mia figlia di tre anni e mezzo alla festa del primo maggio con gli altri bambini, io a mia figlia queste cose non volevo farle sopportare più, ero scontato che andavo via, dove era era, non mi interessava. Mi piaceva più l'Italia perché sapevo la lingua, leggevo molto in italiano, c'erano molti libri di italiano a casa, la mamma lo sa perfettamente.

Ho cercato di andare con le ambasciate, ma non ci sono riuscita, nel '90, due giorni dopo erano chiuse, volevo partire con mio marito. Andava bene qualsiasi ambasciata di un paese occidentale, basta partire, ma sempre il pensiero è stato l'Italia. Nel '91 c'erano le navi che venivano allora subito, con mio marito sono partita, mia figlia no, l'ho lasciata ai miei genitori e a mio fratello, l'ho presa dopo tre mesi, perché nelle condizioni

che siamo partiti noi, era inconcepibile che mia figlia assumesse una cosa simile, mia figlia è venuta accompagnata da due amici italiani.

Si aspettava tanto, ... un cambiamento radicale nella vita, proprio c'era quest'aria di primavera, si sentiva quest'aria di primavera quando siamo partiti, qualcosa cambiava, tu ti butti verso l'ignoto completamente. Qualcosa cambiava sia per quello che lasciavi. Io mi ricordo la scena quando sono partita, perché mi ha accompagnato mio fratello ed è rimasto là, dalle 12 di notte che sono salita, fino alla mattina alle 8, davanti alla nave, io gli dicevo "vieni con me, vieni con me", lui aveva la figlia piccola e non è venuto. Ma io vedevo anche nella sua lontananza c'era una speranza diversa, era una cosa che cambiava la vita, doveva cambiare la vita, non te lo so spiegare com'era quella speranza profonda. Non tutti sono partiti, siamo stati in 29.000 a partire e di questi 29.000 la maggior parte è tornata indietro, dopo 4 giorni, non è che è rimasta in Italia, perché c'era questa speranza, la gente ha cominciato a venire dopo qua, all'inizio siamo rimaste in 7.000 persone a Brindisi quando siamo scesi, gli altri sono tornati indietro, perché sperava qualcosa chi era convinto di fare questo passo è rimasto, la maggior parte ha preso i sacchi di roba ed è tornato indietro.

(...) Siamo stati due notti e tre giorni in mare, malissimo, io proprio sono scesa e sono svenuta e sono andata direttamente in ospedale. (...) Allora io sono stata ricoverata in ospedale, appena hanno saputo che parlavo italiano sono rimasta in ospedale per un mese e mezzo, perché facevo le traduzioni per gli altri, invece mio marito, purtroppo mi ha seguito, solo che lui non sapeva dove andare e dormiva sulle panche dell'ospedale, mangiava perché gli portavo io da mangiare, mangiavamo insieme il pranzo e la cena mia e poi ho parlato con i medici e ho detto "scusate ma lui non può stare fuori e io sto sul letto, qualche sera lo facevano dormire nelle stanze dove non c'era nessuno. Ma si poteva campare così? Allora hanno ricoverato anche lui e così siamo stati insieme. Poi tramite le associazioni di volontariato hanno contattato una persona anziana, che per me è stata la seconda madre, qua in Italia, e c'hanno portati a casa di questa signora anziana quando siamo usciti. Lei è stata di una gentilezza, di una bontà d'animo, una donna straordinaria, aveva 84 anni, ha preso due albanesi, senza conoscerli in casa, solo questo atto qua, senza pensare alle altre cose che ha fatto per me e mio marito, solo questo, una persona di 84 anni che accetta, che entrano in casa sua due sconosciuti stranieri, quando il prete della parrocchia le ha detto "non li prendere in casa signora".

I primi anni in Italia

(... *Conoscevo*) molto della cultura italiana, della storia italiana, avevo letto molto sull'Italia, ... nell'ambito della moda, mi piaceva da ragazzina, sempre

così la seguivo. Non mi potevo permettere i vestiti italiani, ma li facevo, c'avevo la sarta che me li faceva. (...) Seguivo in continuazione la radio, sia radio 1, sia radio 2. Conoscevo tutto. ... Quando sono venuta qua mi dicevano "Ma signora non prendere tutto per oro"! Io dicevo "Io so che non è tutto oro". (...) L'immagine che veniva data dell'Italia era quella di un paese bellissimo, ricchissimo, straordinario, la televisione era quello a quell'epoca, era quello che percepiamo noi. Ti guardavano anche come avevi messo l'antenna, mio marito aveva fatto un congegno che lo giravamo la sera, sotto casa, che si girava l'antenna e di mattina poi lo girava un'altra volta, di mattina presto.

(...) L'impatto (con l'Italia) è stato terribile, io almeno l'ho subito pesantemente, per sei mesi non riuscivo a ricordarmi i nomi, le cose, un'amnesia quasi totale delle cose che mi interessavano una volta, della mia cultura di quello che avevo appreso nella vita, assolutamente un buio totale. Io ho praticato questa autosuggestione anche quando ero in carcere e allora lavoro troppo sull'autosuggestione per me stessa, io mi sono salvata tramite i cruciverba, facevo tanti cruciverba per poter arrivare nel punto di ricordare le cose, questo in Italia. Perché io i primi sei mesi, venuta in Italia ho scordato tutto. Tutto quello dell'Albania, tutti i nomi degli autori, tutto quello che sapevo. È stato così terribile l'impatto con l'Italia. (...) C'è anche un'irresponsabilità nelle tue azioni spesso e volentieri e in quel momento forse questa partenza era irresponsabile, era la voglia di fare le cose, che non era una certezza e tu poi ti sbatti con un muro così difficile, con la realtà e dici: "ma io aspettavo altre cose" non è facile, poi non ero una ragazzina di 19 anni, che sopporti tutti, ne avevo 39. Quando sono venuta qua, la prima cosa volevo fare qualcosa per la mia laurea, ma mi hanno detto: "dopo i 40 anni non puoi fare niente". Ti puoi immaginare che impatto è, poi tu stai in un ceto sociale, vai a lavare le scale, io che non avevo lavato le scale a casa mia. L'accoglienza è stata bellissima, non mi aspettavo questa cosa qua, soltanto che rimani uno sconosciuto, quando poi sei una persona che sei una persona che sei sempre stata un po' per bene o per male ai primi posti della classifica e vai all'ultimo posto, è difficile sopportare, te lo garantisco dalla mia esperienza, sei una qualunque, è la cosa peggiore, una qualunque. Poi dipende anche dal carattere, per come sono io, per come ho fatto io, che dovevo essere sempre la prima, per l'educazione che ho avuto, per tutto questo, è difficile, ti parlo con sincerità.

(...) Ero venuta con mio marito e avevo lasciato mia figlia con mio fratello e i miei genitori, ogni settimana telefonavo a casa, era proprio fisso, l'orario e tutto, perché da noi non è che c'erano tanti telefoni e poi tante lettere, c'ho un sacco di lettere scritte da mia madre e da mio padre. Poi nel '92 è venuto mio padre, mentre mia madre era rimasta in Albania ad aiutare mia cognata che stava partorendo. Mio padre andava e veniva, mentre dal '97 sono venuti definitivamente tutti e

due. Anche mio padre è venuto in Italia, ho tutta la famiglia qua. In Albania sono rimasti i parenti di mio marito con cui continuo ad avere contatti, ci sentiamo via telefono e abbiamo mandato soldi per aprire un chiostrò con furgone a mio suocero, poi abbiamo aiutato anche mio cognato quando stava per aprire una concessionaria di macchine. (...) Io dico sempre che ho cercato di educare mia figlia alla maniera americana, che ad ogni età doveva fare una certa cosa e l'ho lasciata libera di fare, di decidere, da piccola fino ad oggi. Lei è una persona liberissima, al contrario della mentalità di mio marito, che era tutto oppressione, (...) era molto legato alle tradizioni, poi piano piano qua in Italia è cambiato totalmente, adesso è una persona libera per fortuna. Essendo una persona libera ha capito. Fare questo passaggio è stato più difficoltoso per noi che per lui, a poterlo convincere su certe cose. Lui, fino all'età di diciotto anni un'oppressione totale verso la figlia, nel senso doveva sapere dove andava, non è andata mai in discoteca, mai si è truccata, lei poteva, per esempio fumare, sapeva che fumava qualche sigaretta, non è che era una persona che decideva "io ti dico così, non devi fare questo"! Cercava anche di convincerla di non fare certe scelte, poi dopo i diciotto anni, libera scelta anche per lui. La tragedia sono stati i ragazzi, i primi ragazzi, è stata una tragedia per lui, perché voleva il fidanzamento in casa, queste cose qua come in Albania, adesso proprio non esiste proprio. Ma anche mia figlia è una tosta.

Stereotipi e discriminazioni

(...) Nel '91 non c'era questo stereotipo dell'albanese, che c'è oggi. È molto diverso il discorso, per esempio oggi pensano che ti fanno un complimento quando ti dicono: "ma non sembri che sei un albanese". È l'offesa più grande. (...) Non posso generalizzare, perché ho trovato una persona straordinaria, ma ho trovato anche la persona razzista, mi è capitato anche in sanità, che non deve esistere proprio. Avevo mia figlia ricoverata con 40 di febbre, per una ventina di giorni, stavamo a Brindisi, era piccola, nessuno riusciva a capire, io vedevo che una volta le facevano le punture, una volta no, così questa cosa qua mi ha un po' insospettito, ho chiamato l'assessore alla sanità che era un conoscente mio, a dire il vero, e gli ho detto: "c'ho questo problema" e lui ha fatto rivoluzioni quando è venuto in ospedale a chiedermi della bambina. Sono stata un po' vista male dalla parte dei medici, per questo fatto qua. Dopo venti giorni che mia figlia stava male, purtroppo stando tutti i giorni in ospedale mi sono ammalata anch'io. Ero ammalata con la febbre, così mi hanno ricoverato nella stessa stanza con mia figlia, così per starle vicine. Fumavo a quell'epoca, dopo che mi si era abbassata la febbre, dopo due giorni sono uscita a fumare per le scale, dove si poteva fumare a quell'epoca. Mi ha vista il primario del reparto, l'indomani, in una sala dove c'erano otto persone, mi ha fatto una predica di quelle uniche, mi ha messo un po' in imbarazzo per

il fatto che fumavo, ma in modo un po' sgarbato. Gli ho detto "dottore mi scusi, ma questi sono fatti personali e non ti lascio entrare". La risposta è stata "Stai zitta albanese"! Mi sono alzata direttamente dal letto, ho detto "dottore io adesso firmo le dimissioni, esco dall'ospedale, perché non ritengo giusto che mi offendetevi così". Lui poi ha cercato di convincermi "ma no, io non volevo, stavo scherzando". Ho detto "No, voglio le dimissioni assolutamente immediate, sono uscita, per telefono ho raccontato la cosa a mio marito e gli ho detto "vieni a prendermi", lui è venuto e mi ha portato un mazzo di fiori. È stata una cosa bellissima, perché altre volte mi regalano i fiori, ma in quel giorno avevo bisogno di questo gesto, è stata una cosa importante questo gesto che ha fatto lui. Una delle cose più belle che mi ha fatto. (...) Per poter vivere, assolutamente dovevo capire bene come stavano le cose, perché era una scelta che dovevo fare, non dovevo per forza intramettermi se non mi accettavano. Dovevo stare al mio posto e poter vivere nel mio posto, quello che mi era stato dato. L'inserimento non è così facile. Non dovevo far vedere a nessuno chi ero, perché sono stata accettata dappertutto immediatamente semplicemente, una cosa che ti toccava profondamente.

Il volontariato

Allora, essendo in casa di questa signora anziana, era lei che mi ha procurato i contatti con le amiche sue, cui poter dare una mano nella pulizia della casa. Così ho cominciato dalle scale, alle case, poi tramite il volontariato che facevo in una parrocchia, ho trovato la possibilità di accudire persone anziane, queste cose qua, perché a Brindisi era molto difficile avere un tipo di vita diverso. Ti spettava solo questo, perché in una città dove cinquemila persone, su ottanta-novantamila, campano con la vendita di sigarette di contrabbando, lasciamo perdere le altre cose, così era molto difficile trovare qualche altro sbocco. Sono stata sette anni a Brindisi, ho fatto lavori saltuari, ho lavorato sempre come assistente agli anziani, per un anno e mezzo in una famiglia molto in gamba, poi in un'altra famiglia. Dopo, venendo qua ho cominciato a tentare diversamente, ad aprirmi un po', ho fatto i primi corsi, ho avuto anche degli agganci, conoscevo una persona che lavorava alla Regione, perché ero ingaggiata come volontariato e nella vita sociale a Brindisi, ma rimaneva sempre volontariato, sbocco lavorativo non c'era.

L'arrivo ad Ancona

Mio marito lavorava presso una ditta di cantieri navali a Brindisi, come tecnico, la prima volta, insieme con mio fratello sono andati a Venezia, noi abbiamo fatto tutto, stavamo per prendere casa a Venezia, una bella sera mio marito mi telefona alle 12 di notte, stavo a Brindisi con mia figlia, mi dice

"Vedi, mi dispiace ci hanno trasferiti finalmente ad Ancona". Non sapevo cos'era, giuro, anche perché anche per televisione Ancona non è una città che si sente per criminalità o per queste cose, spesso. Allora Ancona, oddio, vai a vedere che cos'è prima di tutto, molta gente che ci conosceva, anche italiani, diceva: "peccato dovevi andare a Venezia, devi andare ad Ancona". Poi, era Pasqua e siamo venuti a vedere Ancona, per la prima volta con mia figlia e con il gatto, abbiamo visto, siamo stati un po' in giro, ad Assisi, queste cose qua e mi è piaciuto. Poi sono stata da un amico che conoscevo da quando ero a Brindisi, che stava alla Regione qua, che mi ha aiutato a trovare casa qua. Perché qua era difficile per un albanese trovare casa, lui è stato garante e ho trovato casa a Falconara. Ci siamo trasferiti nel '97 qua. All'inizio non riuscivo a capire come la gente potesse essere così ostile, così diffidente, per esempio il proprietario di casa è venuto tutti i giorni a casa a controllarmi. Alla fine non ce l'ho fatta più e gli ho detto: "Ormai è casa mia, perché ti pago 800 mila lire al mese, per favore smamma"! Perché non ce la facevo più, ogni benedetto giorno lui stava là per veder cosa stavo facendo, l'educazione fino a un certo punto, poi dopo è invadenza e maleducazione da parte sua.

Il lavoro

All'inizio, quando sono arrivata nelle Marche non ho lavorato per niente, poi dopo ho trovato un'altra volta di accudire una signora anziana, poi con questo amico alla Regione ho fatto qualche lavoretto per aiutare in Albania con i progetti diversi che c'erano, per esempio la "Missione Alba" e poi dopo mi hanno ingaggiata alla Regione per la "Missione Arcobaleno", sono stata a Valona tre mesi. Per questo progetto svolgevo attività di pubbliche relazioni con il governo albanese, nella città di Valona, ero il capo dei traduttori. Poi conoscendo queste persone abbiamo collaborato tantissimo, è stato un periodo bellissimo, questi tre mesi passati a Valona, mi è venuta anche la tromboflebite, perché lavoravamo troppo, troppo, con tutto il cuore proprio. Quando sono tornata a Falconara ho visto che c'era questo corso per operatori sociali che svolgevano alla Caritas di Osimo e Ancona sull'ambito prostitutivo, sono stata scelta tra le persone che dovevano partecipare. Ho fatto questo corso FSE di 600 ore, sono andata molto bene. Tra i docenti di questo corso c'erano anche due responsabili dell'associazione On The Road e immediatamente dopo mi hanno contattato, io l'ho fatto nel '99-2000, quando c'era proprio il boom delle ragazze albanesi in strada e immediatamente ho cominciato a lavorare con l'associazione On The Road, dove lavoro anche oggi. Poi lavoro per la Regione, lavoro per il Ser.t. Da quel primo corso non finiscono più i corsi, ne ho fatti tantissimi e l'ultimo di questi era un corso come mediatrice culturale, perché faccio anche parte dei 36 mediatori culturali provinciali, e del progetto Etnica della Provincia di Ancona,

che ci ha dato questa possibilità, ai sette primi che uscivano, io sono arrivata prima, allora sette persone potevano lavorare dieci mesi per la Provincia e io sono stata assegnata al Comune di Jesi. Su sette persone sono l'unica che è rimasta con questo progetto dopo i dieci mesi, il Comune di Jesi mi ha tenuta.

Con la On The Road una parte delle mie ore le faccio con la unità di strada a Pescara, Bonifica, Porto Sant'Elpidio e Civitanova, lavoro o sulle strade o nelle case di queste donne. Il mio lavoro consiste prima di tutto nel fare riduzione del danno, io prima faccio quello che è immediatamente, adesso, importante per te, ti do una mano, poi se tu vuoi uscire è un problema tuo, io ti posso creare le condizioni della fiducia in me. Io facevo volontariato anche per Free Woman, perché mi piaceva, perché c'erano molte ragazze albanesi in strada, ho fatto volontariato tutti i sabati con loro, perché me lo sentivo dentro, adesso non lo faccio più perché non condivido, perché quando una ragazza deve abortire loro danno soltanto le indicazioni riguardo a chi possono rivolgersi, senza accompagnarle e io questo non lo condivido, perché quello che sento lo lascio a casa mia, sono un operatore sociale.

Adesso abbiamo anche aperto un punto di ascolto per le donne, ci lavoro per poche ore, nel circolo albanesi, è un progetto di un'associazione di donne sub-sahariane, si chiama Arancia, che c'ha questo progetto insieme alla Consulta degli Immigrati, uno dei lavori è all'Hotel House, ieri per esempio siamo stati dai carabinieri a fare una bella discussione. All'Hotel House stiamo facendo i primi contatti, il progetto è sempre sulla prostituzione, è un progetto pilota e finisce alla fine di luglio. C'hanno dato la parola che continua a settembre, è un progetto della Regione, è come se facessimo volontariato, perché ci pagano solo le spese. Il problema è che lì ci sono 2600 persone, è una situazione spaventosa, quelli dichiarati sono 2600, non quelli non dichiarati, abbiamo contattato gli amministratori, che cominciano ad interessarsi e stanno organizzando gli incontri con le comunità, così ho scritto un'e-mail per partecipare anche noi a questi incontri, perché vogliamo trasportare l'esperienza "In door" là dentro e poi adesso stiamo facendo osservazione, ma è relativo, perché siamo pochi, comunque stiamo contattando assistenti sociali, amministratori, carabinieri, associazioni e più cominciare a lavorare come comunità, ci mettono a disposizione le sale, per parlare, per un incontro con le donne e con una ginecologa, vediamo come andrà.

È troppo quello che faccio forse, devo un po' lasciar perdere un po' di cose, perché non ci riesco a fare tutto, perché se la vuoi fare bene una cosa, io sono stata sempre del parere che ogni cosa che ti viene davanti prendila perché non ti viene più, perché chi lavora come precario ha queste necessità, oggi ti viene questa, guadagni, va bene, domani non ti viene più, ed è così, perché io l'anno scorso da ventri, trenta ore che facevo per Asl 7, quest'anno faccio due ore al

me, siamo a questi livelli qua, dici, perché fai queste due ore, perdi tempo. Per non sganciarmi, perché c'è un gruppo che lavora da cinque anni che esiste. Solo che io mi sento male, perché a Jesi voglio fare un bel lavoro e non ci riesco a farlo, devo fare tante altre cose, è troppo. . . Ho colleghi anche di altre nazionalità, di tutte le nazionalità, ho lavorato con mediatrici russe, nigeriane, il problema è che per l'albanese il concetto di lavoro d'equipe non esisteva, perché noi siamo un po' tosti, caparbi, vogliamo che va sempre la nostra. Una delle cose migliori che ho imparato nella mia vita è lavorare in equipe.

Il grado di successo

Si, se avessi una casa più grande sarei più contenta. Penso di aver avuto successo, perché mi sento più felice, come se sono rinata. Ti dico questo, prima abitava sopra di me una donna del Senegal e tornava spesso tardi, perché vendeva cose per le strade. Quando tornava io la invidiavo, perché veniva a casa, anche di notte, loro hanno questa modalità un po' rumorosa, lei sempre rideva per le scale. Un giorno ho detto a mio marito, ma noi abbiamo scordato di ridere, questa è una verità. Prima ridevo spesso, adesso molto, molto meno, ma questo non vuol dire che non sono felice, forse mi manca quella rete di amici, perché in Albania il tempo ti scorre molto lentamente, ti basta e ti avanza, qua non ti basta mai, troppi impegni, distanze più grandi, molte cose diverse, allora spesso con mio marito ci sentiamo per telefono, di relazioni non si parla mai, certo alcune parti delle persone non le conosci, perché ci sono stati molti cambiamenti. (...) Perché *(in Albania)* ero troppo figlia di mamma e papà, sono cresciuta come persona. Ho imparato tanto nelle relazioni umane, perché ero io la prima, dovevo fare tutto io, io, io, io. Noi, mai. Per questo prima dicevo prima che lavorare in equipe è importantissimo, per il carattere.

(... *In Italia*) ho cresciuto mia figlia, ha 25 anni, sta finendo l'università, è una brava ragazza, uno dei successi più grandi della mia vita. Io, ogni volta dico "l'opera migliore che ho fatto nella mia vita è mia figlia". Poi il successo nel cambiamento interiore, un successo per me è stata anche la conoscenza del mondo animale. In Albania animali e persone sono molto lontani. Io, in vita mia, non ho mai toccato un cane o un gatto prima di venire in Italia, se vedevo un cane 100 metri più avanti, io scappavo dall'altro lato. L'animale era la ferocità, l'aggressività, tutto quello che era violenza, invece, adesso che convivo con un gatto, è una delle cose migliori che mi sono capitate nella vita, l'aver conosciuto questo mondo stupendo (...).

La partecipazione politica e sociale

Io ho l'indole dell'uguaglianza e con la politica italiana oggi come oggi non ci posso andare d'accordo. L'unica cosa che posso condividere con Ber-

lusconi è quella di creare due poli forti, sennò è sempre un casino, con tutti questi partiti, partitucci, queste problematiche, queste prime donne isteriche, non mi piace. (... Sono in) un'associazione che si occupa di immigrazione, per esempio Terza Via, la mia associazione che si chiama "*together, donne straniere nelle Marche*", che ha sede ad Ancona. Faccio parte, sono iscritta ai DS. ... (Il mio livello d'impegno?) Pochissimo per il momento! Per questione di tempo e perché ho mio padre che è ammalato. Stiamo progettando di fare, come il forum delle donne di Ancona, un forum delle donne straniere, che naturalmente si appoggi a quelle delle donne italiane e stiamo vedendo la modalità per organizzare questo forum di organizzazioni diverse di donne, perché vogliamo fare qualcosa che lasci l'impronta delle donne. Ne abbiamo parlato con la presidente, a lei piace l'idea di poter collaborare.

(Per quanto riguarda la legge sull'immigrazione), non dico che il testo unico era una cosa meravigliosa, c'ha tante lacune che non se ne può più, ma almeno aveva dato un po' di dignità all'extracomunitario e questa legge, togliere anche questo. Non accetto che la Bossi-Fini da all'immigrato l'unica possibilità di vivere se è uno schiavo, questo non l'accetto. Poi se vediamo è anche anticonstituzionale, se prendiamo articolo per articolo e ti dico quello che succede dentro, perché è impossibile che ad un immigrato, ogni volta che deve rinnovare il permesso di soggiorno, si chiede anche la casa, invece, un operaio può dormire anche sotto un ponte. Questo è anticonstituzionale, anche sui diritti dell'essere umano. Ci sono tante altre cose, come la famiglia che non viene riconosciuta, perché i figli, dopo i 18 anni non vengono riconosciuti, anche se sono a carico della famiglia. I famosi mille euro per i secondi figli vengono date soltanto alle persone che hanno la carta di soggiorno. Mio padre è invalido al 100%, non prende una lira, è tutto a carico mio, perché non ha la carta di soggiorno, compro tutto, faccio tutto, tranne i farmaci gratuiti, per l'età. (...) Non sono per fare un boom, tutti gli immigrati devono votare, perché è assurdo dire questa cosa. Io non condivido questa cosa, perché questo non è un atto di fratellanza verso gli extracomunitari, è un atto politico. Io penso che c'è gente che c'ha diritto di votare, dopo anni e anni di conoscenza di cose, ma non è possibile che vota anche una persona che sta da sei mesi in Italia, non capisce niente. La realtà è questa, uno se la deve sentire dentro, non è che perché sono extracomunitario devo votare. (...) Per certi versi (*gli italiani*) hanno ragione, non è che siamo santi, ma su certi aspetti di tutta un'erba si fa un fascio e non è giusto, perché queste poi dopo queste cose esistono, pensando agli italiani in Svizzera basta leggere i racconti di Italo Calvino e capisci tutto, oppure ultimamente ho letto un libro di un giornalista "*Fratellastri d'Italia*", che racconta la storia di immigrati di ieri con quelli che vengono oggi in Italia. (...) Della giustizia italiana penso che è meglio non capitare mai di essere

giudicato, almeno dall'esperienza mia di traduzioni nel tribunale, speriamo di non capitarci mai dall'altra parte della sbarra. (...)

Identità albanese.

(...) È un bellissimo paese, è in mezzo all'Europa, il futuro deve essere migliore, per tutto quello che ha avuto fino ad adesso. È stato ed è lo stato più povero dell'Europa, speriamo un domani non essere in questa condizione. Sono andata spesso in Albania, perché faccio corsi per operatori sociali per la Regione Emilia Romagna, allora sono andata spesso. Ogni sei mesi che vado trovo un cambiamento radicale positivo in tutti i sensi, nelle strade, nelle forze dell'ordine, nella tranquillità delle città, è tutto diverso. ... Il problema è, noi abbiamo un grande poeta dell'inizio del secolo Pasco Vasec, lui diceva "la fede degli albanesi è l'Albania". Tentiamo di annullare le nostre origini invece di accettarle, anche per tutto ciò che c'è dietro la nostra emigrazione, per quello che si sente in giro, per i mass media, tentiamo proprio di non accettarla, io conosco persone che rifiutano le nostre radici. Da parte degli albanesi all'estero per il momento non ci può essere un contributo, noi non abbiamo questo legame, è una cosa strana perché io per esempio ho tutta la mia famiglia dalla parte di mio padre, che hanno vissuto in America, sono stati emigrati per centinaia di anni, generazioni dopo generazioni e tutti i loro là in America sono organizzati in club, si aiutavano tantissimo l'uno con l'altro, cosa che oggi come oggi non è più possibile. Della "Grande Albania" sono totalmente contraria, perché siamo completamente diversi con i kossovani.

... Io sono fiera di essere albanese, con i miei difetti e i miei pregi, questa è l'educazione che ho dato anche alla figlia. Ti senti anche quando vedi Cledi che balla, quel ragazzo albanese da "Amici" di Maria De Filippi, ci sono tanti ragazzi albanesi, anche quando vedi uno di loro che canta e balla alla televisione, che porta avanti un pezzettino della tua cultura ti senti... Oppure quando senti il telegiornale, che qualcuno di origine albanese ha preso un premio, una cosa, fa piacere. ... Ho comprato un terreno, voglio fare qualcosa per noi, per costruirci una casa per noi, è vicina al mare, per lasciarla alla figlia. Ho intenzione di costruire anche una torre nel villaggio di mio marito, là fanno case a forma di torre. ... (In Albania) È cambiato tanto, più libertà per le persone, non è che decidono soltanto i genitori per l'avvenire dei figli, come si faceva prima padre - padrone, non c'è più. Parlo della città, non parliamo delle campagne, perché nelle campagne è lo stesso, padre - padrone. Nelle città grandi Tirana o Durazzo è superata già, poi dipende dal ceto sociale, dalla provenienza, da molte cose, questa cosa qua, non è così scontata, ma diciamo della maggioranza.

Emancipazione femminile

...Per la società no (*non c'è emancipazione femminile*), per singole persone si. L'emancipazione femminile è più un fatto personale che generale. Sulla legge c'è, ma non è vero, perché anche la legge stessa. Durante il regime c'è stata una grossa campagna dell'emancipazione della donna. Ma emancipazione cosa? Che uomo e donna dovevano essere uguali, lavoravano uguali, ma lo stato come strutture non dava nessun aiuto alla donna, i figli li teneva sempre la donna, cucinare faceva sempre la donna, con attrezzature proprio inadeguate al massimo, con il petrolio si cucinava. Che uguaglianza hai fatto? Che emancipazione della donna, se non riesci manco a trovare una lavatrice. La donna doveva lavorare.

Oggi la situazione è cambiata, perché le donne si sono organizzate molto nelle associazioni, che hanno portato un bene enorme all'Albania, anche nel cambiamento della mentalità degli uomini, che queste donne oggi sono giuriste, hanno associazioni loro, stanno lottando. Era molto facile divorziare, il patrimonio non c'era prima e non c'era questo problema di dividere il patrimonio, così le leggi sono rimaste per il divorzio le stesse, cambiando completamente la struttura economica del paese, allora adesso le donne divorziate non c'hanno più nessun diritto, i figli che non c'hanno più nessun diritto del primo matrimonio. Tutti questi anni non hanno avuto nessun diritto, per esempio le proprietà private sono cresciute, lavorando marito e moglie, dopo un bel po' si sono divisi, al marito è andato tutto per legge, alla moglie niente, ai figli niente. Le donne sono state quelle che hanno lottato per approvare altre leggi per poter proteggere anche nel diritto della privatizzazione delle cose le donne, sono arrivate a grandi successi.

La differenza principale è essendo mamma, è diverso il rapporto con i figli in Albania ed in Italia, è molto diverso. Qua le mamme sono molto ossessive. In Albania i genitori mettevano la chiave al collo al figlio o alla figlia, da quando andavano alle elementari e li lasciavano a casa, perché non poteva fare altrimenti, non c'erano strutture. Dall'età di sei anni, torni a casa sei da sola, finché tornano i genitori, invece, qua la mamma è molto ossessiva, questa è la cosa che vedo io, troppo scontate le cose per i miei gusti, non è così. Poi la cura di se, le donne italiane si curano molto, molto di più di quelle albanesi, il concetto, per esempio di una che lavora, in Albania non è che deve andare tutte le settimane al parrucchiere, non ci va, se ci va una volta ogni due – tre mesi è già una grande cosa, la stessa cosa succede anche qua, anche per problemi di soldi, perché ci pensa sempre per la famiglia prima, la persona più sacrificata in una famiglia albanese è la donna, anche sull'aspetto esteriore, non pretende mai, invece qua la donna pretende. (...)

Aprile 2007

Rapporto con il paese d'origine

(...) Io ce l'ho con un certo tipo di televisione, con un certo tipo di politico in Albania, ma non è che ho repulsione per il mio paese! Assolutamente no, per me è il paese più bello del mondo! Anche se io adesso mi sento più italiana... no, non mi sento più italiana, non posso dire neanche questo, non è che sono italianizzata, ma amo questo paese, io amo l'Italia, io se devo dire la casa mia è qua ormai, io non ho una casa lì, non ce l'ho, effettivamente, abbiamo comprato un pezzo di terreno, ma neanche mi viene in mente... se avessi un pezzo di terreno qua in Italia, ci avrei costruito qualcosa, là no, non mi viene la voglia, perché so che non tornerò mai più. Io, personalmente, non tornerò mai più! Oddio, non è mai detto, perché anche a me, se per esempio 17 anni fa mi dicevano che un giorno avrei parlato con Vittorio (*l'intervistatore*) a Jesi, dicevo: oh, siete matti tutti! capito? perché nella vita non si sa mai cosa, ma come desiderio esplicito io non torno più, perché non c'è niente, anche mio padre che è morto, per esempio, ce l'ho qua ormai. ...Sì, a Falconara, perché mio padre, l'unico desiderio che aveva, di non essere seppellito in terra, non accettava l'idea, essendo anche un medico, di essere seppellito proprio nella terra... da noi solo terra, papà sempre diceva: è bello che per esempio uno... è meglio che va cremato piuttosto che andare sepolto sotto terra. Così gli ho comprato qua il loculo... e così ce l'ho anche vicino e lo posso andare a vedere, che anche questo conta tanto nella vita. ...Io parenti non ce l'ho più, ce l'ho tutti qua. Ho un fratello, ma anche lui sta qua. Parenti... io non so neanche dove stanno, per esempio i cugini di papà o di mamma, ormai! una parte è andata in Inghilterra, una parte in America, noi siamo sparpagliati, perché anche per indole come città da dove provengono i miei, siamo proprio sempre persone emigrate, sempre, sono andati fuori sempre.

...(Sono stata in Albania) nel 2005. Sono stata ultimamente perché mi è morto anche mio suocero, il 31 di marzo sono andata là e avevo un passaporto completamente bianco, per esempio, preso nel 2005, perché dal 2005 ad oggi io non avevo viaggiato mai. Il poliziotto mi ha detto: ma come!? non vieni in Albania? Ho risposto: mi dispiace, non vengo in Albania!

Il lavoro di mediatrice

Io nell'anno 2000 ho finito un corso con la Caritas Osimo e Ancona che era rivolto a 12 donne, ma rivolto nell'ambito della prostituzione; era l'anno 2000, ancora dal 1995 al 2000 la presenza delle ragazze albanesi, delle donne albanesi sulla strada era alta, allora sono stata contattata dai docenti del corso, direttamente mi hanno chiesto se ero interessata a lavorare anche se era in

Abruzzo. Io ho accettato, perché avevo fatto il corso, mi piaceva poter svolgere questo lavoro e ho fatto dal 2000, dal 15 maggio del 2000 ho cominciato a fare la mediatrice culturale nell'unità di strada, che è completamente un altro tipo di mediazione, se facciamo un confronto fra la mediazione quella classica, tra operatore e utente e in mezzo c'è il ponte che fa il mediatore, è completamente diversa perché ha i lati completamente diversi.

Parliamo chiaro: la mediazione non è mai così limpida, a parere mio, la prima cosa. Perché dico questo? Perché uno dei due, o l'utente o il servizio, ti paga; da qua una dipendenza ce l'hai, vuoi o no vuoi, esplicita o non esplicita, non può essere... vuoi o non vuoi tu hai alle spalle la tua storia, che vuoi o non vuoi, ...nella vita siamo tutti relativi, purtroppo! Io dico che soprattutto nell'unità di strada, perché nell'unità di strada tu hai l'utente davanti, l'utente non è allo stesso livello del servizio, è molto più giù, anche della posizione, io sto in macchina, tu stai sulla strada, siamo due mondi completamente diversi, anche da questa configurazione, anche se bassa soglia, quello che ti pare, ma sempre c'è quella grossa differenza tra me in macchina e la persona. Io, per esempio, per poter avere più relazione con la persona, scendevo, mi piaceva sempre scendere dalla macchina, andare a piedi a incontrare le persone. Solo che questo comportava un po' di rischi, dipendeva dalla zona, dipendeva dall'orario, io non lo potevo fare alle 11, all'una o alle due di notte, sulla bonifica, perché era rischioso anche per camminare per strada, perché ti potevano investire. Senza pensare poi dopo al protettore e così via... Là sei te, l'operatore non è che fa le domande e tu traduci, sei te con la persona, poi dopo cerchi il modo da poter tradurre, di poter intervenire tra questo logorio della persona che hai davanti, perché in quel momento che quella persona ti incontra e ha un po' di fiducia, diciamo un po' di fiducia, perché la fiducia non ce l'hai intera, mai, ma un po' di fiducia che si è creata, lei comincia a parlarti e non si ferma più, ha questo bisogno logorico di poterti parlare, di esprimersi, che nasconde altre sofferenze dietro. Così tu senti, senti, rispondi, ma non sei in grado di poter tradurre, da fare il ponte, non lo fai, in unità di strada è difficile, fai il mediatore ma anche l'operatore. ... Questa è la differenza. Lo stesso, per esempio, nella scuola...

La formazione

... Il primo corso è stato quello della Caritas Ancona-Osimo, che era un FSE, ed era di 450 ore, e non è che uscivi un mediatore, uscivi un operatore nell'unità di strada o in casa di accoglienza nell'ambito della prostituzione. Poi dopo la mediazione era immediata, collegata con il tipo di lavoro, essendosi di provenienza albanese, e per fortuna mi ritengo una persona che conosce molto bene la lingua e la cultura albanese, perché anche quella vuol

dire tantissimo, io questa cultura ce l'ho avuta perché mi piaceva la mia lingua, mi piace la letteratura e tutto il resto, poi conoscevo anche la geografia, le zone, le abitudini, le usanze, perché questa cosa incide molto, soprattutto nell'unità di strada, perché puoi incontrare la ragazza del sud e la ragazza del nord, che sono due mondi diversi, completamente. Allora dalla risposta l'operatore che vede due cose completamente diverse non è facile, perché gli devi prima spiegare e qua subentra la mediazione, perché la mediazione non subentra solo nell'unità di strada quando esci e parli con la persona, la mediazione comincia dalla riunione dell'equipe, quando tu te ne parli dei casi, delle cose, spieghi perché è così, questa è la mediazione, perché il mediatore nell'unità di strada non fa mediazione utente/operatore, ma fa operatore cultura della provenienza e poi utente e tutto quello che è nel mondo della mediazione, in poche parole. Sono due ruoli un po' diversi.

Poi ho avuto la grande fortuna di fare un corso... ah, nel 1999, per esempio, ho fatto mediazione per la Regione Marche nella missione Arcobaleno, ma facevo il PR della Regione, facevo di tutto, ero la persona che mediava tra il governo locale e il campo dei profughi, che era completamente un altro tipo di mediazione, perché altri livelli, altre traduzioni che dovevi fare, anche simultanee, immediatamente quando venivano per esempio il presidente della Regione e tutta sta roba qua. Anche quella è una grossa esperienza che ho avuto, perché poi dovevi mediare con la cultura delle persone, quella cultura kosovara dovevi... perché dovevi gestire 650 persone e gestire 650 persone non era una cosa facile, perché mi ricordo una volta la gente, perché c'erano i gruppetti che iniziavano a fare problematiche, abbiamo diviso in 6 vie per esempio il campo, come 6 città piccole, abbiamo scelto il consiglio territoriale di ogni gruppo di tende, dove c'era il vecchietto, come si faceva in Kosovo, proprio il consiglio del villaggio, scelti da loro per poter... perché non era gestibile la situazione. Mi ricordo una volta che nel campo si sono litigati per il cibo, allora la gente... 650 persone dentro la sala eh! che mangiavano... hanno cominciato a buttare il cibo per terra per protesta, a sbattere i piedi e le cose e in quel momento sono entrati i carabinieri. Poteva succedere di tutto e di più dentro. Oddio, non per me, non so mi è venuto così, immediatamente, ho preso l'altoparlante, ho fatto una corsa e sono salita proprio dove c'era il banco principale, ho cominciato ad urlare nella nostra lingua, ho detto prima di tutto escono fuori i carabinieri. ... Usciti fuori i Carabinieri, la gente si è calmata, perché avevano anche rispetto, vedevano come lavoravo, era da tre mesi che stavo lì, gli altri cambiavano ogni 15 giorni, ma io stavo lì da 3 mesi, li avevo intervistati tutti, gli ho fatto tutta la storia, li ho lasciati scrivere la loro storia, ho ancora le cose, perché poi dopo non si è fatto più niente, ho ancora le lettere scritte da loro del loro viaggio, dall'uscita da casa loro fino all'entrata

in Albania, tutte le loro storie, i disegni dei bambini, tutti ce l'ho a casa, scatole intere di questa roba, perché volevamo con la Regione fare un libro su questo

...Poi c'è stato il putiferio della missione Arcobaleno, finito lì tutto. Mi dispiace tanto, abbiamo fatto soltanto una mostra fotografica per un convegno del 118 e oltre a Fermo e c'erano una parte delle foto che io ho scattato, perché a ogni famiglia avevo fatto la foto e tutto il resto, e c'era una storia dietro. Era bellissimo il lavoro fatto, a dire il vero! Ho lavorato tantissimo, fino a che mi sono presa anche una tromboflebite ai piedi, per dire, perché così lavoravo, con tutto il cuore. Per esempio in questo caso io ho mediato, come ti dicevo, poteva succedere di tutto, anche spararsi! Ho evitato... ho avuto poi dopo una batosta dalla parte del responsabile del campo perché non avevo chiesto il permesso a lui per fare questa azione, poi dopo tutti i volontari che facevano parte del gruppo nostro, gli hanno dato addosso e gli hanno chiuso la bocca, ma alla fine la colpa era mia per lui, che sono intervenuta in questo modo senza pensare al rischio che correvo. Ma non c'era nessun rischio, per me non c'era nessun rischio, perché la gente la conoscevo. Io per esempio ho fatto questo, siccome le donne erano piene di pidocchi, era necessario, anche se avevano fatto loro tre volte, era necessario che togliessero il fazzolettino dalla testa e tagliavano i capelli. Ho fatto una riunione con gli uomini perché dovevo convincere gli uomini a permettere alle donne di tagliare i capelli e tutti mi hanno detto: no, no, no. Allora ho detto: sentite, abbiamo una parrucchiera kosovara, io adesso, davanti a voi, mi taglio i capelli. Mi sono tagliata i capelli proprio quasi a zero da questa ragazza kosovara, ho detto: adesso voi portate le mogli a tagliare i capelli! Perché devi sapere con chi hai a che fare! M'è capitato per esempio in un corso che ho fatto sulla vittimologia, a Trento, che una delle persone che partecipavano mi ha detto: ma come è possibile che le donne, noi facciamo corsi diversi, le donne albanesi non mi vengono in nessun corso, quando parli con loro mi dicono: sì, sì, sì, e io le ho detto: senti, contatta gli uomini, parli con gli uomini e vedrai che le donne ti vengono, perché devi sapere... devi conoscere la cultura. Per esempio anch'io, personalmente, quando ci sono un gruppetto di albanesi non è che esco dai gangheri, posso parlare come se stessi in un gruppo di italiani, no, faccio parlare mio marito perché questa è l'usanza, non me ne frega niente! Sì, se devo intervenire intervengo, se sono amici miei stretti, e ne frego perché ormai siamo più o meno allo stesso livello, ma se c'è un gruppo che non conosco, che so di quale mentalità sono, io lascio parlare mio marito, non è che intervengo tanto, non è che vado per esempio con loro a bere un bicchiere di cognac, con loro no, con gli amici miei sì, per dire, perché le nostre usanze sono quelle, le devi anche conoscere per poterti muovere.

...Abbiamo tagliato molto corto dei corsi, perché ho fatto tantissimi corsi. Per esempio ho fatto il corso... (*per*) mediatore specializzato, ho fatto il corso senza confini sulla mediazione nella sanità, ho fatto un corso per... education a Modena, proprio questa è la più grossa possibilità che ho avuto di conoscere l'altro lato della strada, perché partecipavano, due eravamo noi che non eravamo ex prostitute, le altre 10 erano tutte ex prostitute, ma è stato uno dei corsi migliori che ho fatto nella mia vita, proprio bellissimo, organizzato in un modo molto bello dal Centro di Formazione di Modena, ma le partecipanti erano una risorsa umana incredibile, proprio sono rimasta affascinata, questo era il corso più bello che ho fatto, non erano molte ore, non mi interessano le molte ore, ma mi interessa quello che abbiamo fatto dentro, la qualità che è riuscita ad uscire da queste donne, proprio, perché erano loro che hanno preso alla fine le redini di questo corso, erano loro che portavano avanti qualsiasi progetto dentro il corso. Era bellissimo, uno dei corsi migliori che ho fatto. Poi di corsi ne ho fatti tantissimi. ...Mancano ancora molte cose. Perché ti spiego anche questo. I corsi si fanno per guadagnare, purtroppo. ...Io studio anche per conto mio. (*Nel complesso il giudizio è*) molto positivo, anche ai formatori, c'era qualcuno che era proprio molto bravo. Ho avuto per esempio la possibilità di fare questo corso di Trento, che era a pagamento, sulla vittimologia, l'ho fatto con Luigi Imperatore, non so se lo conosce, uno degli psicologi migliori che ha l'Italia, più Maria Rosa Dominici di Bologna, che è psicologa, psicoterapeuta, che fa parte di Save the Children. Lei è stata una delle persone, perché lei si occupa dei bambini, lei psicologa ma è anche giudice al Tribunale dei bambini, è una persona che partecipa a tutte le riunioni mondiali, in tutte le cose, è molto nota, io ho avuto la grande possibilità di fare corsi di formazione con lei e avere lei come supervisore, per un anno e mezzo, ed era... poi a me mi ha aiutato molto On the Road. Lavorare con loro in questo concetto proprio, in questo ambito, tutti laureati, tutte persone con capacità enormi. Poi ho fatto corsi che mi hanno dato tantissimo, corsi sì svolti in Albania, ma i docenti venivano dall'Italia ed erano docenti con i fiocchi.

Il concetto di mediazione culturale

In questo paese in cui stiamo vivendo oggi come oggi, così interculturalmente molto intrecciato, è impossibile non pensare della mediazione e del ruolo del mediatore stesso, perché il mediatore non è uno scarica-barile, il mediatore non è la persona che ti può coprire i buchi, il mediatore è una figura davvero professionale, che ti fa aprire la mente, se è un vero mediatore, tra parentesi, perché di mediatori ce ne sono in giro tantissimi, ma io non capisco un mediatore che va a fare un intervento e ha 8 classi di scuola, non può essere un mediatore. Un mediatore che da 20-30 anni non sta nel suo paese, non è

un mediatore; anch'io oggi, sono 17 anni che sto qui, ho bisogno di rinfrescarmi, perché è vero, io conosco l'Albania, ma di quell'epoca, i giovani di oggi io non li conosco; se mi viene uno oggi a tradurre io mi trovo in difficoltà. Non per la lingua, non è il problema della lingua, è il problema del gergo che parla, il modo come... perché il mediatore dal momento che ti vede deve capire da dove vieni, anche che tipo di cultura hai, perché se ti vede vestito con calze a rete alle 12 di mezzogiorno, capisce che vieni dalla campagna, scusami eh! ci sono certe piccolezze che uno le nota, almeno per il mio paese, so come ci si veste, perché c'è un'usanza tipica di questa, di questa, di questa, come può essere in Italia, anche se qua ormai con questo scambio in continuazione nei negozi dei cinesi vedi di tutto e di più, per dire, ma il paese nostro sì è vero sono entrati anche i cinesi e tutto il resto, ma rimane ancora questa usanza culturale che è fortissima, radicata, perché senza quello non potevamo resistere 2000 anni sotto gli altri. È quella la risposta! Perché da noi è così? Perché siamo stati sempre occupati e dovevamo tenere con le unghie tutto quello che avevamo per poter sopravvivere, se no eravamo assimilati, come hanno fatto i Daci, come hanno fatto altri... per esempio vedi i Rumeni, non sono più una nazione vera e propria, sono latinizzati, la lingua, la cultura è latina, non hanno più quello che avevano i Daci una volta, non esistono più i Daci. E invece noi abbiamo per ogni villaggio un vestito diverso, villaggio per villaggio trovi canzoni diverse, poesie diverse, villaggio per villaggio, ti dico. Sì, se no eravamo assimilati, per forza. (...)

Rapporti con il pubblico

Negli uffici dove io lavoro la maggior parte delle persone, almeno nell'ufficio del comune, fino a quello che abbiamo controllato fino all'anno scorso, gli screening che abbiamo fatto, la nazionalità che viene più nei nostri uffici è quella italiana, per il fatto che, anche se è un ufficio immigrazioni, tra badanti, come dico io, badanti, amanti e mogli, ci sono più italiani che stranieri che arrivano. Prima per rinnovi, per contratti, per badanti, come regolarizzare, per chiedere informazioni, lettere di invito, tutto in poche parole. Io parlo sempre perché i dati del 2007 ancora non li abbiamo fatti, ti sto parlando di tutti i dati del 2006, la seconda nazionalità era quella albanese, adesso penso che la seconda nazionalità dovrà essere quella rumena, nell'inizio del 2007, poi dopo con il cambiamento che i documenti non si fanno più nei patronati per i rumeni, ma soltanto all'anagrafe, adesso pochissimi sono i rumeni, la maggior parte sono albanesi, marocchini, tunisini.

...Il problema è che avendo sulle spalle un'esperienza di molti anni, la difficoltà maggiore io ce l'ho per esempio con le persone di Bangladesh anche per il fatto che la maggior parte non ti parla neanche l'inglese; oppure con i ci-

nesi, anche per il fatto che ci dividono molto anche gli ambiti culturali, siamo due mondi diversi e allora ti trovi in difficoltà; oppure, per esempio, il modo di gesticolare, di parlare di un nigeriano, che a un europeo sembra proprio che lo sta sfottendo, e invece non è così, perché è il modo loro di parlare; io per fortuna l'ho conosciuto, ho avuto amicizie anche con una nigeriana, che mi ha spiegato molte cose, quella mi ha aiutato moltissimo, se no qualche volta proprio ti viene anche la rabbia, ti infastidisce il modo come parla l'altra persona, perché ti sembra che ti sta proprio offendendo. Che non è vero!

...Adesso è cambiato tutto, perché dal 14 di dicembre è cambiato il modo di fare il rinnovo della carta di soggiorno, ed è calata anche l'affluenza, parlo dello sportello immigrazioni del comune, invece all'Acli sì, più o meno è aumentato, nel senso che l'Acli non aveva prima un servizio di immigrazione, adesso che ce l'ha fa sia le pratiche di rinnovo delle carte ma sia anche uno sportello vero e proprio di immigrazione dove si può dare informazioni, pensiamo di fare anche formazione, queste cose qua.

Intervengo Su tutto quello che comporta, da una ricerca su Internet di un indirizzo, di una cosa, di scrivere un curriculum, poi di fare tutti i documenti necessari per un rinnovo, per un rilascio di una carta di soggiorno, per aiutare a per scrivere una lettera al Commissariato, per scrivere una lettera... tutto... in poche parole nei nostri servizi se c'è uno sportello che dice sportello immigrazione, devi fare tutto quello che la persona ti viene a chiedere. Non è che io devo dare informazioni solo per quello che compete al Comune o quello che compete al patronato, assolutamente no, è molto ampia, devi sapere molte cose da poter dare una risposta adeguata alla gente.

...Nel momento che ti subentra anche la cultura, viene molto difficile farsi capire, perché ci sono certe cose che nel paese d'origine non esistono, che le differenze poi sono così evidenti che peggiorano la situazione, gli devi arrivare a spiegare le cose, che ti devo dire, anche con un disegno, con qualcosa, devi trovare gli strumenti da poter spiegare quando vedi che il concetto della persona con il tuo concetto sono due mondi completamente diversi, li devi far avvicinare almeno in un punto, da poter poi sviluppare un percorso diverso... (se) si ripone maggior fiducia nel lavoro di mediazione... la persona chiede la mediazione nel momento che non si riesce a spiegare con un altro; nel momento di uno sportello di informazioni anche se io faccio il ruolo del mediatore perché medio in continuazione tra un'utenza italiana con un'utenza straniera, e viceversa, ...ma anche il servizio stesso con l'utenza, perché anche il servizio qualche volta si è rivolto a me per chiarire una situazione; allora, la fiducia si ripone soprattutto quando il servizio italiano ha bisogno, allora ti mette tutta la fiducia del mondo in mano, ma quando ha un'urgenza enorme, ...quando arriva in un momento limite... sempre chiedono di fare

l'intervento in questi momenti, che non capiscono più, quando la situazione è critica, perché non è che fai un lavoro di mediazione anche sulla prevenzione, questo non esiste proprio, non ci sono soldi per pagare!

Spesso io ben volentieri litigo anche con la gente..., perché vengono là e tutto quello che è italiano è cattivo, è brutto, gli italiani non vanno bene, ci rubano soltanto i soldi, queste sono parole di tutti. Su questo devi anche qualche volta dire: "non è così!"... basta dire una mezza parola e senti dalla parte dell'extracomunitario sempre qualcosa che non va bene per lui, che l'Italia lo sta sfruttando, che così, che così, che così! Sempre! Non ce n'è uno che si salva, te lo garantisco. ...Per esempio con la ragazza del servizio civile, che in questo punto aveva sbagliato lei, diciamo le cose come sono, ma essendo così giovane uno può anche sbagliare, può anche sbuffare una volta che fa le fotocopie, per esempio, ma l'altro si è sentito offeso e me l'ha fatto notare. ...Una cosa ti dico, appena sanno che tu sei un extracomunitario come loro, sono più tranquilli e non pretendono tanto, invece se vanno ed è un italiano, o si chiudono in sé e dicono solo quello che hanno bisogno e poi vanno via senza dare spiegazioni, senza niente, oppure alzano la voce. ...Discriminazione razziale a me non è capitato, dirò la verità, non mi è capitato mai che mi dicono... sì, si lamentano, ma rimane lì: quello là non mi dà la risposta giusta, ho fatto tutto il giro del mondo, capito? queste cose qua, ma proprio direttamente sul razzismo, no.

Facilitatore culturale e mediatore linguistico-culturale.

Io ho lavorato sia con... non tanto, poco direi la verità, perché ho lavorato con i ragazzi ho fatto lezioni di cultura albanese con i ragazzi delle scuole di Jesi e Chiaravalle delle medie superiori, di più ho lavorato con i bambini nelle elementari; sono due cose diverse lavorare con queste età, è più piacevole con i piccoli, sono proprio meravigliosi perché c'ho ancora oggi, perché gli avevo portato i sassi per scrivere e fare, mi hanno fatto certi sassi con amore, con cose, così, poi ho raccontato loro le storielle nostre, che sono purtroppo nella cultura non c'è il grigio, noi abbiamo o bianco o nero, punto e basta, siamo un po' drastici su questo, e sono un po' forti; ho chiesto anche il permesso della maestra, raccontando che sono un po' forti come... e ho raccontato; m'ha fatto molta impressione i disegni che mi hanno fatto dopo, meravigliosi, proprio si sono... Sì, perché il racconto è il fratello morto che si alza per prendere la figlia, la sorella e portare alla madre anche perché gli ha dato la parola, perché da noi si dice: la parola data non muore mai, e allora proprio si dice anche la besa. Allora besa è una cosa che nelle altre lingue non esiste, ha un valore straordinario, molto forte, fortissimo, è la base di qualsiasi cosa, io t'ho dato la parola, finisce lì, non ho bisogno di firme e controfirme: ti ho dato la parola, è la besa che ti ho dato, la fiducia in poche parole... Questa è una fiaba che esiste in tutti i Balcani,

non è solo nostra, mentre camminano gli uccelli che cantano dicono: ma come Costantino, il morto che viaggia con la viva, perché camminano nella notte così. Io spiegavo che era di notte questo viaggio, e uno dei ragazzi, mi ricordo, era un bambino italiano, ha fatto un bel disegno: ha fatto un sole grossissimo, come un A4, un sole grosso, e poi un'ombra nera, un cavallo nero, con queste due figure nere, tutte nere, sia il vivo sia il morto, m'ha fatto impressione questa pagina bianca, quel sole arancione e queste due figure. Gli ho detto: ma perché? loro camminano di notte, perché hai fatto il sole? Ma così lui si riscaldava, m'ha detto. È bellissima quella cosa, m'ha fatto molta impressione a dire il vero... i bambini hanno certe uscite che è incredibile che ad un adulto non sarebbe mai venuta in mente una cosa simile, ma lui l'ha vissuta proprio questa fiaba, lui l'ha vissuta, non è che l'ha solo sentita, è quella la bellezza, coinvolgono molto di più. Invece con i giovani, perché c'era anche il periodo a quell'epoca, quando io ho dato lezioni, che c'erano le ragazze albanesi in strada, e la domanda è stata immediata: sì, va bene la cultura è questa, avete belle città e tutto, ma le ragazze che stanno in strada? Come le giustificate?

Là era dura davvero. Prima di tutto di non disprezzare le persone e la seconda farle coinvolgere e là era davvero dura, te lo posso garantire, perché poi da quello che avevo preparato siamo usciti in un'altra strada, è stata anche quella una bella esperienza, perché domande di questo tipo non è che te le fanno... gli adulti se ne fregano, forse. Oppure per esempio ho fatto lezioni per la comunità Ancora di Ancona, là le lezioni che ho fatto sulla cultura albanese, là la problematica era: perché i ragazzi albanesi sono violenti, perché non riconoscono una persona nel senso non che non lo riconoscono, ma non lo seguono l'educatore, non accettano ordini.

(...Penso che ci sia ancora questa percezione da parte dei ragazzi italiani),... perché adesso faccio traduzioni di telefonate, queste cose qua, ...per le comunità dei minori, e il problema è lo stesso. Stiamo parlando di un educatore ed un ragazzo in comunità... Il ragazzo in comunità è più ribelle di un altro che viene, che ne so... hanno una personalità più forte degli altri, hanno questa indole del leader, dove stanno devono essere leader. Ci riescono,... non è che faccio una distinzione, sia nel bene, sia nel male. È una caratteristica del nostro essere, che dobbiamo essere sempre i primi, tu lo vedi anche nelle scuole, i bambini albanesi devono essere i primi, questa è la cosa più importante... (È un fatto culturale),... io penso da molti secoli, perché per forza, per sopravvivere dopo 2000 anni di soprusi, di occupazioni, se non avevi un carattere forte, eri assimilato, non potevi resistere... Per esempio ho dato lezioni anche a mediatori futuri, tutti stranieri, e ti posso garantire che è completamente diverso, devi saper gestire. Fa parte... dell'età, poi c'è anche il carattere. Per esempio io... in (un corso di formazione per ...) mediatori, c'erano sia italiani

dentro e sia stranieri, parlo di giovani, il più grande di là poteva avere 30-32 anni, per dire, erano giovani, dai 20 ai 32; io ho sostituito una docente italiana che avevano litigato di brutto con lei. ... Avevano litigato, questi ragazzi, che la docente ha sbattuto la porta e se n'è andata via, non riusciva a dare lezioni con loro, perché ogni volta che apriva la bocca per dire qualcosa, quelli le andavano addosso. Sono subentrata io, che dovevo pagare anche le colpe di quell'altra, per dire. Eh, devi saper gestire le cose, perché dal primo momento che sono entrata dentro, non ti dico... entrano come gli pare, escono come gli pare, fanno come gli pare: se non gli metti un interesse simile che ti devono sentire per forza, sei fritto, non puoi essere né dolce, né brutta, né cattiva, devi saper gestire, devi essere molto... quando vedi che fanno le altre cose, o ridono alle tue spalle, non è che li puoi buttare fuori dalla classe, è peggio, devi saper gestire la situazione dentro la classe! È difficile eh!

Ho fatto anche supporto per bambini appena arrivati, per esempio, che li segui in classe e basta... come facilitatore... per stare vicino a lui, per spiegare le cose quando la maestra parla, quindi come supporto linguistico, non culturale, come una persona della stessa lingua, dello stesso paese della persona che stai aiutando.

Negli altri servizi (*ho un ruolo*) piuttosto come mediatrice culturale, perché cerco in continuazione di spiegare sia all'utente sia al servizio, quando è possibile, di spiegare il perché non si sono capiti. (*Creare*) un punto di contatto e sciogliere il nodo creato. Cerco in tutti i modi di fare questo, anche spiegando, quando mi è possibile, quando conosco qualcosa della cultura, perché non può essere che sono solo albanesi, allora cerco di spiegare al servizio dove può essere l'ingranaggio messo male, nel senso la cultura dove può aver influenzato una relazione. ...Prima di tutto [*per*] la lingua, poi sono strutture qualche volta completamente diverse, modalità diverse; per esempio uno che vive in India o in Bangladesh ha l'ospedale come punto di riferimento. ...per tutto. In paese suo c'è l'ospedale come punto di riferimento del medico, di tutto. ...Vanno a fare tutto in ospedale, e tu vedi che anche qua questa è la tendenza, allora devi far capire che qui funziona in un altro modo. C'era un periodo, per esempio, con il gruppo dei mediatori, abbiamo lavorato molto nelle comunità su questo, perché c'era un periodo che il pronto soccorso era pieno, ma proprio pieno di stranieri. La prima cosa da fare era proprio far capire che non devono andare in ospedale, ma devono passare per il medico curante e questo è stato un grosso lavoro. (*Non solo per le comunità*) asiatiche, ma anche gli altri, sembra la strada più corta, quella. ...Anche i cubani ci vanno al pronto soccorso (*Cuba è una delle poche eccellenze sanitarie del cosiddetto terzo mondo*). Dobbiamo dire anche (*che*) da quando si è cominciato a pagare il ticket al pronto soccorso, si è diminuito, eh!

...Si dice si parla ogni tanto che io sono la mediatrice del Comune, ma se chiedi anche allo stesso dirigente che dice queste cose, non penso che lo sa bene qual è di preciso il mio ruolo, che devo avere, perché non c'è neanche un albo, non c'è una cosa specifica, tu puoi chiedere a chiunque ti dà un'espressione diversa del mediatore; perché? perché non esiste un albo di mediatori, non esiste una griglia di entrata, non esiste niente.

Organizzazione del lavoro

Io ho lo sportello, quando si apre lo sportello negli orari di sportello... dell'Acli e del Comune, io lavoro mattina e pomeriggio, oppure solo mattina o solo pomeriggio, dipende... Io ho un'assunzione part-time a tempo determinato con Acli e un progetto con il Comune. Gli orari sono Assolutamente fissi. ...Sto allo sportello, chi viene viene... oppure tramite il telefono, per appuntamenti. ...(*Collaboro*) possibilmente, con tutti. Io sono stata e sono del parere perché se non si collabora con tutte le associazioni, i servizi, le cose, non può andare avanti niente. ...(*Con le associazioni di immigranti*)... sono stata io la prima che li ho chiamati, ho fatto riunioni con loro, poi dopo ti mandano una persona o non te la mandano proprio, è un altro discorso.

...Come mediatrice nelle scuole io ho lavorato per il Comune di Ancona, con un progetto, con un coordinatore del progetto che organizzava tutto, io non avevo con dirigenti con cose, io avevo un incontro con la maestra, 10 minuti prima di iniziare la mediazione nella classe, e basta. ...(*Negli altri servizi*) c'è una grossa differenza. Per esempio se la comunità deve venire, tu l'aspetti alle 4 e mezza, si stai in ufficio d'accordo, ma ti viene alle 5 meno 10 non è che ti avvisa. È successo l'ultima volta, gliel'ho fatto notare, ho detto: scusatemi, io ho un orario se dovete venire in ritardo, mi dovete avvisare, io ho un ruolo, mi dispiace tanto, io su queste cose... perché io personalmente se sono 5 minuti di ritardo, non vado mai in ritardo, ma se sono 5 minuti ho l'abitudine di avvisare e di dire per quale ragione anche. ...Sulle cose, di etnie incide tantissimo l'orario. Un sudamericano se ti dice che arriva alle 5, aspettalo alle 5 e mezza, se arriva! Lo stesso (*per le altre etnie*), hanno questa lentezza, questa cosa, il tempo per un occidentale che vive sotto stress da mattina a sera, non è uguale a uno che sta sotto il sole, a prendere il sole, a bere due techile... Io con gli orari mi sono così stufata che tu non ti puoi immaginare! Perché la persona ti dice... gli dici, senti devi venire alle 5 e mezza perché io alle 6 e mezza chiudo la bottega. È impossibile, quello che ti doveva venire alle 5 e mezzo ti arriva alle 6 e un quarto, quello che ti doveva venire alle 4 e mezzo ti arriva alle 7! E quando ti arriva ti dice: scusami, ma ero in ritardo! Ma mi potevi chiamare? No! ...Dopo devo lavorare come un matto perché devo recuperare tutto, io ho mezz'ora per te, se tu mi sballi

un quarto d'ora, come faccio a recuperarla?... Ho 20 ore settimanali. In 20 ore cosa fai?

...*(Attualmente)* da 20 ore che avevo siamo rimasti a 3 ore settimanali e 2 ore di lavoro di rete che me li spendo per fare pratiche,e non so se continuerà, perché ogni anno c'è questo dubbio. Oddio, io ho sempre avuto in questo periodo una ragazza del servizio civile, non è tanto il problema se servono o non servono rinforzi, il problema... tutto quello che c'è in giro deve essere raggruppato con un coordinamento; ci sono patronati, così e va bene, siamo d'accordo, ma che mi apre un altro sportello Coss Marche di 4-5 persone che lavorano a Jesi nello stesso modo, l'osservatorio immigranti mi apre un altro sportello informazione nella città di Jesi, scusatemi, ma a me sembra troppo, tutto questo spreco di soldi, di tempo, di forze, di gente. Che possano essere due o tre persone in gamba a fare i turni, sono d'accordissimo. Io non è che devo dire: sono io e basta, assolutamente no, ben venga che siamo in due o in tre, ma non che ci siamo sparpagliati in questo modo! Chi può gestire un poco di soldini dalla Comunità Europea fa come gli pare, il Comune qua deve mettere le mani, non è possibile! Ultimamente... faccio anche *(prestazioni gratuite)*, certo. Per esempio per il Comune ho tradotto 5-6 pagine in due o tre lingue gratuitamente.

(A scuola il lavoro viene commissionato) tramite la coordinazione. Oppure a Senigallia, ho fatto Marzocca *(frazione i Senigallia)* tramite sempre il centro didattico, che vanno anche a vedere l'elenco dei famosi mediatori e così ti contattano. ...Dipende chi ti chiama e come ti chiama... L'ultimo un anno... mi hanno chiamata tramite un'amica che conosceva me, ha chiamato quella che fa la mediatrice al comune di Senigallia, lei ha contattato me perché volevano qualcuno che era vicino a Marzocca e il posto più vicino ero io, tra l'elenco dei mediatori, e hanno chiamato me. ...Sono andata là, ho chiesto della maestra, ho fatto il mio lavoro, ancora non sono stata pagata,... *(per)* una ragazza che non parla, prima classe elementare, non parla una parola di italiano, mi mettono solo 10 ore di supporto? È inutile, è molto meglio che non lo fanno! ...Neanche un mese nel giro di due settimane. ...Basta! E allora è inutile che le fai queste 10 ore, perché non abbiamo risolto niente a questa famiglia, a questa bambina, non abbiamo proprio risolto niente.

(Come si può migliorare il servizio di mediazione nella scuola?) Allora, prima di tutto iniziamo da capo un'altra volta, il mediatore deve essere riconosciuto come figura e come ruolo, la prima, per poter parlare poi delle cose dietro; la seconda cosa: le scuole devono avere una mediazione continua! solo così riusciamo a superare le barriere, solo così, con il mediatore, non dico fisso, ma in continuazione; il mediatore deve lavorare con l'equipe

degli insegnanti; non puoi un insegnante solo viene, questa è del laboratorio, vacci con lei fai quello che ti pare! Non è così, sono 12-20 insegnanti, 20 devono sapere che quel giorno per esempio il bambino del Bangladesh si è comportato in questo modo, perché si è comportato in questo modo qua? Quale è stata la reazione del maestro che l'ha portata a comportarsi in questo modo? Ma se non discutiamo, non risolviamo niente! È facile dire: prendiamo la maestra di supporto, prendiamo questo... non è risolvere il problema così, posso capire di un ragazzo che ha un handicap che ha bisogno di supporto, sono d'accordissimo, ma con uno... è assurdo, deve essere un lavoro in tutti i piani, con la famiglia, non può essere così... abbiamo 10.000 euro li spendiamo, li diamo per i mediatori! Così si fa? No! Ma purtroppo siamo abituati in questo modo.

(Il servizio di mediazione è migliorato con il suo apporto?) Ma per i ragazzi penso di sì, hanno avuto un momento diverso, penso di sì, io l'ho fatto con tutto il cuore, e penso che anche loro hanno risposto con tutto il cuore, perché anche quello incide.

(Cosa sarebbe necessario per utilizzare al meglio l'azione della mediazione culturale?) Un po' di pubblicità di più, penso. Anche tra gli immigranti, tra tutti, in poche parole, pubblicizzare il servizio, farlo presente più possibile, perché aiuta sia il comune stesso che gli utenti stranieri, perché oggi, io ho cominciato nel 2004, oggi mi viene ancora gente e mi dice: ma noi non lo sapevamo che eravate qua! Non è bello. ...L'Acli è da novembre che ha aperto. Per forza! Il Comune, ti dispiace, perché tutto il personale dirigente ti dà il pieno appoggio di fare, a me personalmente sia l'assessore vecchio, quello nuovo ancora non l'ho incontrato,... io ho avuto la piena disponibilità, proprio qualsiasi cosa che io ho proposto, ho detto, m'è stato risposto sì, falla. La piena disponibilità, quindi, e fiducia m'è stata data, se no io non ci stavo se non era così, me n'ero andata via io prima, se trovavo un'ostilità o un non apprezzamento. Il problema è la pubblicità si deve fare di più, quello. Non so come, è da discutere, adesso con il nuovo assessore vediamo cosa possiamo fare diversamente».

La figura polivalente del mediatore linguistico-culturale.

Ogni storia di vita contiene un frammento d'identità collettiva, che, nel caso su riportato, può essere riferito sia ai migranti albanesi, sia ai mediatori linguistico-culturali di origine straniera. A queste informazioni qualitative se ne devono aggiungere altre di carattere statistico. La stima di questa nuova figura professionale si aggira intorno alle 2.500 - 3.000 unità, con un forte incremento negli ultimi 5 anni. Per la maggior parte sono di genere femminile, nella proporzione di 3 su 4. Per poco più del 90% fanno riferimento a

cooperative, enti e associazioni. L'età media non è elevata, non superando i 40 anni, in linea con l'età media dei migranti. La maggioranza è composta da quattro etnie: albanese (18%), rumena (16,5%), marocchina (14,7%) e cinese (12,2%); in sintonia con le ondate migratorie più significative che hanno interessato l'Italia. Il livello d'istruzione è elevato: poco più del 50% ha un titolo di studio universitario o para-universitario acquisito nel proprio paese d'origine, a cui si può aggiungere un altro 20% con un titolo di scuola superiore. L'87% ha frequentato un corso di formazione per mediatore in Italia. Caratteristiche queste che non si discostano da altre professioni d'aiuto del sociale. L'attività professionale ha un carattere spiccatamente polivalente, operando in differenti servizi sul territorio, con una spiccata prevalenza dell'ambito scolastico (49% delle risposte multiple), sanitario (45%) e sociale (40%). Il carattere polivalente delle esperienze professionali si accompagna alla precarietà dei contratti d'impiego, per lo più atipici e a termine; ne consegue un numero medio di ore lavorative contenuto attorno alle 40 ore mensili. (Favaro 2006, pp. 26,27)

In sintesi la particolarità di questa figura si compone di tre elementi. Il primo è la stretta correlazione tra scelta professionale e storia di vita, volta al mantenimento di un punto di riferimento stabile nella propria elaborazione professionale. Il secondo elemento è il carattere ambivalente di questa figura costretta a mediare tra il linguaggio delle istituzioni e quello della cultura d'origine dei migranti. Il terzo elemento è il carattere polivalente del mediatore linguistico-culturale, dovuto all'operare in diversi contesti lavorativi. Siamo abituati a ruoli professionali ben definiti, dal carattere spiccatamente istituzionale. Probabilmente siamo alla fine di quest'epoca in cui Stato, parastato e ordini professionali potevano dettare le regole entro cui incanalare i lavoratori di ceto medio nei settori del pubblico impiego. *L'uomo flessibile* (Sennet, 1998) sfugge alle regole di un passato non lontano, per molti la propria professione è il frutto di un iter del tutto singolare, solo in parte registrato dagli organi istituzionali. Ciò spinge chi si avvia ad una nuova professione a basarsi più sulle proprie capacità personali, sull'elaborazione della propria autobiografia e meno sulle possibilità di pieno riconoscimento e inquadramento istituzionale, magari invocando "San Precario" per un posto con qualche garanzia in più. Come si è cercato di spiegare (capitolo 1°), queste trasformazioni coincidono con la crisi del welfare statale e con quella dei ceti medi, i quali della professione erano riusciti a fare il loro punto di forza nel pubblico impiego nell'epoca del capitalismo organizzato, ove crescita economica, integrazione sociale e partecipazione politica costituivano un assetto armonico secondo le linee programmatiche delle politiche keynesiane. Nell'attuale situazione, dominata dalla flessibilità del lavoro e dalla personalizzazione dei consumi, all'esigenza di nuove figure

professionali corrisponde una maggiore difficoltà nel produrre profili professionali istituzionalmente prestabiliti. Il caso dei mediatori linguistico-culturali è significativo al riguardo, per la carenza di profili professionale a fronte delle caratteristiche della loro variegata esperienza professionale e di vita, per lo più scarsamente remunerata e regolamentata anche quando viene apprezzata.

Come si è cercato di argomentare (capitolo 1°), il punto centrale del problema è il rapporto tra diritti di cittadinanza e riconoscimento delle differenze culturali. Le ambivalenze e contraddizioni derivanti da questo rapporto investono queste nuove figure professionali. Il carattere molteplice dei percorsi d'identificazione, tendente a definire identità plurime, può essere messo a confronto con la particolarità della professione di mediatore linguistico-culturale, data dalla stretta correlazione con aspetti biografici. Ne consegue un collegamento stretto tra lavoro e storia di vita. La storia di vita professionale di Za., come di molte altre, è emblematica. Storia di vita e storia lavorativa non solo sono fortemente intrecciate, come sempre più spesso avviene, ma è anche difficile astrarre l'una dall'altra, senza sacrificare una parte importante relativa alle potenzialità creative e professionali, al senso di responsabilità, alla duttilità e alla capacità di adattamento, aspetti rilevanti nelle professioni di aiuto in situazioni di frammentazione sociale. Memoria del luogo d'origine e immaginazione del luogo d'arrivo segnano il passo del percorso migratorio, offrendo l'una un tranquillizzante punto fermo di riferimento, l'altra offrendo speranza, illusioni e delusioni capaci di scuotere il proprio essere. Nel percorso migratorio il viaggio, lo spaesamento, la capacità autoriflessiva su aspetti significativi della propria biografia, per quanto parziali sono aspetti rilevanti che assumono carattere collettivo, permettono di definire la propria professionalità, la propria capacità di aiuto e di mediazione. Za. è espressione di una parte della storia del suo e del nostro paese. Nata in una famiglia di comunisti, incarcerata per i suoi atteggiamenti anticonformisti, è espressione delle speranze e delle delusioni verso un regime che sorto dalla conquista della libertà contro il nazifascismo, in seguito personificandola nel partito si è isolato dal mondo. Alla caduta del regime, salutata come una primavera di rinnovamento, segue la decisione di migrare. Il suo faticoso arrivo in Italia produce un conflitto con la sua memoria, caratterizzato da un periodo di forte amnesia. Contribuisce a questo la disillusione e la perdita di un'immagine edulcorata e televisiva di un'Italia piena di promesse e speranze. Sorge lo spaesamento dovuto alla mancanza di punti di riferimento stabili del vivere quotidiano. Ogni cosa si confonde negando la possibilità di collegare memoria del passato e immaginazione del futuro. Il proprio bagaglio culturale, l'amore per l'arte e la lettura, le proprie capacità professionali, accumulate in anni di università e di lavoro, d'un tratto non valgono più nulla, vengono completamente azzerate. Nella

terra che l'accoglie, lo spaesamento nega al migrante anche la dolce possibilità temporanea dell'oblio, come può avvenire in patria per un reduce di guerra. La tecnica di memorizzare attraverso l'esercizio delle parole crociate e l'accettazione degli umili lavori offerti sembra essere per Za. l'unica ancora di salvezza per conservare la propria personalità, ma a condizione di nasconderla. Con questa crisi inizia anche la propria attività di volontariato, interfaccia e possibilità di lavoro nell'accudire le persone anziane. L'arrivo nella regione Marche e i corsi di formazione frequentati danno la possibilità a Za. di diventare una mediatrice linguistico-culturale.

Dati biografici e lavorativi non solo sono intrecciati, ma mettono in evidenza un secondo aspetto di questa professione: il suo carattere ambivalente. Da un lato il mediatore riconosce il linguaggio delle differenze culturali dei propri utenti, facendo riferimento alla propria esperienza migratoria e di vita, d'altro lato non può esentarsi dall'acquisire il linguaggio tendenzialmente omologante delle istituzioni, che lo assumono con contratti di solito atipici, ponendolo nel vortice delle nuove disuguaglianze. A differenza degli aspetti contraddittori, quelli ambivalenti non presuppongono la scelta condizionata tra uno dei due elementi, ma la loro alterna combinazione. Si possono produrre in questo modo processi d'ibridazione (vedi capitolo 2), con riferimento sia al linguaggio istituzionale sia al linguaggio delle differenziazione culturali. Za ha una buona conoscenza dell'Albania, non solo perché lì ha trascorso la sua infanzia e giovinezza, ma anche perché è ritornata in Albania per lavoro e per corsi di formazione. La sua è una conoscenza approfondita. Nonostante questo è consapevole della necessità di rinnovare costantemente questa conoscenza in rapporto ai mutamenti in atto in Albania. In più rispetto ad altre etnie, come quella cinese, bengalese e in parte magrebina, per quella Albanese e Rumena non esiste una comunità etnica di riferimento fortemente organizzata con cui confrontarsi, l'unica possibilità è il ritorno periodico nel paese d'origine possibilmente per attività connesse o collaterali alla propria professione di mediatore in Italia. Le contraddizioni, derivanti dal rapporto tra culture dominanti e dominate, si trasformano in ambivalenze nelle modalità d'offerte dai servizi. Il carattere asimmetrico tra cultura dominante e cultura dominata non sempre produce ambivalenza; se il dominio non lascia spazio ad alcuna forma di egemonia si ha sostituzione di culture, frutto di un'azione del tutto unilaterale della cultura dominante (Jabbar p. 82). In questa situazione scompare ogni riferimento alla cultura d'origine, con il risultato di ostacolare qualsiasi forma di mediazione culturale.

Za. è consapevole della posizione d'inferiorità dell'utente, quindi della sua doppia posizione subalterna, come migrante e come utente. È altresì consapevole della dipendenza del mediatore dal servizio, da cui riceve il

compenso. Da una parte c'è il mediatore dall'altra c'è l'utente separati dalla struttura scolastica, sanitaria, amministrativa, cooperativa e del volontariato sociale. Anche nel caso limite dell'unità di strada a bassa soglia, il mediatore è in automobile la prostituta sul marciapiede. Se ci sono dei rischi per ambedue non si può nemmeno scendere, accorciare in questo modo le distanze. Solo accorciando le distanze si conquista passo, passo un po' di fiducia, per altro mai data per intero. Za. sottolinea l'aspetto paradossale dell'utilizzo passivo della mediazione, perché l'uso del linguaggio da parte di chi si trova in una posizione deprivata, di cui la prostituzione è un caso limite, è tendenzialmente volto allo sfogo, tendente a coprire le violenze subite. Comunque là dove c'è sfogo esiste qualcosa dove aggrapparsi, perché il caso limite è quello della rimozione nei casi traumatizzanti di violenza. C'è ben poco da tradurre in questi casi, prima è necessario creare l'ambiente e la situazione idonea affinché l'azione di mediazione possa dare i suoi frutti. Lo stesso mediatore linguistico-culturale, se è operatore sociale professionalmente capace, può svolgere questo compito. La supposta equidistanza del mediatore rispetto all'equidistanza delle decisioni prese dall'alto è solo valoriale, simbolica più che reale. Avvicinarsi da un lato vuol dire allontanarsi dall'altro. Allontanamento per altro necessario quando si rientra nel servizio per il lavoro d'équipe per trovare una soluzione al problema, così da mediatori ci si trasforma in operatori.

Un terzo elemento è il carattere polivalente della mediazione culturale, non solo dovuto alle varie attività svolte in ambiti lavorativi differenti tra loro, riguardanti per Za. la mediazione nelle unità di strada, l'attività di segretario sociale e quella scolastica, ma soprattutto la capacità di trovare aspetti comuni alle varie esperienze, in rapporto alla propria autobiografia, tanto da delineare una propria storia professionale del tutto singolare. È questo aspetto singolare che rende possibile un impiego del mediatore linguistico-culturale in situazioni tra loro molto diverse, tanto da offrire un carattere polivalente al proprio profilo professionale. A ben vedere le attività professionali di Za. si sono avute in ambiti lavorativi dove la mediazione linguistico-culturale viene intesa in senso lato e risulta spesso poco visibile appena ci si discosta da problemi di emergenza, dovuti alla non conoscenza dell'italiano da parte dei migranti. Questo aspetto dell'utilizzo del mediatore linguistico-culturale solo in situazioni di emergenza riguarda un po' tutti i campi d'intervento. Il mediatore viene spesso utilizzato come interprete passivo e non come traduttore di culture in senso ampio. Za. rileva il nocciolo della questione quando afferma il significato specifico della mediazione linguistico-culturale, cioè l'operatore media tra l'istituzione e i migranti, posti in una posizione del tutto subalterna. Ne deriva la necessità di un atteggiamento critico nei confronti di un'idea sostanzialista e negoziale di mediazione, intesa come mediazione tra due culture

astrattamente poste a confronto senza sottolineare il carattere subalterno delle culture migranti. A cosa serve, si domanda Za, utilizzare i mediatori culturali solo in caso di emergenza, in questo modo si spreca solo soldi. Sarebbe opportuno un lavoro preventivo, ritenuto solo un miraggio, per gli scarsi fondi di solito impiegati.

Si pone un problema tra mediatori linguistico-culturali per lo più di origine straniera e operatori sociali, scolastici e sanitari di solito italiani. Ciò che Za ha imparato in Italia è il lavoro di equipe. La mediazione culturale senza lavoro di equipe è un non senso, è relegarla in modo pedantesco funzionale all'emergenza, senza tener conto della quotidianità dell'intervento di mediazione. L'azione di mediazione non inizia quando ci si pone di fronte al migrante, ma prima quando si discute in gruppo il caso e si stabilisce la modalità d'intervento. Purtroppo nell'attuale situazione un'azione di questo tipo è difficilmente realizzabile. Mediatori culturali preparati, con anni di esperienza hanno contratti di poche ore. La loro condizione del tutto precaria li porta a svolgere più attività in differenti ambiti istituzionali, con diverse competenze, spesso in assenza di un progetto d'intervento condiviso tra le parti. L'ottimo sarebbe avere maggiori garanzie delle attuali per i mediatori con un buon grado di specializzazione. Ottimo sarebbe instaurare la doppia figura del mediatore. Il solo mediatore di origine straniera presuppone che solo gli stranieri possano avere bisogno di mediazione, come se nessuno debba aiutare gli italiani a convivere con gli stranieri. La situazione attuale non può essere affrontata creando solo nuove figure professionali. Ne deriva l'esigenza di porre alcuni elementi formativi e operativi di base sia in relazione alle caratteristiche di fatto polivalenti dei mediatori culturali, sia per il loro operare in un ambito territoriale aperto all'intervento in rete di operatori pubblici e del privato sociale.

La scelta territoriale presuppone un'azione di regolamentazione della formazione. In un corso svoltasi a Modena, il migliore frequentato da Za, la maggioranza degli iscritti erano ex prostitute di origine straniera, dandogli così modo di entrare in contatto con aspetti operativi della professione. Non solo in questo caso, ma in tutti i corsi di formazione è importante non lasciare il percorso formativo a iniziative isolate, ma integrato con stage e tirocini e prove pratiche. I mediatori culturali più accreditati come Za, spesso hanno un numero di ore di formazione spropositato rispetto alle ore di lavoro che hanno avuto la possibilità di fare. Per lo più la formazione è sganciata o sostituisce l'attività di aggiornamento sul posto di lavoro. Ne derivano doppioni, corsi di formazione racchiusi entro i ristretti spazi di aule scolastiche. La buona riuscita di un corso di formazione è trasformare un gruppo classe, casualmente assortito, in un gruppo operativo, per lo meno attraverso forme di simulazione. Aspetto quest'ultimo che potrebbe mettere in relazione gli operatori

sociali con i programmatori. Un altro aspetto di solito sottovalutato nei corsi di formazione è saper gestire la situazione, produrre interesse e partecipazione. Za coglie nel segno quando, in seguito alla sua esperienza di formatore sottolinea questo problema. La situazione attuale è il proliferare di esperienze formative tra loro disgiunte, spesso frammentarie, a volte di nome e poco di fatto. Accentrare l'attenzione sul territorio sarebbe già un passo in avanti, ciò ovviamente non esclude ambiti di specializzazione nei diversi campi: sanitario, scolastico, del segretariato sociale, legale, penitenziario e della marginalità sociale. Il pericolo da evitare è che ogni ambito istituzionale avanzi un proprio progetto di mediazione senza poi produrre risultati minimamente significativi. Ci si trova nel paradosso di dare risposte frammentate in una situazione di frammentazione sociale. La figura polivalente del mediatore capace di usare la propria esperienza presuppone un ampio lavoro di rete sul territorio, coinvolgendo ASL, Ufficio Scolastico Regionale ed Enti Locali, associazioni non profit del privato sociale. La presenza di poche risorse presuppone un legame del mediatore culturale con il territorio, per evitare di disperdere capacità professionali ed esperienze significative. Una volta trovato il mediatore di origine albanese, rumena, magrebina e cinese, con tutte le caratteristiche e le potenzialità professionali necessarie, se non c'è continuità d'intervento lo si perde. L'estrema frammentarietà delle richieste e le scarse prospettive di lavoro lo allontanano da questa professione per un impiego maggiormente retribuito, anche se meno gratificante. Ne consegue un turn-over troppo elevato, con tutte le difficoltà derivanti dal cominciare ogni volta da capo. La pratica di offrire contratti di poche ore pregiudica il lavoro, il mediatore viene utilizzato per il singolo caso d'inserimento scolastico, sanitario o amministrativo. La decina di ore offerta sono di solito ore/utente, se il mediatore deve parlare con gli operatori del servizio, queste sono ore in più non pagate. In questo modo la logica del call-center viene utilizzata dalle istituzioni, con il risultato di non produrre rapporti di collaborazione significativi tra le varie figure professionali. A tal fine l'organizzazione in cooperativa dei mediatori è rilevante, sia nel ruolo di negoziazione tra domanda e offerta di prestazioni professionali, sia nel lavoro di rete tra i vari attori coinvolti.

Per evitare la frammentazione un buon modo è formare un gruppo omogeneo di mediatori. Al riguardo per quanto riguarda la regione Marche, l'esperienza dell'associazione "La casa delle culture", di Jesi di cui anche Za fa parte, è significativa. Ne fanno parte un gruppo di 8-9 persone che coprono aree linguistiche diverse, dal cinese, all'arabo, al rumeno, all'albanese, all'ucraino, all'Africa francofona. Il modello organizzativo si basa su un progetto di rete con l'adesione dell'ambito socio sanitario dell'ASUR (Azienda Sanitaria Unica Regionale) e della rete scolastica Agorà. Quando c'è bisogno di un intervento

di mediazione, la proposta è di chiamare il coordinatore di questo gruppo di mediatori. Il primo problema per un'associazione che opera sul territorio secondo una logica di rete è filtrare le richieste non pertinenti, dettate dall'emergenza per esempio di un mediatore di lingua cinese o albanese secondo la logica dell'interprete passivo. Molto spesso ci si accorge che non è necessario un interpretariato linguistico, ci sono stranieri che parlano già bene l'italiano, è sufficiente uno straniero anche di un'altra area linguistica che sia in grado di rapportarsi e gestire bene la situazione. Ogni mediatore che fa un intervento scrive il suo diario di bordo, le cui informazioni vengono raccolte e monitorate sulla qualità dell'intervento. Nel progetto, finanziato dalla regione Marche, la figura di riferimento è il mediatore culturale con caratteristiche almeno iniziali di facilitatore linguistico, poiché realisticamente questo è il livello professionale accertabile nelle attuali condizioni. L'acquisizione di competenze più approfondite di mediazione viene affidata ad un'azione mensile di supervisione per l'analisi dei singoli casi e delle situazioni più problematiche, in presenza di esperti e di operatori scolastici e sanitari, al fine di trovare possibili soluzioni e individuare le eventuali carenze. Il progetto prospetta sia forme di specializzazione in itinere nei vari campi scolastico e sanitario, sia attraverso il lavoro di rete la diffusione di una cultura della mediazione presso le istituzioni, per il riconoscimento di un ruolo di co-progettista del mediatore culturale. In molti casi al contrario le richieste sono solo di un interprete nei momenti di emergenza. La situazione può diventare paradossale, tanto che si racconta che in una scuola di Jesi un ragazzino di origine cinese si assentava durante l'orario scolastico, chiamato urgentemente da qualche istituzione come interprete.

La prospettiva che qui si avanza è adattare la caratteristica polivalente del mediatore linguistico-culturale, equilibrata con elementi di specializzazione per il necessario lavoro di rete, ove centrale è la diffusione di una cultura della mediazione nel territorio, il che presuppone la costruzione di un ambiente istituzionale sufficientemente articolato, adatto alla formazione e all'aggiornamento. In questa direzione soprattutto nei rapporti con le professioni di aiuto, l'azione del mediatore linguistico-culturale presuppone un'azione di tipo strutturale e non solo un sostegno rivolto alla singola persona, o al peggio un ruolo d'interprete passivo in situazioni d'emergenza. Un certo grado di specializzazione risulta scontato. Inoltre una parte dei mediatori linguistico-culturali erano docenti o laureati in lettere nel proprio paese d'origine, alcuni hanno capacità linguistiche elevate tanto da svolgere attività di traduzione di testi scritti. La base linguistica è fondamentale non solo negli istituti scolastici, ma anche nel settore sanitario, a questa si aggiunge la necessità di conoscenze mediche. Analogo discorso si può fare in campo giudiziario, ma in assenza di una cultura della mediazione linguistica e di una conoscenza del luogo di emigrazione, tutto ciò può risultare vano.

Nonostante le gravi lacune qualcosa è stato prodotto da parte di quelle istituzioni che maggiormente utilizzano il mediatore linguistico-culturale. Nei casi più avanzati, dal loro punto di vista, scuola, sanità e uffici di segretariato sociale hanno sviluppato un dibattito su questa nuova figura, mentre le maggiori difficoltà derivano da carenze di regolazione regionali e degli enti locali, ai quali spetta la programmazione dei servizi sociali. Non è tanto e solo la mancanza di inquadramento professionale nella scuola, nella sanità negli uffici di segretariato sociale a creare difficoltà nel definire questa nuova figura, ma l'assenza e scarsa presenza di punti di riferimento territoriali; i quali, più che i singoli ambiti professionali, sono il riferimento principale su cui agire con politiche di *governance*. Ne deriva un problema di certificazione professionale, rispetto al quale l'interlocutore istituzionale principale dovrebbe essere la Regione. In assenza di un profilo condiviso, le carenze attualmente esistenti rendono assai difficile valutare i requisiti di accesso, la qualità degli attestati rilasciati, le funzioni da attribuire, le forme di trattamento retributivo. Nelle leggi regionali sull'immigrazione esistono riferimenti alla mediazione, con un'ampia varietà di definizioni del mediatore (interculturale, culturale, linguistico-culturale, sociale, sociale e culturale, facilitatore, esperto in mediazione, qualificato in mediazione). Una delle questioni più dibattute riguarda i requisiti di accesso alla professione. Mentre in un primo tempo la tendenza era riservare questa qualifica a persone di origine straniera, con un buon grado di conoscenza dell'ambito territoriale, negli ultimi anni le Regioni hanno esteso l'accesso anche agli autoctoni con specifica formazione. Alla definizione d'immigrato di solito si preferisce qualche indicazione assai vaga del tipo: "di preferenza immigrato" oppure "quasi sempre di etnia non italiana". Si richiede una "buona" o "effettiva" conoscenza della lingua e della cultura italiana, senza però indicare il livello e la qualità della verifica. Problemi pongono anche i riferimenti alle funzioni attribuite ai mediatori, con il pericolo di rendere poco chiaro il rapporto con il servizio in cui operano. I compiti affidati dalle norme regionali sono sovrabbondanti, poiché il mediatore: "affianca", "facilita", "sostiene", "co-progetta", con il pericolo di attribuire al mediatore una funzione sostitutiva. In fine, rimane disattesa la questione retributiva, con il risultato di discrezionalità troppo ampie nello stesso territorio regionale. (Camillotti e Sebastianis, pp. 231, 232)

Gli scarsi e spesso vaghi interventi legislativi regionali lasciano spazio alla discrezionalità a danno dei mediatori linguistico-culturali di origine straniera, con il pericolo di situazioni ampiamente svantaggiate rispetto a quelle dei mediatori culturali autoctoni usciti dai corsi di formazione universitaria. A fronte di questi aspetti negativi si hanno aspetti positivi dovuti al nascere in varie province di associazioni e cooperative di immigrati che offrono principalmente servizi di mediazione linguistica culturale. Altro aspetto positivo è il

miglioramento e l'evoluzione dei Centri interculturali maggiormente in grado di produrre un intervento a rete sul territorio e di svolgere una funzione di intermediazione tra domanda e offerte di prestazione linguistico-culturale. Sembra invece mancare un'analogia struttura territoriale polivalente capace di operare a più ampio raggio sul territorio con capacità di intermediazione non solo per la scuola, ma anche per la sanità, il segretariato sociale e l'ambito giudiziario.

Mediazione e mediatori linguistico-culturali

Premessa

Tra le principali istituzioni in cui i mediatori linguistico-culturali operano, la scuola forse è quella che ha maggiormente elaborato parametri e riflessioni ad hoc. La scuola italiana non ha fatto né molto né poco per i figli dei migranti giunti sui banchi di scuola. Ha fatto nel bene e nel male quello che comunemente fa, con livelli di eccellenza soprattutto nelle scuole elementari, ove le capacità pedagogiche sono migliori, selezionando in percentuale maggiore le ragazze e soprattutto i ragazzini stranieri negli ordini scolastici superiori, non solo in base alla loro provenienza o all'arrivo in Italia in età scolare, ma prima di tutto in base al ceto sociale e al livello d'istruzione dei genitori¹². Il diritto allo studio rimane così anche per i migranti, come per gli italiani più sulla carta che tra i banchi di scuola, con un'offerta di tempo pieno e tempo prolungato sempre più condizionata dai risicati bilanci statali, incapace di superare la frontiera della scuola elementare. Nulla di nuovo sotto il sole in una scuola nei suoi ordini soprattutto secondari ancora di stampo gentiliano? Molto! Si potrebbe obiettare, poiché i figli dei migranti giunti sui banchi di scuola mostrano il lato negativo e selettivo del sistema scolastico italiano, indicando quali sono le sue vittime. Si scoprono anche le falsità del rapporto scuola famiglia, ideologia che troppo spesso copre l'antico atteggiamento di aiuto allo studio da parte dei genitori di ceto medio, ampiamente richiesto dagli insegnanti, ma con più difficoltà offerto dai genitori stranieri. La scuola, con l'arrivo di ragazze/i straniere/i, agli insegnanti, pagati poco, di solito non chiede di produrre materiale didattico in rapporto alle esigenze dei propri studenti, innalzando così la sacralità del libro di testo, forse oggi più interculturale di ieri, e abbassando il valore del materiale didattico della classe e dell'istituto scolastico. Tantomeno viene aiutata con politiche di diritto allo studio, di cui l'Italia da sempre è deficitaria e che da tempo non

¹² Dato confermato da una ricerca da me diretta e finanziata dalla Regione Marche presso le scuole medie di secondo grado della provincia di Ancona e Macerata (Regione Marche 2007) e dalla ricerca nazionale diretta da Della Zuanna presso le scuole medie di primo grado (AA.VV. 2008, Barban e Della Zuanna 2008).

sono più nemmeno oggetto di dibattito. La scuola, per dare risposta al multiculturalismo e alla necessità di introdurre riferimenti didattici interculturali, nell'ultimo decennio, oltre a distinguere la lingua madre dalla lingua italiana dell'apprendimento, ha ospitato la nuova figura di aiuto del mediatore linguistico-culturale. La richiesta di questa figura di mediazione nasce dalla necessità di contrastare i rischi di chiusura e di contrapposizione tra alunni autoctoni e alunni di origine straniera.

Accanto alla scuola la sanità è la seconda istituzione che ha elaborato parametri riflessivi sulla mediazione linguistico-culturale; dove la diffusione delle esperienze non appare mediamente elevata. Al di là di casi di eccellenza, questo tipo di mediazione sembra sottostare alle modalità del rapporto tra salute e malattia. Su questo aspetto il sistema sanitario mantiene fermo il principio della scientificità delle cure mediche e quindi del ruolo centrale ed egemone dei professionisti sanitari, capaci di differenziarsi e contrapporsi ai guaritori e ai curatori della medicina popolare. Il paziente rivolgendosi alle strutture sanitarie non solo richiede una cura, ma impara a curarsi secondo le prescrizioni e le indicazioni ottenute. L'apprendimento delle cure sanitarie non elimina, ma definisce, tramite il rapporto medico paziente, la distinzione tra cultura professionale e cultura profana; rapporto sempre più complesso per la presenza di differenze etnico-culturali. Posta questa considerazione come elemento preliminare ad ogni discorso sulla sanità, al pari di quanto sintetizzato per la scuola, il problema del modo in cui la sanità offre le sue cure al migrante dipende in prima istanza dal modo di attuazione del diritto alla salute, condizionato dalla maggiore o minore disponibilità di risorse finanziarie, dall'aumento della domanda di cura, dal rapporto tra offerta pubblica e offerta privata. L'arrivo dei migranti non ha solo reso più complesso il rapporto tra cultura professionale e cultura profana, ma ha anche evidenziato le carenze del diritto alla salute.

Nella scuola, negli ospedali e in ambito territoriale, l'utilizzo dei mediatori linguistico-culturali avviene in prevalenza nelle fasi di accoglienza e inserimento dei migranti. Più opportunamente i mediatori linguistico-culturali vengono utilizzati in tutte quelle occasioni in cui è importante estendere il dialogo tra le parti per rendere meno rigidi i confini e le barriere culturali. Il dialogo definisce le condizioni e i codici per mantenere un'apertura verso l'altro. Aspetto per nulla meccanico, poiché presuppone reciproca capacità di esprimere conoscenze, argomentazioni, sentimenti degni di rispetto anche quando non sono condivisi. Per queste ragioni la scuola, gli ospedali e gli sportelli di segretariato sociale si trovano in una posizione strategica per l'attuazione delle politiche d'integrazione, ma in più la scuola dove affron-

tare un tema cruciale, quello dell'integrazione delle seconde generazioni dei migranti¹³.

A differenza delle migrazioni del secondo dopoguerra, in cui cruciale era la figura del migrante di genere maschile *breadwinner*, attualmente uguale importanza assumono i migranti di genere femminile e di seconda generazione, in rapporto alla maggiore importanza delle motivazioni e dei fattori di spinta alla migrazione. In campo teorico si assiste al superamento dei paradigmi interpretativi di tipo economicista ed entrano in crisi gli schemi tradizionali di assimilazione, imperniati attorno all'imitazione dello stile di vita del ceto medio autoctono, poiché la stratificazione sociale sempre più a clessidra rende meno reale questa figura. In questa situazione, assume maggiore rilevanza il ruolo svolto dalle istituzioni, tra cui la scuola, in rapporto alla capacità di trovare nuove modalità di mediazione e d'integrazione.

I contenuti della mediazione linguistico-culturale

L'attività dei mediatori linguistico-culturali ha tre parametri di riferimento: la cultura d'origine, le conoscenze linguistiche in senso lato, la maggiore o minore presenza di una cultura di mediazione nelle istituzioni. Il modo in cui questi tre parametri trovano attuazione condiziona il rapporto tra mediatore e istituzione. L'organizzazione scolastica presenta vari tipi di mediazione: politico normativa, culturale, interculturale e linguistico-culturale (Fiorucci 2006, pp. 108-114). Una situazione analoga la troviamo negli ospedali ove le differenze riguardano i contenuti della mediazione e il personale coinvolto.

Mediazione	Personale scolastico	Personale ospedaliero
1) Politico amministrativa	1) Dirigenti e non docenti	1) Dirigenti
2) Culturale	2) Docenti	2) Medici e paramedici
3) Interculturale	3) Mediatori linguistico culturali	3) Mediatori linguistico culturali
4) Linguistico-culturale		

Nella scuola e negli ospedali, il primo tipo di mediazione è politico amministrativo, presuppone un confronto: con la legislazione vigente sull'immigrazione, con le leggi Turco Napolitano e la legge Bossi Fini, con i decreti sulla sicurezza, con le leggi regionali, con le norme relative al diritto allo studio e alla salute, con i decreti e le delibere scolastiche e sanitarie, con i regolamenti

¹³ Non è un caso che i primi studi sui figli dei migranti in Italia sono di sociologi dell'educazione e di pedagogisti. Tra i vari contributi si segnala: Giovannini 1998, Besozzi 1999, Giovannini e Queirello Palmas 2002, Fravega e Queirello Palmas 2003).

disciplinari. Il secondo tipo di mediazione è prettamente culturale, implica un confronto: con la cultura migratoria presente nella società, con l'operato dei media, con le varie forme d'identità collettiva, con la maggiore o minore presenza di stereotipi e discriminazioni riguardanti i migranti. Il terzo tipo di mediazione è interculturale. Nella scuola interviene: sui criteri pedagogici, sui programmi scolastici, i libri di testo, gli strumenti didattici; aspetti cognitivi che mettono in discussione i riferimenti etnocentrici. Condiziona i rapporti tra insegnanti, alunni, genitori nella cornice dell'ambito territoriale. Agisce sull'organizzazione degli spazi (aule, palestra, mensa, biblioteca, uffici di segreteria), degli orari (delle lezioni, di ricevimento, ricreativi, partecipativi, dei seminari), dei rapporti con il territorio (visite guidate, gite scolastiche, stage). Analogamente negli ospedali questo tipo di mediazione interviene sui programmi e sulle pratiche sanitarie, sul modo in cui viene vissuta la salute e la malattia, sulle modalità della degenza e delle visite ambulatoriali, sul rapporto medico paziente, aspetti che mettono in discussione la visione etnocentrica della medicina occidentale. Agisce sull'organizzazione degli spazi, sulle modalità delle visite dei parenti, sui tempi ambulatoriali e della degenza, sui rapporti con i medici di base e le strutture socio sanitarie del territorio.

In fine, la mediazione linguistico-culturale nella scuola interviene sulla relazione con alunni, personale scolastico e famiglie di origine straniera, analogamente negli ospedali interviene nel rapporto tra personale sanitario, paziente e suoi familiari. L'intervento è di carattere dialogico e presuppone capacità comunicative e gestione delle relazioni. Agisce con modalità di rinforzo dell'identità individuale dei bambini, dei ragazzi e dei pazienti stranieri, contrasta i pregiudizi, in parte dovuti alla paura dello straniero e al senso d'invasione degli autoctoni. Per capire la relazione del migrante con i servizi offerti non basta interrogarsi sugli aspetti interculturali, sulle modalità d'apprendimento o sul rapporto salute malattia, ma anche sul carattere differenziato dei processi migratori che interessano l'Italia, per cui i bisogni espressi si differenziano per luogo di provenienza e di arrivo, per percorso biografico, per progetto migratorio e condizione sociale.

Nella scuola e negli ospedali i quattro tipi di mediazione non possono essere praticati da una sola figura di mediatore. La presenza di differenze culturali prodotte dai processi migratori enfatizza la mediazione educativa e sanitaria sempre presente. Il personale docente, non docente e quello medico e paramedico operano e si confrontano in misura differenziata con alcuni tipi di mediazione. I docenti, i medici e i paramedici di solito sono maggiormente coinvolti nell'azione di mediazione culturale e interculturale, mentre chi ricopre i ruoli amministrativi è maggiormente coinvolto nella mediazione normativa. L'organizzazione della mediazione nel suo complesso spetta alla

scuola e all'ospedale attraverso il coinvolgimento del personale scolastico e sanitario, preferibilmente in relazione con gli enti territoriali. In questo contesto i mediatori linguistico-culturali assumono una posizione specifica del loro ruolo di mediazione tra istituzione e ambito di vita degli alunni e dei pazienti di origine straniera. Le competenze di carattere pedagogico e sanitario sono necessarie per collaborare e confrontarsi con il corpo insegnante o quello medico, affiancate da competenze antropologiche e psicologiche utili al ruolo di operatore sociale; ma le competenze dei mediatori linguistico-culturali sono per lo più di carattere trasversale, concernenti autonomia di giudizio, responsabilità d'azione, creatività, capacità nel lavoro di gruppo, capacità dialogiche e comunicative. Le competenze trasversali sovrastano quelle disciplinari e tecnico professionali. Ne consegue una netta differenziazione con il corpo docente o sanitario, le cui competenze professionali sovrastano quelle trasversali maggiormente volte alla socializzazione e all'integrazione. Questo comporta per il personale scolastico o sanitario riferimenti disciplinari stabili per la loro identità professionale, riferimenti identitari che influenzano le loro competenze trasversali, mentre per i mediatori linguistico-culturali l'identità professionale risulta più problematica, sono le loro competenze trasversali che influenzano quelle professionali. La scuola e gli ospedali per divenire luoghi di mediazione non possono esimersi dall'affrontare queste difficoltà, prodotte da differenti competenze e riferimenti professionali.

Mediazione linguistico-culturale

Aree di riferimento	Competenze specifiche	Competenze trasversali
1) cultura d'origine	1) linguistiche	1) capacità dialogiche comunicative
2) conoscenze linguistiche	3) politiche migratorie	2) creatività
3) cultura della mediazione	3) antropologiche	3) autonomia di giudizio
	4) pedagogiche	4) responsabilità d'azione
	5) psicologiche	5) lavoro di gruppo

Le competenze trasversali configurano questa figura professionale, che allo stato attuale si presenta di origine straniera con esperienza migratoria, capace di mantenere, con il proprio paese d'origine, un rapporto costante e preferibilmente di tipo socio-professionale. Riprendendo argomentazioni in parte già sviluppate (cap. 2, cap. 3), le competenze trasversali sono il prodotto del carattere polivalente, ambivalente ed esperienziale di questa professione, dovuta all'intreccio tra storia di vita e storia professionale. Il dato da sotto-

lineare è che non ci possa essere mediazione linguistico-culturale in assenza di esperienze migratorie e di un rapporto costante con il paese d'origine. In astratto questa condizione necessaria, ma ovviamente non sufficiente, potrebbe creare una sorta di professione etnica, un pericolo non immediato nell'attuale situazione, in rapporto al pericolo più attuale di una maggiore concorrenza da parte dei professionisti italiani della mediazione culturale, provenienti dai corsi universitari di recente istituzione, probabilmente con maggiori competenze tecniche, ma inferiori competenze trasversali. Al contrario nella scuola più reale è il pericolo di una delega totale ai mediatori dei problemi didattici posti dalla presenza di ragazzi e bambini immigrati stranieri, con il risultato di non utilizzare più di tanto il personale scolastico, evitando di coinvolgerlo in un più ampio intervento di mediazione. Mentre negli ospedali e nel segretariato sociale e in ambito giudiziario il pericolo maggiore è utilizzare questa figura professionale solamente come interprete.

La mediazione linguistico-culturale si configura come un elemento di un sistema più ampio di mediazione culturale; contemporaneamente è quell'elemento che fa la differenza. Nella scuola, da un lato l'autonomia scolastica può facilitare l'integrazione e lo scambio tra i quattro tipi di mediazione delineati, d'altro lato rischia di produrre una frammentazione delle richieste di mediazione linguistico-culturale. Anche in questa occasione la scuola risulta in difficoltà nel tentativo di valorizzare le risorse interne con quelle acquisite dall'esterno, con il risultato di non utilizzare a piene il contributo dei mediatori linguistico-culturali. Nella scuola, negli ospedali e in campo giudiziario ci si trova in presenza di una concezione della mediazione troppo funzionalista, in parte emergenziale. In particolare nella scuola spesso si pone la necessità di risolvere problemi individuali di difficoltà di apprendimento, con il pericolo di concepire il mediatore come una figura occasionale di sostegno per i casi più difficili. Ne risulta una polverizzazione di richieste che ha ostacolato la possibilità di valutare la qualità dei mediatori e la possibilità di selezionare quelli più esperti e con maggiore professionalità, capaci d'inserirsi in una progettualità di più ampio respiro. In questo modo l'azione di mediazione con le famiglie degli studenti di origine straniera rimane spesso disattesa, proprio quando sarebbe maggiormente necessaria. A fronte di ampie aspettative, spesso eccessive, si registra una scarsa delega di funzioni e un atteggiamento di controllo da parte degli insegnanti, avvertita dai mediatori come scarsa fiducia verso se stessi. Se da parte degli insegnanti si lamenta l'ingerenza indebita, da parte dei mediatori linguistico-culturali si rileva la difficoltà a interagire con l'insegnante nella didattica. Questa scarsa fiducia reciproca è in parte dovuta a risultati non immediati della mediazione, all'idea che l'intervento dall'esterno del mediatore possa produrre un'immediata risoluzione del problema. (Tarozzi 2006,

pp. 140, 141). Questa funzione da "idraulico" del mediatore, capace di riparare le falle dell'apprendimento scolastico, sembra dura a morire, permanendo aspettative salvifiche o taumaturgiche verso tutto quello che eccede la normale vita scolastica. D'altra parte considerare la vita scolastica come un percorso di normalizzazione dell'esistenza non è altro che la configurazione ideologica utilizzata per considerare un'eccezione ogni evento che si discosta da questa supposta normalità. Ribaltare un'ideologia di questo tipo non è semplice, poiché presupporrebbe il considerare l'atto pedagogico come elemento alternativo a principi vagamente evolutivi nel percorso d'apprendimento.

La scuola elementare è il segmento formativo dove si ha la maggiore richiesta di questa figura, ma attualmente la sua presenza sarebbe altrettanto se non maggiormente utile anche nella scuola materna, nell'istruzione professionale e nei corsi integrati. Qui la richiesta potenziale è elevata, ma gli strumenti organizzativi e di sistema sono molto più scarsi, si apre quindi una nuova problematica nell'evoluzione di questa professione. L'evoluzione professionale del mediatore linguistico-culturale ha positivamente prodotto una maggiore attenzione ai problemi dell'alunno immigrato nella delicata fase dell'inserimento scolastico; ciò ha in parte nascosto la problematica più ampia dell'integrazione politica normativa e culturale rispetto a quella didattica interculturale, col pericolo di rendere ambiguo il concetto d'integrazione scolastica, polarizzandolo tra assimilazione e successo scolastico. In vari contesti scolastici, le varie azioni a sostegno dell'integrazione linguistica possono essere attuate sia come strumenti di empowerment, sia come strumenti di selezione scolastica e omologazione culturale. Spesso è proprio il mediatore linguistico-culturale che può richiamare l'attenzione sull'importanza di un confronto sulla giustizia sociale, da cui la ricerca di modalità appropriate affinché l'integrazione linguistica sia uno strumento di emancipazione sociale e non di selezione. Pericolo elevato nel sistema scolastico italiano, il quale per molti aspetti conserva caratteristiche cooptative, ove i pericoli dell'effetto *Pigmali* sono sempre presenti; in un periodo in cui le affermazioni xenofobe e i rigurgiti assimilazionistici sono maggiormente tollerati (Ibidem, p. 142).

I mediatori linguistico-culturali nelle Marche

Le interviste nella regione dei mediatori linguistico-culturali sono state effettuate nel 2007. Il questionario semi strutturato affrontava i seguenti argomenti: il percorso migratorio, l'esperienza lavorativa svolta in aggiunta a quella del mediatore, la formazione di mediazione ricevuta, la definizione di mediazione culturale, le modalità con le quali la mediazione affronta il problema migratorio e le differenze etniche, il modo in cui la scuola affronta il problema dell'identità e la conservazione della cultura d'origine, i pregiu-

dizi etnici, l'autoriconoscimento professionale e l'organizzazione del lavoro di mediazione in una visione comparata tra i differenti servizi, i rapporti professionali, la descrizione dei compiti e delle mansioni, le considerazioni finali sulla propria professione. Con queste interviste si è cercato di comprendere la configurazione che sta assumendo il mediatore linguistico-culturale nella scuola, negli ospedali e nei servizi di segretariato sociale. Il fine è l'analisi delle difficoltà e potenzialità di questa professione.

Esperienza migratoria

I modi in cui gli intervistati sono giunti alla professione di mediatore linguistico-culturale risultano vari e differenziati. Tuttavia nella varietà delle esperienze migratorie, la maggior parte degli intervistati ha avuto nel paese d'origine una formazione o un titolo di studio all'altezza di questa professione. Ciò non ha prodotto per la maggior parte un facile e definitivo approdo alla professione di mediatore linguistico-culturale, la quale risulta spesso insufficiente a garantire un reddito e un tenore di vita minimo. Per una parte di intervistati, questa professione si combina così con attività lavorative nella ristorazione, nel settore turistico, nel settore delle pulizie, nei servizi alla persona. Per altri, trattandosi per lo più di una professione al femminile, la possibilità di dedicarsi a questa attività può essere data dal matrimonio con un italiano o dal miglioramento delle condizioni lavorative del marito. Nelle condizioni economiche della famiglia migrante caratterizzata da ricongiungimenti familiari, questa professione può avere anche la funzione di reddito secondario, comunque frutto di motivazioni personali e di attitudini pedagogiche e professionali d'aiuto alla persona. Per alcuni queste motivazioni derivano da scelte nate nel proprio paese d'origine, con formazione ed esperienze d'insegnamento concretizzate o rielaborate in Italia, questo è il caso di Agì, Isa, Kana, Tea, Jasa, Kar e Dik.

Agì (tunisino, m. 50) arriva in Italia all'Università di Macerata per la prima volta nel 1979 con una borsa di studio annuale, per completare il proprio corso di laurea in lettere italiane dell'Università di Tunisi. Il suo progetto iniziale era di insegnare italiano nelle scuole medie tunisine. Nella sua permanenza all'università, conosce quella che sarà sua moglie, una studentessa di giurisprudenza. Tornato a Tunisi e terminati gli studi, riesce ad ottenere una borsa di studio per un corso di perfezionamento post laurea, con la quale rientra in Italia nel 1981; si sposa e nel 1983 ha il suo primo figlio. Agì proviene da una famiglia numerosa di 6 figli: 4 maschi e 2 femmine. Lui è il quarto figlio, seguono una sorella e un fratello minore. Il padre era un dipendente del comune di Tunisi, con l'incombenza di controllare in motorino i parchi e i giardini pubblici. Il padre muore quando avevo 16 anni. La madre è ancora

viva. Il fratello maggiore rimane unica fonte di reddito per la famiglia e per gli studi di tutti i fratelli, un momento difficile della vita familiare. Attualmente i familiari di Agì lavorano e vivono tutti a Tunisi, sposati e con i figli. Agì trascorre i primi 2 anni di matrimonio in Brianza, dove la moglie aveva trovato lavoro, presso l'amministrazione dell'INRCA (Istituto di ricerca sanitaria per anziani), e dove lui insegnava francese. La sua prima esperienza di lavoro non è positiva: «...un'esperienza brutta per me, che vengo dal meridione e andare su in Brianza sembra [essere] fuori dall'Italia, più verso i paesi nordici, anche come lingua, come abitudini. » Per gli impegni familiari, non fa i concorsi necessari per avere un posto stabile nella scuola: «avevo bisogno di soldi, visto che era nato il mio primo figlio e non potevo fare la trafila e poi sentendo gli altri, migliaia di concorrenti ... per carità!»

In seguito al trasferimento della moglie all'INRCA di Fermo ritorna nelle Marche, dove ottiene un impiego come rappresentante di macchinari per pulizie industriali e in seguito, con l'esperienza accumulata, si mette in proprio con un'impresa di pulizie. «È stata un'esperienza quella che mi ha molto formato, perché mi sono veramente inserito di un colpo, per forza di cose nel tessuto sociale, perché dovevo andare, bussare, cercare di vendere... Poi ho aperto una ditta per conto mio: un'impresa di pulizie. È andata molto bene... Avevo 6/7 operai... Andava molto bene anche perché era appena all'inizio delle imprese di pulizie... I miei dipendenti... erano sia Italiani, sia stranieri... Poi ho fatto un grosso sbaglio, che se fosse rimasta quell'impresa adesso non stavo così male, Perché nel frattempo ho cominciato a fare un po' di politica. Ho avuto sempre il pallino della politica e così stavo nel partito socialista qui di Porto San Giorgio». Tramite agganci politici gli viene proposto un impiego nel COFAM (Consorzio per la Formazione Regionale), un consorzio pubblico e privato. Il suo incarico era controllare la realizzazione dei corsi di formazione professionale finanziati da COFAM, in alcune province marchigiane. Agì si accorge dell'esistenza di corsi fantasma, dell'assurdità dei controlli regionali, dei rapporti poco chiari tra COFRAM e Finanziaria regionale, della presenza di formatori privi dei titoli necessari per insegnare, della scarsa incisività del suo operato nel tentativo di valorizzare i corsi di qualità e denunciare quelli inesistenti. Coperta dagli scandali finanziari nel 1991 il COFRAM viene chiuso. «... Dopo due anni è finita e io uscendo da là [esperienza COFRAM] stavo sconvolto perché avevo perso il lavoro e stavo un po' sbalottato e non sapevo che cosa fare». Negli anni '90 le sue attività sono di vario tipo, tra cui un'esperienza di import export con la Tunisia. Un'esperienza anche questa, per vari aspetti, negativa, per i problemi di corruzione legati alle tangenti necessarie soprattutto per superare la dogana tunisina. «Adesso la situazione politica in Tunisia è brutta. No, per l'Europa, no. Per noi tunisini è brutta perché non ci sono partiti, non c'è il sindacato, non c'è

libertà di espressione perché i giornalisti sono tutti di parte. Se vai però in Tunisia sembra un paese europeo, tutto aperto, la gente che balla, minigonna, topless negli alberghi, no? L'importante è che non ti occupi di politica. Carceri pieni di oppositori politici. Abbiamo il movimento degli integralisti, non c'è dubbio. Però non giustifica la politica che fa questo presidente. C'è un malumore fortissimo. Sotterraneo. Forte proprio».

Nel 2000 Agì partecipa a San Benedetto ad una selezione triennale per il sostegno linguistico ai bambini extracomunitari: «... Ero l'unico uomo di lingua araba e ho cominciato da lì. Poi con il comune di Grottamare e poi sai come è gira la voce... ti richiamano, un po' di ore in una scuola e un po' in un'altra: salto da una scuola ad un'altra. Non sono ore che tu fai tutte in una scuola». Nel 2002, inizia a frequentare il centro polivalente di Porto San Giorgio, dopo aver conosciuto il responsabile ad una riunione a San Benedetto. «Abbiamo cominciato a parlare. Perché non vieni al centro polivalente ci sono gli immigrati? Ho cominciato a frequentare e siamo diventati amici. Gli facevo le lettere, gli articoli sui giornali perché lui con l'italiano è scarso». Nel 2002, tramite il centro polivalente in collaborazione con la Provincia frequenta il corso di 400 ore di mediazione socio-sanitaria, di cui 80 di tirocinio in un ospedale, per il conseguimento del diploma regionale. A parere di Agì il corso non era di gran livello.

Terminato il corso si pone il problema di un lavoro confacente il titolo. Agì lo ricerca nel settore ospedaliero in sintonia con il tirocinio svolto, ma le promesse fatte durante il corso di formazione si rivelano inesistenti. Dopo due anni spesi nel cercare il modo per ottenere un contratto, viene preso dall'ospedale di Fermo. L'iter si presenta tortuoso con mille scuse per evitare di assumere qualcuno. Si entra nel paradosso di corsi organizzati da enti locali, che in seguito negano di aver bisogno di quelle figure professionali da loro prodotte. Dopo 2 anni di battaglie Agì riesce ad ottenere un Co.co. co. nel dipartimento di salute mentale dell'ospedale di Fermo, dove sono ricoverati molti immigrati del distretto industriale del calzaturiero, espulsi dal lavoro o sono senza dimora. Attualmente lavora come mediatore linguistico-culturale sia nella scuola sia nella sanità. A suo parere le cose non vanno bene nelle scuole della provincia di Fermo e di Ascoli Piceno. Sono stati organizzati troppi corsi per mediatori che non vengono poi assunti. Il risultato è una frammentazione di ore a danno della qualità, per accontentare almeno una parte dei richiedenti.

Agì non è l'unico caso di mediatore con una formazione didattica iniziata nel paese d'origine. Isa, albanese prima della partenza, era insegnante e lavorava come interprete. Si sposa con un italiano, celebra il matrimonio in Albania invitando i parenti, e nel 1993 prende residenza in un piccolo comune vicino

a Fano. I primi anni in provincia di Fano non cerca lavoro per la nascita del primo figlio. La sua unica attività consiste in qualche lezione privata di francese. Sono anni di difficile adattamento: «... insegnavo soprattutto francese alle ragazze, ai ragazzi che c'erano lì intorno. Quindi questi tre anni appena arrivata facevo solo questo, non potendo cercare lavoro con un bambino piccolo, ma è stata dura, Dio se è stata difficile! Difficile un po' per tutto, perché appena arrivata conosci la lingua ma non sai i posti; io ero abituata ad essere indipendente, ero abituata che qualsiasi cosa me la sbrigavo da sola, le superiori a Tirana nei convitti da sola, l'università da sola, mai avuto la famiglia per qualsiasi cosa, d'estate lavoravo, ma proprio anche di carattere indipendente, io non avevo bisogno di qualcuno che mi dicesse andiamo qua, andiamo là e qui mi sono trovata con un bambino piccolo, senza sapere niente dei piccoli, una neo-mamma, senza un aiuto e quindi per ogni cosa avevo bisogno di qualcuno che mi portasse, non avevo la patente, non guidavo». Dopo i primi 3 anni, quando il figlio poteva anche essere lasciato in custodia alla suocera, Isa inizia a cercare un impiego presso le ditte della zona, nel distretto del mobile. Cosa non facile verso la metà degli anni '90, a causa dei pregiudizi nei confronti degli albanesi: «... negli uffici vari, appena vedevano che sei albanese, con tutto quello che comporta, brutto, vecchio, cattivo, sporco, che ne so, ho avuto tante volte le porte chiuse in faccia. In un colloquio mi guardavano proprio dalla testa ai piedi, come per dire: guarda questa, viene dall'Albania e cerca. Vai a fare la badante, vai a pulire, questi erano lavori che offrivano, anzi mi dicevano espressamente che dovevi andare comunque a pulire. Cosa capisci tu? sei albanese! Cosa pretendi, di venire in ufficio? No, tu vai a pulire. Ecco le risposte che ho avuto all'inizio ed è stato un duro colpo, per me. Da una parte sono contenta di avere un carattere forte, di non aver mollato mai, perché è stata veramente dura, dura, dura, molto difficile, perché sono diffidenti in Italia, molto diffidenti, cioè per accettarti ti devono conoscere, capirti per poi accettarti, non è che ti accettano subito. Questo è il risultato di tutta una pubblicità negativa». Trova lavoro nell'ufficio commerciale di un'impresa produttrice di mobili componibili per negozio, spostata in seguito all'ufficio tecnico con mansione d'inserimento dati computerizzati. Qui impara un nuovo lavoro, lontano dalle sue capacità linguistiche, ma ciò che crea disagio è essere trattata sempre come una straniera, non essere presa in considerazione, per l'impegno e i propri meriti, rispetto agli italiani.

Terminato il contratto con l'impresa di mobili, si dedica alle traduzioni, fornite soprattutto dal tribunale. Un'attività che la prende forse eccessivamente: «... essendo un po' pignola nella traduzione non mi conviene farlo, perché ci perdo tanto tempo; io lavoravo anche in Albania, la traduzione è una mia passione, io quando traduco è come se fosse un piccolo capolavoro, deve essere quasi perfetto». Più libera da impegni domestici, con il figlio iscritto alla scuola materna, viene

informata dalle maestre dell'apertura in Comune di un ufficio per stranieri, essendo lei una persona ritenuta adatta per un incarico di questo tipo, per merito anche all'aiuto volontario prestato alle maestre nella scuola del figlio, quando arrivavano dei genitori albanesi che non parlano l'italiano. Inizia in questo modo la sua attività al Comune e, per lo più con attività di volontariato, all'ASL. All'ospedale di Fano, come in genere altrove, le maggiori richieste sono per ginecologia, ostetricie, pediatria e psichiatria. Attività di volontariato che ancora oggi pratica, quando è libera da altri impegni. Conosciuta in Comune per i precedenti incarichi, inizia la sua attività appena si apre la possibilità di ottenere qualche incarico temporaneo di mediazione linguistico-culturale nella scuola. Entra in questo modo a far parte del Cremi, riuscendo così ad assecondare le proprie attitudini e professionalità: *«Io in verità sono state sempre legata un po' con il mondo della scuola, quindi mi piaceva. Non sapevo che esisteva neanche questo ruolo di mediatrice, no. Però mi sono sempre trovata molto bene. Io anche in Albania aiutavo sempre, quando avevano bisogno di traduzioni, di cose così, a scuola l'ho sempre fatto gratuitamente, perché i ragazzi... parlavano molto in italiano, avevano delle corrispondenze in Italia o all'estero, che so in Inghilterra con inglese. Io... traducevo, li aiutavo sempre. Facevo la mediatrice già là. Ero contenta perché ci vuole anche una predisposizione personale sinceramente ad avere questi rapporti interpersonali».*

Anche Kana (marocchina, f. 43) fa parte del Cremi. A Fano le scuole si rivolgono direttamente a questa associazione, che fa parte dei servizi educativi del Comune, per richiedere i mediatori da inserire in progetti d'inserimento e accoglienza di bambini stranieri. Il mediatore linguistico-culturale si affianca al docente di L2 e all'animatore interculturale. Kana arriva in Italia nel 1992, all'età di 28 anni, dopo aver frequentato l'università in Marocco. In Italia trova lavoro nelle attività alberghiere. A Fano entra in contatto con il Cremi che la introduce nella realtà scolastica cittadina, al pari di altri mediatori, nel 2004 frequenta il corso organizzato dalla Regione.

Tea e Jasa prima di lasciare il loro paese d'origine erano insegnanti. Tea filippina di 56 anni di età, nel 1994 arriva ad Ancona, in seguito ad un suggerimento di un'amica per un lavoro da badante. Fino a quel momento avevo svolto per 24 anni la maestra, con funzione di aiuto alla direzione negli ultimi 15 anni, in un istituto scolastico con 85 maestre e 5000 alunni. La sua scelta era mossa dal progetto di venire in Italia per poi trovare un lavoro per il marito. I primi 3 anni in Italia sono stati difficili, sola, isolata a servizio successivamente da 3 famiglie con anziani. Con il ricongiungimento del marito la sua vita è migliorata. Nel 2001 ha l'occasione di frequentare un corso breve di formazione, seguito da un corso di formazione della durata di 9 mesi presso l'ospedale regionale ad Ancona, dove ottiene un incarico di mediazione per

un anno. Segue un corso del Comune di Ancona per mediazione linguistico-culturale, con il quale lavora con contratti orari nelle scuole elementari.

Jasa, polacca di 32 anni di età, finta l'università inizia ad insegnare polacco a Cracovia. Dopo qualche anno conosce il suo futuro marito italiano; il progetto iniziale era rimanere ambedue in Polonia. La decisione di trasferirsi in Italia, dettata dalle scarse opportunità di lavoro per il marito, è molto sofferta: *«perché diciamo ho seguito l'amore ma non la testa, perché è stato proprio un colpo di fulmine e dopo qua purtroppo ho incontrato la realtà, quindi non è stato tanto facile».* In Italia Jasa si trova nella tipica situazione di non avere nessun titolo in mano. L'aver sposato un Italiano non presuppone l'immediata cittadinanza, ottenibile in media dopo 2 anni, tempi che si allungano con le attuali nuove disposizioni. Si iscrive ad un corso d'italiano e, appena possibile, per trovare lavoro compila i moduli necessari al centro per l'impiego. La ricerca di un impiego s'interrompe con la nascita del figlio. In seguito, venuta a conoscenza di una rete di collaborazione tra una scuola elementare di Senigallia e altre scuole europee, tra cui una polacca, porta il suo curriculum, sperando in una possibile collaborazione, viene invece convocata per un sostegno linguistico. Non partecipa a corsi di formazione professionale per mediatori, ma si iscrive al corso di laurea di Educatore sociale territoriale dell'Università di Urbino. La passione per il lavoro non le manca e la volontà di aggiornarsi è sempre presente.

Kar, 43 anni, è originario del Bangladesh, dove aveva insegnato per un anno. Il suo arrivo in Italia nel 1990 è segnato dalla perdita dei documenti alla stazione Termini di Roma, comprovanti i suoi studi universitari in economia e commercio. Il suo progetto era la richiesta di un permesso di soggiorno per motivi di studio, ma riceve il consiglio da parte di conoscenti e da parte degli organi di polizia, dove si era recato per denunciare il furto, di richiederlo per motivi di lavoro. Dopo 3 mesi dal suo arrivo, ritorna in patria per il suo matrimonio combinato dalla madre: *«Dalle parti nostre non è come qui. Adesso è cambiato un po', ma in quel periodo quindici anni fa era una cosa familiare. Io potevo negare anche, ma poi ho visto che mia mamma piangeva e babbo si dispiaceva, allora ho dovuto sposarmi».* Dopo il matrimonio ritorna in Italia, per non perdere la possibilità della residenza. Da Roma si trasferisce ad Ancona, dove fa venire la moglie nel 1993, dopo la nascita della prima figlia. Attualmente ha 3 figli. Ad Ancona lavora prima nel settore delle pulizie e in seguito come benzinaio. Nel 2002 ha l'occasione di frequentare un corso di mediazione culturale della Regione Marche. Di fatto la sua attuale attività di mediatore è un secondo lavoro, sia per l'impegno saltuario, sia per il compenso monetario, ma Kar tende a precisare: *«...io lavoro come mediatore e in più ho un lavoro fisso».*

come benzinaio». La sua attività di mediatore e polivalente: nelle scuole, negli ospedali, in prefettura, in questura e al Cir per i rifugiati.

Dik, 42 anni d'età, originario del Ghana, si laurea in Inghilterra in studi internazionali. Rientrato in patria, insegna francese e in seguito ottiene un posto al ministero degli esteri come aiuto archivistica. Si sposa e mette al mondo 5 figli. Nel 1992 arriva in Italia con un permesso di soggiorno per motivi di studio. Scaduti i termini del soggiorno vive a Napoli in clandestinità. Dopo quattro anni una sanatoria gli permette di regolarizzare la sua posizione, lascia Napoli e con un amico arriva nelle Marche, dove attualmente, grazie alla sua esperienza, lavora nella cooperazione internazionale con progetti per il Ghana, di cui l'ultimo è la ristrutturazione di una scuola in un villaggio. I suoi primi anni a Napoli non sono stati facili, lavorando come bracciante nella raccolta della frutta e dei pomodori, poi in edilizia come manovale e marmista. Inizia la sua professione di mediatore nelle Marche entrando in contatto con la Caritas di Macerata, dove gli viene affidato un incarico trimestrale di segretario sociale. Tra i migranti il bisogno di contatti personali è forte e, finito il suo incarico, il suo numero telefonico era ampiamente conosciuto, per cui, di fatto, non ha mai cessato di fornire informazioni e consigli. Nel 2000 con l'appoggio dell'ANOLF (Associazione Nazionale Oltre Frontiera) dove attualmente opera nel direttivo regionale, organizza l'associazione dei ghanesi nelle Marche. Collabora con il Comune di Macerata come rappresentante nel Consiglio territoriale presso la Prefettura. La sua attività di mediatore linguistico-culturale è polivalente. Viene chiamato dalle scuole, organizza feste multiethniche, svolge attività di traduzione in Prefettura, insegna disciplina dell'immigrazione e dell'esilio in Italia nei corsi di formazione per mediatori della Cisl-Anolf. Non ha partecipato a corsi di formazione specifici data la sua preparazione universitaria e la sua esperienza con l'Anolf. Elevata è la sua preparazione linguistica. Parla l'inglese, il francese, l'italiano. Parla anche l'arabo essendo di religione musulmana e frequentando la moschea, anche se in Ghana i musulmani sono un gruppo minoritario. Riesce a capire circa una decina di lingue sub sahariane: wolof, yoruba, ewe, kaniye, ecc.

Al primo gruppo d'intervistati si può unire un altro gruppo, il quale pur non avendo avuto titoli ed esperienze d'insegnamento o per la cooperazione internazionale, possiede un elevato livello professionale frutto dei propri studi universitari e per alcuni anche di esperienze professionali in patria. Alcuni come Mada avvocato, sono riusciti a valorizzare la propria esperienza professionale in Italia, pur in una direzione differente da quella prevista al momento del loro arrivo. Altri hanno dovuto rinunciare alla loro professione come Ema, farmacista, Ava, ingegnere ferroviario, ed in fine Za, ingegnere chimica, la cui rinuncia deriva dal non riconoscimento del titolo professio-

nale in Italia¹⁴. Queste rinunce son un tratto comune di vari migranti di ceto medio, a causa delle difficoltà burocratiche per il riconoscimento dei loro titoli di studio.

Come Dik anche Mada lavora all'Anolf di Macerata. In parte esiste qualche parallelo tra i due, avendo potuto Mada utilizzare le sue conoscenze giuridiche per questa organizzazione. Mada arriva in Italia nel 1989 con una borsa di studio per una specializzazione in diritto civile all'università di Camerino, dopo 6 anni di attività nella magistratura a Lima, in Perù. La sua scelta dell'Italia deriva sia dall'origine latina del diritto civile peruviano, sia da amicizie italo-peruviane. Il suo progetto iniziale era ritornare in patria a conclusione dei suoi studi in Italia, per poter progredire nella carriera forense. Anche suo padre è avvocato con una carriera alle spalle nella magistratura. Sua madre di origine andina, molto religiosa, è casalinga con 7 figli. Entrambi i genitori sono impegnati in azioni di volontariato nella loro parrocchia. In questo clima: *«Ho respirato quest'aria di fede sin da piccola, perché già da quando mi ricordo mia madre mi portava tutti i giorni alla messa; poi a 5 anni facevo parte già di un gruppetto di bambine della parrocchia»*. La partenza per l'Italia aveva coinvolto l'intera parentela: *«mi ero preparata moltissimo questo viaggio perché mi sembrava che partissi e andassi veramente in un altro mondo no? Piangevo tantissimo perché lasciavo la mia famiglia e veramente delle scene proprio drammatiche, poi con tutta la mia quinta generazione, per cui nonni, nipoti, tutti quanti in aeroporto perché era l'evento. Capisci?»*. Arrivata a Camerino, essendo un magistrato, viene accolta dalla cerchia dei docenti con i quali era già in contatto, né trova difficoltà nell'aver amicizie tra gli studenti. *«Avevo già intrapreso contatti con alcuni professori di Camerino ... Già conoscevo questi professori e quindi, ti dico, già sapevano che arrivava questa persona. Quindi all'inizio molto bene, innanzitutto tra le autorità ecc., ma poi anche con i compagni, perché poi erano i primi anni, 1989-90, ... fino ad allora erano pochi quelli che erano venuti, soprattutto latino-americani quasi nessuno. Quindi non si sapeva, mi vedevano. Di dov'è? Sud-americana? No? è thailandese! No? Non si sapeva quindi era un po' anche sai questo fattore esotico, di curiosità, ma anche come donna, che mi facilitava molto l'amicizia sia dei maschi ma anche delle donne, perché poi essendo noi molto tranquille, molto dolci, come tutte le donne latino-americane, diciamo che ho avuto tanti amici durante i primi periodi all'università, una vita sociale tranquilla e serena. Dopo, quando ho finito l'università, poi, entrando nel mondo del lavoro, lì sono iniziati i problemi»*.

¹⁴ La storia di vita e professionale di Za è stata trascritta nel 3° capitolo.

Finito il periodo della borsa di studio, collabora per un po' all'interno dell'università, gli viene proposto di intraprendere la carriera universitaria, alla quale però rinuncia, essendo una strada molto faticosa ed avendo esigenze economiche. Durante gli studi aveva già iniziato a lavorare saltuariamente nelle segreterie e nelle reception degli alberghi, attività che in parte ancora continua. Attualmente la sua attività principale è alla Cisl-Anolf, dove può maggiormente utilizzare le proprie competenze giuridiche. A questa si unisce il suo impegno di mediatrice linguistico-culturale e di animatrice nei centri estivi per bambini. In parte con l'Anolf, in parte autonomamente partecipa a corsi di formazione sia per educatore, sia per mediatore. L'attività formativa è intensa, spaziando dai corsi per lavoratori immigrati a corsi per rifugiati. Attualmente ha incarichi d'insegnamento per i corsi di mediazione linguistico-culturale.

Ema, è laureata in Farmacia. All'inizio del conflitto serbo-croato esercitava questa professione a Sarajevo, dove viveva con suo padre ex colonnello dell'esercito e sua madre odontoiatra. Possiede una buona conoscenza dell'ex Jugoslavia, dovuta ai vari cambiamenti di residenza per la carriera militare del padre. Di cittadinanza serba, figlia di un montenergrino e di una nacedone ammette la sua nostalgia per l'ex Jugoslavia, per la libertà che si godeva rispetto agli altri paesi socialisti. Ancora oggi si definisce Yugoslava idealizzando un po', perché le piace ricordarla così. Ferita insieme alla madre nei terribili giorni di guerra a Sarajevo, viene trasferita con la sua famiglia dalla Croce Rossa internazionale a Belgrado. Qui viene curata e nel 1994 da lì parte per l'Italia per raggiungere il marito, con il quale si era sposata 3 mesi prima. Il marito, ingegnere meccanico, di origine serba, pur non volendo appartenere a nessuna delle due parti in conflitto, fu costretto a fuggire da Sarajevo con documenti falsi, anche lui profugo a Belgrado decide di partire per l'Italia, dove può raggiungere suo fratello, ottenendo un permesso di soggiorno per ragioni umanitarie. Ema, durante la sua permanenza a Belgrado, lavora in una farmacia con un contratto solo a tempo parziale, non potendo rimanere in piedi per lungo tempo a causa delle lesioni alle gambe e alla schiena.

I primi anni in Italia sono negativi: *«Brutti. Bruttissimi. Mi mancava molto la famiglia, mi trovavo in un paese che prima conoscevo solo dal punto di vista turistico, bello, ci trovavamo senza soldi, senza conoscenti, sopravvivenza proprio, lavoravamo tutto quello che era possibile trovare...»* ... *«Devo dire che è stato difficile perché ti trovi in una situazione che devi cominciare da capo. Ho fatto di tutto, nonna-sitter, baby-sitter. Magari baby-sitter quando avevo quello ringraziavo il cielo! pulizie, lavapiatti, tutto e mi restava ancora più difficile fisicamente perché io comunque ero invalida...»* *« lavoravamo tutti e due, 14-15 o anche 16 ore al giorno, perché dovevamo mandare i soldi anche ai genitori di mio marito che tut-*

tora erano a Sarajevo. I primi quattro anni sono stati tremendi, dal punto di vista fisico, economico, tutto. Dopo, come tutti, impari meglio la lingua, conosci meglio la realtà e così...». Non riuscendo più a sopportare lavori pesanti, ne potendo trovare un impiego come farmacista, nel 1997 entra in contatto con l'ARCI, dove conosce gli esponenti della Casa delle Culture di Jesi, che la inseriscono in un progetto per uno sportello per immigrati. Partecipa al suo primo corso di formazione nel 1999, istituito con finanziamenti del fondo sociale europeo, finalizzato al segretariato sociale. La sua attività allo sportello per immigrati era soprattutto d'informazione. In seguito, sempre come aderente all'associazione Casa delle Culture, assume esperienza e competenze per la mediazione linguistico-culturale. Segue vari corsi di formazione del progetto 'Etnica'. A suo parere, al pari di altri intervistati, i corsi sono carenti per l'assenza di sbocchi professionali e per ripetitività, per cui dopo i primi sembrano un po' tutti uguali. Nonostante queste critiche la valutazione dei corsi effettuati è positiva per l'aggiornamento delle proprie competenze. Da questo punto di vista sono necessari, e in questo senso dovrebbero essere maggiormente finalizzati.

Ava, al momento dell'intervista aveva 39 anni, è originaria di una cittadina mineraria del nord della Russia. Arriva per la prima volta in Italia nel 1997 per turismo, con alcune amiche, dove conosce il suo attuale marito, con cui si sposa un anno dopo. A San Pietroburgo a 22 anni si laurea in ingegneria ferroviaria e trova lavoro come revisore commerciale presso le ferrovie. I primi tempi dopo l'arrivo in Italia, in un paese vicino a Fano, non le creano forti difficoltà; ben accolta dalla famiglia del marito, trova solo qualche problema con la lingua, in parte appresa da autodidatta in Russia. La nascita del primo figlio non le permette di trovare un lavoro stabile. La sua attività di mediatore linguistico-culturale inizia con l'invito a parlare del suo paese natale nella scuola materna del figlio. Dovendo comunicare con dei bambini piccoli, trova il tempo di documentarsi sotto il profilo pedagogico. Da quel momento viene chiamata nelle scuole dell'obbligo per un'attività di supporto a bambini russi in difficoltà con la lingua italiana. Non ha frequentato corsi di formazione.

Questo gruppo d'intervistati, con titoli di studio universitari, di cui una parte arrivata in Italia con una formazione o una pratica professionale alle spalle, si può considerare composto da migranti di ceto medio. In quanto tali un aspetto caratterizzante è la ricerca attiva di un modo per esercitare la propria professione, oppure per trasformarla all'altezza delle proprie capacità intellettuali. Per i migranti di ceto medio di prima generazione la possibilità di entrata nel pubblico impiego è quasi nulla, mentre quella di accesso in organizzazioni professionali e in corporazioni è piena di ostacoli e poco percorribile, sia per i tempi di attesa necessari, sia per la legislazione che prevede accordi bilaterali per il riconoscimento dei titoli di studio. Anche quando questo percorso si presenta

possibile, due sono i vincoli informali che impediscono un percorso d'affermazione, nei tempi necessariamente lunghi. Il primo è l'entrata in un mercato del lavoro professionale in età matura, spesso privi di una rete di relazioni e di contatti necessari; il secondo aspetto è dato dall'esigenza di guadagni immediati che tendono a ridurre il tempo a propria disposizione per perseguire l'obiettivo desiderato. In parte per queste ragioni Mada (f. 40, Peruviana) rinuncia a possibilità di carriera in ambito universitario per i tempi troppo lunghi d'affermazione. Ema (serba, f. 40) rinuncia per la medesima ragione al riconoscimento almeno parziale dei titoli di studio per accedere alla professione di farmacista. Nei casi in cui si è disposti ad iniziare una nuova professione, il matrimonio con un italiana/o può essere considerato un elemento permissivo per la minore esigenza di guadagni immediati, ma intervengono altri ostacoli informali dovuti alla difficoltà d'inserimento professionale. Questo è il caso di Isa (albanese, f. 40) per la quale l'essere straniera costituisce un elemento discriminante rispetto a italiane con pari o inferiori capacità professionali. Nella difesa delle proprie capacità professionali gioca molto l'orgoglio personale, che in parte si presenta come orgoglio etnico, più visibile nel caso dell'origine slava, più sofisticato nel caso dell'origine subsahariana, magrebina, asiatica e sudamericana. Isa (albanese, f. 40) abbandona ogni tentativo per un'occupazione impiegatizia più redditizia, probabilmente anche per reazione ai pregiudizi e alle più o meno velate discriminazioni verso gli albanesi. La sua passione di traduttrice la porta a dedicarvi più tempo del necessario rispetto ai bassi compensi; per cui non manca di offrire le proprie competenze linguistiche per richieste di volontariato. Agì (tunisino, m.49) lascia la sua redditizia impresa di pulizie per un incarico nella formazione professionale locale, e in seguito rinuncia ad un'attività d'importazione con la Tunisia stanco della corruzione a cui è necessario sottostare. Le sue scelte verso il settore della formazione sono dovute al suo impegno politico a favore dei migranti.

Un secondo gruppo d'intervistati può essere individuato per la mancanza di progetti o riformulazione di progetti connessi con la propria formazione professionale nel paese d'origine. In alcuni casi l'attività di mediatore linguistico-culturale si profila temporanea o secondaria, rispetto ad altre attività e progetti professionali, ma anche in questi casi non si nota un minore coinvolgimento. In generale questa scelta è il frutto di una motivazione cresciuta nel tempo, per lo più di coinvolgimento e di aiuto al gruppo etnico di appartenenza.

Cili, è un cinese di 22 anni d'età di seconda generazione. All'età di 8 anni arriva in Italia con la sorella di 9 anni, per ricongiungersi con i propri genitori. A differenza di altre etnie come quelle dell'est europeo, la migrazione cinese in Italia copre un arco di tempo considerevole. Cili aveva da tempo parenti in

Italia; dove lo zio era immigrato fin dal 1981. Il padre arriva alcuni anni dopo e apre un ristorante a Roma, per poi trasferire questa attività ad Ancona. Cili giunto ad Ancona nel 1993, pur avendo frequentato due anni di scuola primaria in Cina, viene iscritto alla prima elementare, in seguito la sua frequenza scolastica è regolare e attualmente frequenta il corso universitario in ingegneria di edilizia di recupero. Inizia l'attività di mediatore linguistico-culturale grazie alla segnalazione della sorella più grande, la quale aveva abbandonato questo lavoro in seguito al suo trasferimento per motivi di studi universitari a Rimini. Per Cili da un lato la mediazione nella scuola dell'obbligo e le traduzioni per il tribunale di Ancona sono attività per mantenersi agli studi, d'altro lato la mediazione insieme al suo impegno di consigliere aggiunto al Comune di Ancona lo coinvolgono ponendolo in rapporto più proficuo e complesso con la propria comunità etnica. Cili è uno dei pochi intervistati a non aver seguito alcun corso di formazione per mediatori.

Anche per Jan la motivazione principale della sua attività di mediatore è data dal rapporto con la propria comunità di macedoni di cultura albanese. Operaio in una fabbrica di materiale plastico vicino ad Urbino, dal 1992 vive in Italia e al momento dell'intervista aveva 50 anni. Proviene da un villaggio vicino a Skopje, da cui è partito per le conseguenze economiche dovute alla guerra serbo croata. Entra in Italia con passaporto jugoslavo e dopo un anno riesce ad ottenere il permesso di soggiorno. I primi lavori li trova per la raccolta della frutta nell'agro Pontino. Nel 1995 si trasferisce nelle Marche, dove trova maggiori opportunità di lavoro nell'industria manifatturiera. Agli inizi del nuovo secolo frequenta un corso per mediatori culturali. La sua attività di mediatore viene svolta dopo i turni in fabbrica. Jan conosce quasi tutte le famiglie macedoni della zona. Molti connazionali sono suoi compagni di lavoro o comunque lavorano in imprese della zona. Per queste ragioni può essere considerato una figura di riferimento per la propria comunità.

Iola proviene da una cittadina della Romania vicina a Bucarest. Figlia di una sarta e di un operaio specializzato in una fabbrica del luogo è la secondogenita di 3 figlie. La sorella maggiore si è sposata con un Italiano, dopo essere partita dalla Romania negli anni '80, mentre lei nel 1989 dopo il liceo agro-industriale, si trasferisce in Scozia dove studia per 4 anni l'inglese. Arriva in Italia nel 1994, dove trova un impiego a Porto San Giorgio in un negozio di antiquariato. Qui conosce il suo attuale marito, rinunciando così all'idea di ritornare in Scozia. La nascita di due figlie l'allontana dalla ricerca di un lavoro, fino all'anno d'iscrizione alla scuola materna. Il suo progetto di mediazione è recente, quando aiutando un bambino straniero di lingua inglese si rende conto di avere bisogno di un supporto professionale. Un'ulteriore motivazione: *«mi è stata molto facilitata anche dal fatto che a me non piacciono i soprusi, non mi piace*

la gente che giudica senza conoscere; questo l'ho riscontrato anch'io nei miei primi anni di residenza qui, ma siccome, non lo so se purtroppo o meno male, non davvo molta attenzione alle chiacchiere di corridoio, chiamiamole così, sono andata avanti per la mia strada. Però io sono sicura che tanti stranieri si trovano ad avere questo tipo di difficoltà, a parte comunicativa, ma si sentono che non fanno parte di questa comunità. ...Io so che una piccola goccia probabilmente non cambierà il mondo, però mi sono detta che se io posso in qualche modo, lì dove io posso arrivare, far capire che non tutte le persone sono disoneste, non tutti... ecco il pregiudizio secondo me è una delle piaghe della gente. » Nel 2005 decide di frequentare un corso di 400 ore per mediatori culturali a Fermo. Il corso comprendeva insegnamenti di psicologia, sociologia, antropologia, diritto dell'immigrazione, scienza della comunicazione e uno stage di 80 ore presso l'ospedale di Fermo. A suo parere il limite del corso, complessivamente positivo, era uno scarso approfondimento dell'ambiente culturale ed emotivo dei migranti stranieri.

La vita di Adi, pakistano di Rawalpindi, è stata sconvolta a 16 anni dalla morte del padre nel 1995, ucciso dal cognato con 10 coltellate, per motivi familiari. In seguito a questo evento lascia gli studi per contribuire al mantenimento della famiglia. Nel 2000 migra in Italia, dove riesce ad ottenere asilo politico appartenendo alla comunità cristiana evangelista ed essendo nipote del vescovo, ufficialmente morto suicida, dopo essersi impegnato per evitare, senza successo, l'impiccagione di alcuni ragazzi cattolici accusati di aver bestemmiato contro l'islam. In Pakistan lavorava in un'impresa per la messa in opera di sistemi televisivi satellitari. Arrivato in Italia si sposa con un'italiana, ottiene un lavoro per la vendita di prodotti artigianali orientali, in collaborazione con un ambulante italiano. Le motivazioni, che lo portano a seguire il corso per mediatori culturali a Fermo, in parte provengono dalla vita nella comunità cristiana di Rawalpindi: «In Pakistan (...) ero in una corale della nostra chiesa, sono musicista, percussionista degli strumenti indiani e arabi, sono cantante che cantava nella corale e facevamo gli spettacoli di Natale, di Pasqua, ero un attore, facevo 4-5 ruoli nel teatro; diciamo che la vita mia... praticamente diciamo che era più legata sulla musica, sulla recita. Tutte queste cose mi rendevano felice perché sentivo dentro di me una grande felicità perché realizzavo quello che volevo. Facevamo delle gare per la musica, quindi io andavo lì, più seguivo un gruppo della preghiera di protestanti evangelisti, che lì anche andavo a suonare lo strumento "tabla" nostro e lì si pregava di più. Poi ho avuto l'effusione di santo spirito io. (...) Questo sarebbe un dono da Dio che quando tu ti lasci andare nella preghiera e vuoi seguire la strada di Dio come noi. Adesso in Italia i cattolici non le fanno tante cose dei protestanti, magari dicono: "no, i protestanti non sono neanche cristiani", però io ho avuto l'esperienza con i protestanti evangelisti, quando io quello che io ho voluto è Dio, io come credo, e Dio mi ha dato, perché io credo

nel Dio, credo nel Gesù. perché è anche scritto nella Bibbia che se voi avete una fede così piccola come un seme, se dite a quella montagna di staccarsi, di andarsene nel mare, succede, perché dipende dalla vostra fede, ed io avendo tutte queste fedi, io lo so se credo, se chiedo me lo dà. Questa era la vita mia, quello che facevo in Pakistan». Una giovinezza che Adi ha dovuto interrompere per crescere più in fretta, dovendo aiutare economicamente la famiglia: «Perché (...) praticamente psicologicamente io quando ero piccolo ed è morto mio padre, ho dovuto prendere le responsabilità di mio fratello grande, di mio fratello superiore, perché lui in quel momento non si sentiva le responsabilità. (...) Avevo l'età del divertimento, io non ho avuto queste cose qui, e quindi tante volte risento questo bisogno. (...) Tante volte sto male e risento di questo. Allora, mi è venuto in mente di fare il mediatore culturale, perché aiutavo gli altri stranieri, quando eravamo sposati mia moglie mi diceva: ma perché tu aiuti tutti quanti, non ti piacerebbe avere un diploma, una qualifica? Certo, ho detto. Allora c'è questo corso di mediazione culturale perché non lo fai? Ho detto non lo so se io ci riesco a farlo». Già prima di diventare mediatore culturale, Adam aiutava i suoi connazionali pakistani, quando avevano bisogno di un interprete, per un certificato in Comune o per i ricevimenti scolastici dei figli. La sua formazione consiste in due corsi per mediatori, che giudica di ottimo livello, organizzati rispettivamente dalla Cisl-Anolf e dal CVM con fondi dell'Unione europea. Attualmente lavorava come capo magazzino in una cooperativa di spedizioni. Si ritiene integrato nella sua cittadina e dà il merito del suo successo alla moglie laureata in pedagogia clinica. «Io dico che se sono oggi diventato così esperto (è) grazie a mia moglie, perché si dice da noi, in Pakistan, che quando un uomo ha delle capacità e va al successo sempre, perché dietro ha una donna»

Per tutti gli intervistati, sia del primo, sia del secondo gruppo, il legame con la propria comunità d'origine è uno dei motivi principali della scelta professionale di mediatore linguistico-culturale. In questi casi ci si trova di fronte a persone considerate di riferimento dal proprio gruppo etnico. Secondo questa prospettiva i corsi di formazione provinciali e regionali sono lo strumento per trasformare in attività professionale un atteggiamento già presente in attività informali di aiuto e di volontariato verso i propri connazionali e in generale verso i migranti. In parte soprattutto per alcuni intervistati del primo gruppo il percorso sembra essere opposto. Le proprie capacità professionali vengono utilizzate per dare forma ad un desiderio di aiuto rivolto sia al gruppo etnico d'appartenenza, sia ai migranti in quanto tali. In altri casi in questo primo gruppo il percorso sembra essere parallelo, comunque non si nota una netta prevalenza del legame etnico rispetto al proprio percorso professionale. Per alcuni si può pensare che siano proprio le difficoltà e gli ostacoli di un riconoscimento professionale ad aumen-

tare l'attenzione e il coinvolgimento nella questione migratoria. In questo contesto il volontariato e l'associazionismo a favore dei migranti assumono maggiore importanza quali strumenti d'accesso alla professione di mediatore, aspetti tra l'altro riconosciuti anche dalla legislazione tendente a regolamentare la professione di mediatore linguistico-culturale. Mada e Diko collaborano con L'Anolf, è grazie a questa associazione della Cisl che sono riusciti a dare un senso al loro impegno a favore dei migranti. Dik inoltre collabora anche con la Caritas, il Gus, l'Arsim. Za ed Ema collaborano con la Casa delle Culture di Jesi associata all'ARCI. Agì collabora con il Centro Polivalente per immigrati di Porto San Giorgio. Isa e Kana fanno parte del Cremi di Fano. Cili collabora con l'associazione 'Terza via' e Tea con l'associazione 'Donne e donne'. Altri partecipano ad associazioni etniche, la cui storia spesso s'intreccia con quella dei loro aderenti. L'associazionismo è un elemento fondamentale per la professionalità e la formazione del mediatore, in rapporto alla rete di relazioni che si crea e alla visibilità che offre al mediatore; aspetti che incrementano il rapporto di fiducia che si instaura tra mediatore e il proprio pubblico. Vari mediatori sostengono di esserlo già stati prima di aver seguito un corso di formazione, per merito dell'attività di volontariato svolta presso le associazioni e il proprio gruppo etnico.

Un elemento importante da prendere in considerazione al fine dell'esame delle motivazioni verso questa professione riguarda le differenze di genere. Per alcune donne intervistate si nota una maggiore frammentazione e un percorso meno lineare verso la professione di mediatore. Si notano rinunce di carriere avviate e in parte consolidate nel proprio paese, interrotte dalla scelta di migrare o di sposarsi con un italiano. Il desiderio di migrare o un matrimonio, il cui presupposto è la migrazione, viene anteposto alla propria professione. In parte correlato con le differenze di genere emerge un altro aspetto rilevante, quello dei matrimoni misti. In questi casi è difficile stabilire se il desiderio di migrare facilita la scelta di un marito straniero, oppure se il matrimonio con uno straniero implica la rinuncia a vivere nel proprio paese d'origine. Si tratta in realtà di situazioni ambivalenti dei paesi dell'est europeo coinvolti da processi d'emigrazione. Vari sono i modi di emigrare tra questi anche quello di sposarsi con un italiano, ma anche vari sono i vari modi d'innamorarsi nell'epoca della globalizzazione, tra questi quello d'innamorarsi di una o un italiano¹⁵. In alcuni casi di matrimoni misti (Agì, tunisino, m. 49; Isa, albanese, f. 40) si nota una scelta verso la propria professione originaria appena se ne presenta l'occa-

¹⁵ Il termine ambivalente qui, come in altre parti del testo, non viene riferito al soggetto, ma alla situazione.

sione, anche rinunciando, con il senno del poi, ad attività lavorative più redditizie. Nella normativa vigente sulle immigrazioni l'espletamento delle proprie capacità professionalità trova un ulteriore ostacolo, dovuto ai tempi necessari all'acquisizione del permesso di soggiorno, che nei casi di matrimonio sono di 2 anni. Difficoltà che, sommate ad un clima non sempre favorevole all'accoglienza, contribuiscono a produrre disuguaglianze d'opportunità nella ricerca di un posto di lavoro e, in ultima analisi, una sottoutilizzazione delle risorse professionali e intellettuali dei migranti con elevato titolo di studio.

La presenza di matrimoni misti può creare una famiglia bilingue. Ava (russa, f. 39), Isa (albanese, f. 40), Jasa (polacca, f. 33) danno vita anche ad una famiglia in parte bilingue, grazie al loro desiderio di insegnare la lingua d'origine ai propri figli, segno di una formazione e di un'identità multiculturale, punto di forza non solo delle loro scelte di vita, ma anche della propria identità professionale. Avendo lì i propri parenti, Jasa e la sua famiglia cercano di recarsi in Polonia: «...al massimo due volte l'anno, se riusciamo sempre per Natale, perché il Natale in Polonia è stupendo, ancora molto tradizionale, quindi familiare e per le vacanze. ...Per me è importante perché avendo un figlio lo voglio far crescere con due culture; è bilingue e gli piace tanto la Polonia, ci si trova molto, molto bene». Per Isa è più difficile insegnare l'albanese ai figli: «Il grande capisce tanto, ma non lo parla. ...ha 12 anni e mezzo, fa la seconda media e la piccola, che ha tre anni, comincia. Per insegnare loro la lingua bisognerebbe parlare sempre in albanese a casa e non ci riesco, ... allora la bambina imparerebbe meglio, ... siccome è diversa di carattere dal grande: "in albanese come si dice?" chiede lei e allora quando glielo dico lei lo ripete e lo dice con una pronuncia perfetta, sono proprio contenta. Purtroppo con il maschio no, era proprio un rifiuto, lui non voleva imparare l'albanese all'inizio, non lo so perché. ...Noi andiamo ogni estate in Albania, e purtroppo i miei parlano tutti italiano e questo non m'aiuta, perché loro, anche i bambini piccolini, ho anche i nipotini, parlano tutti in italiano. In Albania molti l'italiano lo sanno, per cui non m'aiuta; però il grande capisce tanto, ma ha paura di pronunciare, di sbagliare nel parlare per cui ha questo timore e si frena, non parla». Questa identità, che si va formando nella vita quotidiana di italiani con il trattino, è un elemento rilevante delle competenze professionali trasversali, dovuto a un modello di vita in cui il confronto tra i differenti linguaggi è presente, produce giochi di parole, elabora espressioni bilingue, esprime creatività.

Oltre ai mediatori di origine straniera si è deciso di intervistare anche una mediatrice italiana. Pur considerando l'origine straniera e l'esperienza migratoria un elemento rilevante per la formazione dei mediatori linguistico-culturale, non si può non tenere in considerazione l'esistenza di mediatori italiani. La storia professionale di Dona indica un tragitto verso questo sbocco professionale più dovuto alle opportunità piuttosto che ad un percorso professionale deli-

neato. Questo aspetto al di là delle competenze personali rimanda al problema della concorrenza tra mediatori linguistico-culturali italiani e stranieri. La professione di mediatore non era un'attività che Dana pensava di fare durante il proprio ciclo di studi. Questa scelta emerge con maggiore visibilità in seguito ai primi corsi di formazione offerti nella regione. La sua formazione linguistica inizia con il soggiorno di un anno e mezzo a Nanchang (Nanchino) nel 1993-94, durante il suo percorso di laurea in lingue, in cui frequenta i corsi di cinese per stranieri. In questo periodo viaggia molto e visita con altre due amiche un po' tutta la Cina: Shanghai, Guiyan, Suzhou, Zhengzhou, Jinan, Pechino. Apprende la lingua ufficiale cinese; il mandarino. In Cina ci sono almeno 8 differenti regioni linguistiche, mentre il nord è linguisticamente omogeneo il sud è maggiormente differenziato. I migranti cinesi in Italia provengono dalle regioni del sud, per cui se sono scolarizzati il loro linguaggio è comprensibile, mentre se non lo sono e provengono dalle campagne è impossibile capirli anche per un cinese. Dopo un periodo di smarrimento a seguito del suo ritorno dalla Cina, si laurea nel 1998. Inizia a lavorare come interprete con il Tribunale e con i carabinieri, poi con la scuola dal 2002. Per la formazione di mediatore ha frequentato un corso di 400 ore per mediatore sociosanitario a San Benedetto del Tronto, che le ha permesso d'iscriversi all'albo dei mediatori di quella provincia. Nel 2006 riesce ad avere una borsa lavoro dalla Provincia di Ascoli Piceno per un inserimento all'ospedale Murri di Fermo, dove svolge soprattutto un'azione di interpretariato. Nella scuola lavora con continuità da circa 2 anni, come facilitatore linguistico, ma al pari di altri mediatori non ha mai partecipato a progetti di mediazione culturale. Viene pagata con contratti di prestazione occasionale tramite assunzione da parte della Cooss Marche. Per il suo impegno è apprezzata da parte dei suoi colleghi mediatori.

Formazione, rapporti contrattuali e volontariato.

Da parte degli intervistati viene confermato un aspetto noto: in genere la formazione ricevuta, al pari di quanto avviene in altre regioni, è frammentata e disomogenea, con corsi che si differenziano per durata, per ente promotore e per contenuti. Per lo più si è trattato di corsi di alcuni mesi per un numero di ore non superiore alle 400, di contenuto sia generico, sia specifico di carattere sociosanitario o educativo. I corsi più strutturati comprendono materie professionalizzanti come la mediazione culturale, scienze della comunicazione e psicologia. A queste si aggiungono varie materie, tendenti a dare una conoscenza di base sulla legislazione, sulle procedure scolastiche e sanitarie, in rapporto ai diversi indirizzi del corso. Sulla utilità dei corsi gli stessi intervistati danno giudizi differenziati, in parte derivante dal livello di competenze già posseduto. In genere si nota un atteggiamento più critico proprio da parte

di chi ha una maggiore esperienza e conoscenza del sistema di formazione professionale. Agi (tunisino, m.49) dà un giudizio negativo e rileva un limite del corso frequentato per la scarsa preparazione di alcuni docenti: «*quello (di cultura generale) proprio buio totale! Cultura sì... perché nel socio-sanitario arrivano gli immigrati all'ospedale e tu come mediatore socio-sanitario non fai solo l'interprete ma tu fai anche sostegno psicologico al malato. Tante volte lo vai a trovare quando sta ricoverato, gli parli e quindi più tu sai del suo paese, della sua cultura, del suo sistema politico, più tu entri nella sua mentalità. Questo è importante perché l'aggancio, come agganciare e proprio più cose sai, più ti si apre! Altrimenti fai solo l'interprete e lì hai un rapporto freddo. Questo del corso ci raccontava delle cose che non c'entravano per niente e lì abbiamo fatto delle osservazioni forti. Lui mica diceva non ho esperienza, è la prima volta che insegno. Hanno acchiappato un funzionario della Provincia di Ascoli, lo hanno messo là, 100 euro all'ora. Tanto sono 4 immigrati, digli quel cazzo che ti pare... E non è finita lì! Gli altri corsi, perché io sono in contatto, peggio ancora! Si ne hanno fatti degli altri.*» Non si nota invece una netta differenza di opinioni tra chi ha avuto e chi non ha avuto esperienze d'insegnamento nel proprio paese d'origine. Kana (marocchina, f. 43), Kar (bengalese, m.43) e Tea (filippina, f.56), Adi (pakistano, m.29) danno un giudizio sostanzialmente positivo dei corsi frequentati. Secondo il parere di Adi, nel corso organizzato dal CVM «*I docenti, tutti quanti, erano bravissimi ed è stato molto utile questo corso per lavorare con i bambini nelle scuole, specialmente con i bambini immigrati.*», mentre in quello organizzato dalla Cisl-Anolf importante per lui è stato lo stage con un responsabile della Cgil. Anche per lui, come per altri intervistati, rimane il rammarico della scarsa rilevanza di questi corsi per ottenere un lavoro: «*...io pensavo che, siccome che a me mi piacerebbe lavorare per l'immigrazione, per gli immigrati, per l'intercultura, ecc. ecc., pensavo almeno di trovare possibilità di fare 4-5 ore con la Cisl o con la CGIL, siccome io ho dato la disponibilità, ho fatto capire che sono disponibile, datemi questa possibilità, ma non mi è stata mai data.*»

Il giudizio di Mada (peruviana, f. 40) e Dik (ghanese, m. 42) appartenenti all'Anolf sui corsi di formazione coglie nel segno, mettendo in evidenza l'importanza soprattutto di quelli di aggiornamento, volti ad integrare l'esperienza maturata nell'associazione d'appartenenza. Su questa stessa posizione si trova anche Isa (albanese, f. 40) del Creml di Fano, Ema (serba, f. 40) e Za (albanese, f. 40) della Casa delle Culture di Jesi, e in modo meno puntuale un po' tutti gli intervistati. L'Anolf, come la Casa delle Culture di Jesi e il Creml, svolge per i propri associati corsi d'aggiornamento, cogliendo la necessità di una formazione continua e integrata connessa con l'attività di mediazione. Esigenza ancor più sentita in rapporto al carattere trasversale delle competenze necessarie a questa professione. I corsi offerti dagli enti locali e dalla Regione

possono avere una funzione d'iniziazione, ma non certo sono sufficiente ad offrire le competenze necessarie. Inoltre mentre le associazioni di mediazione culturale hanno anche la capacità di offrire prospettive lavorative di qualche tipo, questo di solito non avviene per i corsi degli enti locali, dando così l'impressione di essere più utili ai formatori che non ai partecipanti, secondo il parere di alcuni intervistati. Al di là di queste critiche, i corsi offerti dagli enti locali hanno avuto almeno all'inizio la funzione di rendere pubblica e visibile questa professione, al di là della bontà del singolo corso offerto, pur non avendo e forse non potendo nemmeno avere la capacità di delineare un profilo professionale. In parte le Province di Fermo e Ascoli Piceno fanno eccezione, offrendo corsi di formazione la cui frequenza è condizione per potersi iscrivere all'albo provinciale dei mediatori e quindi per essere chiamati dalle scuole e dalle Unità Sanitarie del territorio. Varie sono le obiezioni; la prima relativa alla mancata estensione di questa pratica su tutto il territorio regionale, la seconda relativa all'assenza di selezione per l'iscrizione all'albo in base al merito.

Anche l'inquadramento contrattuale si profila differenziato. Prevalentemente i mediatori vengono assunti con contratti di prestazione occasionale. Rilevante è il ruolo contrattuale delle cooperative e delle associazioni a cui soprattutto le amministrazioni scolastiche danno l'appalto quando necessitano di un mediatore, mantenendo la gestione dell'incarico. Non tutti i contratti vengono firmati con cooperative e associazioni, numerosi sono anche i casi di contatti diretti con la singola amministrazione, in questi casi non manca la presenza di borse lavoro e di co.co.pro. e co.co.co. Per la scuola i contratti di solito vengono fatti per un certo numero di ore entro i termini di alcuni mesi, per un singolo istituto scolastico o da suddividere tra le scuole del distretto scolastico. In altri casi il numero delle ore viene determinato in base alla programmazione del numero dei bambini da aiutare nel distretto scolastico, calcolando un certo numero di ore per bambino. Iola (rumena, f. 32) afferma di avere per contratto un impegno di 6 ore per bambino; numero di ore del tutto insufficiente per un'attività di mediazione linguistica. L'ampia differenziazione dell'inquadramento contrattuale e il limitato numero di ore non sono solo una conseguenza del basso livello di riconoscimento professionale, poiché situazioni altrettanto differenziate si hanno anche per professioni riconosciute dallo Stato, e comunque di più antica data nel campo delle professioni del sociale, come per esempio gli educatori professionali, gli assistenti sociali, gli psicologi, i sociologi ecc; in realtà nel campo delle professioni del sociale i contratti atipici sono ampiamente diffusi. Il problema invece consiste in buona parte nella scarsa strutturazione della domanda di questa figura professionale.

In vari casi i contratti di lavoro sono affiancati dal volontariato. Il rapporto tra azione volontaria e contratti di lavoro sembra essere una caratteristica di

questa professione, il cui legame può essere ricondotto a due ragioni. Al pari di altre professioni del sociale la propria azione volontaria è uno strumento per rendersi visibili e coltivare una rete di relazioni, per possibili occasioni di lavoro. Aspetto questo ancor più rilevante per i migranti di prima generazione, i quali di solito possono far meno affidamento sulle reti parentali o amicali frutto sia del percorso scolastico sia di relazioni di ceto medio. Una seconda ragione può derivare dalla rilevanza delle competenze atipiche di questa professione, in parte coltivate durante il proprio percorso migratorio, dal rapporto con il gruppo etnico d'appartenenza e più generalmente dalla condivisione della condizione di migrante. Di questa disponibilità al volontariato se ne giovano le singole istituzioni, soprattutto tribunali e ospedali. Ai tribunali non si può negare il proprio aiuto; se non proprio per un atteggiamento di soggezione, questo avviene per aver a che fare da sempre con le autorità competenti, fin dal momento in cui si richiede un permesso di soggiorno. Buona parte degli intervistati sono dei privilegiati non avendo dovuto trascorrere un periodo di clandestinità, ma questa è solo la loro esperienza personale, quella collettiva li pone spesso a contatto con realtà di altro tipo, ove l'esperienza clandestina è la prassi nel percorso migratorio. Alcuni intervistati svolgono anche traduzioni pagate dai tribunali o dalle questure, per cui l'azione di volontariato in queste strutture può essere intesa come un compendio a queste attività remunerate. Per quanto riguarda gli ospedali, la pratica di volontariato è un atteggiamento consolidato per tutte quelle figure non direttamente inquadrate nell'organizzazione del personale dipendente. Permane comunque un problema di serietà professionale da cui non si può prescindere. *«Tribunale di Ancona perché non trovi i traduttori!? Tutte le volte che le segretarie mi chiamano, mi dicono dai fai una cortesia, perché non si trova nessuno; io ti posso fare una cortesia, però c'è un problema serio, perché non ci assumete»*. (Cili, cinese, m. 22).

Le richieste di prestazioni gratuite possono essere accettate anche per una disponibilità al volontariato Come afferma Mada (peruviana, f. 40) *«Le prestazioni gratuite me le richiedono sempre! (Per il volontariato) sono più che altro io che mi offero con le parrocchie, tantissimo, perché gli immigrati si rivolgono alle parrocchie perché hanno bisogno, poi magari hanno bisogno, che ne so, di un frigorifero nuovo, possono venire qui per un frigorifero nuovo, poi nello stesso tempo raccontano al prete che ha un problema con il frigorifero nuovo, allora ti chiama e tu vai... Collaboriamo con tutti, con tutti quelli che ce lo richiedono. Molto con il centro servizi per il volontariato, anche se lì siamo anche utenti, perché loro ci danno tanti servizi a noi, quindi io come mediatore culturale»*. Da questa dichiarazione si comprende l'intreccio tra richieste di prestazioni gratuite e disponibilità al volontariato, attraverso il coinvolgimento di associazioni di volontariato. Questa disponibilità è data dalla rete di relazioni che si crea di cui tutti si giovano. Per

questo aspetto il volontariato si discosta dall'azione caritatevole rientrando in parte nell'economia del dono, dove è la circolarità dei favori l'aspetto rilevante. Almeno in base alle nostre interviste gli unici due settori dove più scarsa è l'azione di volontariato è la scuola e il segretariato sociale, dove però sono la regola le prestazioni gratuite aggiuntive. Per la scuola, la scarsa disponibilità di finanziamenti e il limitato numero di ore offerte portano i mediatori a prolungare la propria permanenza per un numero di ore superiori a quelle remunerate *«se mi danno il contratto e mi pagano per 20 ore io sto con questo bambino 40 ore, perché comunque io capisco che è molto difficile trasferirsi»* (Ava, russa, f. 39). In definitiva la disponibilità dei mediatori all'azione volontaria e le scarse possibilità finanziarie dei richiedenti sono cause determinanti per la diffusione di prestazioni gratuite. *«Io vado a scuola due ore? Io ne faccio anche tre e anche quattro, anche se ne ho due, perché inizio, non ho finito, io continuo. Non è che finisco le due ore, guardo l'orologio e me ne vado, io non ho finito di fare, perciò le tengo, ho finito, vedo le difficoltà, vedo quello che secondo me non va bene, fermo subito la maestra della classe»*. (Isa, albane, f. 40). L'impossibilità ad avere un reddito sufficiente con la professione di mediatori aumenta l'impegno nel volontariato e spinge alla ricerca di occasioni professionali ove necessarie sono le capacità di traduttore: *«(...) soprattutto traduzioni, e quello mi aiuta tanto, perché con il lavoro di mediatore faccio soprattutto volontariato e non credo che nessuno lavori come mediatore a tempo pieno, fanno un progetto che può essere per un mese, due mesi e poi magari fai un part-time di due ore, tre ore che ne so sei ore a settimana e quindi devi fare per forza altro»*. L'ampia rete di associazioni facilita l'impegno volontario *«(...) a Macerata, ma anche a Jesi, c'è molto lavoro diretto, ci sono tante organizzazioni che lavorano nel mondo del volontariato, quindi ce la battiamo un po' tra noi, nel senso che se c'è per esempio una signora peruviana, per dire, o africana, che ha un problema con il bambino, magari non ha i mezzi per vivere questo mese, tu prendi e vai tu lì, c'è molto lavoro diretto. Fondamentalmente però (per i contratti retribuiti) ci sono le scuole, i comuni, l'autorità giudiziaria, spesso... gli avvocati»*. (Mada, peruviana, f. 40).

Per quanto riguarda gli incarichi svolti, dalle interviste emerge un quadro abbastanza ampio del ruolo ricoperto presso: enti locali, scuole, ospedali, questure, prefetture, centri di accoglienza dei rifugiati, centri estivi, centri per l'impiego, associazioni e cooperative. Le mansioni sono altrettanto ampie inquadrabili nei quattro ambiti: sanitario, educativo, giuridico e di segretariato sociale, dove si ha: accoglienza e assistenza alle pratiche amministrativa per le richieste di regolamentazione della posizione di migrante (permesso di soggiorno, carta di soggiorno, nazionalità), assistenza alle richieste di accesso ai servizi di welfare, assistenza legale, interprete, orientamento al lavoro, informazione, assistenza agli studenti e ai bambini stranieri, mediazione con le

famiglie dei bambini di seconda generazione, docenza nei corsi di formazione, assistenza ai degenti, organizzazione di eventi culturali, consigliere aggiunto, segretariato per politiche migratorie, consulenza giuridica. Il variegato campo delle mansioni ricoperte non è altro che il mosaico dell'attività del mediatore linguistico-culturale e, come si è cercato di dimostrare nel 3° capitolo, del suo carattere polivalente. Questo aspetto è di solito scarsamente sottolineato e valorizzato dai contributi teorici, tendenti ad esaminare e descrivere questa professione dal punto di vista istituzionale, con scarse distinzioni rispetto alla mediazione dei conflitti. D'altro lato sottolineando troppo le competenze specifiche necessarie nei quattro ambiti di lavoro (educativo, sanitario, giuridico e di segretariato sociale), si corre il pericolo di una sottovalutazione delle competenze trasversali, derivanti dalle capacità soggettive autobiografiche professionali. Qui il capitale sociale, dato dalle reti di relazioni sia con i migranti in generale, sia con le comunità etniche, rappresenta il collante di un vasto ventaglio di esperienze professionali. Sottovalutazione che ha il suo corrispettivo nelle difficoltà da parte dei mediatori linguistico-culturali di riconoscere i tratti essenziali della propria esperienza professionale. Questo stato di cose porta all'errata conclusione di una professione inesistente, composta da una serie di mansioni frammentate e inconciliabili, anziché osservare e analizzare una professione in essere, ove almeno uno dei problemi è la ricomposizione del variegato campo delle mansioni svolte, secondo linee distintive di competenze specifiche e trasversali. In più rispetto al quadro delineato un aspetto rilevante concerne tutte le attività derivanti dalle relazioni con il proprio paese d'origine, al fine di un ruolo transnazionale di questa professione, senza il quale si corre il pericolo di una visione stereotipata delle relazioni etniche.

Una scarsa tutela contrattuale determina remunerazioni abbastanza basse. Secondo alcuni essendo questa professione assai poco considerata, i compensi sono compresi tra 6 e 18 euro orari a San Benedetto del Tronto e nel Fermano, mentre a Fano si arriva a 27 euro all'ora nei contratti con il Comune e 20 o 22 in quelli con la scuola. Completamente assenti sono i rimborsi, per cui tolte le spese il guadagno si riduce dai 5 ai 15 euro all'ora. Con remunerazioni di questo tipo non ci si può nemmeno spostare più di tanto dal proprio luogo di residenza o ambito territoriale, per cui alcuni mediatori tendono a rifiutare gli incarichi che possano comportare spostamenti dal loro comune di residenza o l'uso dell'automobile. Le basse remunerazioni presuppongono un ventaglio più ampio di attività. Dik (ghanese, m. 42.) la cui attività principale è di operaio in una cooperativa di trasporti, svolge attività di segretariato sociale il sabato mattina all'Anolf, saltuariamente viene chiamato nelle scuole e in ospedale per seguire qualche caso particolare, in fine integra la propria attivi come mediatore finanziario per la richiesta di mutui, di solito per l'acquisto

della casa da parte dei migranti. Nel proprio luogo di residenza, queste attività lo pongono come un punto di riferimento per i migranti, essendo pienamente inserito in tutta quella trama di favori reciproci tipici delle comunità migranti. Un esempio tipico della rete di favori reciproci o comunque a basso prezzo è la ristrutturazione della casa acquistata con un mutuo; possibilità offerta dall'ampia presenza di manodopera migrante impiegata in edilizia, disposta a lavorare nel tempo libero. La mediazione in definitiva per Dik risulta uno stile di vita, in cui ogni giorno c'è qualcosa di nuovo di cui occuparsi. Il carattere poco strutturato di questa professione implica in definitiva un ampio raggio d'azione. Unendo tutte le attività remunerate e volontarie, si può ipotizzare che nel complesso per un mediatore culturale come Dik, non ci sia una sottoutilizzazione delle sue capacità professionali da parte di chi le utilizza e ne ricava un vantaggio, ma una sottovalutazione.

Anche per Adi (pakistano, m. 29) la cui attività principale è di spedizioniere, mediare è uno stile di vita, per il suo impegno sia con i pakistani, sia con i migranti del suo ambito territoriale. Dopo varie esperienze di mediazione, ha però dovuto diminuire il proprio impegno per le necessità familiari e le scarse garanzie di continuità contrattuale offerte da questa professione. «Sì. Vorrei fare questo, però come tutti non ho la sicurezza, quindi io ho dovuto lasciar perdere... (...Potevo) trovare lavoro dalla mattina, (poiché) Traco (impresa di spedizioni) mi avrebbe fatto un contratto a tempo indeterminato, definitivamente, per il pomeriggio dalle 5 alle 10, quindi tutte le mattine sto cercando lavoro. Chiamato CISL non c'è lavoro, chiamato CGIL non c'è lavoro, chiamato CVM non c'è lavoro, io alla fine ho dovuto prendere la decisione di lasciar perdere adesso la mediazione culturale, di continuare ad avere un lavoro fisso dove io posso portare soldi per la mia famiglia. (...) Nessuno mi ha dato la sicurezza. (...) Poi io faccio l'interprete per il tribunale, quando hanno bisogno mi chiamano». In questo, come in altri casi soprattutto di mediatori di genere maschile, le esperienze di mediazione possono essere variegiate ed episodiche, in rapporto ad esigenze economiche della famiglia e disponibilità di risorse da parte degli enti ed istituti richiedenti.

Gli orari di lavoro, soprattutto nella scuola, in alcuni casi vengono gestiti direttamente in base alle proprie esigenze e alla capacità del mediatore di rendersi disponibile. «Non c'è proprio un orario da mezzogiorno alle due, e mi è capitato che io sto lavorando e la scuola mi chiamava in quel tempo lì, mi diceva: "guarda puoi venire per favore?" Io sono stato spesso costretto a lasciare il mio lavoro dove sono, prendere i permessi, ormai anche la ditta è molto favorevole, perché sa che c'è bisogno, e mi hanno lasciato andare. » (Ian, macedone, m. 50). Questa capacità a rendersi disponibile può avvenire in comuni di dimensioni relativamente piccole, ove la ditta è a conoscenza dell'impegno sociale di un

proprio dipendente e, di fatto, coopera con le esigenze della scuola e dell'Amministrazione comunale ai fini di una maggiore integrazione dei migranti. Gli orari di lavoro ovviamente dipendano dal settore d'intervento. Ci sono differenze se si opera a scuola, in campo sanitario o del segretariato sociale. Nei casi più avanzati dipende molto dal progetto d'intervento, purtroppo non sempre presente, inoltre il tempo dedicato alla programmazione dell'intervento di solito non viene né calcolato né remunerato. Nella scuola e negli ospedali la scarsa definizione degli orari e delle condizioni di lavoro deriva dalla difficoltà delle amministrazioni e dei dirigenti nell'attribuzione dei compiti ai mediatori, per cui vige la regola dell'emergenza, ossia chiamano il mediatore quando c'è un problema di difficile soluzione con uno straniero. La prassi di una politica solo dell'emergenza si va consolidando anche in ragione della diminuzione dei fondi a disposizione e quindi del monte ore presente nel contratto. «(...) lavoro come co.co.co. prima e dopo come co.co.pro (nel servizio sanitario). Mi chiedo: come andrò a finire? Veramente, onestamente dico non lo so, perché se l'anno scorso per 15 ore a settimana, quest'anno 6 ore a settimana, l'anno prossimo quante saranno?» (Ema, serba, f. 40). Politica dell'emergenza e libertà nel gestire le ore di un progetto d'impiego possono anche intrecciarsi negativamente, producendo scontento e scarso gradimento nel mediatore, il quale si trova coinvolto in una situazione difficile da gestire, soprattutto quando scarsa è anche la collaborazione degli altri operatori. «Non si capisce che cosa si va a fare. Tipo se ho un bambino mi dai 5 ore in quella scuola divise in tre mesi. Non capisco il senso. Anche perché per la mediazione io, visto che in ospedale ho avuto dei riscontri perché sono stata fissa lì un anno e quindi tra il passaparola, ero diventata una figura di riferimento. E quindi per qualsiasi problema sapevano che ero lì e venivano anche create delle relazioni. Però in un'ora, io vado in una scuola, incontro un bambino cinese a fare la mediazione: non ha molto senso. Hanno a disposizione queste ore, mandano le persone... c'è questo mediatore... mandano questo mediatore». (Dona, sinologa italiana, f. 36). Questa politica dell'emergenza connessa spesso a difetti d'organizzazione e programmazione può produrre dei circoli viziosi, il cui risultato è la carenza di mediatori disponibili a questo tipo di gestione contrattuale. La difficoltà a reperire i mediatori linguistico-culturali produce ovviamente una diminuzione della qualità del servizio, sia per assenza di mediatori, sia per la sostituzione con mediatori i cui livelli di formazione e di esperienza professionale sono più scarsi. « Gestire il mio tempo... quest'anno è complicato perché poi fanno sempre più fatica a trovare le persone che lo facciano, anche perché poi chi ha una laurea preferisce andare a fare dei corsi di specializzazione (...) per cui (per) questo lavoro qua non hanno più persone disponibili». (Dona, sinologa italiana, f. 36). Politica dell'emergenza e difetti organizzativi vanno comunque distinti, perché in parte il pericolo

di abbandono della professione potrebbe essere evitata recependo il carattere polivalente del mediatore linguistico-culturale con un unico contratto sul territorio di competenza. Ciò presuppone ovviamente un maggior livello di coordinamento e d'integrazione tra i tutti i servizi dell'ambito territoriale in cui l'operatore opera.

L'autopercezione del ruolo di mediatore

Gli intervistati nel loro insieme, pur ritenendo che il mediatore linguistico-culturale non debba essere necessariamente dello stesso gruppo etnico del proprio utente, sostengono la necessità e l'importanza dell'esperienza migratoria, per entrare meglio in relazione con il proprio pubblico. Altrettanto condivisa è la denominazione di mediatore linguistico-culturale da dare a questa professione, per la maggior parte degli intervistati. Chi dà una motivazione, ritiene che in questo modo si sottolinei l'importanza del linguaggio, quale elemento cardine della cultura d'appartenenza e principale riferimento per apprendere la lingua e il linguaggio del paese ospitante, offrendo un elemento comparativo, di paragone e di arricchimento culturale. Anche nei casi di bambini stranieri nati o giunti in Italia in età prescolare, l'importanza della lingua del paese d'origine permane, essendo la lingua madre dei propri genitori. Distinguendo inoltre il linguaggio dalla lingua, forti e radicati sono i rapporti tra linguaggio e cultura, ossia modi d'agire e di pensare, intendendo per linguaggio anche quello non verbale. L'esempio del bambino straniero che abbassa gli occhi quando l'insegnante si rivolge a lui, col pericolo di produrre disorientamento e irritazione, oppure il migrante di origine asiatica interrogato dal giudice il cui silenzio viene interpretato erroneamente come assenso sono esempi riportati in alcune interviste per dimostrare la necessità di un mediatore linguistico-culturale che non sia solo un interprete passivo.

Fatta questa premessa, le risposte alla domanda relativa al significato di mediazione si situano all'interno di due parametri. Il primo si rifa sostanzialmente alla promozione dell'integrazione, nelle varie accezioni: ridurre le distanze culturali, socializzare e facilitare i rapporti, aiutare ad integrarsi e costruire un ponte tra le culture. Il secondo parametro considera la mediazione una professione di aiuto per la risoluzione di bisogni specifici. Il primo parametro pone maggiormente l'attenzione all'oggetto della mediazione, ossia alla cultura, quindi con riferimenti ad aspetti simbolici dell'identità collettiva. Il secondo parametro pone l'attenzione alla persona e al suo caso specifico, quindi ai bisogni espressi per la sua condizione sociale. I due parametri ovviamente non si escludono a vicenda e in alcune interviste vengono affiancati; un esempio è proprio la concezione di aiutare ad integrarsi, ove i riferimenti ad un'identità culturale collettiva si combinano con quelli riferiti ad una spe-

cifica situazione individuale. Tra i due parametri quello maggiormente messo in evidenza dagli intervistati è la mediazione volta all'integrazione, aspetto significativo, proprio perché, come si rileva nel 2° capitolo, questo aspetto non rientra o viene scarsamente menzionato dalla letteratura relativa soprattutto alla mediazione del conflitto: per questo criticabile, sottovalutando in questo modo l'aspetto partecipativo dei rapporti sociali, anche quando sono considerati nella loro forma ambivalente e contraddittoria. Alcuni intervistati usano la dizione: essere uguali nella diversità, perché le lingue d'origine sono diverse, alcune modalità di vita sono diverse, però alla fine siamo tutti uguali.

Secondo il primo parametro volto a sottolineare il contributo all'integrazione, la risposta di Dik (ghanese, m. 42) è: «*Il mediatore culturale (...) è strutturato per aiutare a promuovere l'integrazione fra diverse etnie;(verso) le persone che hanno dei problemi rispetto all'altra cultura. Sicuramente abbiamo bisogno delle persone che hanno esperienza su (questo). Aiutare queste persone, sia diciamo se prendiamo in Italia la nostra associazione, per esempio, sia noi che siamo venuti qui o sia italiani che vivono qui, ci sono molti che non capiscono alcune cose. Bisogna capire le cose, se non capisci (si) prende le cose sempre male, all'inizio; quindi penso che il mediatore culturale è (...) un bene per gli immigrati, ma anche per gli italiani. La mia esperienza mi ha aiutato molto (nell'attività di segretario sociale) , sia italiani che immigrati tante volte mi chiamano e dicono: "io voglio (...) questo, questo e questo, io non lo so cosa devo fare, io non so in quali uffici competenti devo andare"*». In queste considerazioni i due parametri di integrazione e di aiuto alla persona si integrano, i riferimenti non solo a immigrati, ma anche ad italiani, indicano un'area d'intervento più ampia del singolo caso. Inoltre l'esperienza di segretario sociale offre a Dik un panorama più ampio dei problemi da affrontare. Gli aspetti che sottostanno alla singola richiesta non riguardano solo il fine e le modalità per raggiungerlo, ma anche le trasformazioni delle relazioni per raggiungere il fine desiderato.

Mada (peruviana, f. 40) precisa questa connessione tra integrazione e professione di aiuto. «*Per me la mediazione culturale innanzitutto è fondamentale in questo mondo dove siamo, parlo ovviamente per l'Europa, (...) è un modo in cui intanto delle persone, (...), che hanno un loro vissuto e che hanno ovviamente delle loro esperienze, cercano di, come dire, alleviare il percorso di altre persone che sono arrivate dopo, per aiutarle ad integrarsi nel paese di arrivo. Questo per quanto riguarda il punto di vista dell'immigrata. Per quanto riguarda il punto di vista poi delle autorità, dell'associazione, della terra che ti accoglie, è un facilitatore; il mediatore culturale è un facilitatore: è quello che facilita il lavoro degli enti, delle province, delle realtà presenti nel territorio, affinché possano innanzitutto soprattutto conoscere, perché questo è fondamentale, conoscere gli altri popoli, le persone che vengono da altri paesi, e questo già è fondamentale...*». Per Mada la

mediazione presuppone una distinzione tra le esigenze d'integrazione del migrante ed esigenze istituzionali dei servizi con cui il migrante entra in contatto. In questo modo la mediazione opera una duplice funzione d'integrazione e di facilitazione. Da questa distinzione si può ricavare l'idea che nell'azione di mediazione l'integrazione sia il campo in cui il mediatore opera assumendo il ruolo di facilitatore a lui conferito dalle istituzioni. Da sottolineare è il ruolo ambivalente del mediatore linguistico-culturale, dovuto appunto dalla necessità di conciliare due prospettive differenti: quella delle istituzioni e quella dei migranti. Per questa ragione la mediazione linguistico-culturale tenderebbe a differenziarsi dalla mediazione del conflitto, per l'assenza di un intervento su conflitti immediatamente riconoscibili. L'ambito d'intervento riguarda maggiormente situazioni frammentate prodotte dai processi migratori, ove il ruolo del mediatore è la ricomposizione dell'ambito vitale del proprio pubblico; da qui l'importanza dei riferimenti all'integrazione. Ciò non elimina l'esistenza di conflitti di tipo professionale con gli altri operatori dei servizi dovuti all'entrata in scena dei mediatori e causati dalle resistenze da un lato e dall'esigenza di trasformazione dall'altro delle modalità d'offerta dei servizi.

Porre l'integrazione come elemento di riferimento della mediazione, presuppone in ambito scolastico una maggiore attenzione alle forme di socializzazione capaci di coinvolgere tutti gli attori con cui il bambino relaziona. In questo senso è significativo l'esempio descritto da Tea (filippina, f. 56). «*Io ho avuto un'esperienza lo scorso anno che ho seguito un bambino dal primo anno (delle elementari). Lui non sa leggere, lui non parla perché forse non ha amici a scuola (...). L'ho seguito per tre mesi, gli ho insegnato a leggere (...), però ha cominciato a leggere nella nostra lingua, in filippino e poi dopo di un mese la madre mi ha chiamato e mi ha detto: "Sai che il mio bambino sa leggere adesso?" e poi anche la maestra ha detto: "Sai che il bambino comincia a giocare con gli amici di scuola e poi parla con noi?" perché questo bambino è molto timido, non solo per insegnare la lingua, per leggere, però deve cominciare a parlare con i bambini e non deve essere timido...*». In questo esempio del bambino filippino si osserva come il rapporto con la sua famiglia e la sua lingua d'origine sia l'elemento necessario per entrare in relazione con i suoi compagni di classe e potere così imparare anche l'italiano. Emerge in questo caso il valore del linguaggio come elemento di socializzazione e d'integrazione. La mediazione si pone come strumento necessario per ricucire i rapporti e le relazioni alterati e prodotti dall'evento migratorio, ed è appunto il modo in cui la rete o trama delle relazioni viene ricucita che condiziona il risultato del processo d'integrazione. Aspetto su cui convergono le opinioni degli intervistati. Nella mediazione scolastica ciò presuppone l'importanza nel mantenere la lingua d'origine. Isa (albanese, f. 40) sottolinea l'importanza del bilinguismo dal punto di vista sia pedagogico sia

sociale. Mantenere la propria lingua d'origine per le seconde generazioni ha lo scopo di coltivare e di mantenere i legami con una terra simbolo dell'identità familiare, dove si hanno dei parenti e dove si ritorna per le vacanze estive, aspetti che presuppongono un intervento del mediatore sulla famiglia. Il bilinguismo viene anche utilizzato da Isa al fine della socializzazione del bambino in classe, perché è bene far vedere ai suoi compagni che il nuovo arrivato sa già leggere e sa già scrivere nella propria lingua, traducendo, se è il caso, anche un suo componimento scritto, chiedendo ai compagni di parlargli e aiutarlo a imparare l'italiano. In questo modo l'apprendimento dell'italiano è anche un elemento di socializzazione e integrazione.

Da altri intervistati, al concetto d'integrazione si può affiancare l'idea d'azione tra le parti per ridurre le distanze, per colmare il distacco e integrare i migranti con gli autoctoni, facilitarne il rapporto, interpretare i comportamenti per renderli comprensibili. Emergono in tutti questi casi elementi che si avvicinano all'idea di traduzione di culture. Aspetti questi che intervengono anche nel definire la mediazione linguistico-culturale una professione di aiuto. In definitiva si nota una certa convergenza di vedute nel delineare questa professione, la cui immagine prevalente tra gli intervistati è quella del ponte tra le culture.

Quasi unanime è anche la considerazione per cui solo una persona con esperienza migratoria può svolgere questa professione. Pochi ritengono che ciò non sia fondamentale. Per Dik (ganesem, 42) è un falso problema «*può essere chiunque, sia italiano sia immigrato, perché è molto interessante anche avere un italiano mediatore culturale che capisce le problematiche degli immigrati, (...) perché significa che l'integrazione sta andando avanti, perché lui o lei ha imparato la diversità*» per Dik non c'è pericolo che sorgano incomprensioni se il mediatore è un italiano perché «*a loro fa più piacere (...). Io conosco due persone italiane, bravissime, molto preparate, che stanno lavorando fortissimo per gli immigrati; gli immigrati hanno fiducia e sono contenti*». Meno netta è la posizione di Jasi (polacca, f. 33). Alla domanda se è necessario che il mediatore sia un immigrato risponde «*No, però ha qualche vantaggio in più di un italiano, perché conosce, ... in qualche modo da solo ha passato la storia, ha imparato anche lui la lingua italiana, quindi ha visto quali sono le difficoltà almeno per la sua lingua, per il suo gruppo linguistico, quindi si rende conto meglio e dopo riesce anche magari a trovare modi diversi per spiegare le regole grammaticali, le cose ovvie, quelle che per voi italiani sono ovvie (...) quindi lo straniero ha qualche vantaggio in più. Anche perché ci sono tanti immigrati che sono istruiti e che non devono necessariamente fare quei lavori che in qualche modo non corrispondono alla loro istruzione e cercano disperatamente di collocarsi in questa società. Questa potrebbe essere una via molto buona*». per Agi (tunisino, m. 49) solo in alcuni casi può

essere un italiano. «Può essere un italiano se ha fatto un certo percorso. Io ho una collega mia che la mediatrice culturale per il cinese, e lei è bravissima. È laureata in lingua cinese a Venezia. È stata tre anni in Cina. È molto brava. I cinesi sono tutti innamorati di lei. Una fila a Fermo. Tutti dove è Giovanna, dove è Giovanna. Tu lo capisci... anche da queste cose. È italiana. È di Falconara. È bravissima. Chi l'ha detto. Però ci vuole predisposizione, titolo, un certo percorso... se è stato in Cina, conosci bene la storia cinese, le varie regioni». Tuttavia per Agì in altre situazioni solo un migrante può svolgere questa professione. «Tante volte solo la presenza tua come mediatore rende l'ambiente più tranquillo. Io ho notato questo... tante volte io non dico una parola, sento. Se hanno voglia di parlare... io dico: parlate. E loro: sto meglio. Questo nel Dipartimento di Salute Mentale. Perché hanno bisogno di un interlocutore che viene da un vissuto da immigrato. Sa! Ti parlo e tu sai quello che ti sto dicendo. L'italiano non mi può capire... può essere anche super... psicologo, psicoanalitico... quello che ti pare... però certe cose... non le può capire. Tu lo capisci perché vieni da là. Detto in parole povere.» La maggior parte degli intervistati ha una posizione più netta nel definire se solo uno straniero possa svolgere questa professione. Per Isa (albanese, f. 40) «Un italiano (...) certe cose non le capisce. Io i bambini li capisco al volo: da dove vieni? Da Durazzo. Aspetta, da Durazzo... so anche la mentalità della gente e anche le scuole pressappoco come funzionano, se mi dici che vieni da Durazzo centro so che la scuola funziona bene, se mi dici che vieni da Durazzo paesino so già che il livello è più basso». Iola (rumena, f. 32) propende maggiormente verso l'idea di una professione di aiuto. «Mediare tra le culture, sicuramente entrambe le culture, per poter arrivare al bisogno di chi te lo chiede; mediare significa anche saper dare delle risposte, arrivare al nucleo del problema, saper agire di conseguenza, non so se anche immedesimarsi con colui che ti chiede aiuto».

Competenze e contenuti del lavoro

Distinguendo tra competenze trasversali e competenze specifiche, il possesso delle prime sono considerate una condizione necessaria per le seconde. Le competenze trasversali possono essere associate alla predisposizione verso la mediazione, Per Agì (m. 49, tunisino), ciò comporta prima di tutto un atteggiamento flessibile. Chi ha rigidità di carattere non è adatto a questa professione. A questa affermazione se ne possono aggiungere altre formulate da Dik (ghanese, m. 42). Innanzitutto la capacità di comunicazione, cui si unisce la pazienza e la capacità di valutare la situazione. A queste competenze è anche bene unire alcune conoscenze specifiche: i diritti dei migranti secondo le leggi vigenti, le conoscenze della lingua italiana e di quelle dei paesi d'origine dei migranti, le condizioni sociali e culturali dei paesi di provenienza. Dalle affermazioni di Dik si può comprendere come

il rapporto tra competenze trasversali e conoscenze specifiche sia utile per creare quel clima di fiducia necessario alla mediazione.

Per Kar (bengalese, m. 43) e Jasa (polacca f. 33) la necessità di mediazione linguistico-culturale è relativamente recente in Italia. Un'esigenza di questo tipo si pone solo in seguito alla presenza della seconda generazione di migranti. I ricongiungimenti familiari, l'arrivo di mogli e figli minorenni, la nascita di un figlio in Italia sono le cause che hanno creato un bisogno di mediazione nelle scuole e negli ospedali, dove le famiglie migranti portano i loro figli. Di fronte a questo problema i servizi e le istituzioni formative si sono trovati impreparati. Insegnanti e medici hanno un'idea molto vaga del ruolo e delle competenze del mediatore linguistico-culturale. Gli italiani in genere non considerano nemmeno necessaria la loro presenza. Non esiste in Italia un bagaglio di conoscenze come in Francia e in Inghilterra, dove figure professionali di questo tipo operano da decenni. Questa è la ragione delle incomprensioni e delle difficoltà nel definire il ruolo e le competenze richieste al mediatore. Un esempio per Jasa è quanto avviene nelle scuole dove lavora. Non spetta tanto al mediatore, ma agli insegnanti fare conoscere agli studenti di una classe gli usi e i costumi dei diversi paesi di provenienza dei bambini stranieri. Queste conoscenze dovrebbero far parte delle materie d'insegnamento ed essere elaborate in modo critico da un punto di vista antropologico. Le loro capacità e competenze, la loro pazienza e creatività vanno al contrario indirizzate per creare rapporti e relazioni tra medici e pazienti, scuola e famiglie, insegnanti e studenti stranieri.

In questo senso nelle scuole il compito del mediatore per Isa (albanese, f. 40) e dare alle famiglie e ai bambini migranti la possibilità di esprimere pienamente le difficoltà che incontrano. Attualmente meno, ma in un recente passato gli albanesi pensavano di trovare in Italia L'America, per poi vivere in case poco riscaldate, con difficoltà lavorative, di accoglienza e di accesso ai servizi; aspetti di cui i bambini risentono. In sintonia con questa modalità d'azione è anche Ava (russa f. 39) per la quale le competenze consistono nella capacità di far sentire al bambino che il mediatore c'è, è presente, capisce i suoi dubbi e le sue difficoltà e lo può aiutare. Competenze queste che derivano più dalle sue attitudini e meno da conoscenze specifiche, le quali invece sono utili soprattutto per non commettere errori, per mantenere il distacco necessario. Aspetti questi a volte poco considerati in ambito scolastico e ospedaliero, tanto da creare situazioni addirittura paradossali, come rileva Iola (rumena, f. 32). «Sono stata chiamata per intervenire su un signore di origini pakistane o iraniane, non ricordo bene, in cui mi è stato chiesto: "c'è un signore, abbiamo qui, vieni per favore". Allora sono andata, mi sono presentata e ho cominciato a parlare nella lingua inglese, (...) a chiedere quello che gli serviva e lui stava lì e mi scuoteva la testa. Allora mi sono detta sicuramente questa persona l'inglese non lo conosce e ho cominciato a parlare con lui in

italiano: “si signora, voglio andare là ecc. ecc.” Per cui questo non lo so... mi ha dato da capire che (...) praticamente il medico non ha comunicato nella lingua italiana, ha visto il nome straniero e avrà detto: questo l’italiano non lo capisce, vado subito con l’inglese!» Le critiche mosse all’arretratezza della situazione italiana, rispetto a quella di altri paesi europei di prolungata tradizione migratoria, e il ruolo degli operatori di rendere visibili le difficoltà dell’integrazione rendono evidente, come primo elemento indicato da Ema (serba, f. 40), la necessaria capacità di programmare l’intervento. Per questa ragione, rilevanti sono le competenze necessarie per comprendere la situazione, per capire il bambino a scuola, il paziente in ospedale, la loro storia, il loro bagaglio culturale, per indagare se hanno avuto esperienze scolastiche e sanitarie nel loro paese d’origine, direttamente o tramite i consigli dei loro familiari, parenti e amici. Le capacità progettuali andrebbero ovviamente condivise con il personale scolastico o sanitario.

Mada (peruviana, f. 40) non si discosta molto da queste ultime considerazioni. Per lei il problema va posto tenendo presente il duplice ruolo del mediatore di aiuto ad integrarsi e di facilitatore lavorando in rete con i servizi presenti nel territorio; per cui il compito del mediatore linguistico-culturale è offrire le sue competenze ed esperienze per meglio individuare le problematiche del caso. Per il mediatore, la preconditione per svolgere questo compito è essere un migrante integrato nella società italiana che non ha dimenticato da dove è venuto. Le competenze sono finalizzate ad un lavoro molto pratico; «(...) io faccio un lavoro molto pratico. chiaro che poi tutto quello che ho studiato mi aiuta anche per relazionarmi bene con le persone, so ascoltare molto, questo è tipicamente femminile, ma forse mi viene anche dalla mia fede, però lavoro molto nel campo pratico: insomma devo andare qui, corro, vado, vengo... questo è. Essere anche un punto di riferimento insomma per gli immigrati o magari anche per la tua comunità...». Anche in questo caso le competenze trasversali sono dovute alla propria esperienza e all’essere un punto di riferimento per la propria comunità e per i migranti in genere. In questo contesto gli strumenti pratici che è necessario possedere sono: «ovviamente la buona conoscenza della lingua, conoscenza anche della realtà da dove si viene, perché molti ragazzi per esempio anche che fanno l’università qua, hanno solo un’esperienza di vita universitaria, vogliono fare i mediatori, ma non avendo avuto (...) una vita proprio nel campo, diventa difficile. Io credo che bisogna anche, come dire, avere un vissuto, come ti dicevo prima, un vissuto che però tu abbia superato e che comunque ti serva come esperienza per poter lavorare meglio». Le competenze trasversali sono quindi date dalla capacità di rielaborazione del proprio vissuto migratorio. Rielaborazione per la quale è necessario avere anche conoscenze sia specifiche, sia offerte da un buon livello d’istruzione. Secondo Ema (serba, f. 40), questa situazione non è sempre presente. Tra i mediatori c’è di tutto ci sono persone ad altissimo livello e quelli che si spacciano da mediatori, i quali fanno più danno che altro.

Competenze linguistiche e competenze culturali sono i due elementi più ricorrenti nelle affermazioni degli intervistati. Per Adi (pakistano, m. 29) al primo posto vanno la lingua d’origine e il linguaggio delle forme appropriate di comunicazione. Ne deriva per esempio nella scuola la necessaria integrazione delle competenze linguistico-culturali con quelle pedagogiche. «*Conoscendo la pedagogia, il bambino lo vedi in un altro modo, invece se un padre pakistano dice che il mio bambino crescerà, non c’è problema, crescerà, crescerà, non lo sa che un’educazione per i figli, la psiche dei figli da zero a sei anni è fondamentale. (...) Poi dipende dagli altri lavori, dove ti rivolgi, in quale struttura lavori, allora dopo psicologia, (...) avere il rapporto sociale nella comunità dove vivi, quindi bisogna conoscere un attimo la società, sia la straniera che l’italiana, perché in Italia ci sono delle donne straniere che oggi a livello sociale si trovano male, perché prima di tutto non sanno la lingua italiana, perché non hanno neanche il tempo di imparare la lingua italiana. (...) Una condizione grave quale sarebbe? Che il bambino quando cresce e parla l’italiano meglio della madre, allora quando la madre che deve seguire il bambino a portare negli uffici dell’ASL, uffici di qua e uffici di là, (...) il ruolo educativo del genitore, che dovrebbe fare il genitore, lo fa il bambino, quindi questo rovesciamento di ruolo crea un disastro, per educazione verso i figli dei genitori stranieri. Quindi un’altra cosa forse è conoscere i costumi, le abitudini, (...) le tradizioni... Il mediatore culturale deve conoscere la storia del Pakistan, le tradizioni, le cucine, come ci si veste. (...) La religione è importante perché, parlando di Pakistan, lo sanno tutti che è un paese arabo, la maggior parte sono tutti musulmani, il 2% sono i cristiani, quindi la religione, anche se uno è cristiano la conosce meglio, perché vive tra musulmani, 2% non è niente! Quindi io ho vissuto con i musulmani, a scuola con i musulmani.*» Sull’importanza delle conoscenze linguistiche insiste anche Dona (sinologa italiana, f. 36) «*Conoscere il cinese qualche volta è anche un deterrente perché poi qualche volta quando vedono che io li capisco diventa anche una scusa per non sforzarsi più di tanto. Comunque senz’altro facilita conoscere la loro lingua per entrarci meglio in contatto. Far capire certe cose. Facilita.*» Per Iola (rumena, f. 32) «*la lingua è un ostacolo assai importante, però la lingua si può imparare, per cui anche se all’inizio è molto difficoltoso, secondo me le competenze più importanti sono quelle culturali: conoscere la cultura, perché se tu conosci comunque la cultura di un popolo, sai come proporti senza innessare dei meccanismi di altro tip.*». Più della lingua è opportuno intervenire sul linguaggio e sulla capacità di esemplificare il linguaggio. Ma cosa vuol dire semplificare il linguaggio? Ema (serba, f. 40) ne dà un esempio significativo. «*Io ho fatto la farmacia nel mio paese. (...) Qua ti danno la medicina... dopo i pasti principali, ma se tu non sai quali sono i pasti principali miei? può darsi che per me c’è colazione e cena, può darsi che sono pranzo e cena, (...), perché forse a un medico non verrebbe in mente di chiedere: ma tu quante volte al giorno mangi? quali sono i pasti più importanti?»*» Esemplicare il linguaggio non vuol dire solo usare

parole più semplici e comprensibili, ma spiegarsi con esempi tratti dalle abitudini, i vissuti, gli stili di vita di colui a cui ti rivolgi. Questo significa assumere una certa sensibilità, indagare precedentemente la situazione, avere un'idea del vissuto del tuo interlocutore. A chi non ha elaborato le proprie esperienze migratorie esempi pratici e calzanti non vengono nemmeno in mente.

Ad un'idea abbastanza condivisa dei contenuti della mediazione linguistico-culturale, tra i mediatori, corrisponde un'idea sostanzialmente vaga da parte di chi richiede il loro intervento. Spesso vengono confusi con l'interprete, altre volte sono oggetto di richieste assurde, come contattare la famiglia del ragazzo perché non si lava, o intervenire sui conflitti tra i ragazzi di diverse etnie, in genere si chiede quindi al mediatore di eliminare il problema. Ne risulta un atteggiamento spesso riduttivo da parte dei richiedenti, che porta a mettere tutto senza distinzione in un unico contenitore con la scritta stranieri, nel quale dovrebbe operare il mediatore. Per Ema (serba, f. 40) il rischio per il mediatore è «(...) *di vederti come contenitore di tutti i problemi, anche inesistenti (...). Mi hanno mandato una signora coreana che lavora per Bruxelles (...) dice: "buon giorno, mi hanno mandato da lei"; "ma perché signora?"*, parla un italiano perfetto, è un interprete di Bruxelles, me l'hanno mandata (...) *quegli scemi perché loro asiatici sono bene educati, quando sono seduti, sono composti, questo dipende dalla gerarchia, lei proprio a metà sedia, zitta, non si lamentava, prendeva questo foglio, è andata a chiedere, non le hanno fatto aprire bocca, le hanno detto: vada nella stanza 40*». Contrariamente Agì (tunisino, m. 49) spiega che il mediatore dovrebbe soprattutto conoscere le dinamiche culturali sia del gruppo di appartenenza sia dei migranti del suo territorio, considerando le differenze territoriali e sociali dei differenti luoghi del paese di provenienza. Il mediatore dovrebbe avere la capacità di scavare un po' nella storia di ognuno, capire il migrante dal modo come parla nella propria lingua d'origine e se si tratta di un ragazzo, capire il linguaggio usato dai suoi genitori. È necessario capire quanto sono aperti o chiusi i suoi genitori. Per Agì non si dovrebbe di regola dare consigli sui rapporti etnici, con il pericolo di offrire un modello predeterminato. Anche in questo caso è bene indagare la disponibilità di un ragazzo magrebino ad avere amicizie italiane, solo in questo caso dare con cautela qualche consiglio. Non sempre la provenienza etnica è una causa significativa, per cui il mediatore deve saper distinguere. La competenza trasversale più rilevante è sapere ascoltare ed essere parte attiva della relazione, più che indagare le cause. Spesso nella mediazione in ospedale Agì non dice una parola, il paziente lo conosce sa che potrà parlare liberamente, sa che lo potrà comprendere, perché è un magrebino come lui. Nella divisione di salute mentale hanno bisogno di un interlocutore che ha avuto un vissuto d'immigrazione come lui: «*Ti parlo e tu sai quello che ti sto dicendo. L'italiano non mi può capire... può essere anche super psicologo, psicoanalitico... quello che ti pare... però certe cose... non le può capire.*

Tu lo capisci perché vieni da là». Alle capacità di instaurare un rapporto di fiducia e di ascolto, per Jasa (polacca, f. 33), nella scuola si deve unire l'attenzione e la percezione di tutti i segnali che il bambino ti manda. Questa attenzione necessita di un atteggiamento di umiltà e consapevolezza dei propri limiti di fronte alla possibilità di apprendere e comprendere sempre qualcosa di nuovo e utile per arricchire le proprie competenze professionali. Il risultato lo si percepisce dall'impegno e dal desiderio d'imparare dei bambini stranieri a scuola.

Progettazione dell'intervento e rapporti con il proprio pubblico

Il panorama si presenta differenziato, se non contraddittorio, anche per la progettazione dell'intervento nei servizi scolastici, sanitari, giuridici e di segretariato sociale. Solo nelle realtà più avanzate, dove si è condotto un lavoro in profondità sull'accoglienza e l'integrazione dei migranti, si nota una prassi della progettazione dell'intervento in cui collocare la figura del mediatore. Nei casi più avanzati, la mediazione fa parte di una progettazione territoriale distrettuale e provinciale di tipo interculturale, la quale coinvolge non solo gli operatori ma anche i mediatori. Questo avviene principalmente per la scuola, dove i progetti interculturali insieme alla L2 sono i principali strumenti d'integrazione. Dalle interviste risulta che questa prassi non è consolidata. Per la sanità in alcuni casi non esiste nemmeno un richiamo alle linee guida sulla mediazione della Regione Marche. Le unità ospedaliere non prevedono mediatori nella pianta organica, nonostante i corsi di formazioni organizzati dalla Regione con la loro collaborazione. In vari ospedali, scuole e tribunali vige la regola dell'emergenza, per cui il mediatore viene chiamato all'occorrenza e all'ultimo momento. Nelle scuole l'emergenza è data da casi di accoglienza di bambini recentemente arrivati in Italia o inseriti in corso d'anno. In alcuni distretti scolastici si è deciso di utilizzare i finanziamenti solo per l'insegnamento della L2 senza l'intervento di un mediatore, a causa della scarsità di bilancio. Scarso sembra essere anche il coinvolgimento della direzione didattica e dei non docenti nella progettazione dell'intervento.

Nell'esperienza di Jasa (polacca, f. 33), l'intervento del mediatore s'affianca principalmente all'insegnamento della L2. Gli interventi vengono progettati insieme agli insegnanti ed effettuati nelle ore d'italiano o delle materie umanistiche. Di solito Jasa viene presentata dalla maestra alla classe, come una persona che aiuterà il bambino appena arrivato. A seconda del livello di competenze linguistiche del bambino si hanno differenti tipi di aiuto, comunque l'intervento si focalizza sull'apprendimento dell'italiano. Si stabiliscono giorni e orario, di solito 2 o 3 ore settimanali per un totale di 40 ore. In genere il progetto ha tempi troppo brevi, per cui rimane il dispiacere di lasciare questi bambini proprio quando si incominciano a notare i primi risultati. Gli interventi non sono solo di supporto linguistico, ma anche tematici, sul gioco, sul tempo libero, gli stili di vita, ove la

socializzazione è il fulcro attorno al quale ruotano le singole attività di mediazione. Anche se le ore in più per la programmazione non vengono remunerate, Iasa cerca di rimanere sempre in contatto con la maestra, cercando di aggiornarla alla fine di ogni giornata, sui temi trattati, su come è andata la lezione, sui problemi emersi, suggerendo dei consigli. Oltre all'attività scolastica Iasa è impegnata in attività di volontariato. In questo caso è lei l'organizzatrice in un'associazione multietnica. Durante l'estate organizza un "giardino" multietnico e interculturale, dove le mamme si organizzano per gestire il tempo libero dei loro bambini. Dalle risposte di Iasa si capisce come nella progettazione dell'intervento il ruolo del mediatore possa essere ben distinto da quello dell'insegnante, per le maggiori valenze educative e socializzanti rispetto a quelle didattiche. Nell'esperienza di Dona (sinologa italiana, f. 36), per un contratto in genere di 20 ore per l'intero distretto scolastico di Fermo, ci si accorda sui giorni e sugli orari da dividere per una decina di ragazzini. In genere se ne prendono due per volta da gestire insieme. La direzione fornisce preventivamente il nome dei bambini e dei relativi insegnanti. Il mediatore arriva si presenta all'insegnante. Dopo le prime formalità il protocollo prevede la compilazione di una scheda di osservazione del bambino, dalla quale il mediatore dovrebbe apprendere le informazioni necessarie per iniziare; cioè il luogo e la famiglia di provenienza, il livello di preparazione, ecc. nella maggior parte dei casi l'insegnante risponde di non avere alcuna informazione sul bambino. La scheda viene compilata dall'insegnante oppure insieme al mediatore e, in alcuni casi, viene compilata dal mediatore.

In genere il giudizio sugli insegnanti è positivo, soprattutto nella prima fase dell'accoglienza, spesso ci si adopera per fornire il materiale didattico all'alunno appena arrivato. Le cose si complicano per la programmazione dell'apprendimento linguistico, subentrano paure da parte dell'insegnante per la possibilità che la classe possa rimanere indietro rispetto ai tempi prestabiliti. Emergono le difficoltà nell'attuare un insegnamento più individualizzato e differenziato in rapporto alle competenze e ai tempi di apprendimento del singolo alunno. Gli aspetti riguardanti la socializzazione occupano buona parte del lavoro di alcuni mediatori. Isa (albanese, f. 40) cerca di dare i primi elementi linguistici attraverso tutte quelle azioni che caratterizzano la vita scolastica. Partendo dalle frasi più comuni da utilizzare con la maestra e dagli oggetti in classe, mettendo cartelli bilingue un po' ovunque. Lo scopo non è insegnare l'italiano, aspetto che compete alla maestra, ma socializzare il bambino con i suoi compagni, dargli tutti gli strumenti per sentirsi sicuro e a proprio agio. Se è opportuno, inizialmente, si possono dare alcuni compiti da eseguire in albanese, tradotti poi da Isa, per mostrare alla classe le capacità del nuovo compagno di scuola straniero. Esistono ovviamente delle differenze tra bambini e bambine. I bambini sono più timidi, si aprono di meno, non espri-

mono subito le loro difficoltà, vanno maggiormente incoraggiati. Dopo le prime sedute le differenze si attenuano e non ci sono più differenze rilevanti.

Cili (cinese, m. 22), mette in evidenza le difficoltà d'inserimento scolastico per i propri connazionali, che arrivano in Italia in età scolare. Dalle indagini nazionali, il successo scolastico non risulta in realtà minore rispetto alle altre etnie. Anzi come ho scritto all'inizio di questo capitolo, si nota il maggior divario tra risultati scolastici e autovalutazione del proprio successo scolastico. Emerge comunque secondo Cili una maggiore autoselezione degli studenti cinesi, che abbandonano la scuola se non hanno buoni risultati. La maggiore difficoltà d'apprendere la lingua italiana non è il solo problema da affrontare nella progettazione, ma anche le difficoltà derivanti dalle differenze culturali. *I promessi sposi* e la *Divina commedia*, per loro sono solo dei testi in italiano moderno e antico, dei quali non è facile parlare o svolgere un tema. L'intercultura sembra essere per Cili uno dei maggiori problemi da risolvere. Per quanto riguarda la programmazione del suo intervento, di solito la scuola dell'obbligo dà libertà entro un mero di ore definito. Importante nel rapporto con il bambino è dare un sostegno psicologico e non solo linguistico. A differenza dell'insegnante il mediatore può instaurare un rapporto d'amicizia, farsi conoscere; è importante non essere visto come un altro insegnante. Per questo Cili racconta al bambino la sua esperienza di migrante, le difficoltà che ha dovuto superare nel suo percorso scolastico, per offrire anche un esempio dei risultati che si raggiungono se ci s'impegna. Il fine è dare fiducia, perché a volte sono sfiduciati, pensano sia impossibile. In questo modo Cili si pone come figura di riferimento intervenendo sullo spaesamento del bambino cinese. Sulle modalità dell'insegnamento dell'italiano secondo Cili sarebbe bene differenziare le modalità d'inserimento alle medie di primo livello dalle elementari. Alle medie per i cinesi sarebbe meglio un breve corso di formazione prima di inserirli in classe.

Per Dona (sinologa italiana, f. 36) nelle scuole elementari il maggior impegno con i bambini cinesi è il sostegno linguistico. La situazione è differenziata in rapporto alla famiglia di provenienza e agli anni di frequenza scolastica in Cina. I casi più difficili sono con bambini non scolarizzati che parlano solo il dialetto in famiglia. In questi casi è difficile non solo insegnare l'italiano, ma anche comunicare in cinese. In genere nelle zone agricole del sud est, da dove proviene la maggior parte dei migranti cinesi, la stessa frequenza scolastica non è assidua, con conseguente scarsa conoscenza linguistica. Va inoltre tenuto presente come nelle scuole rurali cinesi l'apprendimento della scrittura e della lingua ufficiale vadano di pari passo, con l'apprendimento di 1000 simboli all'anno per i 5 o 6 anni, a seconda delle zone, delle elementari. Avendo meno competenze nella lingua madre è difficile insegnare anche l'italiano. Al contrario non ci sono problemi in matematica per un bambino che ha frequentato qualche anno di scuola in Cina,

di solito molto più avanti dei bambini italiani. Un ulteriore problema abbastanza noto è il differente clima scolastico. In Cina le classi sono di 50 e 60 alunni e la disciplina è ferrea, quando arrivano in una classe elementare italiana si trovano completamente disorientati. Da questo punto di vista stare due ore con il mediatore linguistico-culturale per il bambino è un sollievo, un momento di tranquillità. Il mediatore si rivolge a lui in cinese e gli spiega che gli insegnerà a parlare e scrivere in italiano. In queste condizioni si instaura spesso facilmente un rapporto di affetto e di fiducia, diversamente difficile da attuare. Per questo motivo le capacità professionali di Dona non sono solo quelle di un passivo sostegno linguistico, essendo necessarie per questo fine una serie di azioni proprie della mediazione linguistico-culturale, di cui un elemento importante è la capacità di contribuire a creare un clima rilassato e di fiducia per l'apprendimento della lingua italiana.

Gli esempi, riportati dai mediatori sui rapporti con gli operatori e con gli insegnanti, ruotano attorno al problema delle forme di comportamento rese più difficili da interpretare per la presenza di differenze culturali. L'esempio spesso riportato è l'atteggiamento del bambino proveniente dai paesi asiatici, che tiene gli occhi bassi e un atteggiamento remissivo quando viene interpellato, a volte mal interpretato dall'insegnante come segno di scarso rispetto. Nella progettazione dell'intervento anche Adam (pakistano, m. 29) conferma una prassi abbastanza diffusa tra i mediatori. Appena arriva la segnalazione del bambino da seguire, prima di tutto si inizia con un incontro con l'insegnante per capire quali sono i problemi da affrontare, in seguito si cerca di conoscere il bambino, la sua provenienza il suo stile di vita, le sue modalità di comportamento, la provenienza familiare, i modelli educativi ricevuti. Questi elementi di conoscenza vengono acquisiti instaurando un rapporto di fiducia e di amicizia con il bambino e la sua famiglia. Da qui si inizia a lavorare come mediatore linguistico-culturale. Ovviamente i contatti con la famiglia costituiscono uno dei compiti principali nella programmazione dell'intervento (vedi capitolo 5°). La critica di Adam è che si dia in genere poco spazio a forme di socializzazione di gruppo. Secondo il suo parere il paradosso è offrire un intervento troppo individualizzato con poco spazio offerto al gioco e ai legami che si possono instaurare tra i bambini. Il rapporto è troppo centrato sul rapporto adulto bambino straniero, spesso superiore a quello esistente con i bambini autoctoni. Scarso appare l'utilizzo degli altri bambini per mediare i rapporti con gli adulti. In questa direzione va la *peer education*, a giudicare dalle interviste ancora poco utilizzata dalle scuole. Ovviamente anche nel caso di adozione di questa tecnica occorrerebbe una progettazione adeguata. Comunque la lingua rimane il vero punto di riferimento su cui agire anche nell'affrontare le differenze etniche. Secondo Iola (rumena, f. 32) un buon metodo utilizzato dal mediatore è anche parlare nella propria lingua d'origine, senza preavviso, quando si è presentati alla classe per la prima volta. In

una situazione di questo tipo è accaduto che un ragazzino rumeno si sia alzato in piedi, con l'atteggiamento di chi si sente orgoglioso della propria lingua. Altri intervistati si sentono un po' ignorati dai docenti, anche quando esistono buoni rapporti, il mediatore non vengono coinvolti nella valutazione dell'alunno e ci si ferma ai consigli e ai pareri. Per Dona (sinologa italiana, f. 36) in alcuni casi le maestre sono ossessionate dalla valutazione, con richieste assurde per un bambino cinese delle prime classi elementari.

Le difficoltà di rapporto con il personale emergono anche negli ospedali (Ema, bosniaca, f. 40). Nel reparto di ginecologia le osservazioni e i consigli dati dai mediatori possono irritare il personale infermieristico, il quale non accetta di avere un occhio di riguardo verso donne immigrate. La risposta classica è: "noi non siamo qui solo per loro". Dietro a questo atteggiamento c'è una forte resistenza e paura del cambiamento. Inoltre le ore offerte ai mediatori sono poche, ne deriva una mancanza di progettazione dell'intervento, che si concretizza nell'impossibilità di costruire un rapporto di gruppo. Il mediatore viene chiamato sotto la pressione dell'urgenza, magari per persone che da vari giorni sono ricoverate. Per chi ha avuto esperienze sia nella scuola, sia negli ospedali, i rapporti con i medici sono spesso migliori rispetto a quelli con gli insegnanti, dovuti alla maggiore responsabilità per esempio nei reparti di ginecologia, anche se negli ospedali in genere maggiori sono le carenze progettuali. A Fermo il mediatore linguistico-culturale è una novità, rispetto al numero di anni di presenza nelle scuole. In più sempre a Fermo l'ospedale richiede l'attestato di frequenza di un corso di mediatore linguistico-sanitario di 400 ore. Nelle scuole tutti sono a conoscenza dell'esistenza della figura del mediatore linguistico-culturale e la richiedono, mentre negli ospedali la richiesta è minore. Dona (sinologa italiana, f. 36) è riuscita ad entrare con un contratto iniziale come interprete nel servizio ospedaliero d'informazioni e accompagnamento in portineria, rivolto sia a italiani, sia a stranieri. Solo in seguito è stata chiamata in ginecologia e ostetricia. I problemi da affrontare sono molti. Manca spesso l'appuntamento e l'impegnativa, frequenti sono le richieste d'aborto. Le donne cinesi in genere si presentano al momento del parto, in assenza di un monitoraggio dall'inizio della gravidanza. Diffusa da parte dei ginecologi è l'affermazione di donne cinesi che arrivano in ostetricia a dilatazione completa senza dolori. Esiste quasi una storia metropolitana avvolta nel mistero di medici e ostetriche che s'interrogano di come fanno, senza esercizi ginnici particolari o aver preso farmaci; alcuni ipotizzano diete e alimentazioni consone a questo risultato. L'aspetto conflittuale, su cui i mediatori hanno poca voce in proposito, riguarda la consuetudine a non alzarsi dal letto dopo il parto. La tradizione prescrive 40 giorni di assoluto riposo; ne deriva un problema per l'allattamento dovendo alzarsi dal letto per andare in pediatria. Per l'organizzazione degli ospedali quest'obbligo è vincolante e in

genere non viene accettato nessun tipo di mediazione. L'azione del mediatore è richiesta per convincere le madri che rifiutano l'allattamento. Rifiuto dovuto all'usanza di mandare i neonati di tre mesi in Cina per essere allevati dai nonni. Il compito del mediatore è seguire la madre per i primi 3 mesi per le cure necessarie, cercando di convincerla anche ad allattare il figlio almeno per questo periodo. I riscontri dovuti all'azione di mediazione sono in genere buoni, le madri ritornano per i controlli e seguono le prescrizioni.

Per il carattere ambivalente della propria posizione, stretta tra logiche istituzionali e necessità di instaurare un rapporto di fiducia con il proprio pubblico, il mediatore si trova nelle condizioni di dover anche affrontare aperte e sotterranee istanze di discriminazione, giustificate da esigenze organizzative, oppure dal desiderio di salvaguardia del ruolo istituzionale della scuola e degli insegnanti. Agì (tunisino, m. 49) racconta il caso di un insegnante che aveva abbassato il voto ad un compito di un ragazzino di origine straniera per metterlo allo stesso livello della media dei voti dei suoi compagni di classe. Atteggiamento soprattutto dato dal desiderio di proteggere sé stesso in una classe di basso livello culturale, in difficoltà ad elevare le capacità d'apprendimento dei propri studenti. Atteggiamento in parte confermato da Iola (rumena, f. 32), la quale considera di fatto discriminatoria l'idea del tipo: «...non capisci, tanto non capirai, comunque io devo andare avanti con la lezione». Oppure «questo bambino non posso più tenerlo in classe, mi disturba troppo, non mi fa proseguire». Atteggiamenti di difesa di fronte al maggior impegno richiesto dalla presenza di stranieri. Esiste anche l'altra faccia della medaglia, l'atteggiamento di frustrazione dell'insegnante che non riesce a trasmettere quanto vorrebbe al ragazzino straniero. In questi casi i problemi aumentano di giorno in giorno, soprattutto in quei casi in cui il ragazzino già riesce ad esprimersi e capisce l'italiano, ma non progredisce e l'insegnante non riesce a portare avanti il proprio progetto d'apprendimento. Questi secondo Iola sono i casi più difficili rispetto a quelli di primo apprendimento della L2. In questi casi anche il mediatore si trova in difficoltà. Il problema è più ampio e presuppone competenze interculturali anche da parte dell'insegnante. Riemerge in questi casi il problema della progettazione dell'intervento, il quale non può essere episodico e presuppone un lavoro preventivo e di formazione capace di coinvolgere i vari operatori scolastici dall'insegnante al mediatore. Se non c'è questa capacità, quello che comunemente avviene è l'abbandono del ragazzino al suo disdestino.

Nel passaggio dalle elementari alle medie primarie e secondarie sembrano emergere atteggiamenti discriminatori. Mentre alle elementari i bambini accettano volentieri il rapporto con il compagno di origine straniera, nei successivi ordini di scuola ci si trova di fronte a ragazzini con un'idea già preconcepita del migrante, del tipo perché non stanno a casa loro. Per questa ragione alle secon-

darie il ruolo del mediatore assume un significato del tutto differente, per la necessità di affrontare problematiche di questo tipo. Negli istituti tecnici e professionali dove maggiore è il numero di ragazzi con problemi familiari, si nota un atteggiamento a scaricare la propria aggressività sui ragazzi di origine straniera. D'altra parte esiste l'orgoglio etnico delle proprie origini: «avendo questo orgoglio, se dicono qualcosa agli albanesi saltano subito, sono un po' litigiosi nei confronti dei compagni, non hanno come i piccoli che arrivano, hanno le orecchie basse, che entrano e cercano pian piano di inserirsi, di capire; entrano in modo prepotente...» (Isa, albanese, f. 40). Secondo Agì (tunisino, m. 49), non si può isolare il problema della conflittualità tra ragazzi dal contesto di riferimento, per questo è sbagliato intervenire sui possibili atteggiamenti aggressivi, spesso del tutto analoghi a quelli tra italiani, con il pericolo di ricondurli a differenze e conflitti etnici, anche quando sono solo un elemento di un problema più complesso. La capacità sia dell'insegnante sia del mediatore, in questi casi è raffreddare la situazione, per individuare le cause più nascoste degli atteggiamenti aggressivi. Nell'esperienza di Mada (peruviana, f. 40), in genere sono gli insegnanti che cercano di raffreddare e contenere i possibili conflitti, ponendo in evidenza l'indole aggressiva dovuta all'età, più che considerarli casi di aperta intolleranza.

Secondo il parere degli intervistati gli atteggiamenti discriminatori più preoccupanti non avvengono all'interno delle scuole, ma all'esterno. Un esempio descritto da Jan (macedone, m. 50) è quanto avvenuto nell'unico bar del paese, dove per impedire agli stranieri di sedersi ai tavolini, il proprietario poneva la scritta riservato, per fortuna in seguito la situazione è stata risolta. In altre occasioni emerge un atteggiamento discriminatorio quando si è chiamati a partecipare ad assemblee pubbliche. In questi casi capita di trovarsi faccia a faccia con atteggiamenti tendenti a generalizzare e astrarre del tipo: "voi mussulmani di qua, voi mussulmani di là". Analogamente Mada (peruviana, f. 40) riferisce dell'eccesso di controllo dei propri documenti con domande indiscrete: "Lei perché e qui, cosa fa qui?" Oppure del biglietto del treno controllato solo agli stranieri, della maggiore facilità nel licenziare uno straniero rispetto ad un italiano. Altri intervistati pongono all'attenzione il clima culturale e d'accoglienza degli italiani e le ripercussioni nei rapporti scolastici. Jasa (polacca, f. 33) mette in evidenza le aporie del popolo italiano, fino a pochi decenni addietro diviso per storia e linguaggi dialettali; da un lato aperti e accoglienti e dall'altro campanilisti a tal punto da considerare estraneo un connazionale del paese vicino. Si può aggiungere a queste affermazioni che l'unico riferimento di ostacolo, storicamente provato, all'essere solo un'entità geografica è la letteratura italiana. Il risultato per lo straniero è essere considerato non tanto un diverso tra eguali, ma il più diverso degli altri. La memoria degli italiani per il loro recente passato di migranti più che scarsa sembra essere invece essere un prodotto di atteggiamenti da *little Italy* discriminatorie

verso tutto ciò che non è *paisà*. In più su questa realtà intervengono i media con atteggiamento discriminatorio nei fatti di cronaca. Data questa situazione Jasa cerca di dimenticare i singoli fatti, poiché non serve stigmatizzare.

Questo aspetto localistico della cultura italiana porta, nei servizi, a descrivere gli stranieri immigrati come utenti ignoranti, testardi, di troppe pretese, per cui si offre troppo rispetto ai loro meriti; permane nell'aria l'idea dell'invasione straniera. Quando i migranti vengono a rinnovare la tessera sanitaria si sentono commenti del tipo: « *ma quanti siete più di noi, ma porca miseria! (...) Questo ha litigato, quest'altro signore albanese è rimasto dispiaciuto e si è tappato da solo la bocca. (...) Io ho detto solo: "ma signora questa è la sua famiglia, mi pare che ha diritto tutto ad avere la tessera sanitaria"; lei mi ha risposto, nel senso che mancava poco che mi dicesse che dovevo guardare i cavoli miei. Che faccio vado a denunciare ogni singola volta quello che vedo? Non mi pare il caso, perché spesso non ritengo che questo sia un problema di razzismo, di incontrollata discriminazione, più di ignoranza* » (Ema, bosniaca, e. 40). Questi atteggiamenti creano incomprensione verso i bisogni sottostanti le richieste esplicite, ci si ferma all'interazione verbale, al 'botta e risposta', con il risultare di un atteggiamento giudicante anche da parte di coloro il cui compito professionale è esaminare e comprendere la situazione che affrontano. L'altra faccia della medaglia secondo Mada (peruviana, f. 40) è l'atteggiamento dei migranti nel chiedere e aver bisogno di tutto, di aver diritto a tutto. Ottenere il più possibile nel più breve tempo possibile è il frutto di un atteggiamento competitivo tra i propri connazionali, ove qualsiasi cosa si ottiene è la dimostrazione del successo del proprio progetto migratorio.

Se le singole interazioni non possono essere considerate frutto di atteggiamenti razzisti, la letteratura le indica come il frutto di intolleranza, non determinata da precedenti storici, come l'antisemitismo, o il colonialismo, ma dal conflitto tra autoctoni e stranieri innescato dall'esistenza di risorse e servizi scarsi. Secondo questa analisi l'intolleranza, l'ostilità, i pregiudizi e le discriminazioni nascondono atteggiamenti di difesa degli autoctoni, innescati dalla pura e dal pericolo di perdere i propri privilegi e le posizioni sociali maggiormente garantite, d'altro lato gli atteggiamenti degli outsider sono volti a conquistare maggiori risorse nel minor tempo possibile (Sniderman, Peri, de Figueiredo e Piazza 2000; Katz e Taylor 1988; Perri 2007). Se questa è la spiegazione razionale, sembra assente in Italia la percezione delle possibili trasformazioni culturali offerte dal confronto tra autoctoni e stranieri. A differenza di quanto avvenuto in Francia, scarso è il dibattito dell'essere mussulmano all'italiana, o dell'italiano con il trattino, al fine di individuare quelle azioni che facilitino i percorsi d'integrazione.

Mediare tra scuola e famiglia

di Vittorio Lannutti

Premessa

Il lavoro dei mediatori linguistico-culturali in ambito scolastico è particolarmente complesso; due sono i principali motivi. Il primo è dovuto al difficile intervento nel rapporto tra scuola e famiglie di origine straniera, nella delicata fase di cambiamento prodotta dal percorso migratorio. Il secondo motivo è dovuto alla scarsa linearità tra indirizzi di politiche scolastiche e di politiche sociali, in situazioni in cui il fruttuoso e reciproco riconoscimento tra queste due istituzioni in vari casi non è semplice e lineare, come si vedrà nel dettaglio più avanti. Negli ultimi dieci anni, nonostante i notevoli sforzi da parte dei vari governi per uniformarsi ai risultati di quelli europei, il sistema scolastico italiano si presenta ancora scarsamente efficace, non molto equo con un alto tasso di dispersione scolastica¹⁶, troppo diversificato nei differenti rami scolastici; aspetti che penalizzano più gli studenti stranieri rispetto a quelli italiani (Pattarin 2005). D'altro lato le politiche sociali offrono scarsi servizi alle famiglie, sulle quali è incentrato il nostro sistema di welfare.

Il ruolo della famiglia è quello di trasmettere alle giovani generazioni la distinzione tra la sfera pubblica e privata, affinché l'individuo apprenda l'esistenza di confini tra il proprio nucleo originario e il resto della società. In un'epoca di trasformazione dei principi base e della struttura familiare, questi confini vengono rimodellati producendo crisi nei rapporti intergenerazionali, con pericoli di perdita d'identità generazionale. Questa crisi generalizzata coinvolge sia le famiglie migranti, con ripercussioni nell'integrazione dei figli nella società d'accoglienza, sia la scuola, nella sua funzione di agenzia di socializzazione secondaria del minore. In questa dinamica è molto importante la modalità con cui la famiglia migrante propone alle nuove generazioni i propri valori tradizionali, rispetto alla tendenza modernizzatrice dei modelli familiari. Si attiva comunque un processo di assimilazione, che sprona ad emanciparsi dai riferimenti tradizionali, il quale produce un conflitto dovuto alla mancanza di una condivisione univoca di valori familiari. La causa può essere attribuita alla complessità sociale, per cui

¹⁶ Nel 2005 soltanto il 21,9% della popolazione con un'età compresa tra i 18 e i 24 anni aveva un titolo di scuola secondaria di secondo livello (fonte Eurostat).

si generano sia crisi interne sia atteggiamenti di difesa e ricerca di solidarietà familiare. Nella famiglia migrante entrambe le generazioni, seppur con delle differenze, sono tenute a rielaborare la propria identità alla luce di una simultaneità che implica il prima e il dopo, la partenza e l'arrivo, il qui e l'altrove rispetto al luogo dove si vive. La famiglia migrante si trova a vivere la discrepanza tra due modi di concepire il mondo e i rapporti familiari (marito – moglie, genitori – figli). La rielaborazione dell'identità passa anche attraverso il confronto con regole, pratiche ed approcci culturali nuovi, per cui ci si trova nella condizione di dover rinegoziare i propri equilibri, le proprie aspettative e di dover cambiare i ruoli sia individuali che familiari. Mutano o rielaborano la propria identità tutti gli attori coinvolti, vale a dire genitori (prima generazione) e figli (secondo generazioni), cambiando così anche il loro modo di fare famiglia e realizzandone un tipo che non è propria né del Paese d'origine, né di quello d'arrivo, ma un mix di entrambi i modelli di riferimento. Il lavoro dei mediatori linguistico-culturali agisce su questo complesso percorso della famiglia migrante. Di conseguenza va ad incidere sulla formazione delle seconde generazioni, che svolgono tre importanti funzioni nella nostra società: essere uno snodo cruciale dei fenomeni migratori, essere una sfida per la coesione sociale e trasformare le società riceventi (Ambrosini e Molina, 2004). Ne deriva un aspetto importante e delicato della mediazione, nell'agire tra la generale visione etnocentrica di molti docenti e la visione dell'infanzia sia delle famiglie migranti sia degli stessi minori arrivati in Italia. Questi, molto spesso, sono stati letteralmente sradicati dai loro luoghi di appartenenza, nei quali non sempre vivevano situazioni di particolare disagio¹⁷.

In questo capitolo analizzeremo l'attività di mediazione tra scuola e famiglia dei mediatori linguistico-culturali intervistati. Partiremo da argomentazioni di carattere soggettivo come la cultura familiare e il paese d'origine degli intervistati, dato che grazie a queste informazioni si potrà comprendere meglio come questi, prendendo spunto dalle loro esperienze personali, si orientino nel lavoro. Proseguiremo nella descrizione delle varie sfaccettature presenti all'interno delle famiglie migranti, quindi vedremo come si struttura l'identità di questi studenti e come questi si relazionano ai docenti e allo stesso mediatore, in seguito analizzeremo come famiglia migrante e scuola si percepiscono reciprocamente. Prima di vedere nel dettaglio come si caratterizza il lavoro nella mediazione tra scuola e famiglia, ci soffermeremo su come sia

¹⁷ Si vedano i lavori di Pattarin (2007) e Palmas (2006). Più drammatiche sono le situazioni di conflitti bellici, a causa dei quali i minori migranti non hanno avuto la possibilità di costruirsi una categoria sociale dell'infanzia (Bosisio e Cammarata, 2008).

male interpretato il ruolo del mediatore ed infine come questo è accettato dal corpo docente e dai dirigenti scolastici.

Cultura familiare e paese d'origine.

L'immigrazione nel nostro Paese si è strutturata in maniera multiculturale, grazie all'elevatissimo numero di Paesi di provenienza degli immigrati, che secondo alcune stime sono ben 191. La difficoltà di creare un modello italiano dell'immigrazione dipende anche da questo fattore, dato che a differenza degli altri Paesi che hanno una più lunga tradizione, il fenomeno migratorio in Italia non si è caratterizzato per avere soltanto alcune etnie rappresentate. L'elevata varietà di provenienze si è riscontrata anche in questa ricerca, nella quale i sedici intervistati provengono da quattro continenti, l'unico non rappresentato è quello australiano. Di conseguenza ci troviamo di fronte ad un'elevata varietà di storie e di esperienze, non tanto e non soltanto dal punto di vista personale, ma anche per le notevoli differenze culturali e socio-politiche. Si è quindi preferito procedere con dei raggruppamenti in base al ricordo più strettamente soggettivo.

Un primo tipo di percorso migratorio è accompagnato dallo sguardo nostalgico dei migranti. Un esempio è quello di Ema (serba, f. 40), giunta in Italia in seguito al conflitto nei Balcani dei primi anni '90. Nel suo racconto traspare da un lato un ricordo sereno della vita nella famiglia d'origine e dall'altro, in maniera nostalgica, un profondo legame con l'ex nazione jugoslava «Io ho un ricordo dell'intera Jugoslavi. Non mi piace, tuttora dico che sono dell'ex Jugoslavia, non preciso, ho la cittadinanza serba, sono di padre montenegrino, madre macedone, nata in Macedonia, devo avere una cittadinanza per avere il passaporto per poter stare qui con i documenti in regola, ma io tuttora dico che sono dell'ex Jugoslavia. Ho un ricordo molto bello del mio Paese, io sono nostalgica perché quando funzionava bene, almeno all'apparenza, funzionava benissimo nel senso che potevi viaggiare anche all'estero con il nostro passaporto senza aver bisogno di nessun visto, si viveva bene, si viveva molto tranquilli. Forse idealizzo adesso un po', ma perché mi piace ricordarla così». Il racconto di Ema ci induce a considerare un atteggiamento ambivalente di molti cittadini ultra quarantenni originari dell'Europa dell'est¹⁸, che, rispetto ai vecchi regimi, se da un lato apprezzano il processo di democratizzazione avvenuto nei loro Paesi in seguito alla caduta del comunismo, dall'altro rimpiangono la sicurezza sociale che era garantita dagli stessi regimi, come riferito anche da Iola (romena, f. 32). «Era

¹⁸ Questo atteggiamento è stato ampiamente riscontrato anche nella ricerca sulla formazione dell'identità dei giovani albanesi in provincia di Ancona, diretta da Pattarin nel 2006 e riportata nel testo "Fuori dalla linearità delle cose semplici" (Franco Angeli, 2007).

un regime abbastanza repressivo. In positivo posso solo dire che c'era il fatto che la gente, con gli stipendi che avevano potevano farsi due vacanze all'anno, si poteva comunque costruire una casa, la sicurezza per le strade era molto elevata. (...) Si è perso tanto, ora si vive un po' come in tutti i paesi democratici, cioè la libertà di parola che sicuramente credo che sia una delle cose più belle in assoluto della democrazia, se uno non può esprimere ciò che sente... però siccome tutto ha un prezzo, credo che questo è quello della democrazia, la delinquenza, la precarietà, l'insicurezza, la droga, la prostituzione». La democrazia dunque ha un prezzo salatissimo, come diretta conseguenza dell'economia globale, nella quale si acuiscono le disuguaglianze economiche (S. Sassen, 2002).

Un secondo tipo di percorso migratorio è accompagnato dallo sguardo cosmopolita, che ogni mediatore linguistico-culturale dovrebbe avere in una società che sta diventando multiculturale. Ema, proviene da una famiglia multietnica, così come la sua collega Mada (peruviana, f.40) proviene da un ambiente culturale che si fonda su una visione del mondo dialogica, in grado di cogliere la complessità e le ambivalenze presenti al suo interno: *«A scuola, come sai, in America Latina ci sono tutte le nazionalità che convivono già da un po', questa è l'unica cosa in cui siamo avanti rispetto all'Europa, e quindi io avevo molte amiche italiane che studiavano a scuola con me, così come tedesche, come cinesi, giapponesi, ecc. (...) Parallelamente poi sono arrivati dei missionari italiani in Perù e io sono sempre stata impegnata in parrocchia, quindi questo amore è diventato ancora più grande no? Vedendo questi italiani che avevano lasciato tutti la loro terra per venire ad aiutare i poveri». Non è un caso dunque, se Ema e Mada siano approdate alla professione di mediatore linguistico-culturale, dato che entrambe hanno un background costituito dal confronto e dalla convivenza tra diverse culture, anche se poi si sa come è andata a finire nell'ex Jugoslavia. Mada poi è la portavoce di come si stanno superando gli steccati del nazionalismo (Beck 2003, 2005), quando parla di come concepisce la patria. *«La patria è intesa non come un gruppo omogeneo di persone, ma intesa come tante persone di tante razze diverse, e tutti quanti sentendosi peruviani. Questa è la differenza, perché anche qui se tu vai a scuola, noi che facciamo mediazione culturale, c'è il nero, l'africano e il marocchino, ma rimangono sempre loro. In Perù siamo tutti uguali. Io avevo compagne di scuola nere, non ho mai fatto caso del fatto che loro fossero nere e io un pochettino meno nera e le mie amiche magari con gli occhi azzurri e bianche: non c'era questa differenza, magari ci prendevamo in giro perché lei era più scura, la prendevamo in giro proprio, non si offendeva, perché partivamo dalla stessa base, perché eravamo uguali. Questo è il discorso. Mentalmente, poi, le differenze che ci sono da noi sono più che altro non tanto basate sul colore della pelle quanto sul discorso del denaro, chi ha più soldi o più cultura, anche la cultura fa la differenza. Quindi questa città me la ricordo così, una città cosmopolita con tante persone diverse insieme, una città viva».* Nelle parole*

della mediatrice peruviana è evidente come i parametri relazionali, dell'incontro "dialogico" tra autoctoni e migranti, si trovino in una fase di cambiamento, dato che non possono più essere basati sulla matrice etnico-nazionale, bensì sulla differenza economica, diretta conseguenza della globalizzazione.

Un terzo tipo di percorso migratorio è quello della fuga per le forti tensioni presenti non soltanto nel proprio Paese, ma anche all'interno della propria famiglia, Adi (pakistano, m. 29) a causa di queste non ha potuto completare gli studi universitari: *«Mio zio era vescovo in Pakistan, perché veniamo da una famiglia cattolica; lui è morto nel 1998. È stato ucciso per uno scontro religioso, perché praticamente c'erano 155 ragazzi cristiani cattolici che sono stati impiccati in Pakistan, perché hanno bestemmiato l'islam, quindi in Pakistan c'è una legge, 95/c, che quando uno bestemmia l'islam viene condannato a morte. Quindi 155 ragazzi morti. Dopo quella cosa mio zio voleva togliere quella legge, ha proposto una nuova legge che non è stata accolta. (...) Ho cominciato quindi il college, poi ci viene lasciato un certificato che è come se fosse una scuola superiore; quindi io ho cominciato il primo anno di college; nel 1995 mio padre è stato ucciso da suo cognato, dieci coltellate. Era una lite tra la famiglia, perché mio padre... allora la sorella di mio padre era litigata con il marito, c'è stata una lite, un diverbio, purtroppo... e allora io ho dovuto lasciare gli studi». Da questa tragica esperienza Adi ha trovato diversi spunti per fare il mediatore, dimostrando di avere avuto una reazione positiva al dramma familiare che ha vissuto.*

La famiglia migrante

L'immigrazione nel nostro Paese, ed in particolare nelle Marche, è sempre più caratterizzata dalla presenza dei nuclei familiari. Al loro interno avviene, in un contesto altro da quello d'origine, il confronto tra le due generazioni ed i componenti sono tenuti a rimettere in discussione gli equilibri interni, spesso modificati dal ricongiungimento. Il migrante nel nuovo Paese d'arrivo deve rivisitare il proprio concetto di famiglia, dato che questa idea passa attraverso il mutamento del suo sapere di gruppo, preordinato dal modello giuntogli in eredità dalle persone autorevoli della sua comunità, nella fase della sua socializzazione; tuttavia queste ultime non possono più esercitare il controllo sociale sul soggetto che è partito. La qualità di queste relazioni è determinante per l'inserimento delle seconde generazioni nella società d'accoglienza, ma è determinata dallo stile educativo presente nel nucleo familiare¹⁹. Come si è visto all'inizio del capitolo, i genitori migranti hanno l'obiettivo che i propri figli si integrino nel miglior

¹⁹ L'educazione è il mezzo fondamentale attraverso cui avviene la socializzazione primaria, dunque è uno snodo importante per tutte le famiglie.

modo possibile nella società d'accoglienza ed, infatti, sono generalmente propensi a ritenere che l'appartenenza a due culture sia più arricchente rispetto al solo riferimento alla cultura d'origine, questo implica l'accettazione dell'eventualità che il figlio possa avere riferimenti culturali diversi dai propri. Tuttavia, si possono verificare anche situazioni nelle quali c'è da parte dei genitori la tendenza a proporre un modello educativo in linea con i riferimenti culturali tradizionali, che possono contrastare con gli stili di vita condotti dalle seconde generazioni nel nuovo contesto. In questi casi si possono creare atteggiamenti di conflitto, soprattutto se le regole tradizionali vengono imposte. Come è emerso in ricerche volte a comprendere in profondità le dinamiche presenti all'interno delle famiglie migranti, si possono verificare anche due situazioni tra loro contrapposte, per cui alcuni genitori desiderano che i propri figli dimentichino il meno possibile le loro origini, proponendo uno stile educativo autoritario, mentre altri al contrario non pensano sia necessario trasmettere aspetti tradizionali del paese d'origine, perché ritengono che il loro compito sia quello di creare, il meno possibile, attriti ai loro figli per integrarli meglio qui in Italia, utilizzando uno stile educativo di stampo più liberale. La funzione del mediatore linguistico-culturale si colloca all'interno di una complessa costellazione di mediazioni, perché la famiglia svolge il ruolo di attore intermedio tra il singolo migrante e i grandi processi strutturali innescati dalle migrazioni, ponendo l'individuo in un contesto più esteso di relazioni con i network parentali e migratori. All'interno della famiglia, invece, chi assume il difficile ruolo di mediatore tra le due generazioni è la donna, che diventa il punto di riferimento tanto delle strategie di mobilità sociale, quanto di difesa dello status familiare (Ambrosini, 2007).

Prima di comprendere le diverse sfaccettature della famiglia migrante dobbiamo considerare che questa giunge in un Paese nel quale la famiglia ha un ruolo centrale²⁰, dato che nella cultura latina i legami familiari tendono ad essere il principale punto di riferimento. In tutto ciò, le famiglie migranti si trovano in una posizione di svantaggio rispetto a quelle autoctone, poiché i genitori italiani si attivano il più possibile per favorire l'avanzata sociale dei propri figli, facendo leva sul proprio capitale sociale; ne consegue per questo i figli dei migranti maggiori difficoltà a raggiungere le posizioni sociali ambite per le minori risorse a loro disposizione²¹.

²⁰ Questo è un aspetto comune a tutti i quattro Paesi dell'Europa mediterranea: Italia, Spagna, Portogallo e Grecia. Per questi quattro Paesi, Enrico Pugliese ha coniato la definizione di "modello di welfare mediterraneo", che nonostante metta la famiglia al primo posto, è il modello, rispetto agli altri europei, che fornisce meno servizi a questa istituzione.

²¹ Le forti relazioni familiari tendono ad agevolare l'affermazione sociale e quindi l'ascesa socia-

L'elevato numero di provenienze dei migranti determina un'altrettanto sostanzioso numero di tipologie familiari, con diverse dinamiche presenti al loro interno, alle quali gli intervistati fanno riferimento. Da parte di chi proviene dall'Europa dell'Est c'è la tendenza a mettere in evidenza la profonda differenza tra i loro e i nostri modelli educativi, soprattutto per l'educazione all'autonomia emotiva dei ragazzi, così Ava (russa, f. 39) sottolinea che: «quando da noi uno cresce, a 17 anni, di solito si stacca dalla famiglia perché il paese a parte che è grandissimo, enorme, allora se io vivo in una città non molto grande, dove non ci sono università, devo trasferirmi in un'altra città, allora quando mi trasferisco praticamente rimango sempre là; questo, che c'è questo distacco forse prima che da voi. Quindi l'adolescente diventa più maturo... cresce prima». Iola (romena, f. 32) rincara la dose, esplicitando la differenza di visione dell'infanzia nell'Europa mediterranea rispetto a quella orientale. «Ho incontrato anche genitori in cui il figlio veniva al di sopra di qualsiasi lavoro, al di sopra di qualsiasi altro tentativo di poter fare fortuna in Italia. Altri con meno possibilità sì, mettevano davanti questo aspetto. Comunque si vedeva la differenza, si notava. (...) nell'infanzia per esempio in Romania il bambino si tende a renderlo abbastanza autonomo, già dall'infanzia, per cui questo se lo porta comunque in adolescenza e via via». Grazie alla consapevolezza di queste profonde differenze il mediatore linguistico-culturale può fare da filtro tra famiglia migrante e la scuola, che per la sua posizione etnocentrica può interpretare certi modelli educativi come indice di scarsa attenzione verso il minore.

L'incontro/scontro sia tra le due culture, quella del Paese d'origine e quella della società d'accoglienza, sia all'interno della famiglia stessa, con conseguenti conflitti tra i genitori portatori di valori tradizionali e le seconde generazioni con richieste di una maggiore "libertà", viene puntigliosamente riferito da Kana (marocchina, f. 43) e da Dik (ghanese, m. 43). Kana si sofferma sulla difficoltà delle seconde generazioni ad utilizzare una libertà che nei Paesi d'origine non era loro concessa «I conflitti che ci sono magari quelli come comprendere la libertà della persona, allora per un giovane che proviene da un altro paese arabo arriva qui trova la libertà che lui non aveva, non la sa usare o la sfrutta in una maniera che non è giusta. Ci sono queste difficoltà». Kana poi spiega le difficoltà di adattamento al nuovo contesto vissute dalle famiglie migranti, con i conseguenti conflitti. «Magari per lui (l'adolescente) questa libertà pensa di poter fare tutto senza distinguere il bene e il male, per lui magari diventa... è bello...

le, così per le seconde generazioni è più complicato aspirarvi, dato che hanno una rete parentale poco estesa che li possa favorire, soprattutto in un contesto come quello italiano.

però con la famiglia ha un'altra cultura, lui è vissuto con un'altra cultura, perché le famiglie cercano di tenere qui i bambini, piccoli e grandi, come se fossero nel loro paese d'origine, allora lì nasce un contrasto. Le famiglie conservano la loro propria cultura, questo è giusto però devono convivere con le altre culture altrimenti non ci sarà mai un'integrazione». È evidente la difficoltà di alcuni migranti ad adattarsi al nuovo contesto; adattamento che favorirebbe, come si è visto, l'integrazione delle seconde generazioni stesse. Per Dik, invece, l'aspetto più allarmante riguarda il cambiamento improvviso che le seconde generazioni vivono rispetto al rapporto tra le appartenenze di generi e l'utilizzo dei divertimenti. Il mediatore ghanese parte da un interessante confronto con un passato abbastanza recente. «Nell'epoca diciamo 30 anni fa le cose erano diverse qua, perché lì erano molto stretto il rapporto sessuale, perché fino ad una certa età una femmina non si può toccare, finché io non sono arrivato a fare questo rituale, la pubertà, la cerimonia, io non posso toccare uomo, uomo non può toccare donna e poi mano mano... ma qui appena già a 18 anni quello che è già fidanzato, anche da 16 anni, davanti al padre, davanti ai genitori, che non va bene». Per poi giungere a condannare la globalizzazione, colpevole di aver accelerato, con strumenti non sani ed in maniera troppo repentina, il rapporto tra i generi, senza alcuna forma di mediazione: «La seconda fase, la globalizzazione ha rovinato tutto il mondo. I DVD, i film, il sesso, il porno, i film che si vedono, ha trasformato l'Africa tale e quale a qui. Quindi praticamente non c'è più differenza». Di conseguenza il modo di operare di Dik, quando viene chiamato da una famiglia in difficoltà con un adolescente "ribelle", è altamente pedagogico, con un forte richiamo ai valori tradizionali: «Però a un giovane africano io quello lo chiamo sempre qui, io vado a casa loro per dargli consigli, e dico: guarda, tu devi sapere che tu sei africano, tu hai una diversa cultura, tu devi sapere che sei venuto qui per migliorare la tua vita, allora punta su tua vita, lascia stare le cose inutili, le discoteche, i fumi, il bere, questo tutto non ti porta, mettiti a studiare e dopo, se tu ti vuoi sposare, sposati, fai della tua vita quello che ti pare; finché tu stai sotto ai tuoi genitori, tu devi essere obbediente e rispettare le regole e non devi fare le cose che ti rovinano la vita». Quanto riportato da questi due mediatori linguistico-culturali evidenzia come all'interno di questi nuclei familiari non ci sia più una totale condivisione di valori, religioni, ideologie, con conseguenti conflitti al loro interno. Nella famiglia migrante si stanno verificando dunque delle discrepanze dovute alla profonda differenza tra genitori e figli di concepire sia il mondo, sia i rapporti familiari (marito – moglie, genitori – figli). La rielaborazione della propria struttura interna passa anche attraverso il confronto con regole, pratiche ed approcci culturali nuovi, trovandosi nella condizione di dover rinegoziare i propri equilibri, le proprie aspettative e di dover cambiare i ruoli sia individuali, sia familiari. Isa (albanese, f. 40), infatti, partendo dalla propria esperienza personale, allarga la visione, sottolineando

come le seconde generazioni non sempre comprendono i sacrifici che fanno i genitori, dato che prendono come modello i propri coetanei italiani, più benestanti. «Perché in una famiglia albanese comunque ci sono delle difficoltà, ma difficoltà delle cose minime, anche nella spesa, con lo stipendio che non ti arriva a fine mese, vedono che i genitori non possono comprarti tutto ciò che c'è in giro; da noi i nostri figli nascono, hanno la bicicletta, passano alla bicicletta, al motorino, la patente e quindi è come se fosse tutto dovuto, quindi per gli italiani, nostri figli, è tutto dovuto e crescono... magari non capiscono che si fanno anche i sacrifici, ma anche noi... non tutti gli italiani hanno questa possibilità di comprarsi subito tutto, perché si fa fatica adesso ad arrivare alla fine del mese anche in Italia con l'euro ecc., molti genitori operai o uno solo in famiglia che lavora». È interessante poi notare che Isa usi un "noi", da cui emerge il suo sentirsi ormai quasi del tutto italiana, situazione diffusa tra i suoi connazionali (Romania, 2004), in ogni caso è arrivata nel nostro Paese quindici anni fa.

L'individuo che emigra viene ben selezionato dalla propria famiglia, perché deve essere in salute, in modo che sia in grado di lavorare per inviare le rimesse economiche. Tuttavia, molto spesso le aspettative dei migranti, una volta giunti nel Paese d'arrivo, non sempre vengono soddisfatte in breve tempo. Al contrario, molto spesso, il migrante deve fare molti sacrifici per raggiungere un livello minimo di vita dignitosa, infatti, solo dopo molti mesi è in grado di inviare le prime rimesse. Tuttavia, molti migranti vivono in maniera molto forte questo legame e soprattutto il carico di aspettative che i parenti rimasti nel Paese d'origine hanno nei suoi confronti, così si verificano anche casi in cui si è disposti a fare molti sacrifici nel Paese d'arrivo, pur di dimostrare ai parenti e ai conoscenti rimasti in patria che l'esperienza migratoria ha avuto un enorme successo, come riporta Agì (tunisino, m.50) «Certe famiglie fanno là una vita disgraziata. Da miserabili. Perché tutti i soldi che guadagnano li mandano giù. Mi sono accorto di una famiglia che prendeva i sussidi dal comune di Grottamare... sussidi di qua e aiuti di là... Caritas... vado a vedere e c'ha 4 ville nel paese in cui abita a Madhia, in Tunisia. 4 ville!! Ville finite e arredate. Io sono in affitto! Un'esperienza fallimentare. Cerco di dirglielo. In Italia... c'è gente che non è tornata al paese da 15 anni perché ancora non riesce a comprarsi la macchina nuova per ritornare là... manco se lo ammazzano ritorna al paese suo senza macchina. Perché gli altri aspettano... tu ti porti dietro un peso enorme quando parti perché tu non puoi fallire... la paura del fallimento». Nei Paesi di partenza il controllo sociale è ancora molto forte e non soddisfare le aspettative significa deludere i connazionali, così per evitare questo grande disonore, si preferisce non tornare.

C'è poi da parte di molte prime generazioni l'intenzione di fare ritorno nella propria patria, con la convinzione che anche i figli abbiano questa intenzione, non considerando la possibilità che le seconde generazioni vogliano

stabilirsi in Italia, cosa che Agì prova a far capire, con molte difficoltà, a questi immigrati: «Non ti ficcare in testa che i tuoi figli devono per forza tornare al paese. Non è detto. Perché molti rimangono. Per cui tu devi proteggerli. Preparargli il terreno. Studiando. Facendogli fare una vita dignitosa. Non puoi fare una vita da miserabile. Il bambino che non ha neanche la merendina. Deve chiedere dammi un pezzetto di qua e un pezzetto di là. E c'hai 4 ville in Tunisia. D'inverno con la camicetta. Il risparmio è totale. E dopo qua scrivono. Gli immigrati mandano i miliardi. Ma a che prezzo mandano i miliardi giù!! Sì questo i magrebini... gli albanesi?? Ma sai quello è tutto un altro traffico... molto più prepotenti. Per esempio anche qui loro vogliono far vedere che in qualsiasi maniera loro riescono con le buone o con le cattive. Te lo fanno vedere. Mercedes appena comprata. Collane, le cose... lo vedo anche a porto San Giorgio». La bella macchina, i gioielli sono gli oggetti che dimostrano il successo dell'esperienza migratoria, soprattutto quando si è dovuti partire da una condizione in cui il proprio capitale sociale era a rischio, allora quando si ottengono i beni materiali, da ostentare, si può dimostrare che si è riusciti ad avere successo all'esterno. Questo è un altro importante tassello per comprendere il complesso mosaico delle migrazioni. Grazie alla comprensione di queste aspettative possiamo meglio comprendere quali possono essere le dinamiche presenti all'interno delle famiglie, dato che i genitori, almeno nei casi appena descritti, inviano ai figli dei messaggi ambivalenti, anche se in maniera inconsapevole. L'ambivalenza si esprime attraverso l'intenzione di mostrare il successo sperato, per il quale si è dovuto necessariamente intraprendere un percorso di integrazione nella società d'accoglienza, ma con l'atteggiamento e la speranza di chi ritornerà con successo nel paese d'origine. Il processo di integrazione coinvolge inevitabilmente anche i figli, che crescono con gli stessi modelli di vita dei loro coetanei, cosa non sempre compatibile con i sacrifici per un rientro in patria desiderato e mitizzato dai genitori.

Il processo identitario degli studenti

Secondo Manuel Castells (2004) l'identità si costruisce grazie ad una serie di attributi culturali in relazione tra loro, e ogni individuo può sviluppare molteplici identità. Questa definizione è particolarmente pertinente per gli studenti di origine straniera, perché questi vivono la sospensione della deterritorializzazione e sono la più concreta espressione dell'intenzione dei loro genitori di volersi inserire nella società d'arrivo. Inoltre, quanto più il giovane migrante riesce ad adattarsi e integrarsi nell'ambiente in cui vive, evitando il disagio dell'interazione con gli altri, tanto più avrà una maggiore fiducia in sé stesso e quindi una maggiore autostima. Tuttavia, il percorso per giungere ad un buon livello di autostima è abbastanza tortuoso, quindi le seconde generazioni devono mettere in campo diverse strategie, a partire dalla rivendicazione della

propria lingua. Al riguardo ci aiuta Iola (romena, f. 32), che indirizza il suo intervento verso l'inserimento dei ragazzi romeni nell'ambiente circostante: «loro comunque si misurano tanto con i loro coetanei a scuola, da qui parte questo desiderio di essere, di far parte del gruppo. (...) Un ragazzo si è sentito un attimo orgoglioso della sua lingua, perché constatata che qualcuno finalmente viene a parlare la sua lingua. Questo l'ho fatto anche io tante volte, con il serbo-croato, quando andavo là, perché si sentono. Capito? la minoranza che non vale niente questa loro identità, invece ad un certo momento c'è qualcuno che dice agli italiani che ha la dignità quest'altra lingua, e quindi si vede proprio no? Si percepisce questo orgoglio. Tanto, sì, sì». D'altronde la costruzione dell'identità passa attraverso il canale della comunicazione, dunque la lingua è lo strumento con cui questi studenti possono avviare il percorso di autoaffermazione e di recupero di un'identità che si relazioni nel nuovo contesto. In questa fase il giovane migrante ha un capitale sociale molto povero, quindi per renderlo più sostanzioso, valorizza il più possibile la stessa relazione con la mediatrice linguistico-culturale.

Ruben Rumbaut ha fornito ai sociologi che si occupano di seconde generazioni il prezioso strumento della classificazione dei giovani migranti, in base all'età d'arrivo nel paese di destinazione²². Malgrado ciò, non si possono non considerare le implicazioni psicologiche dell'esperienza migratoria per i bambini e soprattutto per i giovani adolescenti in una fase della vita particolarmente difficoltosa. Kana (marocchina, f. 43), infatti, spiega come si sentano questi ragazzi, in base alla nazione in cui sono nati: «Secondo la mia esperienza quelli che nascono qui si sentono italiani al 100%, io lo vedo con i miei figli, ti dicono io sono italiano, sono nato qui; quelli che arrivano da grandi, magari la prima parte si sentono marocchini e basta, però dopo sì, c'è l'integrazione, ripeto se c'è la giusta convivenza fra le due culture». Nonostante le difficoltà iniziali, dunque questi ragazzi non si trovano troppo a disagio tra la cultura d'origine e quella d'arrivo. L'importanza dell'età che questi ragazzi avevano quando sono giunti in Italia, in linea con quanto sostenuto da Rumbaut, viene sottolineata anche da Cili (cinese, m. 22): «C'è una fetta, diciamo, di giovani cresciuti qua nel senso che sono arrivati molto giovani che diciamo hanno un modo di fare, un modo di ragionare molto più italiano e un'altra che arriva ad un'età abbastanza matura quindi dai 14-15 anni in su; la differenza è molto evidente fra un ragazzino che arriva a 10 anni e uno che arriva a 14, è evidente perché ci sono quei quattro anni della vita che tu passi da bambino e diventi un pochino più adulto, cominci a ragionare con la

²² La distinzione è la seguente: chi è arrivato con un'età compresa tra 13 e 17 anni viene definito G 1,25, chi è giunto quando aveva tra 6 e 12 anni viene definito G 1,5 e chi è arrivato con un'età compresa tra 0 e 5 anni viene definito G 1,75.

tua testa; quelli che sono arrivati a 10 anni solitamente i genitori sanno che il figlio avrà modi di fare diversi da loro, anche se la cosa cambia da famiglia a famiglia; possono venire fuori due situazioni: una praticamente che il bambino prende le abitudini italiane e diventa completamente un italiano; questo è un caso e molte volte i genitori si lamentano perché automaticamente questi ragazzi hanno perso le loro tradizioni». Le parole di Cili ci riportano alle dinamiche e ai conflitti presenti nel nucleo familiare, che contribuiscono alla formazione dell'identità delle seconde generazioni e alla loro esigenza di differenziarsi dai loro genitori. Interessante è sottolineare il ribaltamento del rapporto tra figli e genitori. Nell'età infantile quando il bambino di origine straniera si sente più protetto dalla propria famiglia e marca meno una differenza tra sé e i propri genitori si sente italiano, quindi attribuisce ai propri genitori la sua stessa identità. Nella fase adolescenziale guardando i propri genitori in modo distaccato può attribuire ai propri genitori la loro origine straniera, oppure se si sente straniero attribuirgli una maggiore identità italiana rispetto alla sua. In questo senso Dik (ghanese, m. 43) lega il percorso identitario delle seconde generazioni all'attaccamento alla comunità d'origine e alla legge che, a suo parere, hanno un ruolo fondamentale nel favorire l'inserimento dell'immigrato nella società d'accoglienza: «Fino adesso i giovani sanno che tengono forte al loro paese d'origine, perché in qualsiasi comunità, in qualsiasi gruppo si trovano loro sanno che loro sono africani, o peruviani ecc. Perché questo? Anche se un giovane che è qui diciamo da cinque anni e che adesso ne ha quasi diciotto, perché ha sempre questo in mente? perché non c'è diciamo il "link"... come si dice? Il collegamento della legge o delle istituzioni che promuovono questa idea di essere diciamo italo-ghanese o italo-peruviani, perché non c'è la possibilità perché se uno è lì ad un certo punto vedi che per esempio qui è solo italiani che possono fare questo o quello, se tu non hai la cittadinanza tu non puoi fare; questo non incoraggia le persone a cambiare. Secondo me l'identità del paese d'origine nei giovani è ancora fondamentale». Le posizioni di questi due mediatori in realtà non sono in contrapposizione e sono entrambe legittime, sia perché questi due intervistati hanno riportato ciò che hanno registrato nell'esperienza lavorativa, sia perché queste due modalità diverse di porsi rispetto alla società d'accoglienza sono alcune delle situazioni che vivono le seconde generazioni. D'altronde Alejandro Portes, parlando di seconde generazioni, considera il loro inserimento attraverso un'assimilazione segmentata, caratterizzata da tre modalità di inserimento: l'assimilazione tradizionalmente intesa, l'inserimento negli strati svantaggiati della società e l'assimilazione selettiva.

Alcuni intervistati hanno affermato che qualche ragazzo, con cui hanno avuto a che fare, tende a nascondere la propria identità d'origine e Mada (peruviana, f. 40) non trascura un fattore molto importante nella formazione dell'identità, quale quello religioso legato alle differenze di genere e alla difesa

dell'identità femminile tramite la propria religione di fronte al maschilismo della società occidentale: «Per esempio le ragazzine musulmane, molte, non tutte, però molte vanno a scuola con il velo... anche se non portano il velo hanno comunque quell'atteggiamento, sono così composte da far notare, da far capire che comunque c'è questa... mentre i maschi, loro coetanei, sono diversi, sono un po' più aperti, sono un po' come gli altri no?» La mediatrice peruviana poi si sofferma su come questi ragazzi, che danno molto valore agli insegnamenti religiosi, si schierino con la famiglia nel momento in cui si verifica un conflitto tra questa e la scuola: «(...) e quindi io noto qui che loro quando sono a scuola cercano di essere se stessi e qui vedi la differenza dell'educazione fra uomo e donna: la donna è se stessa seguendo quello che dice il padre, l'uomo è se stesso, poi come tutti gli uomini, quindi la scuola è un luogo dove loro possono essere se stessi, ma poi quando arrivano i conflitti veri, quelli tra scuola e genitori, loro ovviamente si schierano dalla parte dei genitori, anche perché non possono fare diversamente. » Infine Mada fa anche una breve classificazione sul livello di integrazione degli studenti, in base alla provenienza: «Se metti per esempio le culture latine, lì non ci sono grosse problematiche perché tendono ad integrarsi bene, a studiare serenamente, le problematiche possono essere legate alla difficoltà di apprendimento, per esempio, quando sono appena arrivati no? e magari problematiche legate, perché no? un po' a questa forma di esclusione che c'è tra coetanei, però legati alla cultura no, nei casi dei latini no. Nei casi africani, anzi io vedo che i ragazzi africani, tanti ragazzi africani tendono ad integrarsi bene, perché loro hanno un carattere così allegro, così gioioso, così aperto». In quest'ultimo brano sono presi in considerazione i fattori più importanti che concorrono alla formazione dell'identità di un giovane di origine straniera: la comunità d'origine, l'impatto con il Paese d'arrivo al momento dell'arrivo, il confronto con il gruppo dei pari.

Alla luce di quanto emerso in questo paragrafo bisogna anche sottolineare che le seconde generazioni, in particolar modo gli adolescenti, vivono la difficile oscillazione tra l'emulazione dei propri coetanei, anche autoctoni²³, e l'identificazione con le proprie origini. In questa oscillazione il giovane di origine straniera vive anche il desiderio di volersi emancipare dall'integrazione subalterna dei lavori più umili e sottopagati, offerti dalla società d'accoglienza, sperimentata dai genitori. L'oscillamento tra le due culture, quella d'origine e quella italiana, ha come risultato la formazione di un'identità ibrida, risultato di una oscillazione tra due forme di appartenenza identitaria.

²³ Quindi la tendenza a fare propri i riferimenti culturali e consumistici della società d'arrivo.

La percezione della scuola da parte delle famiglie migranti

Nei confronti della famiglia migrante dovremmo porci sempre con un'ottica relativistica, perché questa deve continuamente rivedere il proprio assetto modificando le relazioni sia al suo interno che all'esterno. Questo significa anche non ritenere che questi nuovi nuclei familiari ripropongano automaticamente gli stili di vita tradizionali, dato che produrranno nuove forme di vita familiare, nelle quali "si realizza un'interazione dinamica tra dimensioni strutturali, aspetti culturali e scelte soggettive, e prende forma un'elaborazione culturale creativa" (Ambrosini, 2005). In questa rielaborazione rientra anche la visione che la famiglia migrante ha della scuola.

Dalle interviste, sono emerse diverse percezioni della scuola, in base alla cultura d'origine e comunque ben diverse da come la scuola viene vissuta in Italia. Uno degli aspetti più interessanti che emerge, è la notevole differenza tra come viene vissuto il ruolo dell'insegnante in Italia e nei Paesi di provenienza dei mediatori, in particolare dell'Europa dell'est e asiatici. Il modello educativo trasmesso nelle famiglie migranti è fortemente basato sul rispetto per la figura adulta, e di conseguenza per l'insegnante, così tutti i mediatori hanno affermato di non aver percepito atteggiamenti ambivalenti da parte degli studenti, ma al contrario un comportamento spontaneo.

Secondo gli intervistati, i ragazzi assumono un comportamento coerente sia con gli insegnanti che con loro stessi. Tra le motivazioni di questo comportamento c'è anche la modalità relazionale, rispetto alle figure adulte ed in particolare ai docenti, che i ragazzi hanno acquisito nei paesi d'origine, così Ava (russa, f. 39) afferma proprio che: «*da noi la professione è molto rigida e severa e loro hanno grande rispetto nei confronti dei docenti*». Il profondo rispetto per il corpo docente, che in Italia sta gradualmente scemando, resta tuttora un valore molto importante nei paesi dell'Europa orientale, in Albania addirittura c'è una festa nazionale in onore degli insegnanti, come spiega Isa (albanese, f. 40): «*si dà molta più importanza in Albania agli insegnanti, alla scuola, al professore, ecc. tant'è vero che c'è la festa dell'insegnante: il 7 marzo è dedicato all'insegnante.* »

Secondo Ema (serba, f. 40), ci sono delle differenze significative nel modo di intendere l'infanzia, l'adolescenza, la famiglia, le differenze di genere sessuale: «*Se noi pensiamo che ci sono per esempio all'est Europa, io parlo perché provengo dall'est Europa, la scuola da parte dei genitori è vista come un'istituzione seria, non dico che qua non è, ma è visto il ruolo dell'insegnante come un ruolo molto importante, cioè difficilmente un genitore si metterà contro un insegnante, prima dà la colpa al figlio, dopo all'insegnante, c'è un tale rispetto nella figura dell'insegnante come un educatore, come secondo genitore; se parliamo dell'Asia, c'è la stessa cosa per Cina, ma se parliamo di paesi come il Bangladesh e Pakistan dove*

*non esiste a nessun livello l'istruzione scolastica obbligatoria, allora come possono vedere il ruolo dell'insegnante? Si è l'obbligo che... ma non percepiscono in tale maniera. Spesso gli insegnanti accusano queste famiglie soprattutto del Pakistan e Bangladesh come disinteressate: non è così, non è così, non hanno possibilità di essere presenti perché spesso non sono manco loro scolarizzati, non se ne intendono, praticamente la scuola per loro è quella che deve pensare all'educazione e scolarizzazione dei figli, punto e basta; loro non hanno a che fare con questo; è il loro modo di vedere la scuola. Lì ci sono conflitti, ma più che conflitti possiamo dire incomprensioni». Anche Isa (albanese, f. 40) sottolinea la differenza che c'è tra le famiglie italiane e quelle albanesi rispetto all'atteggiamento degli studenti e delle loro famiglie verso gli insegnanti: «*La scuola funziona molto meglio qua come programmi ecc., però il rapporto umano tra l'insegnante... cioè la scuola, i bambini, i ragazzi e la famiglia, l'insegnante è comunque una figura importante: se un insegnante, a parte nei casi gravi, però se un insegnante sgrida, perché mi dicono che menano con un rigbello, qualche sculacciata, insomma le danno gli insegnanti, anche adesso, io non l'avevo mai sentito, non mi è mai capitato quando ero in Albania, ma sento i ragazzi che vengono adesso che dicono che lo fanno, i genitori non diranno mai niente all'insegnante, diranno al bambino: è colpa tua, perché l'insegnante comunque ti vuole insegnare, è come se fosse tuo padre o tua madre a scuola per te, per cui una figura importante. (...) Quindi c'è questo rapporto tra famiglia e scuola, dove alla scuola là gli si dà un ruolo un po' importante e forse questo perché in Albania, in verità, tornando indietro e ragionando, la famiglia non è che dedica così tanto tempo ai figli, dipende poi dal livello della famiglia: gli operai... Perché l'insegnante è importante? Perché a casa poi non lo seguono quasi per niente il figlio, per cui deve stare attento a scuola, rispettare la maestra o l'insegnante, a quel che ha detto deve fare a casa, non c'è la mentalità di seguire tanto i figli a casa, come si fa qui in Italia, per cui ecco il ruolo secondo me è vero che è anche questione di mentalità, ma anche perché la famiglia lascia molto spazio alla scuola, all'insegnante. È un bene fino ad un certo punto, però mi piace; qui i genitori ho visto, perché ho due fogli, che basta che dice qualcosa la maestra o perché gli hanno messo un voto basso, va subito a protestare. Non lo trovo giusto, assolutamente; solo se ci sono cose gravi, che dice: guarda perché? mai un insegnante secondo me andrà a togliere un voto ad un bambino per trattarlo male insomma ecco». Nelle parole di queste due mediatrici emerge l'argomento, già affrontato, dell'etnocentrismo con cui alcuni insegnanti italiani si pongono verso le famiglie di origine straniera. Alcune famiglie migranti provengono da contesti nei quali non c'è, come in Italia, il richiamo alla continuità tra scuola e famiglia. Da parte di questi genitori, invece, c'è l'affidamento alla scuola, alla quale viene demandato il compito di educare i figli, anche per quanto riguarda gli aspetti di cui, secondo la visione occidentale, dovrebbe occuparsi**

la famiglia. La scuola, dunque dovrebbe svolgere anche il compito pedagogico e contenitivo. Questo spiega anche perché nei Paesi asiatici e dell'Europa orientale la famiglia si affida sempre e comunque agli insegnanti.

Le differenze tra il sistema scolastico italiano e quelli dei paesi di provenienza viene sottolineato anche da altri mediatori, come Cili (cinese, m. 22), secondo cui in Cina si ha un approccio allo studio diverso, grazie alla maggiore severità degli insegnanti cinesi, che permette agli studenti di essere più formati, con la conseguente pretesa dei genitori che i figli siano sempre all'altezza: «*C'è un po' di differenza, però in linea di massima con la globalizzazione pare che si sta avendo un processo di standardizzazione, nel senso che... l'unica differenza... entriamo nel merito dello studio, la scuola italiana è dieci volte meno severa di quella cinese, diciamo è proprio la formazione, nel senso che è proprio la formazione che è diversa, cioè tu, un bambino che esce dalla scuola elementare cinese non può essere paragonato ad un bambino che esce dalla scuola elementare italiana, perché quello lì nel frattempo ha studiato dieci volte di più di un bambino italiano. La portata è un po' diversa, pure sulla valutazione, che è molto più severa; i genitori pretendono molto di più*». Kana (marocchina, f. 43), invece, spiega perché molte famiglie straniere non partecipano alle riunioni convocate dalla scuola: «*Come sistema scolastico è diverso, non vengono mandati a casa, solo in caso grave, ma i genitori raramente vengono a contatto con la scuola per una riunione. Queste le differenze che vedo. Sarebbe bello se anche in Marocco chiamassero ogni tanto i genitori per fargli sapere a che punto*».

Secondo l'unica mediatrice italiana Dona (sinologa, f. 36), la scuola viene utilizzata anche per motivi strettamente strumentali, dato che grazie a questa, il figlio sarà utilizzato come interprete e sarà dunque il ponte di contatto con la società di accoglienza: «*Rispetto alla prosecuzione degli studi una volta finita la terza media... a parte che qui siamo ancora alla prima generazione... e comunque in linea di massima... alcuni arrivano a sedici, diciassette anni e vengono inseriti... magari ci tengono a fare uno o due anni di scuola per i genitori perché quello è fondamentale per imparare un minimo di italiano e poi serve alla famiglia come interprete perché poi i genitori in linea di massima non parla nessuno. A me è capitato persone che sono qui da sei o sette anni che sono a zero. Quindi i ragazzi quelli che vanno a scuola servono poi come interpreti per aiutarli nel lavoro. E quindi sì, i ragazzini hanno questo ruolo di mediazione con i genitori, di interprete. Sì sono i figli. Che proseguono gli studi? In linea di massima no. C'è un abbandono molto alto dopo la terza media. Sì in linea di massima*». Si verificano tuttora, dunque, le situazioni in cui nella famiglia migrante i figli assumono il ruolo genitoriale, dato che sono gli unici detentori dello strumento comunicativo, grazie al quale mediano tra la famiglia e la società. In questo modo i figli vengono utilizzati per

svolgere le pratiche burocratiche e sono l'interfaccia con le istituzioni: commissariati, sindacati, camere di commercio, associazioni datoriali, scuola, ecc.

La percezione della famiglia migrante da parte della scuola.

La scuola dovrebbe essere la prima istituzione a porsi in un'ottica dialogica e quindi insegnare e imparare ad avere uno sguardo cosmopolita. Tuttavia, come si è già visto, molti professori hanno questa difficoltà. Evidentemente perché manca nella nostra cultura la capacità di porsi tanto in un'ottica relativista, quanto di mettersi nei panni dell'altro. Sono queste qualità non comuni purtroppo, soprattutto in questo periodo, ma se vogliamo evitare e prevenire che anche in Italia si verifichi qualcosa di simile a quanto accaduto in Francia anni fa, la prima agenzia che deve favorire l'accoglienza e l'inserimento delle seconde generazioni è la scuola, attraverso i suoi operatori, che sono gli insegnanti. Sicuramente ci sono molti professori e maestri che fanno questo notevole sforzo, ma si dovrebbe fare di più. Sulla necessità che gli insegnanti si pongano con un atteggiamento etnocentrico si sofferma abbondantemente Ema (serba, f. 40), che fa notare che alcuni docenti hanno la pretesa che i migranti conoscano i meccanismi burocratici italiani, andando oltre, pretendendo addirittura che richiedano i programmi scolastici alle ambasciate prima di venire in Italia: «*Per esempio quello che riguardava la scuola, proprio spiegare alla famiglia perché loro mi chiedono: ma non possono per esempio questi genitori andare all'ambasciata loro, qui in Italia, e chiedere il programma scolastico? Vai a spiegare quale programma scolastico! Se noi parliamo di città grosse lì il sistema scolastico (...), ma non sono tutti obbligati a frequentarlo e dopo per facilitare il lavoro degli insegnanti non riescono spesso o per mole di lavoro che hanno o proprio per menefreghismo accettare che non possono i genitori portare i documenti tutti quelli della scuola tradotti, timbrati, valorizzati dall'ambasciata italiana del paese d'origine, perché non pensano quello, quando si tratta di un'immigrazione nel senso padre qui e devono fare ricongiungimento con famiglia, già è faticoso fare tutte le carte in regola per portare la famiglia, ma chi ci pensa ancora alla scuola! non riescono ad accettare questo, e si creano lì un po' di conflitti, non tanti ma si creano*». A molti insegnanti evidentemente manca la capacità di accettare che ci possa essere un modo di vivere diverso dal proprio e che il migrante faccia uno grande sforzo emotivo quando decide di partire; per cui non è pensabile che chieda all'ambasciata italiana i programmi scolastici ministeriali, quando ci sono altre priorità. Inoltre nei Paesi di provenienza dei migranti il sistema scolastico non ha sempre la centralità ed il livello organizzativo che ha in Italia.

Dalle interviste poi è emerso che in diverse occasioni si sono verificate difficoltà di tipo relazionale tra alcuni insegnanti e studenti e famiglie, per motivi culturali, come riferito da Iola (romena, f. 32): «*Sì, secondo me la lingua è un ostacolo assai importante, però la lingua si può imparare, per cui anche se*

all'inizio è molto difficoltoso, secondo me le competenze più importanti sono quelle culturali: conoscere la cultura, perché se tu conosci comunque la cultura di un popolo, sai come proporti senza innescare dei meccanismi di altro tipo. Adesso mi viene in mente... dare una cosa scontata quando per esempio non è così; ho sentito da alcuni racconti che in Cina i ragazzi per rispetto tengono la testa verso il basso, la maestra può pensare, come hanno pensato, che comunque il ragazzo manca di rispetto, che comunque non presta attenzione, non ti guarda. Ecco queste sono delle cose molto importanti, che il mediatore dovrebbe conoscere». Non dovrebbe conoscerle soltanto il mediatore, ma anche l'insegnante, affinché comprenda che certi comportamenti che nel nostro contesto hanno un significato, in quelli di provenienza di questi ragazzi hanno un significato contrario.

Il pericolo dell'inversione dei ruoli.

Il dibattito sulla definizione del ruolo del mediatore linguistico-culturale resta ancora aperto (vedi cap. 6), anche perché non c'è una regolamentazione ufficiale di questa professione. Questo ha generato una confusione per cui questi operatori si trovano in difficoltà nell'affermare quali sono i confini di loro competenza, dato che gli insegnanti non avendo ben chiare le funzioni del mediatore, fanno loro richieste di intervento non pertinenti al mediatore, come quella di fare da tutor dello studente, Adi (pakistano, m. 29): «Aspetta... i mediatori linguistici sono diversi dai mediatori culturali, linguistici sarebbero quelli che devono insegnare la lingua, facendo fare i compiti, invece noi mediatori culturali non abbiamo il compito di fare i compiti con loro, non è il compito nostro far fare i compiti perché questo sarebbe l'aiuto di un tutor, non siamo tutor; noi dobbiamo giocare solo soltanto tra due culture facendo sparire la diversità nella classe, facendo sparire dalla mente del bambino straniero che non esiste la diversità con l'italiano, facendo sparire nella mente dell'italiano che non esiste un pakistano che è diverso da me, è uguale come me, solo che viene dal Pakistan». Ecco che Adi ha definito in maniera sintetica ed efficace quali sono le specifiche mansioni del mediatore, essere il ponte, lo strumento che mette in contatto due culture diverse e basta, il mediatore in quanto tale fa questo. Tuttavia, la confusione creata in questa professione arriva al punto che gli stessi operatori a volte si riconoscono più in un'altra funzione, come quella di facilitatore.

In alcuni casi addirittura viene richiesto da parte dell'istituzione scolastica al mediatore di svolgere compiti che spetterebbero alla scuola stessa o al limite ai servizi sociali, come l'invitare la famiglia ad occuparsi dell'igiene dei propri figli e su questo Ema (serba, f. 40) in un certo si ribella sostenendo che: «Non riescono a capire la capacità di una persona che è un mediatore linguistico-culturale, e questo lo capisci dalle assurde richieste per esempio degli insegnanti che mi sono arrivate: perché lei non contatta la famiglia di questi

ragazzi pachistani e gli dice che devono lavare i figli, perché puzzano i figli e nessuno si vuole mettere seduto vicino a loro. Questa non è mediazione. Capisci? Il 90% delle richieste sono improprie per l'intervento di un mediatore».

Lo scarso sostegno, che riceve la scuola da enti locali e soprattutto dal ministero dell'Istruzione per una gestione migliore delle seconde generazioni, ha generato una tale confusione, le cui conseguenze sono di varia natura.

Al mediatore viene chiesto di fare anche, se non come attività principale ed esclusiva, il traduttore, Adi (pakistano, m. 29): «Interpretano male perché quando noi, i mediatori culturali, entriamo nelle scuole agli insegnanti e ai presidi delle scuole sembra che sono arrivati gli interpreti; all'inizio si diceva sono arrivati gli interpreti per i bambini. Allora, secondo me, non vorrei sbagliare, secondo me per loro è cambiato soltanto il nome che da interprete è diventato mediatore culturale, comunque loro non hanno capito il significato».

Il lavoro con il mediatore non viene pianificato, non essendoci la mentalità giusta per affrontare i problemi in equipe, troppo spesso si improvvisano gli interventi, Za (albanese, f. 54): «Il mediatore deve essere riconosciuto come figura e come ruolo, la prima, per poter parlare poi delle cose dietro; la seconda cosa: le scuole devono avere una mediazione continua! Solo così riusciamo a superare le barriere, solo così, con il mediatore, non dico fisso, ma in continuazione; il mediatore deve lavorare con l'equipe degli insegnanti; non puoi un insegnante solo viene, questa è del laboratorio, vaci con lei fai quello che ti pare! Non è così, sono 12-20 insegnanti, 20 devono sapere che quel giorno per esempio il bambino del Bangladesh si è comportato in questo modo, perché si è comportato in questo modo qua? Quale è stata la reazione del maestro che l'ha portata a comportarsi in questo modo? Ma se non discutiamo, non risolviamo niente! È facile dire: prendiamo la maestra di supporto, prendiamo questo... non è risolvere il problema così, posso capire di un ragazzo che ha un handicap che ha bisogno di supporto, sono d'accordissimo, ma con uno... è assurdo, deve essere un lavoro in tutti i piani, con la famiglia, non può essere così... abbiamo 10.000 euro li spendiamo, li diamo per i mediatori! Così si fa? No! Ma purtroppo siamo abituati in questo modo».

È evidente il rischio di non utilizzare in modo adeguato questa fondamentale figura, che dovrebbe essere lo strumento con cui la scuola si apre al mondo, insegnando agli studenti quanto sia indispensabile avere questo atteggiamento mentale, soprattutto in un'epoca di globalizzazione come quella che stiamo vivendo.

La mediazione scuola – famiglia nel confronto tra diverse culture

Le famiglie migranti nella nostra regione sono prevalentemente ricongiunte, questo vuol dire che tendono a normalizzare i propri mem-

bri, avvicinandoli ai cittadini autoctoni, ma anche a chiedere più servizi²⁴. Per questo motivo il ricongiungimento familiare assume un'importanza cruciale, dato che i suoi membri nella fase di inserimento nella società d'accoglienza sperimentano traiettorie sempre più disperse e transnazionali e quindi i nuclei familiari si trovano spesso nella condizione di dover affrontare eventi che trasformano il modo in cui i suoi membri vivono l'appartenenza, la solidarietà e la reciprocità (Bonizzoni, 2007).

Nel momento in cui si inserisce nelle traiettorie transnazionali, la famiglia migrante fa automaticamente il suo ingresso nel complesso sistema di interdipendenza del sistema sociale, agendo in tutte le tre traiettorie di interdipendenza, delineate da Friedman: strutturale (in cui ciascun attore assume che le azioni dell'altro sono indipendenti dalle sue); comportamentale (le azioni di ciascun attore dipendono da quelle degli altri in un momento precedente); evolutiva (nella quale vi è una situazione di interdipendenza comportamentale che dura per un periodo di tempo lungo a sufficienza perché il mix di strategie presenti in una popolazione si evolva verso un qualche equilibrio, che non deve necessariamente essere un unico punto di equilibrio). L'interdipendenza dovrebbe essere il risultato finale del superamento del conflitto, dunque del raggiungimento di una dialettica, se non di qualche forma di unità in un rapporto (Simmel, 1976), nel quale ci sia il riconoscimento reciproco delle culture altre ed una comunicazione tra queste. Attraverso l'interdipendenza, il cui strumento in questo caso è la mediazione culturale, dovremmo superare la fase di desocializzazione imposta recentemente dal trionfo dei nazionalismi culturali e delle politiche dell'identità delineatesi recentemente in Europa (Touraine, 1998).

Dalle interviste sono emerse diverse tipologie di situazioni. Il rapporto tra famiglia migrante e scuola è molto variegato. Partiamo dalle situazioni nelle quali c'è un conflitto in atto, dovuto ad un'aperta ostilità di insegnanti e genitori italiani, resistenti al cambiamento apportato nella nostra società con l'arrivo nei banchi di scuola di studenti di origine straniera, con il racconto di Ema (serba, f. 40), che riferisce un episodio nel quale un bambino ed una famiglia musulmana è stata denigrata per le sue credenze: *«Nelle scuole è successo che il modo di fare o qualcosa che un genitore è rimasto molto offeso, quando un musulmano, proveniente dal nord-Africa, quando è venuto il bambino a scuola*

²⁴ Secondo alcune ricerche (Simoni e Zucca, 2007, M. Tognetti Bordogna, 2004) sull'uso dei servizi da parte delle famiglie migranti è emerso che non è dimostrato che consumino più servizi delle famiglie autoctone dello stesso livello sociale. Un altro aspetto interessante apparso in queste ricerche è che nonostante l'immigrazione familiare sia più costosa per le società riceventi è più accettata rispetto a quella esclusivamente maschile.

ha raccontato che praticamente l'insegnante gli aveva chiesto di spiegare per quale motivo loro non mangiano e perché si devono svegliare durante il Ramadam, perché secondo lei era stupido. È un'affermazione da parte di un insegnante molto forte». Con questo comportamento la scuola viene meno alla sua funzione di confronto e di apertura. Ema, nell'intervista poi ha riferito anche che, in un intervento che ha svolto circa quattro anni fa, le sia successo di incontrare degli insegnanti di scuola elementare che le hanno imposto di portare fuori della classe i bambini immigrati, perché dovevano terminare il programma, purtroppo a questi insegnanti si sono aggiunti i genitori dei bambini autoctoni che non ritenevano giusto che la classe "soffrisse" per la presenza dei bambini stranieri. La mediatrice serba in quel momento si è dovuta limitare a spiegare all'insegnante che: *«io ho le ore limitate, con le quali cercherò di insegnare il più possibile l'italiano a questo bambino, ma comunque sia sono loro gli insegnanti e non io, perché io non posso insegnare le materie, quelle che sono materie del programma didattico, che loro a scuola devono trovare il modo di avere semplificate materie... materiale sempre più semplificato se vogliono che anche questi bambini possano seguire le lezioni, soprattutto del primo anno».* Questo è un esempio concreto di come la scuola rischia di perdere la propria credibilità nel momento in cui viene percepita come strumento di marginalizzazione e non come via d'accesso per l'ascesa sociale rispetto alle prime generazioni.

Per fortuna l'intervento dei mediatori linguistico-culturali non è sempre teso alla risoluzione dei conflitti, ma anche a spiegare alle famiglie migranti come funziona il coinvolgimento di queste nel nostro sistema scolastico, così Kana (marocchina, f.43) ponendosi nell'ottica del genitore marocchino spiega come funziona la scuola in Italia: *«Per esempio la scuola in Marocco non invita mai il genitore a partecipare a qualche riunione, a partecipare per sapere come il bambino va a scuola; invece qui, quando arrivano qui per loro la scuola deve fare tutto, non che non vogliono andare, collaborare, ma perché non sanno che anche i genitori sono la metà della scuola; la scuola fa la metà e i genitori l'altra metà. Allora io quando incontro questi genitori cerco di spiegargli questa cosa, che loro devono andare a scuola, devono andare alle riunioni, devono seguire il bambino, per esempio per i compiti che c'è un diario dove gli insegnanti fanno scrivere le cose che occorrono, spiego loro che quando il bambino, il ragazzo torna da scuola devono controllare il diario. Non che loro non si presentano perché non rispettano, perché non sanno che il sistema scolastico qui è così. (...) Per gli incontri genitori-scuola io cerco prima di contattare la famiglia e gli spiego come funziona il sistema scolastico e quali sono i ruoli della famiglia e quelli della scuola, così quando magari anche l'accompagno nel momento che c'è difficoltà di comunicare.»* Questa, invece, è la modalità con cui il mediatore linguistico-culturale assolve l'importante funzione di mediare tra scuola, le famiglie e i suoi bambini. La mediazione dunque

è importante perché alle famiglie viene data la possibilità di non fossilizzarsi su modelli tradizionali di trasmissione della loro cultura, ma la mediazione si fa anche fornendo alle famiglie le informazioni sulle diverse abitudini presenti nel paese d'arrivo, come fa Isa (albanese, f. 40): *«Vengono dall'Albania che comunque non è che stanno tanto male o stanno tanto bene, dipende dalla famiglia, quando arrivano qua si trovano nelle case umide, nelle case senza riscaldamento, che fanno fatica ad arrivare non solo a fine mese, ma non so cosa mangiano neanche e spese volte quando ci hai parlato due o tre volte che fai lezioni, dicono: stavo meglio in Albania, perché convinti di trovarsi in Italia benissimo, bella casa, quello che vedono in televisione, essendo anche bambini, vengono con l'idea di trovare in Italia tutto, tutto il ben di Dio; si ritrovano nelle case senza riscaldamento spese volte, perché poi approfittano anche gli italiani, ti danno la casa a 600-650 e magari non c'è il riscaldamento... I genitori accettano, ma quelli che soffrono sono i bambini e hanno bisogno di esprimere questa cosa, anche con me, perché io li capisco; io chiedo: ma avete il riscaldamento? No. I bambini albanesi vengono vestiti molto di lana, da noi il riscaldamento non c'era nelle scuole, hanno cominciato a metterlo adesso, c'era una stufa a legna o addirittura anche senza, stavamo con i giubbotti noi, non c'era, per cui spese volte all'inizio mi chiedevano, agli asili, li vestono tanto, da noi si suda, nelle scuole nostre è esageratamente caldo, almeno qui a Fano, per cui cominciando da queste piccole cose, parlo con i genitori: guardate non vestitelo tanto, perché so che si vestono tanto, so che in Albania non c'è riscaldamento e a scuola tocca stare con il giubbotto, quindi io devo dire ai genitori: mi raccomando non li vestite tanto, arrivano a scuola con una maglietta bianca a maniche corte, un maglioncino o una felpa, finisce lì. Venivano, i primi, tre o quattro maglie di lana, perché a scuola si muore dal freddo in Albania, se vieni dal nord. Un paio di calzoncini di lana, ma pensati, perché a scuola era freddo. Un albanese appena arrivato non le sa queste cose; capisce che è caldo in Italia, ma se la casa ce l'ha senza riscaldamento, continua ad avere freddo come in Albania. O se il riscaldamento ce l'ha ma non riesce a pagarlo, lo tiene spento, o comunque le case sono con la muffa, perché dove le trovano? trovano le case lungo il mare, case estive all'inizio, appena arrivati»*. A Fano, per fortuna, almeno nella scuola dove lavora Isa si è creato un ambiente solidale, dato che tutte le insegnanti si sono date da fare con gli altri colleghi e con i bambini per trovare gli astucci, gli zaini, i vestiti da regalare ai nuovi arrivati, perché i genitori non riescono a portare anche l'occorrente per la scuola. Isa conoscendo molto bene l'orgoglio albanese interviene parlando con: *«i bambini e con la famiglia e dico loro: se volete le maestre si offrono a dare... in genere c'è un no che vacilla un po', per mentalità dicono di no, parlando con la madre è soprattutto la madre che si relaziona con me... guarda bisogna fare una cosa psicologica anche con la madre: hai bisogno di una mano adesso, perciò anch'io se tu hai fiducia in me ti dico accetta, dopo butterai via, per il momento hai biso-*

gno, sei arrivata senza? Sì; hai le possibilità di comprare? No e allora perché non accettare? Allora pian piano... non si può fare senza una mediazione, perché se no si offendono, gli albanesi si offendono, perché tendono a dire che hanno tutto anche se in verità non hanno niente, per cui ci vuole una mediazione, parlare con i genitori e anche con il bambino». Al contrario del racconto di Ema, in questo caso la scuola svolge la funzione di accoglienza e favorisce rapidamente l'inserimento di questi bambini albanesi nella nostra società.

Un altro argomento per cui si è rivelato indispensabile l'intervento del mediatore riguarda il confronto tra le religioni, Mada (peruviana, f.40): *«In quella scuola c'era l'ora di religione per tutti, i bambini dovevano stare lì, e invece questi qua non volevano che stessero a scuola. Ho dovuto parlare con i genitori, gli ho detto: dovete fare, dobbiamo fare, purtroppo, nel momento in cui le cose cambieranno... ho chiesto alle maestre di essere un po' più comprensive, quindi i bambini erano seduti, perché dovevano stare ed era giusto, perché allora finché le cose stanno così, bisogna rispettare le regole, perché se ognuno fa quello che vuole, però si portavano il Corano, il libro loro, stavano seduti a scuola, l'insegnante di religione spiegava e loro leggevano per conto loro. Io penso che questa cosa, molto semplice, non abbia causato danno a nessuno e magari in quell'ora i ragazzi hanno letto»*. In questa situazione, dunque, è stato funzionale ed efficace un compromesso.

Il mediatore poi riesce anche a porsi come ponte su cui si incontrano le esigenze sia della scuola che delle famiglie, così Agì (tunisino, m. 50), conoscendo molto bene le difficoltà e le esigenze delle famiglie immigrate si organizza per fare delle riunioni nel tardo pomeriggio con i genitori degli studenti immigrati: *«Noi periodicamente a San Benedetto facciamo le riunioni con i genitori dei ragazzi. Il lunedì ho una riunione alle sette con le famiglie. Le riunioni sono tranquille. Non affollate. Molti lavorano. Sono pescatori, stanno al mare. Tornano solo il venerdì. Il rapporto con i genitori è buono per quello che mi riguarda visto che vado anche a casa loro, mi presento, stabilisco anche un rapporto di amicizia, contatto telefonico, come va mia figlia, domani ha un compito, potresti aiutarla? C'è un contatto. Alle riunioni parliamo dell'andamento scolastico... Mandano il ragazzo la scuola e poi ci pensa la scuola. Per tutto. E invece non è così. Il ragazzo ha bisogno a casa che venga seguito... che tanti di loro sono giovani mamme»*. Questo è un'altra efficace modalità per fare comunicare le due agenzie di socializzazione e fare in modo che si completino a vicenda, perché quanto più i ragazzi stanno a scuola, più la famiglia è tranquilla, perché i ragazzi stanno in un contenitore sicuro, anche se poi sorge il problema che a casa le mamme non riescono a seguire i ragazzi e questo può determinare un insufficiente andamento scolastico delle seconde generazioni.

I problemi sorgono anche quando un ragazzo viene iscritto in una classe non corrispondente alla sua età, ma poi, come riferisce Jan (macedone, m. 50),

proprio grazie al suo operato, le famiglie comprendo le esigenze della scuola e di conseguenza del ragazzo: «Con alcuni genitori... abbiamo cercato di andare a parlare anche con i genitori degli alunni, per il comportamento, per capricci, ecc. le problematiche ci sono e dovevamo intervenire anche a casa di loro, siamo andati lì, abbiamo parlato con i genitori e abbiamo spiegato per bene, come è successo ad un bambino che l'hanno mandato nella quarta, la scuola l'ha mandato nella quarta, lui voleva andare nella quinta perché giù da noi faceva la quinta, e noi abbiamo spiegato per bene che non è così facile anche... va bene, i genitori lo volevano mandare nella quinta e anche il bimbo, però la scuola ha visto com'è la situazione sua e ha detto: no il bambino ha fatto la quinta laggiù, però ancora non l'aveva finita, aveva fatto solo il primo quadrimestre è meglio che finisca qui la quarta, poi lo mandiamo alla quinta. Quindi c'è stato un po' di conflitto, perché lui laggiù aveva già fatto la quinta, qui voleva fare lo stesso. Gli sembrava di perdere un anno, quasi fosse stato bocciato, ma alla fine ci siamo messi d'accordo e ha continuato con la quarta. Abbiamo spiegato alla famiglia che così era molto meglio anche per lui. I genitori subito si agitano: ma lì faceva la quinta, la deve fare anche qui; invece non è così, perché dopo si deve vedere per bene la scuola, che cosa dicono i professori, che cercano sempre di fare del meglio per i bimbi; a volte i genitori pensano il bene, però si possono sbagliare e invece la scuola segue proprio gli alunni».

Il lavoro di interposizione tra scuola e famiglia svolto dai mediatori ha l'obiettivo che entrambe le agenzie si pongano con uno sguardo intrecciato (Pattarin, 2004), guardandosi e percependosi reciprocamente sia con il proprio che con l'altrui sguardo. Il mediatore così lavora affinché ci sia un riconoscimento reciproco ed una continuità tra scuola e famiglia, affinché il giovane di seconda generazione possa intraprendere un percorso di integrazione il più lineare possibile, nel quale le differenze non vengano vissute come castranti, ma al contrario come vitali ed arricchenti per tutti gli attori sociali che si relazionano.

Istituzionalizzare il mediatore linguistico-culturale? Il caso della scuola di Marneo Serenelli

Le specificità della mediazione linguistico-culturale nella scuola

Le norme/indicazioni nazionali

Numerosi resoconti e indagini hanno ormai chiarito che al momento la figura del mediatore linguistico-culturale (MLC) è - ancora - tutt'altro che univocamente definita (Serenelli, 2009). In questa sede, con particolare riferimento all'operato che essa può svolgere presso le istituzioni educative italiane, si cercherà di utilizzare i dati di fatto ormai acquisiti, sottolineandone alcuni elementi particolarmente significativi, proprio con la finalità di procedere verso una più adeguata costruzione di servizi che rispondano alle esigenze emergenti dalla multiculturalità che viene sempre più caratterizzando la nostra società. Si accetta dunque il rischio di affrontare una materia che al momento è oggetto di attenzioni decisionali da parte di numerose entità, in un contesto di rapida evoluzione del processo migratorio, che per altro è vasto e complesso (in altre parole, è difficile tenere il passo con la miriade di interventi che vengono esternalizzati, tanto che ogni pubblicazione rischia o di non essere completamente aggiornata sull'articolata evoluzione dei servizi o di vedere alcuni suoi contenuti superati da un nuovo documento).

Si può affermare che il primo dei documenti normativi che ha iniziato a delineare la figura MLC per la scuola sia stato la circolare dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione n. 301 del 1981 ("Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo"); ormai da dieci anni il saldo migratorio in Italia era passato da negativo a positivo e le nostre istituzioni iniziavano a rilevare anche esigenze emergenti dal mondo dell'educazione dei minori, alle quali bisognava cominciare a rispondere inventandosi qualcosa di nuovo. Nella circolare troviamo, infatti, l'affermazione: "gli alunni appartenenti ad altre etnie, specie se di recente immigrazione, debbono trovare stimoli comunicativi dall'intervento di coetanei immigrati (che hanno già qualche consuetudine con la lingua italiana), dalla partecipazione di *adulti che sono in grado di comunicare in lingua italiana e nell'altra lingua*". Si tratta evidentemente di un primo cenno, tanto che ancora pare che non si sia pensato neanche al nome da dare a questa figura.

Con il tempo sono comparsi diversi altri documenti normativi, nei quali sono reperibili solo dei cenni alla figura e alle funzioni del MLC, per cui la pre-

sente analisi storica si sofferma solo su alcuni di essi, per approdare alle ultime indicazioni, più articolate e di validità attuale al momento della stesura di questo testo. La legge sull'immigrazione detta "Turco-Napolitano", n. 40, poi confluita nel testo unico approvato nello stesso anno come decreto legislativo n. 286, all'articolo 36 ("Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale") afferma che "con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400, 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*". L'articolo 40 ("Misure di integrazione sociale"), pur non trattando solo della scuola, afferma che "Lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni [...] favoriscono [...] la realizzazione di convenzioni con associazioni regolarmente iscritte nel registro [...] 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 [...]". Le indicazioni su convenzioni con le associazioni ed i requisiti minimi, costituiscono una novità di rilievo; comincia ad emergere una questione tuttora irrisolta, quella della denominazione (persino all'interno della stessa legge compaiono due denominazioni differenti!). Nell'anno successivo, esce il regolamento di attuazione del testo unico (DPR n. 394); dell'istruzione scolastica tratta l'art. 45: "Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di *mediatori scolastici qualificati*". Qui è da sottolineare la novità della specificazione delle intese fra scuola ed enti locali. La legge n. 189 del 30/07/02 "Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo", la cosiddetta "Bossi-Fini", pur sostituendo la Legge n. 40, ne lascia intatte le indicazioni relative alla scolarizzazione degli stranieri.

Nel 2002, un gruppo di lavoro interministeriale, coordinato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che includeva fra gli altri il MIUR, in un convegno svoltosi a Padova ha presentato una "Nota per la discussione" (che pertanto, in quanto tale, non costituisce una norma; il suo testo è stato diffuso in Favaro – Fumagalli 2004, pp. 221-229). In tale nota, in riferimento ai vari settori di servizio, si afferma fra l'altro che "il mediatore culturale deve essere un *traduttore* non solo della lingua ma anche delle strutture valoriali, dei meccanismi di pensiero, dei modi di interpretare il mondo, del senso religioso". Più oltre, si precisa che "pur essendo questo documento mirato in primo luogo all'individuazione dei punti che accomunano i fabbisogni di mediazione culturale espressi dalle singole amministrazioni, tuttavia alle specificità derivanti dal contesto dove il M. C. è inserito va data la giusta rilevanza."

Vengono di seguito evidenziate delle specificità per i settori pubblica sicurezza, giustizia, sanità, scuola, lavoro. Quanto alla scuola, vengono delineati diversi livelli di intervento da parte del mediatore:

"Nei confronti dei bambini stranieri. Sostiene la prima fase di accoglienza e di inserimento; Ricostruisce la biografia e la storia scolastico-linguistica del bambino straniero; Rende esplicite le regole del servizio e della scuola; Riduce l'ansia e il disagio da sradicamento; Fornisce visibilità e valore alla cultura e alla lingua di appartenenza; Contribuisce a mantenere e rafforzare la conoscenza della lingua d'origine; Costituisce un modello positivo di riferimento e di identificazione per bambini immigrati; Facilita – di concerto con l'insegnante – il primo approccio all'apprendimento della lingua italiana.

Nei confronti delle famiglie immigrate. Informa, facilita l'accesso all'uso dei servizi educativi mettendo in relazione i *partners* educativi; traduce materiali informativi, avvisi, cartellonistica, documenti, ecc; Interviene in situazioni di conflitto (incidenti interculturali e/o fraintendimenti); Orienta i genitori neo-arrivati; Rende esplicite le regole del servizio e della scuola; Facilita l'incontro con la cultura italiana.

Nei confronti di insegnanti, operatori educativi, istituzioni educative. Contribuisce a risolvere difficoltà comunicative nella prima fase di inserimento; Fornisce informazioni sulla biografia e la storia scolastico-linguistica del bambino, orientando sulle competenze scolastiche già acquisite e sulle abilità cognitive dell'alunno nella lingua d'origine; Fornisce informazioni sui modelli formativi e scolastici del paese d'origine, orientando sulle aspettative delle famiglie rispetto all'istituzione scolastica; Fornisce informazioni sulla cultura d'origine del bambino; Traduce informazioni e comunicazioni; Sostiene l'insegnamento della seconda lingua; Fornisce assistenza nella produzione di materiali di supporto per le varie materie e discipline scolastiche; Affianca l'operatore nella progettazione di interventi di integrazione sociale e scolastica, di educazione interculturale destinate a tutti gli studenti; Instaura rapporti con enti e istituzioni esterni alla scuola.

Nei confronti degli studenti italiani. Favorisce la conoscenza delle culture «altre»; Favorisce un approccio positivo con le culture d'origine dei compagni stranieri; Narra e propone animazioni interculturali.

Anche nell'ambito dell'educazione degli stranieri adulti il M.C. ha un ruolo rilevante in quanto interagisce con le istituzioni scolastiche cui fanno capo i Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e con gli insegnanti preposti alle attività di istruzione e formazione".

Per un riferimento normativo sostanzioso, dobbiamo però attendere la circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 24 dello 01/03/06, intitolata "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri": in essa c'è finalmente l'apprezzabile sforzo di affrontare più in dettaglio la definizione della figura, soprattutto delineandone quattro tipologie di compiti. Vi si afferma che

“A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare i seguenti quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue di origine”.

Quanto al nome, troviamo l'espressione “*mediatori linguistici e culturali*”, che ora sembra apparire più di frequente, malgrado nei vari documenti di ministeri e di enti locali sia ancora rilevabile un'altalena di denominazioni che denota il permanere dell'assenza di una definizione esatta della figura. Per quanto riguarda invece i requisiti, nonché il percorso formativo, nella stessa circolare non troviamo indicazioni.

Fra i documenti più recenti, va citato il “Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale” che l'allora Ministero della Pubblica Istruzione ha elaborato nel dicembre 2006. In esso si afferma, in generale, che “L'Italia ha scelto, fin dall'inizio, (C.M. 205/1990, ‘La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale’) la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come dimensione trasversale, come sfondo integratore che accomuna tutte le discipline e tutti gli insegnanti”; nel particolare, si afferma che “È necessario prevedere la presenza di nuove figure professionali: *facilitatori linguistici, operatori interculturali, mediatori linguistici e culturali*, in grado di accompagnare il processo di integrazione” ed infine che “È opportuno valorizzare la funzione dei *mediatori linguistici culturali* (fermo restando che la funzione è compito prioritario della scuola) nei compiti di accoglienza e facilitazione delle famiglie e del rapporto tra famiglie docenti ed allievi”.

Nel documento ministeriale dell'ottobre 2007, “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”, prodotto dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, vengono innanzitutto formulati i “quattro principi generali” a cui si ispirano norme e pratiche relative alla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane: “universalismo, scuola comune, centralità della persona in relazione con l'altro, intercultura”. Vengono poi enunciate le “dieci

principali linee di azione” caratterizzanti il modello italiano, che in qualche punto toccano la questione della mediazione e che potremo riprendere nei prossimi paragrafi; tali linee sono ricondotte a *macro-aree*: “azioni per l'integrazione, azioni per l'interazione interculturale, gli attori e le risorse”.

Analogie e differenze con altri campi di intervento

La proposta del Gruppo di lavoro “Politiche per la mediazione culturale, formazione ed impiego dei Mediatori Culturali” del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, elaborata nel 2000, fin dalla sua elaborazione è considerata da molti esperti del settore un punto di partenza – seppure rimasto nel cassetto di coloro che devono produrre norme – per mettere in ordine le questioni relative al MLC. In essa, vengono individuati 5 “ambiti di impiego del mediatore”: 1) socio-sanitario, 2) educativo-scolastico, 3) sicurezza e giustizia, 4) emergenza e prima accoglienza, 5) lavoro.

In effetti, da tempo fonti autorevoli hanno rilevato, confrontando requisiti/compiti relativi all'intervento del MLC nei diversi servizi, forti analogie ma anche notevoli distinzioni. L'apprezzata proposta elaborata dal CNEL nel 2000 prevede, per la formazione di mediatori, un percorso di base (comune) di 500 ore e percorsi di secondo livello (di specializzazione) di 500 ore.

Nella *Nota* precedentemente citata, troviamo riconosciuto che “alle specificità derivanti dal contesto dove il M. C. è inserito va data la giusta rilevanza. I M. C. operano in settori molto diversi. Volendo tracciare una prima linea di confine, si potrebbe dire che, mentre nel settore della pubblica sicurezza e della giustizia, il mediatore accompagna lo straniero nelle procedure che legittimano la sua presenza regolare in Italia o che sanzionano la violazione di determinate norme, la cui osservanza è parte integrante della regolarità del soggiorno, in ambito sociale, sanitario e scolastico, il mediatore facilita il processo di integrazione dello straniero, agendo come facilitatore nei rapporti con le istituzioni e come agente di pari opportunità, mediatore di squilibri nell'accesso ai servizi”.

A tali considerazioni, aggiungerei il risultato di quanto emerge dalle analisi interne allo specifico del settore educativo-scolastico.

In particolare, si può rilevare che in Italia, mentre per gli altri ambiti appare più carente la definizione della *mission* che dovrebbe guidare il servizio di mediazione linguistico-culturale, a partire dalle finalità, per l'ambito scolastico negli ultimi anni è stato fatto qualche passo avanti, per lo meno per l'impostazione dell'educazione interculturale nel suo complesso. Tre sono i documenti fondamentali di riferimento: la circolare MIUR n. 24 del 01/03/06 intitolata “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”, il “Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'edu-

cazione interculturale” prodotto dal MPI nel dicembre 2006 ed il documento dell’ottobre 2007, “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, prodotto dall’*Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale*. Anche per l’ambito educativo-scolastico, rimane però ancora molto da fare per precisare il “chi” rappresenti lo snodo di intermediazione, in conformità alle finalità identificate.

In un’ottica sociologica più generale, si può rilevare inoltre che la scuola - ancor più di altri servizi/ambiti quali la sanità ed il mondo del lavoro - si colloca in una posizione intermedia fra le istituzioni formali chiuse in sé e la vita sociale in generale: la scuola provvede sì a fornire servizi altamente regolati dallo stato (si vedano come esempi emblematici, l’obbligo di istruzione e la validità legale dei titoli di studio) ma allo stesso tempo tocca direttamente la vita relazionale, nella famiglia e nella comunità territoriale (si vedano, come esempi, la capillare diffusione degli edifici scolastici nel territorio, la presenza dei genitori in organismi gestionali, i frequenti accordi formativi stabiliti con altre istituzioni, le visite guidate, l’utilizzo dei locali scolastici per altre attività). Tale peculiarità della scuola e del mondo dell’educazione - più che le peculiarità di altri ambiti/servizi - stimola in modo particolare considerazioni e decisioni su quale possa o debba essere l’organizzazione/gestione della mediazione linguistico-culturale riguardo una dimensione caratterizzata da due polarità: la mediazione come servizio “diffuso” e l’istituzionalizzazione della figura specialistica del MLC.

La mediazione come servizio diffuso

Le norme/indicazioni nazionali

Oltre a quanto evidenziato nel paragrafo precedente, nelle disposizioni tuttora in vigore troviamo, sparse qua e là, indicazioni perché nelle nostre istituzioni scolastiche la mediazione linguistico-culturale consista in un servizio che chiamerei “diffuso”²⁵, cioè non concentrato su di una figura professionale appositamente mobilitata, bensì prestato da persone/gruppi disponibili ad operare con minori formalità e/o maggiore accessibilità, con i quali l’individuo eventualmente intrattiene già qualche forma di rapporto, un servizio che agisce a più livelli, ciascuno caratterizzato da un diverso grado di approfondimento.

²⁵ Il termine è mutuato da altri servizi: da museo diffuso a servizio diffuso per l’orientamento, da segretariato sociale diffuso a biblioteca diffusa, fino ad arrivare all’albergo diffuso o al reporter diffuso.

Nelle “linee guida” del 2006 troviamo scritto: “Resta fermo che la funzione di mediazione, nel suo insieme, è compito generale e prioritario della scuola stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale della totalità degli allievi nel contesto del territorio”.

Nel Documento dello stesso anno²⁶ si afferma quanto qui estrapolato in sintesi:

“[...] il pluralismo culturale e le trasformazioni della scuola nella dimensione multiculturale richiedono una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola [...]”

“Coinvolgere i genitori e le famiglie, sia italiane che straniere, anche in forme associate per orientare insieme gli alunni e promuovere scelte consapevoli e responsabili”.

“Proposte: costituzione di un gruppo tecnico di lavoro per definire proposte di trasmissioni televisive dedicate [...]”

“Incentivare le autonomie scolastiche nel proporsi come luoghi di alfabetizzazione e di cultura per i genitori degli studenti immigrati”

“Occorre rivisitare i programmi, i contenuti, le discipline in chiave interculturale. [...] Strumenti preziosi possono essere i libri in lingua originale, i libri bilingui o plurilingui, i video e i cd rom multimediali, i dizionari nelle diverse lingue e i portali informativi multilingue, gestiti da Organizzazioni Non Governative (l’Atlante di Unimondo, per esempio)”.

Anche il più recente documento dell’Osservatorio enuncia principi ed azioni che in molti casi fanno riferimento al coinvolgimento di un’ampia realtà istituzionale e non, ma i riferimenti espliciti all’opera di mediazione realizzata anche senza il coinvolgimento dei MLC appaiono ridotti all’azione 5 (“relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico”); il testo recita: “Quando individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il ‘sito educativo’, in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola svolge per tutti gli alunni, ed in particolare per quelli stranieri, un ruolo di mediazione e di socializzazione”.

Vantaggi e svantaggi

Un servizio diffuso di mediazione fra culture comporta una serie di vantaggi:

²⁶ *Documento generale di indirizzo per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale*. MPI, dicembre 2006.

- dà un contributo alla piaga della frammentazione sociale (atomizzazione della società), che sembra connotare sempre di più la linea di sviluppo intrapresa dalle società di tipo occidentale;

- comporta un empowerment di molti cittadini e/o lavoratori che può far evitare il ricorso a deleghe ad esperti, un empowerment che permette loro di sentirsi più presenti a se stessi; addirittura si può prospettare un agevole graduale passaggio da fruitori a fornitori del servizio (da “mediati” a mediatori);

- basandosi sulla capillarità della distribuzione degli attori e degli strumenti nel territorio, riduce le difficoltà della corsa all’ultimo momento per la ricerca dello scarso personale qualificato in grado di prestare servizi di urgenza;

- laddove è basato su prestazioni gratuite, permette un notevole risparmio economico per gli enti pubblici;

- spesso è più accettato e produttivo un intervento mediazione che provenga da chi già opera nello specifico contesto piuttosto che da parte di chi viene chiamato ad hoc dall’esterno.

Fra gli svantaggi possiamo considerare che tale forma di mediazione:

- rischia di non essere adeguatamente qualificata, dato che si basa su un livello basso di controllo sui requisiti professionali richiesti, inclusa una specifica formazione;

- tende a far riferimento ad un’organizzazione meno formalizzata, quindi più sfuggente e meno gestibile;

- se gratuita, può essere utilizzata come un escamotage da parte del sistema del welfare solamente per poter contare su prestazioni che garantiscono il contenimento delle spese;

- laddove consista nell’attribuzione aggiuntiva di funzioni di mediazione interculturale ad operatori dei vari servizi, comporta necessariamente un aggravio di lavoro per tali operatori che ha un costo economico, anche se non immediatamente percepibile e/o difficilmente quantificabile;

- toglie la possibilità a persone qualificate di trovarsi un’occupazione come MLC che permetta loro di sentirsi valorizzate e appagate nella loro esperienza migratoria;

- è ridotta la possibilità di pianificare in maniera armonica la formazione alla mediazione linguistico-culturale sia per gli addetti ai processi comunicativi momentanei (per esempio, impiegati amministrativi della scuola) che per coloro intrattengono relazioni più durature (per esempio, gli insegnanti) con lo straniero in difficoltà.

Una nota particolare va dedicata a tale tipologia di servizio di mediazione, in riferimento ai casi in cui viene svolto da una terza persona che non sia un

professionista. Nella scuola la persona può essere anche uno studente/alunno: i minori apprendono molto bene dai compagni (*peer education*) e la socializzazione avviene innanzitutto con i coetanei; in questo senso è promettente l’identificazione più o meno formale di *tutor* nel gruppo degli studenti. Laddove però la comunicazione da facilitare è quella tra adulti, in particolare tra docenti o personale amministrativo da una parte e genitori/famiglia dall’altra, bisogna tenere conto di alcuni aspetti psico-sociali, soprattutto in connessione all’età dell’alunno-mediatore. Ecco quanto in proposito si trova in un’utile pubblicazione del Comune di Firenze (2006, p. 109):

“Spesso il primo contatto con la scuola di un genitore che non padroneggia l’italiano avviene attraverso l’interpretariato di un compagno di scuola del figlio. L’autorevolezza del genitore viene così involontariamente sminuita dal fatto di dipendere dalla traduzione di un bambino anziché da quella di un interprete. Per l’alunno a cui viene richiesto di improvvisarsi interprete ci può essere il disagio dovuto all’imbarazzo di parlare di un compagno, la difficoltà e la responsabilità di trovare parole giuste per la traduzione (basti pensare a parole quali ‘socializzazione’ che forse un bambino non ha mai incontrato nella propria lingua), l’ansia di essere giudicato per come svolge il suo compito di interprete di fronte all’insegnante, il rischio di perdere l’amico per il quale si fa da tramite linguistico per evidenziarne le mancanze con il genitore. Inoltre, [...] il colloquio può trasformarsi in un monologo, sia perché il genitore ha la percezione di quanto è difficile che il bambino-interprete sappia riportare il suo punto di vista, sia perché è difficile per lui affrontare l’ulteriore umiliazione di evidenziare la propria inadeguatezza per la scarsa competenza linguistica”.

La mediazione come servizio professionale specialistico

Le norme/indicazioni nazionali

La scelta più recente operata dall’Italia, sembrerebbe - almeno fino al momento in cui nuovi governi non rivedano l’orientamento - definita: il “documento generale di indirizzo” del dicembre 2006 emanato dal MPI include il MLC fra le “nuove figure professionali” di cui si ritiene necessaria la presenza nei servizi scolastici.

Il già citato documento dell’Osservatorio ministeriale diffuso nell’ottobre 2007 nomina in tre punti i MLC:

- per l’azione 1 (“pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola”), si afferma che nella fase dell’accoglienza, sono molti i fattori in gioco, uno dei quali è quello “cognitivo” in relazione al quale (si deve ricostruire la storia personale, scolastica e linguistica del minore straniero, attraverso i documenti presentati, il colloquio con i genitori, la collaborazione di mediatori linguistico-culturali, ecc.”

- per l'azione 4 ("relazione con le famiglie straniere e orientamento"), si afferma che essendo centrale una relazione con le famiglie immigrate che dia attenzione a tre dimensioni – "la scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli", "il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni", "la partecipazione attiva e consapevole delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola" - "i mediatori linguistico-culturali" rappresentano una risorsa importante per tutte queste forme di relazione".

- per l'azione 8 ("l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio"), si segnalano tre "necessità e attenzioni" – "portare a sistema e diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate", "collaborare insieme per prevenire fenomeni di concentrazione di presenze straniere", "sottolineare il fatto che l'integrazione scolastica è una parte – importante, ma non esaustiva – dell'integrazione complessiva"- per la prima delle quali il "coinvolgimento dei mediatori culturali" è uno dei termini di riferimento elencati.

Dunque, in base a tali indicazioni, nella scuola, per la scuola o con la scuola la presenza dei MLC va in qualche modo istituzionalizzata.

I requisiti

Il Ministero dell'Istruzione italiano (MPI o MIUR) non ha mai emanato indicazioni normative esaurienti in merito a quali siano i requisiti richiesti affinché una persona possa essere nominata a svolgere un servizio come MLC per le scuole; comunque, i requisiti che nella pratica vengono adottati – seppure con le tante varianti fra una realtà istituzionale e l'altra – spesso sono quelli richiesti anche ai MLC che operano per altri servizi.

La legge Turco-Napolitano del 1998 si limitava ad indicare che si trattasse di «stranieri, titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni».

Negli anni successivi, con la tendenza alla stabilizzazione del flusso migratorio e con il moltiplicarsi delle esperienze di mediazione, le indicazioni diventano più articolate (ancora una volta c'è da segnalare la validità della già citata proposta elaborata dal CNEL nel 2000) tanto che nella nota interministeriale del 2002, troviamo scritto che:

"Volendo sintetizzare e fissando come preconditione la titolarità di un permesso di soggiorno, i *requisiti* che devono caratterizzare la figura del M.L.C. dovrebbero essere i seguenti:

a) Appartenere alla medesima nazionalità dell'immigrato o a un'area culturale affine.

b) Livello d'istruzione medio-alto.

c) Buona conoscenza della lingua italiana parlata e scritta e di almeno

un'altra lingua tra quelle maggiormente diffuse nelle comunità straniere presenti in Italia.

d) Conoscenza ed informazione sull'organizzazione del sistema statale, sia da un punto di vista normativo che amministrativo, nei settori del penitenziario, dell'immigrazione, dell'erogazione dei servizi socio-sanitari ed assistenziali.

e) Capacità comunicative ed *empatiche*.

f) Conoscenza delle tecniche di comunicazione, di animazione, di conduzione di gruppi.

g) Conoscenza delle tecniche di prevenzione e risoluzione dei conflitti".

In altri punti, la nota indica come "il bagaglio professionale di un M.C. debba comprendere anche alcune importanti abilità individuali, sia naturali che culturali", "nonché specifiche competenze pedagogiche nel caso di M. C. da inserire in ambito scolastico" e segnala che tale figura "deve aver compiuto un percorso formativo specifico".

Fino ad ora registriamo però che i vari enti si sono sbizzarriti nell'individuare requisiti vari, tanto che probabilmente possiamo concludere che quasi nessun requisito è presente costantemente in tutte le richieste, se non quelli della maggiore età, della competenza minima in lingua italiana e – per gli stranieri – della regolare residenza (d'altra parte, in molti casi la provenienza da altri paesi non è richiesta). Talvolta, come base scolastico-culturale si richiede un diploma – qualsiasi – di scuola superiore, ma in molti casi non si richiede un requisito di questo genere. In alcune richieste si precisa il numero minimo di anni – di solito uno o due – di permanenza in Italia.

Già dai primi anni Novanta alcune amministrazioni hanno cominciato a richiedere come requisito anche la frequenza di specifici corsi sulla mediazione, in alcuni casi precisando di riferirsi a quelli tenuti da enti pubblici, in altri limitando il riferimento a quelli realizzati dall'amministrazione stessa o da altre ad essa in qualche modo associate (spesso il riferimento è genericamente a corsi di Province o Regioni). In alternativa, ora possono anche essere richiesti/riconosciuti i titoli rilasciati dalle università (laurea o master): le università si sono mobilitate da qualche anno in questo mercato della formazione e, quindi, sono ormai a disposizione persone con titoli universitari che – in un modo o in un altro – afferiscono all'area di servizio dei MLC.

Rimane il fatto che, se la prestazione concordata è volontaria, si sorvola più facilmente sul possesso di requisiti standardizzati.

I corsi di formazione attivati

In anni recenti, si è potuto constatare che nelle titolazioni dei corsi di formazione sono comparse frequentemente denominazioni in qualche

modo assimilabili a quella di MLC; però, la mancanza di un quadro chiaro è particolarmente disorientante.

A livello universitario la denominazione è stata riferita anche e soprattutto ad una categoria professionale che di solito non coincide affatto con quella di cui qui stiamo trattando in relazione ai servizi scolastici: in molti casi in pratica non è altro che la riqualificazione/ridenominazione di figure (laureati italiani) quali l'interprete, il traduttore o lo studioso di lingue, in altri casi si tratta di una tipologia di operatore multifunzionale di mediazione nella quale si può identificare comunque un laureato italiano.

Quanto ai corsi non universitari, varie tipologie di gestori hanno preso l'iniziativa di fornire corsi; la loro iniziativa è stata talvolta individuale altre volte realizzata nell'ambito di un partenariato con una o più altre entità. Nel quadro nazionale domina comunque l'estemporaneità: i corsi vengono creati al di fuori di un quadro armonico di domanda-offerta e molto frequentemente non vengono ripetuti in tempi successivi. Pertanto, chi intendesse frequentarne uno deve iniziare una difficile ricerca di informazioni, dato che non ci sono criteri per decidere chi e quando attuerà un corso; probabilmente nessuno sarà in grado di fornire un quadro esaustivo, se non ben informati centri per immigrati.

Quanto alle caratteristiche strutturali dei corsi, si rimane sconcertati per la loro estrema varietà: a livello esemplificativo possiamo indicare come, persino in una stessa regione, la Puglia, la durata complessiva di corsi realizzati in un breve arco di tempo è andata dalle 40 ore (Circolo ARCI Melting Form, Bari, 2007/08) alle 1200 ore (Comune di Tuglie, Bari, 2006). Molti corsi hanno un carattere prevalentemente informativo, altri – più raramente – prevalentemente pratico (cioè basato sul tirocinio), ma anche fra questi ultimi casi spesso la dimensione psico-relazionale è negligenemente assente (questa dimensione, nei suoi aspetti pratici, è prevedibilmente trascurata laddove il corso è esclusivamente online, come il corso Comec del 2008, promosso dal CIRPS, un centro che è espressione del mondo universitario). La richiesta di requisiti per l'ammissione talvolta fa riferimento alle origini da paesi stranieri o ad un titolo di studio (in genere, di scuola media superiore), talvolta non lo fa. Alcuni corsi si svolgono in orari serali e/o weekend e quindi sono distribuiti in un arco di tempo più lungo, mentre altri richiedono una frequenza a tempo pieno, essendo più concentrati. Molti corsi sono gratuiti, alcuni chiedono una cifra modesta per l'iscrizione, altri – di solito in ambito universitario – superano anche i 2000 euro.

Diversi mediatori culturali hanno frequentato più corsi: la loro pluriqualificazione è più che spiegabile nel caos formativo attuale, sia per la limitatezza dei contenuti di ciascun corso che per l'incertezza relativa al riconoscimento del titolo di volta in volta acquisito.

Questo è dunque il controverso quadro sulla formazione, generato innanzitutto per carenza di indicazioni nazionali (governative/statali). Fra le poche emanate, possiamo però evidenziare quella comparsa nella citata "Nota per la discussione": "la formazione dovrebbe avvenire secondo un sistema modulare che preveda una serie di moduli di formazione di base e uno o più moduli specialistici per fornire le abilità e le conoscenze utili nello specifico settore amministrativo in cui il M. C. andrà ad operare (sanità, scuola, giustizia, questure, frontiere, ecc.)". Eppure non sono mancati articolati suggerimenti provenienti da fonti autorevoli: basti qui ricordare, a titolo esemplificativo, le citate proposte del CNEL o gli approfondimenti curati da A. Belpiede (2002).

Liste/albi

In alcuni casi, gli enti preposti a nominare un MLC utilizzano liste/graduatorie rese pubbliche in caso di bandi a scadenza, in altri casi attingono direttamente agli elenchi di coloro che hanno frequentato un corso ad hoc, ma si stanno sempre più diffondendo elenchi a carattere più permanente, revisionati di tanto in tanto. Ai fini del processo in corso in Italia indirizzato all'istituzionalizzazione della figura, l'utilità di elenchi – denominati eventualmente anche liste o albi o registri – è evidente: avere a disposizione, con costanza, operatori la cui qualificazione è stata già scrutinata, da nominare di volta in volta per far fronte al ricorrente emergere del bisogno. Comunque, al momento gli elenchi sono a disposizione solo in un numero limitato di territori.

Tali elenchi vanno inoltre letti in modo autoreferenziale: per l'inserimento di un nominativo in un elenco, viene fatto riferimento in modo autonomo a requisiti/corsi, perché mancano quelli riconosciuti a livello nazionale, tanto che un MLC può riuscire a farsi inserire nell'elenco istituito da un certo ente, ma non in quello di un'altro, con i conseguenti problemi per chi cambia la propria zona di residenza e lavoro. In qualche caso, essendo stata omessa l'indicazione di qualche vincolo rilevante, si è finiti per inserire anche nominativi di persone che poi non si sono rivelate adeguate per il ruolo da svolgere.

La situazione del paese si presenta dunque a macchia di leopardo: alcune aree territoriali e/o enti che danno incarichi/lavoro a MLC si sono dotati di un loro elenco, mentre molti altri non lo hanno fatto. Hanno preso tale iniziativa Regioni (per es.: Friuli Venezia Giulia, Lazio), Province (per es.: due delle cinque province marchigiane, Ancona ed Ascoli Piceno), Comuni (per es.: Roma, Rovigo), servizi presenti all'interno di un Comune (per es.: il servizio educativo del Comune di Ancona), associazioni ed entità varie del privato sociale (per es. A.N.O.L.F. di Taranto), sedi locali di sindacati (per es. la C.G.I.L. di Taranto), ecc. In qualche caso vengono tenuti ed utilizzati elenchi non-pubblici, cioè elenchi che non sono consultabili se non dal personale addetto.

Dunque, se una scuola o un'altra entità volesse nominare un MLC e non avesse un canale privilegiato per poter scegliere il professionista, dovrebbe prima essere informata sull'eventualità che nel territorio esista un elenco gestito da qualcuno, consultarlo districandosi nella sua specificità e poi chiedere delucidazioni sulla specifica procedura che adottata dall'ente che può fornire il servizio. Quanto alla strutturazione degli elenchi, si potrà trovare di fronte ad un documento più o meno dettagliato riguardo ai dati degli specialisti inseriti, nonché ad eventuali partizioni a seconda delle culture/lingue di riferimento; di fatto abbiamo elenchi che indicano solo una lingua straniera di competenza ed altri più di una, nonché elenchi che indicano il settore o i settori di servizi in cui il MLC è particolarmente qualificato e/o disposto ad intervenire ed altri che non contengono tali precisazioni.

Contratti

Le tipologie di reclutamento dei MLC presentano notevoli differenze, anch'esse già evidenziate da più fonti. "Un problema comune a diverse amministrazioni è quello dell'alternativa tra servizio a chiamata e presenza fissa dei mediatori. La prima modalità organizzativa è quella della *'convenzione a chiamata'* cioè della stipula di convenzioni con singoli mediatori o associazioni che attuano un servizio di mediazione linguistico-culturale intervenendo 'su chiamata' dell'istituzione in caso di bisogno. La seconda modalità organizzativa [quella che prevede una presenza "fissa", n. d. r.] risponde ai bisogni delle questure e delle carceri [...]. Il vantaggio di tale modello operativo si colloca nella *flexibilità* [...] ma anche nella *economicità* [...]". Questo è quanto si rileva in modo quasi asettico nella già citata "Nota" del 2002.

Ovviamente la SEI UGL (il Sindacato Emigrati Immigrati dell'Unione Generale del Lavoro), nel suo documento programmatico dell'inizio del 2008, presenta un quadro con un'ottica più critica: "Ad oggi [...] lo stesso termine di mediatore culturale è assente in pressoché tutti i Ccnl [Contratti collettivi nazionali di lavoro, n. d. r.] vigenti, con pochissime eccezioni, una delle quali relativa ai contratti a progetto nelle scuole private con riferimento al mediatore linguistico. Per il resto, si applica il *Contratto collettivo nazionale per i lavoratori parasubordinati a carattere prevalentemente personale*, nel quale, peraltro la figura del mediatore culturale, a dimostrazione di un mancato riconoscimento formale, non è citata espressamente, ma si può desumere dalle mansioni svolte. È importante quindi, porre le basi per il riconoscimento della qualifica professionale anche per uscire da questa situazione che, evidentemente, penalizza tante persone che lavorano a contatto con la pubblica amministrazione".

In qualche caso la gestione del contratto con un MLC è realizzata dalla scuola stessa, grazie ai fondi distribuiti agli istituti in base al numero di alunni stranieri (fondi previsti nel contratto di lavoro degli insegnanti) oppure grazie ai

fondi ottenuti da altre entità che finanziano attività educative (spesso Regione ed enti locali) in base ad una richiesta o alla partecipazione ad un bando selettivo per progetti. In altri casi, per i contratti relativi al servizio nelle scuole talvolta l'ente/amministrazione che mette a disposizione i fondi opera direttamente o tramite una terza entità – di solito un'associazione, una ONLUS o un servizio del privato sociale – utilizzata come intermediario con il quale ha precedentemente sottoscritto una convenzione. Talvolta viene chiesta una compartecipazione alle spese da parte di un'altra amministrazione (lo ha fatto la Provincia di Venezia verso i rispettivi Comuni, ad esclusione di Venezia stessa).

Le procedure di nomina vanno dalle più informali, forse più diffuse in piccole realtà territoriali (richiesta a voce da parte di una scuola, reperimento del primo possibile esperto di una certa cultura del quale l'amministrazione viene a conoscere la presenza nel territorio), a quelle più formali (richiesta su apposito modulo precodificato da parte delle scuole, utilizzazione di graduatorie appositamente create tramite procedura selettiva). Come ci si può aspettare non tutte le richieste vengono evase, principalmente a causa dei limiti di budget a disposizione e/o dell'irreperibilità di un operatore qualificato. Da un anno all'altro, il servizio può venire allargato in conformità con l'aumento delle richieste; ma può anche venire ridotto, soprattutto per nuovi problemi di bilancio. Una tipologia contrattuale frequente è quella di «collaborazione coordinata e continuativa» o «collaborazione coordinata a progetto». La tariffa oraria spesso si aggira sui 20 euro, ma può essere anche di solo un terzo di tale cifra o viceversa raggiungere – assai raramente – anche il triplo. Laddove possibile, si usa l'opera di volontari, il che permette ovviamente un notevole risparmio per l'ente.

Anche per le questioni contrattuali è dunque difficile fornire un quadro complessivo ben definito dell'attuale situazione. Non si possono neanche effettuare considerazioni certe sull'effettiva dimensione del servizio e sul relativo impatto economico complessivo nel paese: "le stesse fonti statistiche divergono da un minimo di circa 2.500 addetti [...] a un massimo di 5.000 addetti", si trova scritto nel testo della presentazione della proposta di legge n. 2138 del 2 febbraio 2009 di cui si dirà in seguito. I conteggi portano sicuramente a conclusioni differenti seconda che siano state incluse, o meno²⁷, alla stessa stregua, unità lavorative impegnate ai due estremi delle possibilità contrattuali, cioè dalle pochissime ore fornite una tantum al lavoro a tempo pieno; inoltre, ogni

²⁷ In un recente comunicato stampa della Caritas Diocesana di Roma - *Presentate le "Giornate dell'interculturalità" organizzate dalla Provincia di Roma e dalla Caritas diocesana di Roma a conclusione dell'Anno europeo per il dialogo interculturale*, Roma, 24 novembre 2008 - si riferisce che "secondo stime, i mediatori sono circa 4.000 in Italia".

singola rilevazione andrebbe presentata evidenziandone almeno la datazione: bisognerebbe chiarire se si contano solamente coloro che sono in servizio ad una certa data oppure si contano anche coloro che sono stati in qualche modo in servizio nell'arco di tempo – da precisare – considerato. Quanto al budget, per i molti progetti che includono anche attività che vanno oltre il lavoro di mediazione non è sempre possibile scorporare quanto è stato speso per pagare tale servizio specifico da quanto è stato utilizzato per le altre attività. Infine, in generale è prevedibile una grande difficoltà a reperire dati inequivocabili, vista la volatilità delle nomine e vista la molteplicità degli attori.

Comunque, il servizio di MLC nella scuola non sembra ancora mobilitare cifre di grande rilievo e rimane limitato, tanto da essere sconosciuto a molti. Dal documento del gennaio 2008 che presenta i dati della ricerca commissionata dall'ONC-CNEL (l'Organismo di Coordinamento per le politiche di integrazione sociale dei cittadini stranieri in Italia creato dal Dlgs 286/98 ed insediato presso il CNEL) e realizzata attraverso interviste e studi di caso dal CENSIS nel maggio 2007 ("Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia") presso scuole con "una presenza consistente di alunni stranieri", se emerge che al primo posto fra le modalità specifiche di rapporto adottate con le famiglie viene collocato il coinvolgimento dei mediatori (49,8% dei casi da parte delle scuole, 37% da parte dei docenti), emerge anche il fatto che il 32,9% delle madri straniere intervistate non è nemmeno a conoscenza se vi siano mediatori culturali nella scuola frequentata dai figli.

Vantaggi e svantaggi

Dal punto di vista delle scelte politiche generali, nonché dei significati anche simbolici che ad esse sono connessi, è interessante partire riportando una riflessione attuata da Abdallah-Pretceille (riportata in Favaro - Fumagalli 2004, pp. 45-6): "Il principio della presenza di un terzo tra due parti, persone, gruppi definiti 'culturalmente differenti' costituisce una barriera alla relazione a due e lascia sullo sfondo l'identità dei soggetti, la loro competenza, le richieste e le aspettative reciproche. [...] Il ricorso ai mediatori culturali con una doppia appartenenza, considerati in grado di avere migliori comprensione e attitudini alla comunicazione in situazioni eterogenee può essere contestato. La logica implicita in questa posizione è doppia e ugualmente sbagliata: da un lato, esisterebbero gruppi culturali ben definiti e distinti; dall'altro lato, la comunicazione non sembra possibile se non tra soggetti identici culturalmente, appartenenti allo stesso gruppo"²⁸.

²⁸ Su altri aspetti del dibattito in corso in Francia, rimandiamo al paragrafo successivo.

Sicuramente il ricorso esclusivo a professionisti apre le porte a possibili processi deleteri di deresponsabilizzazione degli individui e di assistenzialismo.

È indubbio comunque il vantaggio pratico che, come abbiamo verificato nel nostro paese, le azioni di mediazione comportano nel contingente, spesso con espressa soddisfazione da parte delle due parti coinvolte (Serenelli, 2009). Però, rimanendo nell'ambito dei risvolti pratici, notiamo che nel nostro paese insorgono problemi specifici, quali quelli connessi al gran numero di etnie/nazionalità caratterizzanti il mondo degli stranieri presenti: fino a che punto insistere sull'appartenenza del MLC alla stessa specifica etnia degli utenti a cui prestare il servizio? come articolare in proposito elenchi/liste territoriali di MLC?

Una focalizzazione su ulteriori vantaggi e svantaggi nell'utilizzo di MLC "istituzionalizzati" può essere dedotta, invertendo i termini, da quanto già puntualizzato nel precedente omologo paragrafo relativamente al servizio diffuso.

Va comunque rilevato che, se di istituzionalizzazione si tratta, non si dovrebbero fare concessioni che la rendono effimera; in altre parole, in considerazione delle esperienze in corso, bisognerebbe che si invertisse la rotta in più aspetti, quindi: 1) contare su un quadro organico nazionale che al momento non esiste ancora, 2) investire nella formazione, 3) esercitare un controllo efficace sui requisiti, 4) evitare nomine clientelari, 5) evitare al massimo una precarietà contrattuale che faccia disperdere risorse valide e faccia ripiombare il servizio nei meandri della non-affidabilità.

In un quadro di servizi di mediazione che includa sia il lavoro degli specialisti che tutte le modalità di intervento più diffuse fra i membri della comunità multiculturale, da più parti si ipotizza l'opportunità di costituire centri territoriali di mediazione con un servizio specializzato nell'interculturale, costituito da un nucleo di MLC professionisti attorno al quale si coagulano gli interventi più diffusi – anche quelli specifici per le scuole – che si basano sulla responsabilizzazione di varie componenti comunitarie.

Il confronto con altri paesi europei

Il caso dei Paesi Bassi

Robert Maier ha presentato in un volume pubblicato in inglese in Italia (Baraldi, 2006)²⁹ la situazione nei Paesi Bassi.

"Quanto alle scuole [...], dei fondi sono stati attribuiti a quelle con un'alta percentuale di alunni appartenenti ad un livello socio-economico basso. In altre parole, questi fondi non sono destinati esclusivamente ai minori migranti

²⁹ La traduzione del testo dall'inglese è stata realizzata dall'autore del presente capitolo.

ma a tutte le categorie svantaggiate dal punto di vista socio-economico. Questi fondi sono stati usati principalmente per nominare altri insegnanti, con lo scopo o di ridurre le dimensioni delle classi o di fornire un'appropriata forma di insegnamento speciale. La motivazione a supporto di tali misure è basata sul fatto che un minor numero di alunni per classe significa che ci sono più opportunità di interazione fra docenti e studenti e sul fatto che la quantità e la qualità di queste interazioni aumenta la qualità dell'istruzione" (p. 59).

"[...] fin dal 1998 i comuni sono stati i principali gestori delle politiche scolastiche, e in particolare di quelle per i cosiddetti 'gruppi svantaggiati' (p. 60).

"[Tesser e Iedema (2001)] affermano che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di concentrarsi sulle questioni essenziali dell'insegnamento, ma sono importanti anche i contatti con la comunità e le istituzioni esterne alla scuola (per esempio, le attività per i compiti a casa organizzate dalla comunità o dalla moschea). I cosiddetti 'servizi sociali della scuola' dovrebbero mediare tra la scuola e queste istituzioni e la comunità in generale dall'altro" (p. 62).

"L'ipotesi è che una scuola efficiente riesce ad adattarsi ai tentativi di integrazione della popolazione migrante e dei loro figli (per esempio, con l'aiuto offerto da fratelli o sorelle più grandi, o la creazione di servizi per i compiti a casa) e viceversa" (p. 64).

Niessen e Schibel (2007), per conto della Direzione Generale della Giustizia, della Libertà e della Sicurezza (Commissione Europea), riportano anche che ad opera del Ministero dell'Istruzione dei Paesi Bassi "di recente, si è provveduto ad un cambiamento in relazione alla vulnerabilità sostituendo il concetto di 'provenienza etnica' con quello di 'livello di istruzione dei genitori' perché le ricerche hanno dimostrato che a influire sul rendimento scolastico è più il livello di istruzione dei genitori che la provenienza etnica e per poter offrire tali misure speciali di sostegno anche ai bambini olandesi con scarso rendimento scolastico" (p. 18).

In generale, va segnalato che nei Paesi Bassi "le scuole [...] hanno grande autonomia rispetto a come si fa fronte ai bisogni dei minori immigrati" (Eurydice European Unit 2004, p. 39). È pratica piuttosto diffusa che i comuni organizzino in collaborazione con le scuole "classi di ricevimento" (scuola primaria), "classi di transizione internazionale" (scuola secondaria) e "classi speciali di lingua" organizzate per i ragazzi particolarmente motivati e capaci che, terminata la primaria, per un anno ricevono lezioni per superare le loro difficoltà con l'olandese e passare quindi alla secondaria.

Dal quadro presentato, dunque, emerge nettamente una scelta a favore di interventi non focalizzati su specifiche figure appositamente coinvolte

(MLC), ma centrati sulla riqualificazione del lavoro del docente, sull'iniziativa dell'ente locale, sulla mobilitazione della comunità, nonché della famiglia. Fra loro non mancano esperienze che, in qualche modo, vanno comunque in una direzione più vicina all'utilizzo di figure specializzate, come riportato alle pagine 59-60 del documento realizzato per conto della rete di esperti NESSE da Friederich Heckmann, direttore dell'European Forum for Migration Studies dell'Università di Bamberg³⁰:

"Per gli alunni immigrati, il mentoring etnico è una forma innovativa di mentoring che aiuta a migliorare i risultati scolastici. È stato sviluppato nei Paesi Bassi e si è dimostrato di comprovato successo (Crul 2002). I mentori sono membri della stessa etnia che hanno concluso positivamente gli studi nel sistema educativo del paese di immigrazione. Il tasso di successo relativamente alto del mentoring etnico si basa sulla capacità dei membri della stessa comunità di comunicare alle famiglie nella loro lingua conoscenze sulla scuola e sul sistema di istruzione del paese di immigrazione; inoltre, rispetto ad insegnanti e operatori sociali autoctoni, i membri della stessa comunità possono comprendere più facilmente la situazione familiare e i problemi relativi all'immigrazione per un bambino o un adolescente. Fra lo studente ed il mentore si può stabilire più facilmente una relazione di fiducia grazie alla comune origine etnica. La lingua del mentoring è di solito quella del paese di immigrazione, ma quando problemi linguistici ostacolano la comprensione di alcuni contenuti di apprendimento, si può realizzare un secondo tentativo nella lingua etnica comune. Il più duraturo progetto di mentoring etnico in corso è il Moroccan Coaching Project a L'Aja. È dedicato in modo particolare ai giovani ai ragazzi a rischio. I ragazzi delle secondarie di origine marocchina vengono raggruppati e seguiti da un volontario della stessa origine. Il progetto è finanziato dal Comune e dalle scuole [...]. La sua idea centrale e la struttura organizzativa sono state utilizzate in altri progetti nei Paesi Bassi; il più vasto è Goal, realizzato ad Amsterdam, nel quale negli ultimi tre anni sono stati seguiti 1440 giovani. Un altro aspetto rilevante dei progetti di mentoring etnico consiste nel poter ricevere facilmente il supporto delle organizzazioni di immigrati – come le organizzazioni dei genitori – e dei gruppi religiosi, quali le chiese e le moschee".

Il caso della Francia

La Francia, pur essendo un paese dell'Unione europea che si affaccia sul Mediterraneo come l'Italia, ha conosciuto una storia di immigrazione diversa dalla nostra. In linea di massima tre fattori principali possono essere identificati per dar conto di questa diversità: 1) il flusso immigratorio è iniziato molto

³⁰ Il documento è stato prodotto per la Commissione Europea (Direzione Generale Istruzione e Cultura) nell'aprile 2008 con il titolo *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers.*

prima, 2) tale flusso a suo tempo proveniva in buona parte da paesi europei come la stessa Italia, la Spagna e il Portogallo (tanto che in molte scuole sono stati attivati corsi opzionali di lingua e cultura d'origine pagati dai rispettivi governi), 3) dai paesi extraeuropei è prevalsa l'immigrazione proveniente dalle ex colonie (innanzitutto da Algeria, Tunisia e Marocco, ma anche da paesi dell'Africa sub-sahariana), dove il francese era già la seconda lingua (per il 2004-05 si è calcolato che gli alunni non francofoni erano lo 0,4% del totale)³¹.

Il modello francese di accoglienza degli stranieri è stato etichettato in Italia come "assimilazionista" mentre in Francia viene spesso chiamato "modello repubblicano d'integrazione": il cittadino straniero che sceglie di permanere in Francia deve adeguarsi le regole del paese di accoglienza, quindi diventare "il più possibile francese" (per esempio, padroneggiando la lingua francese). Attualmente, non possiamo però considerare questa prospettiva come univoca e monolitica; non a caso, al suo interno troviamo un dibattito aperto sulla mediazione linguistico-culturale.

Nella scuola dal 1970 hanno funzionato le *classes d'initiation* (CLIN) e i *cours de rattrapage intégré* per i più piccoli e dal 1973 le *classes d'accueil* (CLA) per i più grandi, proprio con l'intento di accelerare l'integrazione dei bambini stranieri nel percorso formativo francese; in genere, per gli alunni stranieri in difficoltà, è stata attuata un'iscrizione amministrativa alla classe corrispondente per età ed un'iscrizione *pédagogique temporaire* alle classi di cui sopra, che noi italiani potremmo etichettare come "differenziali". Di solito, gli alunni non ancora francofoni giornalmente hanno lezioni di francese nelle CLIN o nelle CLA e per alcune attività in cui la lingua non è rilevante – come educazione fisica, arti e musica – si uniscono alla normale classe del loro livello. La frequenza di un alunno in tali classi varia nella durata, spesso non supera un anno.

Per i servizi di intermediazione diretti all'alunno, innanzitutto è possibile rilevare che la risposta francese alle esigenze dei minori stranieri appare caratterizzata dal forte accostamento della mediazione linguistico-culturale alla mediazione dei conflitti, tanto che la prima potrebbe essere fatta rientrare nella seconda; nella scuola, esistono anche figure denominate *médiatrice/médiateur scolaire*, che in Italia non trovano un corrispondente. Inoltre, oltre alle attività di sostegno propriamente detto che si realizzano in orario scolastico, nell'orario extrascolastico dal 1984 sono state create le *Animations Éducatives Péri-scolaires* (AEPS) pour enfants étrangers et d'origine étrangère finanziate dal

³¹ Un acronimo è ormai diventato di uso comune per gli addetti ai lavori in riferimento ai nuovi arrivati: (ENAF) *élèves nouvellement arrivés en France*.

FAS (*Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles*); negli anni successivi, si è poi proceduto a sostituire tale servizio espressamente dedicato a categoria di minori di famiglie migranti con un servizio dedicato a tutti gli studenti, attivando il *Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité* (CLAS) degli anni 2000. La situazione strutturale dell'accoglienza nelle scuole francesi appare dunque piuttosto differente da quella italiana.

D'altro lato per la formazione iniziale e continua degli insegnanti, a partire dal 1975, sono stati creati nell'intero territorio nazionale i *Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants* (CEFISEM), in qualche modo connessi alle istituzioni universitarie; tali centri dal 2002 sono stati convertiti nei *Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage* (CASNAV). Anche questa strutturazione non trova un corrispondente nella realtà italiana.

Bonafé Schmitt, facendo riferimento soprattutto ad esperienze in atto a Lione, è dell'avviso che la mediazione scolastica e di quartiere non vadano realizzate da professionisti, bensì da membri della comunità con breve formazione (90 ore) che fanno riferimento ad un centro di mediazione (in un convegno a Modena tenutosi nel settembre 2008, lo studioso ha affermato che a Lione ce ne erano 12). Egli afferma che la mediazione scolastica è una componente dell'insegnamento/apprendimento della cittadinanza, in quanto promuove la cultura della mediazione in generale; per tale motivo vanno formati in questo senso insegnanti, genitori ed alunni ("tutti gli alunni possono diventare mediatori"). Viene quindi abbracciato un modello che viene definito "latino mediterraneo", per differenziarlo da quello anglosassone.

Graziella Favaro (Favaro-Fumagalli 2004, p. 41) fa notare che in Francia "sono state in generale le donne, appartenenti ai diversi gruppi immigrati, che hanno cercato per prime di prendere delle iniziative per risolvere i problemi o per ridurre le tensioni", tanto che il termine *femmes relais* è utilizzato "dagli operatori sociali ed educativi fin dagli anni ottanta" e nei documenti ufficiali è comparso spesso. Nel paese, che ha un'esperienza di accoglienza di immigrati più lunga di quella italiana ("un contesto 'più maturo', scrive Favaro, *ibidem* p. 46), il dibattito sulla mediazione è in corso da molto tempo ed ha raggiunto notevoli livelli di approfondimento; l'accordo sulle funzioni del mediatore non deve tuttavia nascondere il fatto che esistono invece disparità di vedute sul ruolo professionale e sugli obiettivi del mediare" (*ibidem* p. 43). La stessa studiosa afferma comunque che "la posizione maggioritaria considera il lavoro di interprete e di mediatore come funzione complementare del lavoro sociale" e che "questa formula implica – e caldeggia – la possibilità che il mediatore articoli il suo tempo prevedendo momenti retribuiti e momenti di 'volontariato' e

di disponibilità a lavorare gratuitamente ‘sul terreno’ per il proprio gruppo” (ibidem p. 45).

Per gli scopi del presente scritto e in particolare per questa analisi comparata, è interessante concludere questo sottoparagrafo annotando quanto Graziella Favaro affermava nel 2004: “Abbiamo visto che la situazione del dibattito in corso in Francia è abbastanza simile a quella italiana” (ibidem p. 46). Permane comunque il fatto che anche nelle scuole di tale paese non troviamo impiegata una figura professionale del tutto assimilabile al nostro MLC.

Altri esempi

La Gran Bretagna ha avuto flussi migratori con caratteristiche per diversi aspetti analoghe a quella accennate per la Francia, quindi relativamente diversi da quelli italiani; un ulteriore elemento riguarda la specificità della lingua inglese, che è la lingua veicolare più parlata al mondo, il cui apprendimento ha molto valore per gli utenti della scuola, al di là del perdurare o meno della loro permanenza sul suolo del paese. La risposta britannica ai nuovi bisogni è stata comunque notoriamente differente da quella francese³², in quanto si è basata non tanto sull’assimilazione quanto sulla differenziazione, in altre parole si è lasciato spazio ad uno sviluppo multiculturale della società tale per cui ciascun gruppo etnico ha potuto coltivare la propria cultura parallelamente agli altri gruppi. In tale modello, detto “multiculturalista” o Londonistan, a ciascuna comunità etnico-religiosa è riconosciuta una certa autonomia. I suoi sostenitori affermano che non si tratta di apartheid, ma del suo contrario, perché lo Stato non solo non discrimina, ma protegge e finanzia le minoranze semi-autonome: ora alcuni quartieri sono ora abitati prevalentemente da un’etnia e le rispettive associazioni etniche o religiose possono prendere decisioni amministrative, anche supportate da fondi pubblici. Per il 2007 il Ministero competente per l’istruzione segnala che gli alunni che hanno seguito corsi di inglese come seconda lingua erano il 12% dell’intera popolazione scolastica. Quanto alle figure di mediazione linguistico-culturale troviamo un sistema che in sostanza non conta sull’istituzionalizzazione di professionisti con un’identità esclusiva, ma troviamo che “alcune scuole in Inghilterra [la Scozia gestisce in modo autonomo il proprio sistema scolastico, n. d. r.] hanno istituito programmi di mentoring; tali programmi possono prevedere il peer mentoring, laddove uno stu-

³² Il ricorso a modelli interpretativi di questo genere se da un lato facilita la lettura sociologica dall’altro risulta oltremodo riduzionista - come già rilevato in sede della trattazione del caso francese - soprattutto in quanto non riesce a dare conto di interessanti esperienze che, seppure esistenti, non corrispondono al modello dominante.

dente più grande aiuta uno più giovane per i suoi problemi di apprendimento e di socializzazione, il mentoring degli insegnanti o il mentoring proveniente dalla comunità, spesso della stessa provenienza culturale ed etnica dell’adulto” (Eurydice European Unit, 2004 p. 49) e che “nel Regno Unito (Inghilterra), alle scuole viene consigliato di fornire traduzioni di informazioni essenziali e di usare interpreti e assistenti bilingui di classe per i colloqui di ammissione alla scuola, le valutazioni e gli incontri genitori-insegnanti.” (ibidem p. 39) Comunque, le scelte locali variano su molti fronti, a seconda della pianificazione delle rispettive Local Authorities³³, che sono 150 nella sola Inghilterra, e a seconda di come ogni scuola gestisce i servizi per i minori immigrati in base alla propria “considerevole autonomia” (ibidem p. 39). Nell’opuscolo “Aiming High: Meeting the needs of newly arrived learners of English as an additional language (EAL)”, si informa del fatto che “le Local Authorities possono fornire traduzioni ed interpretariato per incontri di ammissione o di orientamento con i genitori oppure può essere possibile trovare un’altra persona della comunità che possa fornire un tale aiuto. Alcune Local Authorities tengono un registro di adulti o studenti più grandi disponibili a fornire supporto per traduzioni nella lingua della comunità”. Nel Commission Staff Working Document della Commissione Europea allegato al Libro Verde di cui si dirà in seguito, si trova una precisazione: “L’Ethnic Minority Achievement Services (EMAS) sostiene la strategia a livello locale. Localmente, l’EMAS consiste di équipe di insegnanti specializzati che lavorano in collaborazione con le scuole, i genitori e la comunità per rispondere ai bisogni educativi degli alunni appartenenti a minoranze e per migliorare i loro risultati. Tali équipe monitorano i progressi degli alunni delle minoranze, aiutano le scuole nello stabilire gli obiettivi del progresso educativo, lavorano con le famiglie e danno consigli su questioni linguistiche e culturali.” A livello nazionale dal 2007 è inoltre operativo il New Arrivals Excellence Programme: Primary and Secondary National Strategies (NAEP) che dà indicazioni nazionali, all’interno delle quali ancora una volta non si riscontrano riferimenti ad una figura assimilabile al nostro MLC.

Nella vicina Irlanda, gli alunni immigrati sono inseriti in un sistema ancor più dominato dalle scuole private, il che rende il quadro particolarmente variegato vista la notevole autonomia concessa ad esse. È ufficialmente vietato non ammettere alunni stranieri in una scuola, ma essendo quasi tutte le scuole dichiaratamente appartenenti ad una confessione religiosa (cattolica nella grande

³³ Si precisa che l’espressione non è riferita genericamente agli enti locali, come si potrebbe supporre da una traduzione letterale, ma fa riferimento al solo campo dell’educazione (Department for Children, School and Families).

maggioranza dei casi, anglicana in una discreta percentuale, protestante di altre denominazioni in pochi casi, di altre religioni in altri pochissimi casi) di fatto spesso si verifica una “segregazione” (Serenelli 2007, p. 480) degli studenti per scuole omogenee al loro interno; in diverse scuole, però, l’alunno di religione diversa da quella insegnata nella scuola, può non frequentare le lezioni di religione - il cui ammontare in genere è tutt’altro che irrisorio - e dedicarsi a corsi di inglese L2 come lezione alternativa. Laddove esistono, le scuole gestite da Educate Together sono molto frequentate da stranieri, anche perché non sono connotate dal punto di vista religioso. Il crescente numero di scuole in lingua irlandese (la maggioranza sono all’English, cioè la lingua di insegnamento delle discipline è solo l’inglese) si ritrova invece praticamente senza stranieri (Serenelli 2007, p. 488), perché gli immigrati sono motivati ad apprendere l’inglese, che nella stessa Irlanda è la lingua comunemente usata, e non l’irlandese che nella pratica non è quasi più parlato. Nel sistema, non risultano impiegate figure assimilabili ai nostri MLC. Pure in questo paese in certi casi si fa riferimento anche a dei servizi non specifici, quali l’Home School Community Liasion (HSCL), che facilita la collaborazione fra genitori ed insegnanti, con particolare riferimento alle famiglie/comunità considerate a rischio; per ogni scuola in cui interviene tale organismo, viene nominata una figura chiamata home-school coordinator, un insegnante di ruolo distaccato che assolve funzioni di contatto e mediazione.

La Spagna è un paese a cui l’Italia può guardare con particolare interesse, non solo per la vicinanza culturale dovuta all’essere paesi che si affacciano sul Mediterraneo ed hanno forti radici linguistiche comuni, ma anche per la tipologia del flusso migratorio, caratterizzato in entrambi i casi da una recente crescita esponenziale. Dora Sales Salvador annota nel n. 1 del 2005 della rivista on-line Translation Journal (“Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación e los servicios públicos en España”) che “luoghi come la Spagna, il Portogallo e l’Italia, che sono stati tradizionalmente paesi di emigrazione e che fino ad ora contavano solo come vie di passaggio per gli emigrati che si dirigevano verso altri paesi più a nord, si sono convertiti progressivamente in luoghi di destinazione, cioè paesi di immigrazione (extracomunitaria)”. La composizione interna di tale flusso, in Spagna, è però particolarmente spostata verso la preponderanza di immigrati dall’America Centro-meridionale (circa il 50% dei residenti stranieri), sia per i legami storici stabiliti con il colonialismo sia per i legami linguistici (molti immigrati in arrivo non hanno grandi problemi nel comunicare). Quanto alla figura del mediatore, essa è di fatto presente in vari servizi del paese, “però non è del tutto definita, né regolarizzata professionalmente; sebbene sia stata riconosciuta dal Ministero degli Interni – in base al Decreto Reale 638/2000 – in pratica non se ne è fatto niente. A tutt’oggi non esiste un titolo ufficiale di mediatore interculturale, né un sistema

di formazione e accreditamento.” Per di più il sistema educativo in Spagna è particolarmente frammentato, perché organizzato autonomamente dalle singole regioni (le comunidades sono 19), quindi non se ne può cogliere un’indicazione unitaria. Eurydice registra per il 2003/04 la presenza dell’intervento del “mediatore interculturale” solo per l’Andalusia e l’Estremadura; anche tali dati non appaiono però accurati, visto che, per esempio, anche in Catalogna i servizi scolastici stanno usufruendo di mediadors interculturals (Llevot, 2004). In Catalogna il contesto di mediazione è in parte diverso dal nostro, sia perché – per citare qualche elemento – nelle scuole della regione vengono realizzate per gli studenti neo-arrivati anche las aulas d’acollida, sia perché la mediazione cominciò essenzialmente per i “gitanos” e solo dopo si è passati ai servizi per gli immigrati; comunque si tratta, come in Italia, di figure di origine straniera per le quali non è ancora regolato l’inquadramento (la figura è definita controvertida). Se si visita il sito in lingua catalana della Generalitat de Catalunya – Departament d’Educació, al momento della stesura di questo testo si trovano anche affermazioni quali “Tutti gli insegnanti sono diventati in misura diversa, con o senza preparazione, mediatori culturali o facilitatori linguistici in aula, quale che sia la propria specializzazione disciplinare” e “Il servizio dei traduttori e le attività pluriculturali inserite nel Piano di zona costituiscono buone strategie di comunicazione e convivenza che si sono dimostrate utili ed innovative”.

Del Portogallo è particolarmente interessante annotare che nel 2001 è stata promulgata una legge che definisce giuridicamente a livello nazionale la figura del “mediatore socio-culturale” (n. 105 del 2001: Estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural). In essa viene stabilito che “l’esercizio delle funzioni del mediatore socio-culturale potrà essere assicurato attraverso la stipula di protocolli fra lo Stato o altri enti di diritto pubblico e associazioni, cooperative, o imprese di servizi, costituite o da costituire allo scopo da parte di persone appartenenti a gruppi etnici o immigrate” e che, nel caso non fosse possibile tale stipula perché non esistono tali associazioni/cooperative/imprese, “l’esercizio delle funzioni del mediatore socio-culturale potrà essere assicurato dal contratto individuale di lavoro o dal contratto di prestazione di servizi [...]”. La legge, sebbene molto sintetica, indica anche i settori di servizio, le funzioni, la tipologia di formazione richiesta. In essa appare particolarmente rilevante anche la dichiarazione per cui “lo Stato e gli enti di diritto pubblico assicurano i mezzi necessari al finanziamento dei protocolli allo scopo di garantire continuità e stabilità al lavoro dei mediatori socio-culturali nella prospettiva di collegamento fra gruppi in situazione di esclusione sociale e le istituzioni che lavorano con tali gruppi”.

Il caso del piccolo Lussemburgo diventa interessante per l’Italia, non tanto per la comparabilità delle situazioni d’immigrazione (in questo paese, la percentuale di alunni stranieri nelle varie tipologie di scuole è molto alta e va da

un minimo che supera il 15% ad un massimo che si aggira sul 60%; di questa, oltre la metà è costituita da alunni di altri paesi dell'Unione, innanzitutto portoghesi), ma perché si impiegano i “mediatori interculturali” (in proposito si veda anche il successivo sottoparagrafo). La descrizione della situazione nazionale lussemburghese operata da Eurydice in riferimento al 2003/04, segnala che “nel 1999, il Ministero dell'Istruzione ha dato lavoro a coordinatori per l'istruzione dei figli dei rifugiati nonché a quattro mediatori interculturali che parlano Serbo-Croato, Albanese e Russo: lavorano nelle scuole su richiesta degli insegnanti (per esempio, per traduzioni, per l'assistenza ad hoc nell'accoglienza a nuovi studenti o il supporto continuativo in classe, ecc.). Dall'inizio del 2004 lo stato ha provveduto ad estendere il budget di tali misure per includere mediatori portoghesi, capoverdiani e di altre culture”; più oltre troviamo precisato che i mediatori impiegati sono stati tre per la lingua portoghese (utilizzata anche dai capoverdiani), pagati direttamente dal Ministero per fornire informazioni ai genitori (nel paese, si tengono regolarmente incontri di orientamento per i genitori, prima solo in lussemburghese, poi anche in francese, e quindi anche in portoghese) e per rispondere “ad hoc nelle scuole a richieste operate da insegnanti, dai genitori o dalle scuole stesse”.

La panoramica europea

A conclusione di questa rassegna, è opportuno menzionare qualche ulteriore elemento della visione panoramica frutto degli studi sulla situazione di 30 paesi europei realizzati dalla rete Eurydice (Direzione Generale Istruzione e Cultura, Commissione Europea) nell'anno scolastico 2003/04. “Varie misure di supporto sono implementate dagli insegnanti di classe con l'aiuto di insegnanti di supporto o altri membri dello staff. [...] In genere, gli insegnanti supplementari si occupano di mettere in opera le diverse misure previste per l'assistenza agli alunni immigrati. La loro formazione li rende in grado di coadiuvare nell'insegnamento della lingua di istruzione, ma anche di discipline di base come lettura, scrittura e matematica. [...] per l'assistenza possono essere mobilitate anche altre figure che agiscono come mediatori [mediators nel testo, n. d. r.]. Questo tipo di supporto a Cipro è fornito da studenti ed in Austria da insegnanti, i quali hanno familiarità con la madre lingua degli studenti immigrati.” (2004, p. 49) Il testo, in riferimento alle azioni di informazione ed orientamento, si segnala il ricorso all'opera di interpreti (interpreters) e di persone/organismi utilizzati come risorsa speciale (special resource persons/councils) (p. 37). In riferimento agli interpreti, se ne segnala l'intervento in dieci dei trenta paesi considerati, inclusa l'Italia; si sottolinea comunque, che le situazioni incluse in questa categoria di interventi variano molto e che “sebbene numerosi paesi segnalino il ricorso ad interpreti in ambiente scolastico, la Finlandia e la Svezia sono i soli paesi in

cui genitori immigrati hanno ufficialmente riconosciuto il diritto all'intervento di un interprete”. In riferimento a persone/organismi utilizzati come risorse speciali, se ne segnala l'intervento in sedici dei paesi considerati, inclusa l'Italia; è qui che troviamo il più esplicito riferimento alla figura del MLC, laddove si precisa che “il Lussemburgo e l'Italia nelle loro scuole usano anche coloro che vengono chiamati ‘mediatori interculturali’. Il ruolo di tali mediatori è flessibile, ma si tende a coinvolgerli in modo particolare nell'aiuto ad alunni e genitori su questioni linguistiche. Si segnala inoltre che anche in Portogallo viene usata l'opzione di mediatori socio-culturali specificamente formati, “al fine di sviluppare fra la casa, la scuola e la comunità in generale.” (p. 39).

Infine, va preso in considerazione il ruolo rivestito dalla Commissione delle Comunità Europee e da altri organismi dell'Unione che hanno influenza sulle politiche educative e sociali del nostro paese. A questo scopo, risulta rilevante quanto affermato nel “Libro verde” Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei, datato 03/07/08. In esso si precisa il quadro entro cui si opera: “Il contenuto e l'organizzazione dell'istruzione e della formazione rientrano nella sfera di competenze degli Stati membri. È a livello nazionale o regionale che le strategie devono essere definite e applicate. Gli stati membri hanno comunicato il loro interesse ad una cooperazione in materia di integrazione dei figli di migranti. La Commissione europea può agevolare tale cooperazione”. Nel merito della questione particolare qui affrontata, nell'ambito di “alcune misure positive da adottare” si indica quanto segue:

- (p. 10) “Esistono numerosi programmi di sostegno scolastico in gruppo, come i centri di assistenza all'apprendimento e allo svolgimento dei compiti a casa; queste attività, che si svolgono dopo le normali ore di corso, sono spesso organizzate in collaborazione con la collettività. Viene realizzato il mentoring/tutoraggio degli alunni, ad esempio ricorrendo a studenti delle classi superiori. Queste misure sono risultate particolarmente efficaci quando sono state attuate nell'ambito più vasto di partnership con organizzazioni di genitori e istituzioni locali, anche con il concorso di altre iniziative, come la designazione di mediatori scolastici”³⁴.

- (p. 12) “[...] La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti sulle questioni di gestione della diversità e di motivazione degli alunni in situazione precaria stanno aumentando. Alcuni sistemi cercano apertamente di aumentare il numero di insegnanti provenienti da un ambiente migratorio. L'acquisizione da parte degli alunni di una migliore conoscenza della loro cultura e della cultura degli altri può consentire agli alunni immigrati di acquisire sicurezza e costituisce un arricchimento

³⁴ La citazione contiene delle modifiche al testo in italiano disponibile online, reputato non adeguatamente rispondente alla versione in inglese.

per tutti. Un insegnamento interculturale di questo tipo non deve assolutamente indebolire il ruolo centrale occupato dall'identità, dai valori e dai simboli del paese ospitante. Esso tende soprattutto a stabilire un vincolo di reciproco rispetto [...]”.

La scelta italiana

Il confronto

Già nel paragrafo precedente si sono messi in evidenza aspetti di somiglianza/differenza fra la situazione italiana e quella di altri paesi europei, in relazione a tipologia di flussi migratori, caratteristiche linguistico-culturali, politiche di integrazione, strutturazione dei servizi scolastici e figure che si occupano della mediazione linguistico-culturale. Ulteriori aspetti vanno però tenuti in considerazione nel confronto, al fine di valutare opportunità/fattibilità di utilizzazione di modelli comuni. L'Italia da un lato mostra maggiori aperture all'integrazione di altri paesi (proprio il settore scolastico finora può esserne considerato un esempio), ma d'altro lato mostra maggiori chiusure, quali la scarsa disponibilità alla concessione del diritto di asilo e della cittadinanza stessa³⁵.

Esiste un modello mediterraneo di mediazione linguistico-culturale? L'Italia ne è parte integrante? La risposta a queste domande – teoriche nella concezione ma pratiche nei risvolti – è difficile se non si intende realizzare forzature; già abbiamo visto come Francia, Spagna e Portogallo procedono con differenze per certi versi sostanziali, malgrado alcune vicinanze sia storico-culturali.

Innanzitutto è utile pensare al riconoscimento/definizione della figura del MLC, al di là di quale sia lo specifico servizio in cui presta la sua opera. Direi che da paesi come il Portogallo l'Italia potrebbe prendere ispirazione innanzitutto per darsi una norma quadro (legge) che definisca tale figura. Su questo fronte, la completa regionalizzazione delle norme comporta scompensi in ogni nazione, a partire da quelli legati agli spostamenti delle persone, che siano utenti o operatori - per questi ultimi si potrebbero creare ostacoli molto concreti, in particolare in riferimento ai requisiti richiesti per poter lavorare (è possibile anche che un MLC sia riconosciuto come tale in una Regione e non in un'altra) – per finire alla neces-

³⁵ In Italia, le pratica di scarsa concessione dello stato di rifugiato – in proposito una migliore regolamentazione viene da molto tempo sollecitata da più parti – comporta anche che i relativi richiedenti continuino a rivolgersi prevalentemente ad altri stati europei, ritenuti più “generosi”, (secondo i dati Eurostat, nel 2006 hanno continuato a ricevere più richieste il Regno Unito, la Francia, la Germania, la Svezia, i Paesi Bassi, l'Austria, la Grecia). L'Eurostat informa che nel 2006 l'Italia si è collocata al 20° posto su 27 nazioni dell'UE, per quanto concerne le concessioni di cittadinanza a stranieri: 0,6 concessioni per 1000 abitanti (la media dell'UE è di 1,5); 13,2 concessioni per ogni 1000 stranieri residenti (media UE 21,6).

sità di garantire un servizio che risponda adeguatamente alla domanda emergente nell'intero territorio nazionale. Ovviamente, d'altra parte, la strutturazione regionale delle norme aiuterebbe almeno a superare la ben peggiore situazione che si crea laddove la parcellizzazione è ancora maggiore, a causa delle articolazioni operative non coordinate fra province, ambiti, comuni o altre singole entità.

L'analisi comparativa solleva poi altre questioni relativamente allo specifico del mondo scolastico-educativo.

Il rapporto Caritas /Migrantes (2008, pp. 176-177) fotografa la situazione recente a cui i servizi vanno a riferirsi: “L'anno scolastico 2007-2008 ha visto il numero degli iscritti non italiani salire del 14,4% rispetto al precedente, raggiungendo le 574.133 unità. [...] L'incidenza sul totale degli alunni ha raggiunto il 6,4% [...]. Per la prima volta il Ministero della Pubblica Istruzione ha estrapolato, dai dati relativi agli studenti di cittadinanza straniera, quelli riguardanti i bambini e i ragazzi nati in Italia, nonché quanti tra gli iscritti siano entrati nel sistema scolastico per la prima volta nel 2007-2008 (cfr, Servizio Statistico, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007-2008, Miur, luglio 2008). Si tratta di un virtuoso passo avanti [...]. Il 34,7% degli alunni non italiani è nato infatti in Italia (in tutto 199.120) [...]. Per quanto riguarda il dato sugli alunni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, questi sono 46.154 (l'8% degli alunni non italiani), per circa la metà iscritti alla scuola primaria ma, in termini di incidenza percentuale, presenti equamente in tutti i gradi scolastici”. Tenere in considerazione questa articolazione della situazione è particolarmente utile, anche quando si attua il confronto con gli altri paesi; in particolare, è l'ultima categoria di alunni che crea la domanda maggiore di servizi urgenti di mediazione.

A differenza di molti altri paesi europei, l'Italia - malgrado le molte dichiarazioni di principio ed i piccoli passi attuati in questa direzione³⁶ - non gode ancora

³⁶ Il DPR n. 275 del 08/03/1999 ha costituito il giro di boa, facendo nascere anche nel nostro paese la “scuola dell'autonomia” a partire dal 1° settembre 2000. In esso si enunciano dei principi (ad esempio, l'articolo 4 recita: “le istituzioni scolastiche [...] riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo”, “regolano i tempi [...] nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni” e quindi “possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune” fra cui anche “l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo”) che però spesso trovano dei limiti attuativi, sia in base al permanere e rinnovarsi di norme specifiche che operano in direzione contraria (lo stesso decreto chiarisce all'articolo 14: “alle istituzioni scolastiche sono attribuite le funzioni [...] non riservate [...] all'Amministrazione centrale e periferica”), sia in virtù della riduzione delle spese.

di un sistema scolastico dove c'è una sostanziale autonomia delle istituzioni scolastiche: finora l'autonomia concessa alle regioni si è espressa solo su elementi marginali e le singole scuole si trovano le mani legate riguardo a molte scelte determinanti, quali acquisizione di fondi, nomina dei docenti e di altro personale, numero degli alunni per classe, curricoli (in particolare quelli della secondaria), spazio decisionale delle famiglie, esami finali, ecc.. Tale situazione impedisce l'adozione del tutto autonoma a livello territoriale di soluzioni già in via di utilizzazione in altri paesi, pertanto la nostra analisi rimane necessariamente ancorata innanzitutto alla dimensione nazionale. In particolare, si segnala che, mentre in molti paesi è possibile che la scuola includa nel suo staff educativo figure (oppure ore) aggiuntive di "sostegno" per un'ampia casistica di difficoltà di apprendimento e quindi anche di quelle degli immigrati, in Italia il docente il sostegno può essere nominato solo per gli alunni disabili a partire da una diagnosi da parte dell'UMEE (l'unità specializzata dei servizi sanitari); inoltre i procedimenti di assunzione del personale insegnante non sono in mano alla singola scuola, se non nell'ambito di progetti che in genere contano su finanziamenti aggiuntivi acquisiti ad hoc e solitamente provenienti da enti locali. Comunque, ufficialmente il confronto con l'Europa viene indicato come "obiettivo prioritario" ("Il confronto costante con altri paesi europei, di recente immigrazione, come la Spagna, o di lunga tradizione multiculturale, come Francia, Germania e Inghilterra è una dimensione irrinunciabile del nostro stare nell'Europa delle culture e delle differenze")³⁷.

Le più recenti indicazioni di politica scolastica nazionale – se non subiranno correzioni di rotta legate a fattori quali il ricambio di maggioranze al potere – delineano una prospettiva che si vuole espressamente indicare come nazionale, anche per differenziazione da esperienze di altri paesi: la via italiana. Effettivamente, essendoci differenze di un certo rilievo fra le varie nazioni anche se appartenenti alla stessa Unione Europea (a partire da tempi, modalità, consistenza, composizione del flusso migratorio), le soluzioni operative da implementare in questo campo non possono essere dettate direttamente da organismi internazionali. Comunque, essendo alcune nazioni partite prima dell'Italia nel tentativo di rispondere con nuovi servizi all'arrivo di un notevole flusso migratorio, proprio dalla loro esperienza l'Italia può imparare, tanto è vero che – in sostanza – la linea adottata vuole appunto differenziarsi da altre linee dopo averne verificati i limiti.

Eurydice, nel citato rapporto (2004, pp. 41-44) identifica due modelli principali ai quali le politiche di supporto agli alunni immigrati possono essere ricondotte:

“ - un modello integrato, secondo il quale gli alunni immigrati vengono inseriti nelle classi di alunni della stessa età (o inferiore, a seconda delle circostanze) del sistema scolastico regolare. In esse, seguono i metodi e i contenuti curricolari elaborati per gli autoctoni. Nell'orario scolastico In aggiunta a quanto previsto nel curriculum si può trovare anche l'insegnamento extracurricolare. In tali casi, agli alunni immigrati si impartiscono lezioni al di fuori dell'orario scolastico ma sempre negli edifici scolastici. Le istituzioni educative del paese di accoglienza sono responsabili di tale forma di insegnamento.

- un modello differenziale che può assumere due forme

a) provvedimenti temporanei: gli alunni stranieri vengono raggruppati separatamente dagli altri (nella stessa scuola) per un periodo limitato in modo tale da ricevere una speciale attenzione dimensionata sui loro bisogni. Comunque, può anche verificarsi che seguano alcune lezioni nelle classi normali insieme agli altri;

b) misure a lungo termine: all'interno della scuola vengono create classi speciali per uno o più anni scolastici, e spesso i raggruppamenti di alunni immigrati sono realizzati in base alle loro competenze nella lingua dell'istruzione (livelli elementare, intermedio e avanzato). Il contenuto e il metodo dei corsi sono adattati ai bisogni”.

Ovviamente le variazioni all'interno di questo schema semplificato sono notevoli, tanto che si precisa pure che “In generale, i due modelli principali per l'assistenza agli alunni immigrati non si escludono a vicenda. Spesso esistono in combinazione [...]” (ibidem, p. 42). Nella tabella riassuntiva per i paesi considerati, in relazione a tali modelli l'Italia viene classificata con le stesse caratteristiche solo della Scozia; la precisione dell'informazione è però piuttosto carente, tanto che risulta che da noi ci sarebbe sì “l'integrazione diretta, con supporto fornito all'interno della classe comune”, ma che non esisterebbero “il supporto realizzato prelevando gli alunni dalla classe comune” e il “supporto extracurricolare fornito al di fuori dell'orario scolastico”.

Inoltre, in un'ulteriore tabella di comparazione realizzata da Eurydice (ibidem, pp. 88-89) in relazione ai percorsi della scuola dell'infanzia e dell'istruzione obbligatoria per l'anno scolastico 2003/04, risulta che, a differenza della maggioranza dei 30 paesi europei considerati, in Italia le uniche figure “responsabili del supporto” agli alunni immigrati sono gli insegnanti di classe, che comunque non ricevono nessuna “formazione iniziale specifica”. C'è da rilevare di nuovo che gli insegnanti di supporto in molti paesi sono figure non esclusivamente impegnate per i disabili, come avviene invece in Italia, per cui si può sostenere che nel nostro paese, a differenza di altri, non c'è fra il personale scolastico chi viene considerato “responsabile” per l'integrazione dei minori stranieri.

³⁷ Si veda la nota 1.

La scelta

Come si può dedurre da quanto già evidenziato a partire dal primo paragrafo, sembra che l'Italia abbia ufficialmente fatto una scelta di complessità: la mediazione interculturale è affidata a tutte le componenti scolastiche, ma vanno comunque utilizzati dei professionisti, i MLC. In generale, se il nostro modello dell'integrazione degli immigrati non è quello "multiculturalista" a cui si è accennato in riferimento all'Inghilterra, la pressione vissuta dagli individui neo-immigrati per l'adattamento alla nuova situazione di vita è in qualche modo più intensa, perché essi sono meno chiusi all'interno delle proprie comunità etniche immigrate, e quindi in qualche modo meno "protetti", il che comporterebbe una maggiore urgenza di servizi di intermediazione. Nel particolare, se il modello di integrazione scolastica scelto è quello che, come evidenziato nel sottoparagrafo precedente, può essere definito "integrato", sembra maggiormente necessario l'intervento del MLC: un inserimento immediato nelle classi regolari, potrebbe essere particolarmente disorientante per i singoli studenti e le rispettive famiglie, senza tale supporto di intermediazione.

Dall'analisi storica, emerge che, dopo un'iniziale proposizione esclusiva del ruolo rivestito da membri della famiglia/comunità che non lavorano come professionisti nel settore (si veda quanto della Circolare Ministeriale n. 301/1981), si è gradualmente passati ad evidenziare il ruolo rivestito da professionisti/esperti. Tanto che già alcuni anni fa, potevamo addirittura leggere che (Favaro – Fumagalli, 2004) "si tende [...] negli ultimi tempi a ridurre il tema della mediazione agli aspetti ed alle dimensioni di lavoro di una figura (più o meno professionalizzata) di interprete/traduttore/facilitatore linguistico e culturale".

La scelta fra un servizio più diffuso che concentrato sulla professionalità di specialisti risulta però, nei fatti, altalenante.

Laddove si riesce a risparmiare godendo di un servizio che – seppure prestato non necessariamente ai massimi livelli qualitativi – è gratuito e permette di dare una risposta alle esigenze contingenti, si approfitta di questa possibilità. In altre parole, si ha l'impressione che in questi casi non si tratti tanto di una scelta politica, volta alla valorizzazione del ruolo e delle risorse della comunità come sola entità che permette sostenibilità ed umanizzazione dei servizi sociali di base, ma di una scelta di opportunismo economico immediato. Molte iniziative di volontariato provenienti dalla base sono lasciate fiorire; un recente esempio lo possiamo trovare nelle iniziative chiamate "banca del tempo": è stata segnalata la nascita a Palermo, per iniziativa dell'associazione ComeUnaMarea, di una "banca del tempo interculturale" (www.portale-solidale.it).

Se prendiamo ad esempio un territorio regionale, quello delle Marche, troviamo che solo alcune esperienze isolate rispondono chiaramente alla volontà di organizzare un sistema dove viene assicurata una componente in qualche modo

qualificata di mediazione linguistico-culturale a livello diffuso. Se ne contano alcune nel settore sanitario (si sono attivate, per fare due esempi, la Provincia di Ascoli Piceno e l'Associazione Senza Confini). Nella scuola, possiamo annoverare alcune iniziative, una notevole componente delle quali è relativa al mondo degli insegnanti (si pensi innanzitutto al progredire delle iniziative per l'insegnamento dell'italiano come lingua 2), mentre una minore componente riguarda i genitori ed un'altra gli alunni (per questi ultimi, come esempio si segnala il recente progetto pilota di peer education "Insieme senza Confini!" realizzato dal Patronato ACLI nell'ambito sociale di Jesi per i ragazzi delle superiori).

Nell'altro fronte, quello della definizione/istituzionalizzazione della figura del MLC, si sono state spese molte energie in consultazioni (audizioni, "tavoli", ecc.), proposte e prese di posizione. La Regione Toscana ha legiferato in proposito già nel 1997 (DGR 754), ma nel 2008 ancora neanche la metà delle altre regioni ha fatto altrettanto. Alla Camera dei Deputati fu presentata una proposta di legge il 28/11/03, ma non si passò alla discussione in merito. Il 02/02/09 è stata presentata una nuova proposta - appoggiata dal SEI UGL - a firma dell'onorevole Aldo Di Biagio, esponente del Popolo della Libertà, partito al momento al Governo; essa concerne una "Delega al Governo per l'istituzione dell'albo dei mediatori interculturali" e contiene indicazioni minime riguardo i "requisiti per l'esercizio della professione"³⁸. Molte altre entità pubbliche hanno lavorato e stanno lavorando anche nei dettagli (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Conferenza Unificata delle Regioni, ANCI e UPI), ecc. Esistono evidenti difficoltà a pervenire a decisioni. Comunque, la scelta di un'integrazione fra istituzionalizzazione della professione e diffusione nella comunità della responsabilità del servizio appare come una scelta promettente, che risponde alla complessità delle esigenze in questione³⁹. Ovviamente tale articolazione comporta una gestione più complicata e, quindi, da organizzare più oculatamente, rispetto alla più semplice soluzione dell'impiego esclusivo di MLC istituzionalizzati.

³⁸ La proposta del 2003, anch'essa relativa ad un testo molto sintetico, era stata presentata da tre esponenti del Centrosinistra, allora all'opposizione, in particolare da tre deputati del gruppo dei Democratici di Sinistra. In essa comparivano notevoli differenze rispetto al testo della proposta successiva: la denominazione ("*mediatore linguistico-culturale*"), l'origine ("prevalentemente di origine extracomunitaria"), le funzioni (non precisate nella proposta Di Biagio), la regionalizzazione ("le regioni e le province autonome [...] disciplinano i profili professionali [...] nonché le forme, i programmi, la durata dei corsi di formazione professionale [...] e le modalità di accreditamento").

³⁹ ??????

Le prospettive

Analizzando l'evolversi della situazione si ottiene l'impressione che per l'istituzionalizzazione della figura del MLC si proceda un po' a tentoni, influenzati da questioni contingenti, senza che ci sia un procedere costante e programmato verso una meta identificata con una certa chiarezza; per lo meno, il quadro che si dipinge è definibile a macchia di leopardo. Gli stessi principi socio-psico-pedagogici su cui si basano le proposte di studiosi/esperti che da tempo approfondiscono la tematica specifica, fra i quali spiccano nomi come quello di Graziella Favaro - su cui basare le scelte appaiono in balia di fattori contingenti, come i cambi alla guida del governo, gli interessi/opportunismi di parte, le improvvisazioni autocentrate di chi può decidere anche senza ascoltare la voce degli studiosi. Dunque, indicherei che, in prospettiva, al di là di tali principi, sia necessario un approccio prettamente pragmatico, assunto il quale si può affermare che almeno sette sembrano essere i fattori che influenzeranno una politica futura di istituzionalizzazione o meno della figura del MLC nella scuola; va precisato che tali fattori sono più o meno interconnessi tra loro e l'ordine con cui li si propone nel seguente elenco non si basa sul peso relativo.

a) L'evolversi del flusso di immigrazione

Il Ministero dell'Istruzione nel 2006 ha elaborato delle stime relativamente al numero degli alunni stranieri che dobbiamo attenderci nei prossimi anni; esse arrivano al 2011, anno per il quale si pensava che la quota si collocherà fra i 710.000 ed i 750.000. Si pensava inoltre, che, negli anni successivi il ritmo di crescita diminuirà. Nei fatti anche il limite superiore previsto per gli anni scorsi è stato superato, per cui è prevedibile che anche le cifre del 2011 saranno superiori a quelle stimate. Contemporaneamente, però, assistiamo al fenomeno dell'aumento dei nati in Italia fra gli alunni stranieri, il che presuppone un relativo contenimento della domanda di servizi urgenti; in altre parole, se l'aumento dei flussi può comportare maggiore richiesta di mediazione, la stabilizzazione degli stranieri può comportare invece una minore richiesta. Quanto alle provenienze, se continuasse il trend attuale che vede l'Italia come un paese caratterizzato più di altri da immigrati da tutto il mondo, ci dovremmo ancora aspettare bisogni di mediazione linguistico-culturale particolarmente frammentati.

b) La specificità del servizio per le scuole e le altre istituzioni educative

Già nel primo paragrafo sono state evidenziate le funzioni specifiche attribuite al MLC che opera per le scuole e i paradigmi all'interno dei quali tali funzioni andrebbero espletate. Qui può essere utile ribadire che la notevole dimensione "sociale" che caratterizza tale operato - in qualche modo comune ad altri settori specifici di intervento, quali quello comunitario di base e, in parte, quello sanitario - favorisce la realizzazione di un intervento diffuso,

nel quale alcune funzioni sono espletate anche da non-professionisti, che prestano la loro opera sostanzialmente in modo volontario in connessione con strutture di riferimento, nonché da altri operatori che qualificano parte del loro lavoro nella dimensione interculturale.

c) La valutazione dell'utilità o meno del servizio nelle esperienze finora attuate

Come già evidenziato in altra sede (Serenelli 2009), la reazione prevalente al servizio prestato dai MLC nella scuola è, nelle linee generali, positiva, laddove il servizio è stato attivato rispettando canoni minimi. Gli insegnanti e le amministrazioni scolastiche richiedono il MLC, dichiarandosi non competenti nel rispondere a tutte le esigenze linguistico-culturali dei nuovi arrivati dall'estero. Meno definito, a quanto risulta, appare il grado di soddisfazione di famiglie e studenti interessati direttamente dagli interventi, ma sono stati registrati molti apprezzamenti per l'aiuto ricevuto a superare il disorientamento iniziale. I rischi segnalati, principalmente dagli studiosi, riguardano invece il fatto che la delega ai MLC frena lo sviluppo di abilità di coping sia degli immigrati che della scuola (che può essere accusata di non responsabilizzarsi sufficientemente accettando fino in fondo un percorso di revisione dei propri canoni culturali ed operativi).

d) Il confronto con le altre realtà straniere, innanzitutto europee.

Nel contesto europeo, l'unica situazione che, in relazione alla figura del MLC nella scuola, è stata espressamente avvicinata a quella italiana da Eurydice era quella del Lussemburgo, ma abbiamo visto che anche quella del Portogallo e - almeno in alcune regioni - quella della Spagna presentano notevoli elementi di somiglianza. La considerazione che tali ambiti nazionali appaiono comunque minoritari nel quadro europeo non sembra incoraggiare l'accentuazione della scelta per la professionalizzazione specialistica della figura.

e) La tendenza alla riduzione degli investimenti pubblici nel welfare

Il lavoro del MLC è in qualche modo collocabile nell'ambito del welfare. In tale ambito, negli ultimi anni (possiamo forse considerare che il processo sia iniziato con i provvedimenti per il risanamento dei conti pubblici presi nella prima metà degli anni '90, proprio quando cominciava a prendere piede il servizio di mediazione linguistico-culturale), la tendenza a passare da un impegno pubblico diretto ad un impegno sempre più indiretto è ormai una realtà che ha coinvolto in particolare i servizi sociali alla persona, all'interno dei quali la sanità, il sistema pensionistico e l'istruzione rappresentano componenti fondamentali. Di fatto, in tale quadro in cui fra la miriade di stakeholders ora in azione il privato assume progressivamente un ruolo più rilevante, i tagli ai finanziamenti stanno rappresentando una realtà indiscutibile. Pertanto si può prevedere un prossimo futuro dove si rischia l'accentuazione di servizi a

costi bassi o, addirittura, a costi zero, piuttosto che l'incremento di prestazioni professionali a pagamento quali dovrebbero essere quelle del MLC. Come rileva Giovanna Vicarelli (2005, p. 29), fra i soggetti privati - tra cui sono in evidenza aziende, fondazioni, associazioni di volontariato - la stessa famiglia ora è resa più partecipe della gestione comune delle risorse.

f) Il trend economico globale

La globalizzazione dell'economia è in progressione geometrica e, in sostanza, la vita in ogni luogo del pianeta ogni è influenzata dalle stesse tendenze economiche. Nel dominante sistema capitalistico neoliberista, all'interno di ogni paese la divaricazione fra il reddito delle persone più ricche e quello delle persone più povere è in aumento. Le attuali difficoltà economiche globali - la riduzione della crescita del PIL e la recessione vera e propria - si ripercuotono su tutti, ma il trend colpisce/colpirà in modo particolare i più deboli, quindi i paesi poveri e, all'interno di ogni paese, i più poveri. Pertanto, se non è possibile prevedere a breve termine un aumento generale della domanda di lavoratori nei paesi ricchi, si può però prevedere l'aumento della spinta a lasciare il proprio paese per chi vive nei paesi poveri.

g) L'espansione del lavoro precario

L'incertezza lavorativa si è ormai mostrata come elemento fondante il sistema economico globale. Se ci saranno professionisti pagati per operare come MLC per i servizi educativi, anche per loro si può prevedere la prosecuzione di un trend che vede sempre meno protetto il lavoratore, al quale si chiederanno prestazioni occasionali (limitate nella durata) ed essenziali/emergenziali (limitate nell'ammontare orario). A differenza di quanto sembra prevedere la normativa portoghese, l'istituzionalizzazione che si può prefigurare nel prossimo futuro nel nostro paese è all'interno del mondo del poco protetto lavoro atipico. Le eventuali aspettative (Serenelli, 2009) che molti stranieri qualificati hanno per un lavoro stabile come MLC, sul quale costruire il proprio progetto di vita in Italia, andranno in questo senso grandemente deluse nella maggioranza dei casi.

h) Le politiche europee nel settore

Non a caso in questa sede si è cercato di aprire lo sguardo verso quanto è in corso in altri paesi europei. L'U.E. sta diventando uno strumento di pianificazione degli interventi che incide sempre di più nelle politiche nazionali, in modo particolare nel settore dell'immigrazione, visto l'immediato impatto che questo ha rispetto alla riduzione delle rigidità dei confini nazionali e al libero flusso dei cittadini all'interno dell'Unione (in particolare per i paesi dell'area Schengen). La codificazione in tipologie di "modelli" nazionali differenti a cui si è fatto cenno sta, di fatto, gradualmente perdendo la sua forza interpretativa.

