

ScienzaePace

Rivista del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace - Università di Pisa

ISSN 2039-1749

**Inter-culturalità, mediazione e potere:
la sfida del mediatore scolastico**

di Tiziano Telleschi

Research Papers

n. 17 – maggio 2013



Inter-culturalità, mediazione e potere: la sfida del mediatore scolastico *

di **Tiziano Telleschi**

Centro Interdipartimentale Scienze per la Pace, Università di Pisa

tiziano.telleschi@cisp.unipi.it

ABSTRACT - Il tema principale di questo saggio è precisare il profilo educativo e sociale del Mediatore scolastico, attraverso una serie di riflessioni risultato di un ampio confronto sociologico e antropologico sul tema della mediazione (con particolare riferimento al 'Modello circolare' di Sara Cobb e al 'Modello trasformativo' di Bush e Folger) orientata al mutamento sociale. Individua in particolare i cardini di una pedagogia delle disuguaglianze nelle società multiculturali, rielaborando due concetti: quello di potere (da Weber a Foucault) e quello di dialogo interculturale (richiamandosi a *diálogos* di Platone e a *dialogicidade* di Paulo Freire). Presenta, infine, un metodo educativo orientato ai valori con cui il Mediatore scolastico possa avviare nel quotidiano una 'cultura del dialogo' fra gli alunni e le loro famiglie, culturalmente differenziati, nonché con l'insegnante e col mondo esterno alla scuola.

This essay points out the educational and social profile of the School Mediator through a large sociological and anthropological confrontation on Mediation between actors in conflictive and unsymmetrical position (particularly the Sara Cobb's 'Circular Model' and the Bush & Folger 'Transformative Model') with the final aim of starting a social change. Therefore, the essay fixes the mainstays of a pedagogy of inequalities in multicultural societies by the re-elaboration of two concepts: power (from Weber to Foucault) and intercultural dialogue (referring to Plato's *diálogos* and to Paulo Freire's *dialogidade*). Finally, it supplies an educational value-oriented method which enables the Scholar Mediator to start up a culture of dialog in day to day life, leading to a reciprocal exchange between alumnus and respective families, culturally differentiated, and the professorship and the world outside the school.

Parole chiave: *interculturalità, mediazione, potere/dominio, disuguaglianze, educazione, valori, mutamento sociale*. Key words: *interculturality, mediation, power/domain, inequalities, education, values, social change*.

* Testo rivisto e ampliato del paper presentato al "XIII Seminario Sobre Cultura y Educación para la Paz", organizzato a Tangeri (Marocco), dal 15 al 17 Settembre 2011, dall' *Instituto Paz y Conflictos* della Università di Granada (IPAZ), Spagna, dalla *Red Andalus de Investigación para la Paz y los Derechos Humanos* (RAIPAD), Spagna, e dall' *Observatorio de Estudios Mediterráneo*, Marocco.

Introduzione

A causa della globalizzazione, nelle società interculturali tendono ad aumentare sia l'indifferenza verso l'estraneo che le disuguaglianze. Il terreno più propizio per affrontare tali fenomeni disaggregativi è quello educativo. Oggi la scuola rappresenta uno degli ambiti operativi che meglio può promuovere la riflessione intorno a questo genere di conflitti e alle possibili strategie di risoluzione.

Abbiamo dunque urgente bisogno di costruire il profilo professionale del Mediatore scolastico (MS), in maniera tale da renderlo capace di aprire una via preventiva e educativa alla gestione dei conflitti ed al superamento delle disuguaglianze. Questo saggio disegna un percorso articolato intorno ad alcuni punti chiave. Il primo definisce la Mediazione interculturale (MI) come un intervento attivo che genera un *valore aggiunto* in partenza non previsto dalle parti in relazione e/o in contrasto. Il secondo precisa che l'integrazione fra culture diverse poggia su un interscambio di 'legami forti' orientati ai valori piuttosto che sulla partecipazione di beni e servizi. Il terzo chiama in campo il 'contesto' della mediazione, e sottolinea che il significato della diversità culturale cambia secondo le 'regole' che informano e gestiscono il contesto dell'interazione, nella fattispecie le 'regole' del contesto-scuola. Il quarto, trasversale ai primi tre, riguarda la dimensione onnipresente del potere, compreso quello nelle mani del MS. Facendo leva su tali punti chiave, il saggio delinea un metodo educativo pluridimensionale che combina sia contenuti (valori) che strategie extra-scolastiche (gestione del Potere). Con tale accorto dosaggio il MS genera come valore aggiunto i primi passi verso una morale di una 'nuova prossimità': crea una mentalità psico-culturale con cui alunni, insegnanti, famiglie, scuola e istituzioni del territorio possano aprirsi reciprocamente a discussioni collettive, che portino a un cambio sociale orientato a un'*altra società possibile*.

1. L'«al di là» della Mediazione

In prima approssimazione, la Mediazione è un 'mezzo' che permette di realizzare qualcosa d'altro dal mezzo stesso: dal restauro di un dialogo o dalla trasformazione positiva di un conflitto, essa genera un *sovrappiù* inizialmente non previsto dalle parti in causa. In altre parole, la Mediazione consiste nella

possibilità di evocare la coscienza delle parti a condividere un 'andar al di là' di quello che accade nel 'qui e ora' di un conflitto: sia esso di tipo lavorativo, giuridico, familiare, sanitario, scolastico, ecc. Questo 'andare al di là' è propriamente il punto di arrivo di ogni mediazione, e costituisce l'oggetto del presente saggio. Come i *Peace Studies* (in particolare quelli che toccano i conflitti sociali) e gli studi sulla gestione dei processi di partecipazione sociale (relativi a problemi di democrazia, di eco-sostenibilità ambientale, di accesso ai diritti, ecc.) rischiano di rimanere fortemente ambigui se non ammettono nel loro orizzonte il *nuovo* che può e deve nascere dallo stare 'dentro' il conflitto, allo stesso modo l'attività di mediazione dovrà aprire la possibilità che da relazioni asimmetriche e disuguali nascano forme *superiori* di relazione tra le parti e, in prospettiva, un *miglioramento* della convivenza. Ciò vuol dire che il *valore aggiunto* sarà tale da *anticipare* – in particolare nei conflitti più 'duri' come quelli per l'uguaglianza dei diritti collettivi, i conflitti sindacali o quelli ambientali – l'architettura di un *nuovo* scenario migliorativo della qualità della vita collettiva e della coesione sociale, oltre che riequilibrare le attese e le competenze dei singoli attori e i poteri settoriali.

Valga qui l'esempio di un conflitto tra i più ordinari. In un ospedale sorge un conflitto tra un tecnico di laboratorio e il dirigente medico, o l'amministrazione sanitaria, riguardo i turni di lavoro o gli straordinari. La Mediazione non dovrà unicamente aver cura di appianare il conflitto (con una conciliazione, un arbitrato, un compromesso) incrementando l'autostima dell'una e dell'altra parte in causa o la fiducia tra di esse (*learned hopefullness*). In tal caso interverrebbe sugli effetti visibili del contrasto e su *una* sfera di potere (la gerarchia) ma lasciando latenti le cause 'oggettive' di livello macro che più o meno indirettamente lo hanno provocato. Se la causa scatenante del contrasto è dovuta alla carenza di personale, allora la causa remota sta nella disponibilità delle risorse o nella gestione del reparto, che a sua volta rinvia al sistema di welfare regionale e nazionale. In buona sostanza, l'intervento del mediatore dovrà 'pacificare' le parti ma cercando come ricaduta finale un *plus aggiuntivo* di beneficio al di là della routine convivenziale quotidiana fra le parti, che consista tanto nell'espansione dei gradi di libertà dei singoli attori in relazione quanto nell'aumento della qualità e produttività del servizio, dell'ospedale in quanto organizzazione e, infine, del sistema di protezione del benessere collettivo. È noto invece che in genere prevalga l'idea di mediazione come intervento non

sui contenuti, le cause e le motivazioni (ideologiche, culturali, strutturali) del conflitto, bensì sugli effetti pragmatici che esso ha sul comportamento delle parti in causa; tanto che la prima Carta deontologica dei Mediatori interculturali, creata in Francia (Profession Banlieu, 2006), specifica che l'operatore non ha l'obbligo di ottenere risultati (tutt'al più, come dalla proposta dello Stato del Quebec, di raggiungere un *accomodement raisonnable*, una «soluzione ragionevole»)¹. In tal modo la mediazione finisce per avallare un modello di integrazione che vincola l'immigrato o la parte minoritaria al quadro normativo elaborato e gestito dalla stessa parte maggioritaria, col risultato di trasformare le disuguaglianze sociali in differenze culturali e il riconoscimento al diritto a vivere i propri stili di vita nella legittimazione di una inedita versione dell'*inferiorità*: la *disuguaglianza sociale* assume la forma inoffensiva della *differenza rivendicata-e-ghettizzata* (Bauman, 2001). Al contrario, la mediazione culturale richiede «una concezione fluida e aperta della legge, dove ci sia spazio per la creazione e l'adattamento reciproco» che miri alla «trasformazione delle norme esistenti e alla creazione di nuove», come annota l'avvocato catalano Jordi Agustí Panareda (2008: 103).

I più avanzati *Peace Studies* insegnano che una trasformazione del conflitto è possibile non semplicemente appianandolo – come se la soluzione garantisse l'armonia o la sintesi – bensì agendo *nel* conflitto, *attraverso* il conflitto, *per* il conflitto, intervenendo alle radici della disuguaglianza e delle asimmetrie di potere. Nei termini dello psicoanalista/attivista argentino Benasayag (Benasayag, Del Rey, 2007) le disuguaglianze vanno capite non come testimonianza dei limiti di come la *società* è, bensì come testimonianza della *società che vorremmo*, ossia come autentici 'laboratori' in cui possibilità inedite di convivenza possano essere immaginate e create, in termini di diritti universali, partecipazione, distribuzione del potere, giustizia, ecc.. Immagino, insomma, un *nuovo* scenario delle relazioni sociali e a questo scopo affidano al Mediatore il compito di cambiare i meccanismi del consenso che stanno a fondamento della legittimità dei rapporti asimmetrici e conflittuali. Il bilanciamento tra i due lati della professione, quello tecnico e quello etico,

¹ Non stupisca che il manuale sulla Mediazione che ha segnato una fase importante nella storia della Mediazione negli Stati Uniti, *The Promise of Mediation*, di R. Baruch Bush e Joseph Folger (1994), quando intende superare la visione a-valutativa dell'intervento del mediatore, non sappia mettere come insegna della risoluzione del conflitto altro che il principio di dare un senso e una guida all'uso di certi strumenti pratici.

beninteso, non è dato una volta per tutte né segue un cammino lineare, anzi implica tensioni e contrasti ad ogni passo di cui gli stessi professionisti del settore sono ben consapevoli. Se ne fa portavoce Duccio Scatolero, per il quale ogni tentativo di cambiare le condizioni disuguali alla radice delle dinamiche conflittuali sarà sempre fortemente intralciato dalla parte dominante, perché «chi governa gli spazi di vita è attirato dall'idea di poter gestire i conflitti, ma non vuole, per questa via, perdere il controllo sulle relazioni e sui loro meccanismi di funzionamento» (Scatolero, 2013: 10). Insomma, il committente della mediazione – qualunque sia l'entità – è colui che delega al 'terzo' la funzione di controllo, dunque il potere di gestire la relazione contrastiva. E qui l'accento cade sulla responsabilità individuale (*commitment*) ovvero sulla responsabilità sociale (*accountability*) del Mediatore: se mira a una soluzione eminentemente pragmatica, di tipo *problem solving*, oppure a produrre effetti rilevanti *proprio* al di là degli interessi e delle motivazioni delle parti. È una funzione che potremmo chiamare, con il linguaggio della diplomazia, *brinkmanship*, un termine composto che dall'*Oxford Advanced Dictionary* rendo così: "l'arte o la pratica di perseguire un obiettivo politico rischioso, ai limiti della sicurezza, di rilievo e non predeterminato". Lo scopo del negoziatore diplomatico, ovviamente, non è quello di mettere in pericolo alcunché, bensì di ottenere risultati maggiormente orientati al miglioramento dei rapporti fra le parti e, assieme, un più ampio vantaggio per il proprio paese ricorrendo anche a stratagemmi e minacce: parimenti al mediatore si chiede di raggiungere risultati 'super partes' (favorevoli alla società) anche forzando le intenzioni originarie delle parti stesse.

Quando il conflitto avviene tra gruppi culturali il 'plus aggiuntivo' non sarà ottenibile finché le parti rimangono in condizioni fortemente disuguali. «Oggi il multiculturalismo, domani l'interculturalità» è lo slogan con cui l'antropologo Giménez Romero, a seguito di studi sul terreno tra gli indios del Guatemala e di altre popolazioni dell'America latina, sintetizza il principio secondo il quale l'interscambio diventa fruttuoso solo quando le cause dell'asimmetria e della disuguaglianza di partenza siano sanate attraverso il pieno riconoscimento di diritti sociali e politici. Siccome con «inter-culturalità si riconosce e si scambia ciò che si ha in comune», la Mediazione interculturale (MI) deve, prima, soddisfare il bisogno di giustizia ed equità ossia preservare con un adeguato *empowerment* l'identità della parte 'debole' o minoritaria, riconoscere i diritti corrispondenti a quei valori fondativi e rispettarli e, sulla base di questo

multiculturalismo, impostare un processo inter-culturale (Giménez Romero, 2008: 154-155) o un inter-scambio di valori². Nell'interscambio alla parte 'forte' spetta di seguire un preciso cammino interculturale. Se nel contatto e nella mediazione fra culture, la nozione di 'cultura' è un'etichetta che in grande prevalenza viene attribuita al retroterra di immigrati o gruppi etnici minoritari, al contrario la cultura della società maggioritaria o anfitriona è solitamente accettata come una nozione indiscussa. Ciò malgrado, è del tutto evidente quanto l'idea di cultura sia sentita fragile e discutibile da questi ultimi attori. Infatti l'impatto degli stili di vita quotidiani, i riti religiosi e i costumi dei migranti o dei gruppi etnici in genere radicalmente diversi, finisce per scuotere la coscienza della parte maggioritaria e per spingerla a chiedersi quali sono i presupposti culturali (riguardo la convivenza sociale, le relazioni di genere, la democrazia ecc., nonché la percezione dello spazio e del tempo) di cui alimenta la propria vita e su cui la propria società si regge. La parte maggioritaria, non trovando quegli ancoraggi perché 'liquidi', dunque inafferrabili e inaffidabili, e in mancanza di una appropriata educazione interculturale, non può che affannarsi in una dubbia ricerca di presunti pilastri identitari. Ne consegue che la MI, per quanto riguarda la parte maggioritaria, dovrà educare quegli attori a riconoscere i pregi e le carenze della propria identità culturale per poterla confrontare, poi, con quella della parte minoritaria e avviare un inter-scambio fecondo fra culture.

² Ritengo appropriata la metodologia dell'antropologo dell'Università Autonoma di Madrid poiché tratta di un interculturalismo sia etico che normativo, nel quale la Mediazione cerca di incidere tanto sulla persona e sulla situazione determinata quanto sul contesto culturale, e perché per ciascun livello affina gli strumenti operativi del 'modello circolare' di Sara Cobb. Mi discosto invece dallo scopo finale della MI, rinviato a generiche qualità «che *dovrebbero* prevalere in una *società democratica*» (p. 180): l'indeterminatezza dell'ideale democratico posto come termine *ad quem* rende aleatoria l'intera opera di MI e di *empowerment* con i connessi principi di giustizia ed uguaglianza. La stessa genericità riduce gli effetti positivi auspicati da molti studi sull'intercultura. Alcuni autori, come Chiara Giaccardi, cercano il fattore-chiave della trasformazione del conflitto in un cambio di comunicazione che impegni la collettività (Giaccardi, 2008: cap. V; Caune, 1999: 12, 194); altri lo cercano in una casistica comportamentistica quasi infinita (Luison, Liaci, 2000: cap. V) o in una auspicata ma imprecisata coesistenza (Di Rosa, 2005: 54; Baukloh, Panerai 2010: 66; Bramanti, 2005; Rodriguez Moya, Souto Galvan, 2009: cap. I). Di tutt'altra caratura è la voce, pressoché isolata, dello psicologo sociale Gergen: «La finalità dei processi di mediazione non è quella di addivenire ad un accordo. La trasformazione è un processo generatore di nuove interpretazioni della realtà, che eccedono la mediazione e hanno ripercussioni sul contesto sociale» (Gergen, 2000).

In conclusione, attribuire alla Mediazione una forza di persuasione nei confronti delle parti in conflitto significa caricarla di un reale potere decisionale o della capacità di fare i conti con chi lo detiene. Ne consegue che il *potere* costituisce, insieme a *empowerment* e *identità*, la triade dei concetti-chiave della Mediazione stessa.

2. Mediazione e potere

Del potere, questo sfuggente quanto onnipresente fenomeno, fermiamo innanzitutto un punto: esso ha la capacità di produrre conoscenze, prendere decisioni e dare ordine alle cose, oltre che la più celebrata facoltà di manipolazione e subordinazione. Ad esso va quindi riconosciuta la capacità (*chance*) di influire in modo ambivalente, sia costruttivo che distruttivo, su tutte le sfere e i contesti dell'agire umano e di determinarne la struttura e lo svolgimento. In tutti questi contesti, siano essi il mercato o una discoteca, un'aula di lezione o una caserma, la famiglia o la chiesa, una relazione erotica o solidale, un tribunale o una sede sportiva ecc., o nelle diverse sfere in cui è articolata la società moderna dall'economia al diritto, dalla scienza alla religione, il potere si esercita secondo vari gradi di *influenza* (*obbedienza e legittimità*) in base a come declina alcune sue proprietà fondamentali, come la *forza*, la *coercizione*, la *manipolazione*, la *persuasione* razionale³.

Il potere è una specie di energia sociale che nasce da, e supporta, i rapporti tra gli individui e i gruppi, anche se non è presente in tutti i rapporti fin dal loro sorgere. Una forza di cui ciascun attore dispone nel *costruire* la realtà, *mettere in moto* le cose, *prendere decisioni* affinché qualcosa esista. Una energia ambivalente, perché sia costrittiva che costruttiva, che *muove* l'azione di altri verso direzioni e obiettivi determinati che possono essere limitanti, ma anche *non* necessariamente limitanti della condotta e dell'autonomia dell'altro. Michel Foucault ha ben descritto questa caratteristica del potere, inteso non come una sostanza ma come una esperienza relazionale. Come gli piaceva affermare, «il

³ La combinazione di influenza e diverse proprietà del potere dà luogo alle molteplici forme che la letteratura specialistica posteriore a Max Weber ha messo in evidenza. Qui non posso che limitarmi a citarne la casistica: autorità potere relazionale, potere orizzontale, micro potere, macropotere, potere simbolico o metapotere, governamentalità, dominio. Per gli intrecci e le adiacenze tra queste diverse declinazioni mi permetto di rimandare a Telleschi (2011b) .

potere non si possiede, si esercita». Si tratta dunque di una qualità intrinseca delle relazioni fra soggetti, ma non è violenza e neppure un meccanismo soltanto negativo, bensì un rapporto di influenza suscettibile di modifica fra chi lo esercita e chi lo accetta:

In sé l'esercizio del potere non è violenza; e neppure un consenso implicitamente rinnovabile. È un insieme strutturato di azioni che verte su azioni possibili. Esso incita, induce, seduce, rende più facile o difficile: al limite costringe o impedisce assolutamente; nondimeno è sempre un modo di agire su un soggetto o su dei soggetti che agiscono in virtù del loro agire e del loro essere capaci di azioni. *Una serie di azioni su altre azioni* (Foucault, 1976: 92-3).

Altrove Foucault ha escluso che il potere abbia sempre e soltanto effetti malefici, per metterne in evidenza viceversa il carattere creativo e produttivo, e dunque reversibile, capace di generare resistenze e processi di cambiamento.

Il potere non è il male. Il potere significa giochi strategici. Sappiamo bene che il potere non è il male! Credo che vada posto in termini di tecniche relazionali di governo e di ethos, di pratica di sé e di libertà (Foucault, 1998: 291-92).

Dobbiamo smettere una volta per tutte di descrivere gli effetti del potere in termini negativi; 'esclude', 'reprime', 'censura', 'astrae', 'maschera', 'cela' (Foucault, 1976: 194).

Infine ne precisa la 'forza':

In concreto, il potere produce: *produce realtà*, produce domini di oggetti e *rituali di verità* (Foucault, 1976: 194; corsivi miei).

In definitiva, per Foucault il potere è un «gioco relazionale» che si gioca nel tessuto sociale che è la nostra condizione umana. La società stessa costituisce una «complessa rete di relazioni di potere». Noi stessi siamo una fra le molte cose che il potere produce, nel senso che produce i significati che alimentano e guidano la nostra vita, istituisce la realtà dei fatti e influisce sulla percezione di essi, in direzione positiva o negativa, quanto più si estenda a diverse sfere di vita e penetri nei dettagli delle pratiche quotidiane.

Anche il MI esercita un potere di organizzazione e costruzione. Non solo è colui che è demandato a gestire un'importante risorsa (un servizio, un *benefit*, un reclamo o una protesta) con cui può accattivarsi e influenzare la volontà altrui, ma *produce una realtà* di un certo tipo. La sua azione istituzionale, fatta di *rituali* consolidati come l'uso di un *kit* dell'accoglienza (protocolli di ricevimento, 'buone pratiche', tecniche di ascolto) e tecniche di apprendimento (ritmi e contenuti della scolarizzazione, manuali che spiegano la diversità, ecc.), può rischiare seriamente di catalogare il diverso dentro un'idea di 'cultura' sempre uguale nel tempo ed uguale per tutti. Con questi rituali, il MI spiega *quel* indio o Rom o cinese inquadrandolo dentro tratti antropologici fissi suppostamente noti. Presentandolo come 'frutto puro' di una cultura standard trascura però la diversità intra-culturale, i percorsi di vita individuali e l'assorbimento differenziato dei tratti di costume e di contesto, nonché le contaminazioni che quella cosiddetta cultura ha subito nel tempo: così sfrondata, al 'diverso' appiccicano nuovi stereotipi a loro volta generatori di nuovi *essenzialismi* e nuovi *differenzialismi* culturali. Si dirà: il cinese, l'arabo, il rom, l'indio "è così perché così è la sua cultura". Certamente così facendo il MI semplifica l'ignoto ma rende il corpo estraneo uguale a come vorremmo che fosse, dunque lo integra solo perché lo ingabbia in un profilo ora accettabile. In definitiva il MI è chiamato a disciplinare, seppur involontariamente, il conflitto latente e a farsi portatore di un *neo-razzismo istituzionale*, proprio perché non sfodera un palese etichettamento negativo ma occulta i fattori sociali e di potere dell'esclusione e trascura le manipolazioni politiche.

Nonostante questi rischi non voluti, il MI criticamente avvertito della forza del potere può usarlo in modo positivo. Sulla scia degli studi di Foucault e di altri autori, si deve rimarcare infatti che il potere, pur inestinguibile e onnipresente, ha una capacità scalare non solo di influenzamento ma anche di negoziabilità. Inoltre si presenta in modi, tempi e profondità differenti secondo la fonte e la sua legittimità riconosciuta, il grado di obbedienza che la parte destinataria vi attribuisce, il tipo di contesto – micro o macro, quotidiano o istituzionale, ecc. – in cui esso viene esercitato, la quantità e la qualità delle sfere in cui agisce sotto varie forme. Abbiamo perciò un potere relazionale che, in quanto proprietà intrinseca di ogni relazione, è visibile e negoziabile; un potere simbolico o metapotere, capace di costruire un immaginario sociale fatto di significati, simboli e credenze che mano a mano che vengono interiorizzati dagli individui

sono viepiù percepiti come naturali e inevitabili sebbene frutto di una dinamica storica o di un'invenzione umana; una dimensione di governamentalità (Foucault, 1999) per la quale, tramite un insieme di saperi manifesti (della scienza) e saperi impliciti (incardinati negli apparati dello Stato, nella tecnologia e nella religione), si producono 'verità' che in un processo bi-direzionale si incorporano in un pulviscolo di micropratiche (o «tecnologie del sé», tra cui il *kit* di cui sopra) ottenendo dagli attori investiti una involontaria legittimazione.

Al punto estremo della scala troviamo la dimensione di dominio. Mentre quelle simbolica e di governamentalità si esercitano in *condizioni asimmetriche ma in regime di libertà*, tanto che i destinatari sono alla fine in grado di svelare in qualche misura la 'fonte' e i 'luoghi' in cui agisce quella influenza e combatterla. Al contrario il dominio esercita la sua influenza in *condizioni asimmetriche ma in regime di illibertà*: ciò si verifica quando la parte 'debole' si trova in condizione di minorità, ovvero è gettata in una condizione di disuguaglianza nella quale le viene impedita la consapevolezza delle cause o le è preclusa la capacità di cambiare la propria condizione, e nella quale, per remissività, la stessa parte minoritaria dà il consenso 'volontario' alla manipolazione che subisce. Quest'ultima è, fra tutte le forme di potere, quella più annichilante e umiliante, giacché priva della stessa libertà di critica, premessa per poter scegliere un percorso di vita personale autonomo e dignitoso⁴. Una condizione in cui versano decine di milioni di indios in America Latina e Messico, di indigeni in Africa, di Rom in Europa e Asia.

Una ulteriore dimensione del potere, al capo opposto della scala, è di tipo orizzontale o circolare, quella che esprime la più alta positività. Si tratta di un tipo di potere distribuito, non connesso al 'valere di più' di qualcuno bensì al riconoscimento di 'valere per' qualcosa di 'superiore' al di là delle parti, legato ad una superiore conoscenza e ad una più elevata qualità di 'fedeltà' ai valori. È un potere differente da quello politico, economico o finanziario: non nasce dal mercato o dallo Stato e neppure da un mix di questi, bensì da quel che resta

⁴ Traggo da Immanuel Kant (1963) l'idea della condizione di minorità come opposta a quella di libertà, che a mia volta inquadro nella concezione del potere come dominio emergente dalla riletture di Weber da parte di Alfonso Lacono (2000). L'autore dà una interpretazione dei concetti weberiani di *Macht* ("potere" o "influsso") e *Herrschaft* ("dominio") contrapponendoli sulla base del senso performativo di *chance*: il potere non si limita a indicare la possibilità di agire, bensì esprime al contempo la *capacità* di realizzare quella possibilità.

fuori e che eccede queste dimensioni, in quanto produce 'beni relazionali' e concerne le regole di associazione e mobilitazione fra individui, gruppi e istituzioni⁵. Questo potere ha al centro il cambio sociale in direzione di un'altra società *possibile*. Lo troviamo in coloro che professionalmente operano nel lavoro sociale come interfaccia fra una sfera o struttura di potere e attori singoli, ad esempio fra le istituzioni e il cittadino: l'assistente sociale, il mediatore linguistico, l'operatore di pace, il conciliatore ambientale, ecc. Lo troviamo anche in coloro che, lavorando nelle imprese dette di economia solidale, nelle università, nel giornalismo, nelle ONG, negli organismi internazionali come l'UNHCR, la FAO, l'UNESCO e perfino la Banca Mondiale e la Banca Centrale Europea, stanno in più sfere di potere e per questo dispongono di maggiori mezzi con cui perseguire il progetto di una società *possibile*.

La scomposizione didattica del potere ha il pregio di indicare il cammino auspicabile della MI. Mantenendo fede allo scopo superiore di costruire o ricomporre relazioni simmetriche dotate di un valore aggiunto, il MI dovrà essere in grado – là dove le parti siano in condizioni asimmetriche in regime di libertà – di promuovere azioni di interculturalità ristabilendo la dimensione relazionale del potere affinché su questa base le parti possano negoziare i rispettivi interessi e attese. Quando invece le parti siano in condizioni asimmetriche ma in regime di illibertà, ossia quando gli attori vivono una condizione di disuguaglianza e di marginalità strutturata a livello di codice culturale, di sistema cosmologico o di uso del linguaggio, il MI dovrà promuovere azioni di multiculturalismo miranti a garantire spazi di riconoscimento di identità e, su questo *plafond* di uguaglianza, adoperarsi per uno scambio interculturale di valori, credenze, tradizioni etc.

Affrontata in questo modo la MI può ottenere una serie di risultati significativi. Genera autentica inclusione, perché promuove uguaglianza e potere circolare. Si differenzia dalla mera integrazione sociale perché attiva un dialogo sui valori culturali sui quali coinvolge minoranze etniche, migranti e popolazione egemone, e non unicamente le prime o i secondi. Si modula in relazione al tipo di potere detenuto dagli attori implicati e alla variegata tipologia di conflitto che tale potere genera. Assume una strategia in grado di cambiare secondo l'area

⁵ Sulla varia tipologia con cui il potere si manifesta e il ruolo nelle pratiche di Mediazione sociale, mi permetto di rimandare a Telleschi (2011a).

di intervento (macro: sistema cosmologico, processi di partecipazione sociale, codice culturale; micro: educazione, disagio psichico, criminalità, ambiente, sanità, lavoro etc.) e raggiungere risultati differenti, all'interno della stessa area, a seconda del 'contesto' relazionale (scuola, famiglia, uffici della pubblica amministrazione, carcere, ospedale, azienda, vicinato ecc.).

3. Mediazione Interculturale e tipologia dei legami sociali

Nella prassi l'operatore della MI interpreta il punto di vista che Alter ha su di sé, sulla cultura di origine e su quella egemone o anfitriona e lo rende comprensibile a un ulteriore Alter (uffici immigrazione, Prefetture, Centri di Identificazione e Espulsione, ambulatori medici e strutture sanitarie, insegnanti, alunni e genitori ecc.), e viceversa. La MI non si traduce in un mero interfaccia che spinge le parti a un accordo contingente, bensì stimola la coscienza delle parti ad un 'andare al di là' di quel che accade nel contingente e ricavare un 'sovrappiù' inizialmente non percepito, né previsto dalle parti in causa.

Il valore aggiunto che la MI può conseguire si dà su più livelli. Ad un primo livello produce tra le parti dei *legami deboli* nel senso di Granovetter (1985), basati su informazioni amministrative o logistiche, messa in contatto, scambi di utilità, sostegno in caso di isolamento per malintesi linguistici o infermità ecc. Sono legami 'deboli' perché chiedono un coinvolgimento emotivo temporaneo e a bassa intensità e una convergenza di interessi episodica seppur aperta a qualunque contenuto.

Pur se fragili e occasionali, i legami deboli sono cruciali per consentire che i soggetti si aprano a mondi sociali lontani, a cui altrimenti rimarrebbero estranei. Il processo è a doppio *feed-back*. Le cerchie 'ristrette' costituite dalle amicizie intime, dal gruppo dei pari, dalla famiglia, dai colleghi di lavoro, forgiando i legami e i contenuti 'forti' – di tipo *bonding* – che la società trasmette e sui quali essa si regge, ma che le stesse cerchie sono poco in grado di diffondere perché sono tra loro separate. Quei contenuti trapassano e si depositano come legami 'deboli' nelle cerchie (ugualmente 'deboli') formate da gruppi informali di soggetti che si incontrano occasionalmente negli ambiti più svariati e minuscoli del quotidiano, ad esempio intorno ad una tavola imbandita, sotto l'ombrellone, in escursioni o in serate di svago ma anche nelle saltuarie attività di

volontariato, dell'associazionismo autoctono e etnico, nei rapporti di vicinato, nei contatti nei *social networks* ecc. In questi 'contesti deboli' pressoché infiniti quei contenuti vengono 'rimasticati' e rimodellati in sfumature di senso volta a volta differenti e nuove grazie all'azione di trascinamento e coagulo nel passaggio fra ambiti eterogenei. Quando poi quei contenuti ritradotti vengono riportati ad oggetto di discussione nelle cerchie 'ristrette', ecco che i legami 'deboli' ora arricchiti riempiono i 'vuoti strutturali' (*structural holes*) che separano quelle cerchie, in buona sostanza gettano 'ponti' (legami *bridging*) tra le varie cerchie 'ristrette' così 'ricucendo' i fili del tessuto sociale. Ad esempio, nella cerchia 'debole' del gruppo informale di escursioni di mountain bike gli argomenti relativi al piacere dell'esercizio motorio vengono 'rimasticati' e almeno in parte problematizzati e generalizzati; così che il sacrificio fisico nello sport può farsi occasione di come riconoscere l'impegno nel lavoro, o l'osservanza delle regole e la conseguente proporzionalità dei premi e delle punizioni può diventare una finestra su temi complessi come la legalità o il senso morale.

La MI che si prende cura di attivare legami 'deboli' svolge, a medio raggio, la funzione cruciale di stimolare i diversi attori (gruppi etnici, migranti, gruppi maggioritari) a reciproche 'conoscenze' e a 'comunanze', rinsaldare quelle esistenti e infine creare occasioni di interscambio di significati e valori che ciascuno 'cucina' nelle rispettive cerchie 'ristrette'. È questo il primo obbiettivo, come si vedrà più avanti, che cerca di raggiungere la Mediazione scolastica.

A lungo raggio i legami 'deboli' possono rappresentare i 'mattoni' per la costruzione di legami di collegamento fra attori eterogenei e *dissimili* per composizione, ideologia, cultura e territorio: fra associazioni e ONG (di migranti, gruppi etnici o popolazione maggioritaria) con organismi pubblici e privati appartenenti anche a territori distanti (legami verticali o di tipo *linking*)⁶. Sviluppano un 'noi' non più solo centrato sull'appartenenza 'locale' (di gruppo, comunitaria) ma tendenzialmente abbracciano più territori, comunità e culture differenti, mentre mantengono destinate le differenze, come avviene per «l'universalismo sensibile alle differenze» teorizzato da Habermas.

⁶ Spetta a Woolcock e Narayan (2001: 13), nei loro studi sul capitale sociale, il merito di aver ampliato i tipi di legame evidenziati da Putnam (2000: 20-24) alla trilogia qui menzionata.

L'obiettivo *linking* non è fantasioso perché trova oggi un terreno propizio nell'annullamento della distanza indotto dal fenomeno ambivalente della globalizzazione. Il suo meccanismo básico, la de-territorializzazione, per un verso rende precari i 'beni' relazionali prodotti dal 'locale' e spinge a sostituirli con un mondo enormemente più ampio e disaggregato tipico della 'società liquida' e dei suoi rischi per la coesione. Per altro verso però l'annullamento della distanza spinge a percepire la società come un tutto, un insieme articolato di spezzoni ma senza confini. Il nuovo attore frutto di questo duplice fenomeno è il «glocalista etico» (Tomlinson, 2001), così chiamato perché capace di aprire le risorse morali del livello 'locale' verso un orizzonte globale, dotato quindi della capacità di costruire legami verticali ad ampio raggio (*linking*) a partire da quelli di tipo *bonding*.

A questo punto, in base a quanto sopra, è possibile delineare una tipologia di MI⁷ in base alla diversa qualità di 'valore aggiunto' ottenibile dai differenti tipi (*bonding*, *bridging*, *linking*) di legami⁸.

La MI di compensazione-manutenzione di situazioni relazionali. Concerne il mediatore civile e/o il mediatore linguistico e/o l'accompagnatore (quando aiuta il migrante a sbrigare pratiche amministrative o gli fornisce competenze comunicative): facilita relazioni *bonding* (legami all'interno) occasionali, eminentemente pragmatiche di tipo 'problem solving' e intransitive (che non mirano a scambio di risorse) e dalla natura compensatoria perché supplisce a un (supposto) deficit di abilità culturali della parte minoritaria o etnica lasciando però intatto lo squilibrio di potere fra le parti. In questa forma di mediazione l'operatore smussa, facilita, accorda, sintetizza ossia ha una funzione meramente "strumentale", che non modifica nulla (cfr. Delcroix, 1996).

⁷ Non mancano i tentativi di classificare la mediazione (Cohen-Emerit, 2000), a mio avviso carenti sotto importanti aspetti, come argomentato più oltre nel testo.

⁸ Le prerogative di ciascun tipo di legame (natura debole o forte, frequenza/occasionalità, intensità o peso, molteplicità o eterogeneità ecc.) sono messe in evidenza dalla Teoria delle reti sociali. Si veda l'illuminante *Lessico delle Reti* di Dania Cordaz (2007). Molti autori segnalano che la caratteristica primordiale della mediazione è quella di ri-creare legami rotti o interrotti; tra questi Jean-Francois Six (1999), il quale tuttavia non opera alcuna distinzione nella tipologia dei legami e dunque nella qualità dei fini raggiungibili.

La MI di animazione e de-stigmatizzazione. Agisce sul contesto molecolare comunicativo facendo sì che tutte le parti possano esprimersi e valorizzarsi. Come prima mossa, apre una 'breccia' nell'esperienza individuale, ricostruisce il sé (come una "tecnologia del sé", nel lessico di Foucault), arricchisce l'interiorità di ciascun soggetto (incremento di "essere", salvaguarda il rispetto di sé e dell'altro). Patrocina relazioni frequenti e transitive di tipo *bonding* tra attori *simili*, quei legami 'deboli' che costituiscono la dimensione emozionale dell' "essere parte" (esemplarmente le relazioni d'aiuto, la 'comunanza' tra gli alunni di una classe scolastica, la prassi che unisce l'operatore di un servizio e l'utente). Favorisce un *disempowerment*⁹ della situazione nella misura in cui

⁹ Occorrerebbe dedicare un paragrafo apposito al concetto di *empowerment* e rapportarlo a due concetti, quello di potere, con certe sue qualità auspiccate in senso positivo, e quello di libertà che da quest'ultimo può derivare: concetti che, paradossalmente, la formulazione 'classica' di *empowerment* non contempla. Qui sintetizzo quanto già affrontato altrove (Telleschi 2011). La formulazione 'classica' definisce l'*empowerment* come una capacità dell'individuo, delle organizzazioni e delle comunità di emanciparsi da una condizione di non dominio di sé e della situazione facendo leva sulla 'liberazione' di alcune abilità già possedute seppur in modo incoerente e in parte inconsapevole. Per ciò ha a che fare sia con potenzialità in sviluppo che con il potere decisionale. *To empower* potrebbe essere tradotto come 'conferire potere', 'acquisire capacità di'. Rappaport (1987) distingue tre tipologie: *empowerment soggettivo*, che è attivato in ambito psicoterapeutico, medico, scolastico, aziendale; *empowerment di organizzazione*, che si esplicita come una attività diretta a mediare fra le politiche sociali delle istituzioni che operano in un territorio e i bisogni di quel territorio; *empowerment di comunità*, che cerca di ricreare o rafforzare legami sociali deboli, stimolare cittadinanza attiva e senso di solidarietà. Per Zimmerman (1990) la maggiore competenza riguarda il processo di elaborazione e gestione delle decisioni e concerne il benessere degli attori che vi sono coinvolti. Amartya K. Sen (2002) dilata gli obiettivi dell'*empowerment* dimensionandoli al rapporto fra sviluppo, libertà, e democrazia allo scopo di generare condizioni *nuove*, ovvero capacità di espandere la libertà *per* scopi superiori. A questo fine scarta il concetto soggettivistico di capacità umane (in inglese 'abilities') e introduce quello di 'capabilities', le capacità o capacitazioni che la società può riconoscere o negare all'attore (individuo, gruppi, organizzazioni). Lo spazio della libertà è, secondo Sen, quello di poter godere delle risorse culturali, simboliche e identitarie *per* realizzare il proprio potenziale in un piano di vita nel quadro dei più alti altri collettivi. In sostanza, il filosofo-economista indiano suggerisce l'idea che l'*empowerment* è tale se direziona le energie liberate e le *chances di potere costruite in* un determinato contesto *per* l'accrescimento della vivibilità della società *ideale* che vorremmo abitare. Da ciò traggono l'idea di *disempowerment*: se la capacitazione è una conquista dell'attore (individuale o collettivo) che segna l'espansione delle libertà nel passaggio da una condizione di *disempowered* a una di *empowered*, allora tale passaggio non è solo acquisizione di competenze e di potere in vasto senso, bensì *sottrazione di potere* alla situazione (intersoggettiva, organizzativa, di comunità) per un arricchimento di più sfere sociali o del sistema macro. In breve: il 'nuovo' perseguibile dall'*empowerment* è il raggiungimento

sottrae al contesto una quota del potere di definizione di quali siano le ‘giuste’ competenze comunicative e simboliche, consentendo alla parte minoritaria di vivere la dipendenza e la disuguaglianza con dignità, senza vergogna.

MI di costruzione di relazioni negoziali. Dà vita a relazioni nuove sia sul piano personale che di gruppo e istituzionale. Interviene sulle relazioni di tipo *bonding* trasformandole in legami di tipo *bridging* ossia in relazioni sociali orizzontali che esprimono la pratica della comunicazione-partecipazione tra soggetti *dissimili* (tra individuo e servizi pubblici e privati, tra gruppi dalla diversa origine culturale, tra reti di risorse). Vi corrisponde l'inclinazione psicologica ad aprirsi ad esperienze anonime e divergenti a cui fa capo, più che l'interrogativo sul prossimo, la domanda: “chi è il mio estraneo”? L'anonimo-disuguale è ora portato alla coscienza e vincola emotivamente. Vi è, specularmente, un impegno civico che guarda al *disempowerment* della situazione *per* la negoziazione di una *parificazione delle opportunità* fra gli attori, in vista di restituire al potere la sua natura negoziale, come potere relazionale.

MI di costruzione di legami di prossimità senza confini. Dà vita a relazioni di tipo *linking* ossia a legami verticali, quelli che trapassano confini definiti (di gruppo, di comunità) in regime di equilibrio fra apertura all'esterno e conservazione dell'identità, e portano a una reciprocità morale fra *individui e gruppi dissimili*. Qui il *disempowerment* del contesto determinato stabilizza il passaggio dal potere relazionale al potere circolare, sradica la disuguaglianza nella coscienza di sé e attiva reciprocità. La reciprocità è tale se riconosce la diversità delle credenze e dei valori individuali rispetto ai codici del gruppo o della comunità, ed attiva vincoli morali se attraversa la vita quotidiana. In questo scarto vive l'autonomia degli attori: quella che conduce a diventare un altro conservando se stesso (o mentalità cosmopolita). A questo livello si giocano i progetti di pace e di convivenza per una società ideale *che vorremmo*.

4. Mediazione tra valori e differenze culturali

Le relazioni interculturali si caratterizzano oltre che per struttura e intensità ('debole' o 'forte') anche per il tipo di risorse che costruiscono e veicolano. Esse

dell'autonomia degli attori, ovvero la capacità *per* negoziare la relazione di potere in molteplici sfere di vita onde accrescere la vivibilità del sistema complessivo.

consistono in significati, rappresentazioni e valori elaborati dalla società nella sfera pubblica e astratta, che li mette a disposizione di ogni essere umano per accedere al mondo e dargli senso. Ma l'essere umano non è mero recettore di modelli d'esperienza, bensì contribuisce a ri-crearli. Una volta che quegli ingredienti della dieta culturale, standard e validi per tutti, sono veicolati nei contesti di interazione (quelli 'deboli' e quelli 'forti'), ecco che l'individuo, ogni singolo individuo, li 'cucina' secondo i suoi peculiari bisogni, desideri e aspettative suscitati in quei determinati contesti e poi li rimette in circolo nel sociale più ampio arricchiti, ora, di sfaccettature intime di senso creativamente 'devianti': pur generali e anonimi, i modelli simbolici e le credenze dell'immaginario sociale sono accolti e fanno presa sull'individuo solo se questi vi riconosce una parte di sé, se si inquadrano in qualcosa di previo e personale che egli ritiene 'importante' e 'vale' nella misura in cui lo sente come *valevole*. Il *valevole* ha una genesi nei contesti di vita, a partire dalle cerchie relazionali deboli e forti, e rappresenta il modo personale di aderire e sperimentare i valori pubblici e generali: facciamo nostro un valore se avvertiamo una *consonanza* con qualcosa di eticamente importante preliminarmente già sperimentato. Ciò che altrove ho chiamato, appunto, il *valevole* (Telleschi, 2010 e 2011b).

Il *valevole* designa ciò a cui il soggetto 'tiene', ciò che 'ha a cuore' e in cui 'crede', anche in senso religioso¹⁰. È una spinta naturale e indefinita a 'legarsi a' (persone, oggetti, gesti, eventi, nozioni) che si presenta sotto forma di un atto relazionale in cui è *tutt'uno* quel che pensiamo, facciamo e sentiamo (autenticità, armonia), in cui non disgiungiamo quel che si vive - il fine - dal modo di sentirlo e praticarlo - i mezzi, le regole sociali. È un intimo bisogno di

¹⁰ Il concetto di "valevole" si ispira alla teoria dei valori ideali di Platone. La relazione qualitativa fra il 'fuori' e il 'dentro' è ben rappresentata dalla nozione di congruenza. Il dialogo è 'vero' quando esiste una congruenza fra il dire e il fare («essere fuori») con il sentire e pensare («essere dentro»): il soggetto diventa responsabile di questa pienezza sia verso se stesso che verso gli altri (Platone 1997 *Fedro*, 279 b). Il 'dialogo' è dedicato all'amore ma il tema centrale è quello dell'efficacia espressiva del linguaggio. Platone sceglie il tema amore perché argomento molto sentito dalle genti dell'epoca e se ne serve a proposito di un discorso sulla comunicazione efficace. Fa esempi di diversi modi di parlare d'amore, per giudicare non tanto l'importanza di questo tema quanto piuttosto il modo 'giusto' di parlarne. Il vero tema appare dunque quello della retorica come arte del dire: se vi siano dei precetti del giusto e del dire, del persuadere, dell'argomentare. Ma non è un discorso di mera tecnica oratoria bensì affronta il problema della connessione tra un certo modo di dire e la natura di ciò che diciamo o, meglio, della congruenza tra l'arte del dire (la forma) e il dire stesso (il contenuto).

fare ciò che è giusto, una coincidenza fra piacere e dovere, nel senso che ciò che amiamo vogliamo anche perseguirlo nei fatti, dando coerenza e trasparenza alle nostre intenzioni e convinzioni. Essendo allocato nei contesti situazionali più minuscoli della vita, non è immediatamente riconoscibile – al contrario del valore – e si confonde col banale e l'inessenziale, e lo troviamo annidarsi nei 'legami 'deboli' e protendersi in quelli 'forti'. L'insieme dei valevoli costituisce lo spazio personale di virtù etiche (*civicness*) che è il nucleo base e veritiero dell'esistenza stessa dell'individuo, tanto che la perdita di alcuni di essi sarà avvertita come una reale menomazione della propria identità.

Quel che cerco di rendere evidente è che esiste un inestricabile nesso genetico del valore dal valevole, di modo che per comprendere o far proprio ciò che per Alter è un valore dobbiamo risalire alle sue radici, il valevole, appunto: la comprensione dei valori suppone la compenetrazione 'di' e 'fra' valevoli. Comprendiamo gli altri e comprendiamo noi stessi non attraverso simboli e valori già decisi in un repertorio predisposto dalla società, bensì attraverso *l'insieme dei valevoli che come individui costruiamo giorno per giorno vivendo le più varie esperienze nelle differenti situazioni*. Detto altrimenti, l'interscambio di valevoli è il terreno propedeutico affinché ciascuno capisca-condida i valori dell'Altro, entri in sintonia con ciò con cui intrecci una relazione etica-affettiva affidandovi porzioni importanti della propria identità.

Come si forma il valore a partire dal valevole? Innanzitutto va osservato che non tutte le tipizzazioni disponibili diventano valevole, e che il processo, sebbene imponderabile perfino per chi lo sperimenta, si svolge attraverso i criteri di selezione, tempo e accumulazione. Ogni individuo seleziona fra quelle disponibili nel suo 'contesto' di vita le tipizzazioni che considera particolarmente attraenti e stimabili, e nel tempo le condensa in *tipizzazioni valevoli* affini sotto forma di famiglie e classi, ossia in valori. In via del tutto astratta e ipotetica suggerisco un percorso schematico di come potrebbe costruirsi, per esempio, il valore culturale di 'solidarietà'. Potrebbe prendere avvio, all'interno della miriade quasi infinita delle minuscole pratiche di vita dello stesso tipo, attraverso il rituale del 'fare le condoglianze' che abbiamo appreso nel corso della socializzazione primaria. Quando la mamma ci diceva: «Oh, Carletto, dì alla vicina che ti dispiace tanto della morte del suo gatto. Ricordi? Lo chiamavi e ti veniva subito incontro. Ci giocavi sempre e lui ti faceva le fusa», in definitiva

abbiamo imparato in modo involontario i modi 'tipici' di fare o dire una certa cosa, di relazionarci con una certa persona, di sentire un certo evento, di impegnarci in un compito specifico, ecc. Questo rituale valevole ci ha permesso di apprendere in forma non intenzionale il 'modo', tipizzato dal gruppo di appartenenza, per classificare le emozioni e le azioni riferite a un evento luttuoso capitato a una semplice conoscente e, per estensione, a classificare le azioni in appropriate e ripetibili o inadeguate e irripetibili. Questi 'modi' non li scopriamo casualmente, ma le chiavi per individuarli ci vengono proposte/imposte dai 'contesti' dell'ambiente di vita sotto forma di 'sistemi di rilevanza' (il codice che fissa i significati, gli interessi e i motivi del gruppo o della cultura) affinché si possa entrare nei 'contesti' e far nostri i significati che lì si formano e circolano.

È attraverso le tipizzazioni che abbiamo accesso ai più disparati 'contesti' di vita ed ai corrispondenti e distinti ordini di significato. La selezione all'interno di queste tipizzazioni di alcun come «rilevanti» permette di assumere norme e convenzioni – nello specifico di appropriarsi della regola del 'buon vicinato', che non è altro che uno «schema di tipizzazione» utilizzabile utilmente con qualunque vicino (e, generalizzando, con anonimi a noi prossimi). La pratica degli «schemi» consolida i legami con i simili e così facendo dà a ciascuno la certezza di aver fatto la cosa 'giusta' ossia infonde un sentimento morale: aderiamo ad uno standard di moralità non tanto per obbedienza passiva alla norma, per paura della sanzione o per mera utilità, bensì perché gli schemi sono «modi collettivi di agire e pensare» – collettivi in quanto riconosciuti dal gruppo e pertanto comuni a tutti coloro che vi appartengono – e per questo mentre li pratichiamo esprimiamo anche rispetto verso il gruppo, le sue credenze e il suo senso morale¹¹. Il condensarsi di schemi di tipizzazione *affini* genera uno o più valori. Lo schema del 'buon vicino' può agglutinarsi con altri schemi di carattere affine, nei campi dell'esperienza più svariati. Ad esempio nell'ambito sportivo: quando riconosciamo e apprezziamo la vittoria dell'avversario senza cercare scuse per la nostra sconfitta o svalutare le

¹¹ C'è qui la traccia dell'ispirazione aristotelica. La morale, come ogni virtù – dice Aristotele nell'*Etica Nicomachea* – «nasce e si corrompe [...] dalle medesime azioni e per mezzo delle medesime azioni [...] giacché è compiendo certe azioni nelle relazioni con gli uomini che diventiamo giusti, gli altri ingiusti [...]. In una parola, *gli abiti nascono dagli atti di ugual natura*. Bisogna dunque badare alla qualità degli atti che compiamo, poiché dalla loro differenza deriva la differenza degli abiti» (Aristotele, 2000, vol. I, 1103 b)].

capacità del vincitore. Negli affari: quando stipuliamo un contratto non cercando di ingannare l'altra parte. In famiglia: rinunciando senza sforzo a un appuntamento con gli amici per tagliare l'erba del giardino dei nonni. Negli affetti: confortando l'amico che sta soffrendo e partecipando al suo dolore. Oppure anche, perché no?, quando nelle relazioni anonime contribuiamo con piacere alle spese sanitarie di una persona estranea, gravemente inferma, ecc.

Tutte queste tipizzazioni valevoli appartenenti, o che supponiamo appartengano a una stessa 'famiglia' (nel senso di Ludwig Wittgenstein), potrebbero concorrere a formare il valore di 'solidarietà'. Allo stesso modo potrebbero entrare a far parte di un altro valore o anche rimanere come gusto privato non condiviso socialmente¹².

La questione è: come i valevoli, nostri e altrui, si formano dentro di noi e si trasmettono? Una risposta particolarmente efficace è stata formulata da Platone in *Fedro* nella nota 'Preghiera del filosofo'. Dovremo comportarci, egli dice, come il filosofo usando il metodo dialogico unitamente a quello narrativo. Il filosofo, che ha già compiuto dentro di sé una stretta congruenza fra ciò che sente e pensa («esser dentro») con ciò che dice e fa («esser fuori»), è colui che sa mostrare attraverso la sua testimonianza concreta che una condotta valevole, propedeutica di connotazioni di valore, è possibile e, in quanto possibile, universale. Allo scopo di trasmettere il valevole nella coscienza dell'altro – allo stesso modo come fa l'agricoltore che pianta il seme (*Fedro*, 276b) – il saggio deve preparare il terreno (la coscienza dell'altro) coltrandolo nel tempo propizio e coltivandolo «con fondamento» (277a) affinché maturi bene (divenga «seme immortale»: 277a): cioè trasmetta valori (pianta il seme) dopo che l'altro sia *già* divenuto incline a 'dialogare' con se stesso, dopo che questi *già* sia diventato ricettivo nel far corrispondere l'agire con quel che pensa

¹² Possiamo immaginare il valevole come una particella di ferro che sotto la forza di una calamita (le interazioni fra individui) si unisce per 'contagio' con quelle dalle proprietà analoghe, mentre altre sono inerti a quella forza o perché han perduto le proprietà originarie (armonia, trasparenza, ecc.) o perché hanno ricevuto incrostazioni o erosioni che fino a che permangono impediscono all'individuo di avvertire l'attrazione di quella forza: le une si sedimentano nel soggetto, le altre si trasformano in 'routine' (tuttavia la routinizzazione non è irreversibile: ciò che è stato relegato alla periferia della coscienza può ritornare al suo centro, farsi 'tematico') oppure divengono cascami non utilizzabili (in particolare se in contrasto col sistema delle rilevanze di un'altra provincia di significato: ma diversi sono i gradi di anonimità).

e le parole con quel che sente. Una volta formato l'abito mentale a vivere in modo congruente (quindi a riconoscere ciò che 'vale'), l'interlocutore (ora «anima congeniale»: 277a) è in grado di entrare in sintonia con altri e scambiare i rispettivi valevoli.

Con parole a noi più vicine, che affinano il metodo dialogico platonico, noto con Alfonso Iacono che affinché si crei una *inter*-relazione profonda fra Ego e Alter deve realizzarsi previamente una *infra*-relazione, uno spazio che non sia già comune bensì foriero di comunanza, un «mondo intermedio» che contemporaneamente unisca e separi, coinvolga e mantenga le distanze (Iacono, 2009: 198-99). Diremo, insomma, che il percorso dialogico si compie dapprima imparando a 'sentire' ciò che 'vale' e accostumarsi a questo sentire (*infra*-comunicazione) per impostare poi un dialogo *inter*-soggettivo: l'*infra*-comunicazione consentirà in modo sinallagmatico scambi tra diversi mantenendo ciascuno l'invarianza di sé. Per questa via, il dialogo reciproco prende avvio per *inferenza* (derivazione di conoscenza addizionale su fatti già conosciuti, tramite abduzione e induzione)¹³ di valevoli che tanto i migranti o i gruppi minoritari che gli autoctoni o i gruppi maggioritari hanno prodotto lungo il tragitto originale della loro biografia personale o di gruppo.

Da qui prende forma il compito del MI: promuovere nei diversi attori la comprensione-condivisione del percorso attraverso il quale ciascuno di essi ha generato i rispettivi valori nel tempo. Sul piano macro significa favorire un cammino congiunto tra gruppi etnici e culturali diversi in modo che ognuno si 'innamori' degli spazi di crescita insiti nei valori dell'altro.

Ovviamente, un compito così alto e complesso richiede al MI di calibrare l'intervento sul peculiare stile psico-culturale dei diversi attori. Non apprendiamo tutti allo stesso modo anzi, esistono concezioni del mondo e della vita proprie di certi gruppi umani geograficamente situati che si riflettono nel modo e nelle finalità della pedagogia dell'apprendimento, quindi nella vita pratica e perfino nelle scelte economiche. Sappiamo che nelle linee generali la pedagogia

¹³ È importante porre in evidenza che l'inferenza differisce dal più noto concetto di empatia, totalmente intuitivo. L'inferenza è un procedimento logico attraverso cui, come spiega Charles Sanders Peirce, si rende possibile analizzare una realtà sconosciuta, cioè formulare ipotesi e metterle alla prova per deduzione e induzione seguendo un metodo intuitivo e allo stesso tempo razionale (Coletti, 2004).

occidentale cerca l'interpretazione del mondo e per questo favorisce il confronto con l'autorità, il pensiero divergente e l'espressione di sé dando rilievo come strumenti di comprensione alla curiosità, l'interesse e la motivazione. Di contro, come argomenta la ricercatrice Jin Li della Brown University, le tradizioni intellettuali dell'Asia orientale hanno premesse pedagogiche che dirigono la mente e gli atteggiamenti verso altri obiettivi. In particolare sottolineano la necessità di perfezionare se stessi in un quadro di miglioramento della società e della moralità, esaltando l'apprendimento attraverso il rispetto dei maestri e l'incorporazione di virtù come la sincerità, la diligenza, la perseveranza, la sopportazione (Li, 2012). In altri mondi, come nelle comunità andino-amazzonico-peruviane apprendere, o essere educati, significa insegnare a riconoscere i propri errori e da questi imparare a compiere gli sforzi necessari per arrivare alla conoscenza (da cui i caratteri di senso del sacrificio e atteggiamento umile). Obiettivi pedagogici che sono coerenti con l'idea di società seguito da queste comunità, ossia la ricerca dell'armonia fra gruppo umano e ambiente naturale. Nella tradizione Bantu, la sostanza dell'educazione si può riassumere nell'aforisma "imparare seguendo i ritmi della vita". Infatti, oltre a sollecitare l'acquisizione delle conoscenze necessarie per vivere in un dato contesto, si prefigge anche di sviluppare quelle sensibilità spirituali che inseriscono il singolo nel consesso sociale e nel rapporto di parentela con il resto della natura al di là della famiglia, del clan, del gruppo dei coetanei. A ciò contribuisce l'apprendimento della genealogia e dei fatti del passato, i proverbi, i racconti e le massime, che rafforzano il rapporto con gli altri, il mondo visibile e il mondo invisibile, in definitiva con la Vita Totale (Emongo, 2005: 7).

Tenendo conto di queste considerazioni, l'intervento del mediatore nella scuola e nell'educazione, qualunque forma essa prenda, sarebbe necessario fosse collocato entro il campo dell'immaginario sociale e religioso e dei comportamenti differenziati culturalmente (Guitierrez Martínez, 2007). Se ciò non avviene, chi possiede un peculiare stile di apprendimento sarà sempre giudicato in rapporto allo stile dominante, scontrandosi con alta probabilità di non essere compreso ed emarginato¹⁴.

¹⁴ Con la creazione di *Unitierra*, la 'università' senza insegnanti, Gustavo Esteva intende restituire agli indios del México il pieno controllo dei loro percorsi di apprendimento in modo, infine, di rigenerare le condizioni sociali e ambientali che hanno prodotto nel tempo un particolare stile di vita da cui si è ingenerato quel tipo di apprendimento. (Esteva G., 2007, *Commons, más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad*. Entrevista por

5. Il contesto e le sue regole, l'identità e la differenza

La MI varia e attiva effetti differenti secondo il diverso *contesto* in cui opera (sia esso la scuola o la famiglia, il carcere o gli uffici immigrazione quanto un pub o una palestra, etc.). Voglio dire che ogni contesto di vita produce sue proprie *regole* adeguate e peculiari per viverci, capirlo e interagirvi, ossia il contesto di vita, seppure inizialmente indecifrabile non è caotico né si presenta in modo casuale ma *strutturato-secondo-regole*. Tali 'regole locali' definiscono il significato di ciò che in quel contesto si ingenera e circola (parole, oggetti, eventi e azioni) classificandolo in corretto/non adeguato, ripetibile/non ripetibile, buono/non buono in modo che gli attori non debbano reinventare ogni volta la chiave per interagire; anzi, è il contesto stesso che offre le regole, anche quelle del potere, per assumerlo e finanche 'tradirlo' per innovarlo, e sono talmente congrue e specifiche di quel contesto che non possono essere paragonate o esportate con successo ad un altro. Ne viene che il significato che attribuiamo alla diversità cambia al variare del contesto, è strettamente legato alla comprensione e all'uso delle regole di un contesto di vita in un momento dato. Ciò implica che l'identità (o l'appartenenza ad una diversità rispetto all'identità maggioritaria) ha sempre un carattere relativo, definito dalla situazione in cui ci si trova coinvolti, per cui l'importante per qualsiasi attore non è rivendicare una specifica identità (o appartenenza o diversità), ma saper riconoscere la parzialità di ogni identità (e appartenenza). Invece di temerne la molteplicità, come fosse caotica e ingovernabile, ogni attore deve saper applicare le regole giuste (i codici giusti) nei momenti, nei luoghi e con le persone adeguate¹⁵. Meglio ancora, deve saper passare da una 'cornice' di significato all'altra per sfruttare le opzioni possibili di ciascuna 'cornice', così da ampliare al massimo grado le opportunità personali di successo o evitare il maggior numero di vincoli alla propria libertà di scelta. Questo genere di identificazione cosmopolita richiama, secondo alcuni autori, l'idea del gioco¹⁶.

Anne Becker, dicembre)

¹⁵ È questo anche l'atteggiamento relativista del cosmopolita "ironico" (Rorty 1989).

¹⁶ Per Gregory Bateson (2011) il gioco è quell'attività, propria del bambino quanto dell'adulto, che permette di riconoscere strati di significato nella realtà e di passare fluidamente dall'uno all'altro. Entrare nel gioco significa "dimenticare" la realtà ordinaria, il mondo esterno, che non è davvero esterno né uno schermo. Ogni strato o settore della realtà è dunque simile a una *cornice*, che funziona come una "membrana" che separa, individua e protegge lo spazio del

Si deve dunque sottolineare che essere indio o rom o cinese non annulla il sentirsi parte di altri gruppi e comunità: riconoscere e accettare appartenenze multiple non è un'imposizione soverchiante o un'istruzione d'uso per accomodarsi vantaggiosamente nel mondo globalizzato, bensì una condizione naturale di vita che consente di identificarsi in molti 'luoghi' differenti e separati, di vivere una «poligamia dei luoghi» (Beck, 2003: 110), senza per questo rinunciare ad altre appartenenze ma privilegiando quella(e) più congeniale(i) ad obiettivi e preferenze personali.

Riassumendo: le regole situazionali segnalano quali elementi fra tutti i possibili sono degni di cadere sotto l'esperienza diventando 'tipici' (*tipizzazioni*) e diventare *schemi* di esperienza; la diversità, come l'identità, è relativa ossia cambia di significato in rapporto al contesto; le regole situazionali 'locali' sono cultural-dipendenti: occorre saper riconoscere gli indizi che costruiscono il contesto molecolare comunicativo e sapersi muovere tra le 'cornici' di significato che identificano e collegano differenti contesti; tramite le *tipizzazioni* e gli *schemi di tipizzazione* entriamo nel mondo e collochiamo il nostro sé nel mondo, non solo in contesti definiti, per il fatto che le *tipizzazioni* di un contesto risentono a loro volta del *sistema delle rilevanze* – il codice culturale che fissa la 'cornice' dei significati entro la quale certe tipizzazioni ad esclusione di altre sono ritenute importanti e degne di essere praticate; per capire l'altro devo capire i *sistemi di rilevanza* che lo inducono a tenere, mascherare o evitare quel

gioco dal mondo esterno con il quale, nondimeno, filtra e flirta. Chi partecipa ad un gioco ha preliminarmente conosciuto o intuito i significati abituali (la cornice), sa di esser uscito momentaneamente dalla cornice e sa che tale uscita è quel che avvia il gioco e lo mantiene. Il gioco finisce quando il cono dell'attenzione rientra nel reale cioè quando si supera la "membrana", la quale per ciò stesso ora diventa barriera. Non a caso, in un gioco sociale o in un comportamento in pubblico "perdiamo la faccia" quando non sappiamo stare in bilico, quando non sappiamo controllare il crinale che separa la finzione dalla realtà ordinaria: è un sapere irriflesso, tanto che quando cerchiamo di mantenere quel velo razionalmente la "membrana" diventa barriera e non facciamo più ridere. Il gioco funziona se e in quanto si riconoscono le cornici e si apprende a maneggiarle cioè a renderle flessibili, infrangerle e passare dall'una all'altra. E maneggiare la "membrana" delle cornici non solo permette di fare esperienza sociale, cioè acquisire significati e ruoli differenti, ma – come esemplarmente fa il comico – suscita godimento, dunque esalta le sensibilità soggettive. Insomma il gioco moltiplica e allarga l'esperienza, aumenta la capacità individuale di scelta fra opzioni possibili, visibili e non visibili: in caso contrario, un discorso o comportamento rimane rigido e ripetitivo.

certo comportamento (o un certo insieme di vlevoli) in un determinato contesto¹⁷.

6. Il contesto-classe e il mediatore scolastico (MS)

6.1. Profilo curriculare del Mediatore scolastico (MS)

Come ogni contesto, il contesto-classe ha *regole* peculiari di organizzazione dei significati con le quali definisce e classifica atti, oggetti, parole ed eventi che la classe produce e veicola. Tra le regole tipiche del contesto classe: come si prendono i turni di parola, i modi in cui si declina l'autorità dell'insegnante, i tempi di scansione degli orari e delle materie, la ripartizione fra pause e tempi di lezione, il sistema della disciplina nonché gli strumenti esterni per confermarla e gli espedienti per sfuggirla, le 'regole' della scuola come apparato e organizzazione, ecc. Al contempo prevede un carattere più o meno negoziato delle consuetudini stesse, delle aspettative e dell'ordine. Sul limite di tale negoziazione si gioca sovente la comprensione dell'autorità e l'atteggiamento verso l'apprendimento di quei gruppi umani dai differenti stili psico-culturali segnalati precedentemente al paragrafo 2.

Malgrado la grande variabilità dei contesti-classe, dovuta ad una diversa composizione ed eterogeneità degli alunni, alla differente formazione degli insegnanti, al tipo di apparato scolastico e alla particolare cultura del territorio, la letteratura in oggetto si è cimentata nell'approntare un repertorio di fasci di competenze di base del MS: abilità comunicative e relazionali, capacità di sentire l'altro (empatia), riconoscere e assumere cornici di riferimento culturale diverse dalla propria, relativizzare valori e credenze propri e altrui (avalutatività), tollerare l'ambiguità nell'apprendimento di contesti culturali desueti (flessibilità), costruire un pensiero di interpretazione comune degli eventi (universalità) (cfr. Favaro, Fumagalli, 2004).

Fasci di competenze che la stessa letteratura specialistica non struttura a metodo per la formazione del curriculum. Per quanto esposto finora, la formazione del curriculum del MS dovrà recepire le competenze culturali ed

¹⁷ Per una accorta argomentazione del concetto di regola si rimanda a Gilbert Ryle (1971) e al fascicolo monografico di Rassegna Italiana di Sociologia (1986), *Studi sul concetto di regola*.

etiche che formano il bagaglio dell'antropologo giacché, al pari di questo ricercatore, il MS si prefigge di 'entrare' in un'altra cultura oltre la propria e capirne via via i cosiddetti riferimenti: le regole sociali, le credenze, i simboli, i tabù, i valori, i disvalori¹⁸. Cercando di evitare, come ricorda Lepore (2012), quel che il metodo antropologico da lungo tempo insegna, di accreditare questa figura professionale come testimone e interprete onniscente di *una* cultura. Al contrario il MS deve essere consapevole dei differenti stili psico-culturali degli attori e capace di non occultare i fattori sociali e di potere dell'esclusione, né di trascurare le manipolazioni politiche.

In sintesi, si dovrà dotare il MS di un metodo pluridimensionale, articolato come segue.

A. *Metodo dimostrativo*. L'ambito è quello della didattica tradizionale: lezione frontale, attività di laboratorio, letture, ecc. Compito unicamente dell'insegnante. L'insegnante dovrà trasmettere saperi espliciti dosandoli sapientemente in relazione ai curricula nascosti degli alunni dal differente bagaglio culturale.

B. *Metodo dialogico*. L'insegnante e il MS sollecitano gli studenti a narrare di sé. Ogni narrazione – una storia di vita ma anche una fiaba o un romanzo - non è altro che la messa in scena di un conflitto (o una «situazione-limite» nei termini di Paulo Freire, 1970: 106) in vista del suo superamento. Il racconto muove da alcuni «temi generativi», da là dove nasce un problema, origina dalla rottura di una stabilità e cerca un nuovo destino: due mondi o due sistemi di valori si incontrano, si apre una falla nel perimetro di una vicenda, così che a seguito di una problematizzazione e la conseguente prima presa di coscienza (la «coscienza reale effettiva»), l'educando inizia un viaggio 'argonautico' verso la conquista di nuovi equilibri e di una «coscienza massima possibile»¹⁹. Il metodo

¹⁸ L'omologia fra il nucleo centrale dell'attività dell'insegnante e quella dell'etnografo è stata analizzata acutamente da Bohannan (1973). In Italia il metodo etnografico è entrato nella pedagogia interculturale per merito di Gobbo (2000: cap. 5.3). Per l'integrazione del metodo etnografico con la sociologia fenomenologica e l'etnometodologia, mi permetto di rimandare al modello sviluppato in Telleschi (2011b).

¹⁹ I concetti di problematizzazione [*problematização*], dialogicità [*dialogicidade*], coscienza reale effettiva [*consciência real efetiva*], coscienza massima possibile [*consciência máxima possível*], ricerca tematica [*investigação temática*], temi generatori [*temas geradores*] sono criticamente ripresi dalla concezione freiriana di educazione (Freire, 1970).

dialogico utilizza storie di vita²⁰, genogramma²¹, analisi transazionale, *cooperative learning*, tecniche di decentramento e gestione dei conflitti, giochi come sollecitatori autobiografici.

C. *Metodo etnografico*. Con esso l'insegnante e il MS colgono le 'regole' del contesto (scolastico e di vita) messe alla ribalta dal metodo dialogico e dalla narrazione, entrano nel punto di vista di Alter accogliendo altre cornici di significato fino a quel momento escluse.

C1. *Ricerca tematica*²². Osservazione partecipante²³. Clima situazionale.

C2. *Negoziazione della definizione del significato della situazione*. Le 'regole' implicite e esplicite della classe²⁴.

²⁰ Nel 'modello circolare' di Sara Cobb (1993), la storia di vita personale viene utilizzata per far emergere *storie alternative* attraverso il *protagonismo* delle parti in campo e per restituire la capacità di negoziare (cfr. Frisina, 2008: 202-3).

²¹ Il genogramma è una forma di rappresentazione che registra le relazioni dei membri di una famiglia nel corso di almeno tre generazioni. Le vicende sono viste nel significato che possono avere al presente, sia in modo diacronico (così da agganciarle alla dinamica culturale di uno o più siti geografici in cui i membri sono vissuti) che evolutivo cioè recuperando il senso che le percorre e proiettandole in aspettative per il futuro.

²² Nella pedagogia di Paulo Freire la *investigação temática* segue un cammino in cinque tappe. Nella prima, gli investigatori registrano il modo di pensare ricostruendo attraverso conversazioni informali le condizioni materiali e simboliche che vigono nell'ambiente di vita del soggetto. Emergono i "temi generatori" (*temas geradores*) ed a questa tappa di codifica seguono quelle di decodifica e problematizzazione fino a costruire una coscientizzazione massima possibile ossia al passaggio da un pensiero ingenuo di sé alla percezione che il contesto di vita può essere appreso e modificato in modo personale e autonomo (cfr. Galieta, von Linsingen, 2006).

²³ L'osservazione partecipante coglie le 'regole' di funzionamento della classe e della scuola nei dettagli più riposti e significativi per ricomporre la specificità delle sue caratteristiche distintive (la 'cultura', il 'clima').

²⁴ L'insegnante, ancor più del MS, ha la preoccupazione quotidiana di mantenere l'ordine della classe e una strutturata partecipazione di tutti gli alunni alle attività in corso, i cui modi e i tempi non sono dati una volta per tutte ma vengono negoziati costantemente tra l'insegnante (e il MS) e gli alunni. Accanto a convenzioni negoziate vi sono anche improvvisazioni spontanee che nascono dalle diverse dinamiche interazionali, per cui nella classe vi sono regole che non valgono in tutti i casi e con tutti gli insegnanti e i MS.

D. *Gestione del conflitto*. Permette di distribuire conoscenze e competenze tra le parti, di costruire orizzonti comuni e, oltre a ciò, come 'plus aggiuntivo', di posizionare le parti in uno scenario più ampio, la *società ideale che vorremmo*.

Per il fine superiore del punto D, l'operatore della mediazione non dispone del potere di influire direttamente sull'assetto di una società: ha però due importanti carte in mano. Sul piano educativo, esercitando il metodo pluridimensionale, accresce negli alunni la capacità di realizzazione personale che valorizza la libertà di scelta di un percorso autonomo di vita. Possiede inoltre un potere relazionale, quello che instaura connessioni tra attori *simili* (tra l'insegnante, gli alunni e le famiglie di differente origine culturale) e tra attori *dissimili* (tra i precedenti, la scuola e le altre istituzioni): intrecciando tali competenze e fini può contribuire a un decentramento delle decisioni, ossia alla creazione di spazi pubblici dove alunni, insegnanti, famiglie, scuola e istituzioni possano aprirsi a discussioni collettive che portino a compiere i primi passi in direzione di un orizzonte comune senza frontiere: una morale di una nuova prossimità.

I compiti riferiti ai punti B, C, D spettano sia all'insegnante che al MS²⁵. Entrambi diventano capaci di entrare nelle linee generali della cultura sia della parte minoritaria che maggioritaria (evitando malintesi culturali, stereotipi e pregiudizi). Allo scopo di indurre didatticamente una 'forma mentis' dialogica, l'insegnante e il MS dovranno trasmetterla *indirettamente* in modo esemplare. Cercheranno di trasmettere un modello di condotta non in modo assertivo e per concetti astratti, bensì di ostenderlo attraverso la testimonianza del proprio agire e narrativamente attraverso la conversazione per *metafore* e *parabole*²⁶.

²⁵ Un manuale scolastico sensibile a una pluridimensionalità di competenze e compiti del MS è quello elaborato da Carme Boqué per il 'Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz' (M.C.Boqué y Torremorell 2005). La pedagoga dell'Università Ramon LLul di Barcellona porta all'attenzione un'ampia casistica di situazioni di conflitto, la cui 'risoluzione' però non perviene alla costruzione di valori più alti né alla trasformazione del potere in potere circolare.

²⁶ La parabola è la figura retorica capace di esprimere, attraverso i meccanismi ordinari della conversazione e del testo scritto, un pensiero sovrabbondante che altrimenti non troverebbe pienezza di espressione. Si serve non di consigli didattici o allegorie moraleggianti bensì del paradosso. Il paradosso, con i suoi eventi "stravaganti", collega ex-abrupto campi semantici fino a quel momento irrelati che ora cambiano di senso. Perciò disorienta per 'ri-orientare', spiazza per spingere a cercare tra i sensi multipli e nascosti che vengono allusi quello che più si attaglia a bisogni e aspirazioni dell'interlocutore. Ispira più che istruire, non chiama in causa la volontà ma stimola l'immaginazione, crea qualcosa di nuovo nell'interlocutore (Ricoeur, 1981).

Proporranno dei modelli di condotta, i propri o quelli tratti dalla letteratura o dalla storia passata e recente, mostrando atti ed episodi esemplificativi o applicativi, in modo che il destinatario scegliendo tra gli esempi d'agire la condotta a lui più congeniale per situazioni analoghe a quelle mostrate, possa salvaguardare le aspirazioni personali e i tratti intimi della propria individualità. I contenuti del *valevole*, nella terminologia da me proposta.

Con questo metodo multilivello il MS ottiene molteplici risultati. Coltiva negli alunni dalla diversa origine culturale la disposizione a rivelare a se stessi i propri 'credi' singolari ossia a 'rendere valevole' (attraente, importante) quel che pensano, sentono e studiano (tramite l'*inferenza*) trasformandolo in 'forma mentis'. Fa sì che l'esercizio dell'*inferenza* produca una tonalità emozionale che si propaghi per 'contagio' (superando il freudiano «narcisismo delle piccole differenze») agli altri studenti della classe: il contenuto didattico (nozioni, abilità) e l'esperienza relazionale con la classe e con l'educatore diventano 'oggetti devozionali comuni' per la classe intera; tale compenetrazione permette a ciascuno, nel tempo, di risalire dai *valevoli* ai valori dell'altro. Sviluppa nei diversi attori il senso di autonomia nel perseguire il proprio piano di vita. Intensifica la frequenza dei contatti di 'comunanza' e di 'conoscenza' fra gli alunni e fra le rispettive famiglie (relazioni *bonding*) e dei contatti fra questi attori e le istituzioni: unendo ambiti *simili* e ambiti *dissimili* costruisce nuovi e originali networks di interazione (relazioni *bridging* come le reti d'aiuto, oltre che le relazioni d'aiuto). Sviluppa l'abitudine a inferire, portando gli allievi a giustificare le proprie tipizzazioni *valevoli* (ossia a chiedersi: perché sono importanti? Quali sono negoziabili e quali non lo sono?) e confrontarle con quelle degli altri (il confronto chiede che ciascuno comprenda i sistemi di rilevanza propri e altrui: relazioni *bridging*, per *interferenza*). Facilita gli attori della parte minoritaria e maggioritaria a scambiarsi i rispettivi *valevoli* mantenendo ciascuno la propria unicità come fonte potenziale di una identità multipla e flessibile. Fa sì che gli alunni portino nelle loro case la competenza a interagire in contesti multipli e divergenti nonché le abilità di mediazione imparate in ambito scolastico. Produce una integrazione paritetica fra parte minoritaria e quella maggioritaria (contribuendo alla coesione della società). Induce l'inclinazione ad attivare legami di prossimità senza frontiere (relazioni *linking*). Promuove l'*habitus* a pensare-trattare il potere come relazione e a passare da questa dimensione a quella del potere circolare.

Riferimenti bibliografici

Agustí-Panareda J. (2008), *La promessa interculturale della mediazione*, "InterCulture", gennaio-aprile, n. 10: 89 – 124.

Aristotele (2000), *Etica Nicomachea*, vol. I (trad. e note di C. Mazzarelli). Milano: Bompiani.

Bateson G. (2011), *Dei giochi e della serietà*. In *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi: 45-51 (orig. 1953).

Baukloh A. C., Panerai A. (2010), *A scuola di Nonviolenza. Formare alla mediazione per educare alla pace*. Firenze: Vallecchi.

Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*. Bari-Roma: Laterza.

Beck U. (2006), *La società cosmopolita*. Bologna: Il Mulino (orig. 2003).

Benasayag M., A. Del Rey (2008), *Elogio del conflitto*. Milano, Feltrinelli (orig. 2007).

Bohanann P. J. (1973), *Field Anthropologists and Classroom Teachers*. In F.A. J.Ianni, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*. Boston: Little, Brown & Co.

Boqué y Torremorel M.C. (2005), *Tiempos de mediación*. Barcelona: CEAC.

Bramanti D. (2005), *Sociologia della Mediazione*. Milano: Angeli.

Bush R.B., Folger J. (1994), *The Promise of Mediation*. New York: John Wiley and Son.

Caune J. (1999), *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble: PUG.

Cohen-Emerique M. (2000), *L'approche interculturale auprès des migrants*. In G. Legault (coord.), *L'intervention interculturale*: Montréal: Gaetan Morin: 164-168.

- Cobb S. (1993), *Empowerment and Mediation: A Narrative Perspective*, "Negotiation Journal", July, vol. 9, n. 3: 245-255.
- Coletti S. (2004), *L'abduzione: un'inferenza logica*, "Filosofia della mente", XII, 12.
- Cordaz D. (2007), *Lessico delle Reti*. In A. Salvini, *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni*. Milano: Angeli: 21-80.
- Delcroix C. (1996), *Roles joués par les médiatrices socio-culturelles au sein du développement local et urbain*, "Espace et société", n. 84-85: 153-176.
- Di Rosa R. T. (2005), *Mediazione tra culture. Politiche e percorsi di integrazione*. Pisa: Pisa Plus Academic Press.
- Favaro G., M. Fumagalli (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Emongo L. (2005), "InterCulture", 3: 7.
- Esteva G. (2007), *Commons, mas alla de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad*. Entrevista por Anne Becker, diciembre, Fundación Heinrich Boll, México D.F. (http://boell-latinoamerica.org/download_es/EV_Esteva_Final.pdf).
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (orig. 1975).
- Foucault M. (1998), *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*. In A. Pandolfi, a cura, *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste 1978-1985 (3)*. Milano: Feltrinelli (orig. 1994).
- Foucault M. (1999), *La gubernamentalidad*. In *Estetica, ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós (orig. 1978).
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra.
- Frisina A. (2008), *L'approccio narrativo e la mediazione*. In G. Mantovani, a cura, *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci: 181-210

Galieta T., I. von Lisingen (2006), *Articulacoes entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciencias*, "Convergencia", XIII, n. 42, septiembre-diciembre: 95-116.

Giaccardi C. (2008), *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.

Gergen K. J. (2000), *Hacia un vocabulario para el diálogo transformador*. In Schnitman F. (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas prácticas*. Buenos Aires: Granica: 43-71.

Giménez Romero C. (2008), *Interculturalismo*. In G. Mantovani (a cura), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci: 149-189.

Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

Granovetter M. (1985), *The Strength of Weaks Ties: A Network Theory Revisited*, "Sociological Theory", 1: 201-233.

Gutierrez Martínez D. (2007), *Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México*, "Convergencia", XIV, n. 44, Mayo-Agosto: 125-156.

Iacono A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*. Milano: Feltrinelli.

Iacono A. M. (2009), *Gli universi di significato e i mondi intermedi*. In I. Possenti, a cura. *W. James – A. Schutz. Le realtà multiple e altri scritti*. Pisa: Pisa PLUS University Press.

Kant I. (1963), *Risposte alla domanda: Che cos'è l'Illuminismo?* In *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*. Torino: Einaudi (orig. 1784).

Lepore L. (2012), *Nozioni dell'Altro: migrazioni, intercultura, eccessi di cultura*, "InterCulture", giugno, n.21: 85-116.

Li J. (2012), *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Luison L., Liaci S. (2000), *Mediazione sociale e sociologia*. Milano: Angeli.

Mantovani G., a cura (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.

Muzzetto L., (1997), *Fenomenologia, Etnometodologia*. Milano: Angeli.

Platone (1993), *Fedro* (introd. e note di G. Reale). Milano: Rusconi.

Profession Banlieu (2006), *Les femmes-relais médiatrices sociale set culturelles. Des principes déontologiques, un métier*. Saint-Denis: Ed. de Profession Banlieu.

Putnam H. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Rappaport J. (1987), *Terms of Empowerment/exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology*, "American Journal of Community Psychology", 2, pp. 121-148.

Rassegna Italiana di Sociologia (1986). *Studi sul concetto di regola*. Fasc. n. 3.
Ricouer P. (1981), *La metafora viva*. Milano: Jaca Book (orig. 1975).

Rodriguez Moya A., Souto Galvan E. (coord.) (2009). *Inmigración y resolución de conflictos: la mediación intercultural*. Madrid: Dykinson.

Rorty R. (1989), *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge UP.

Ryle G. (1971). *Insegnamento e addestramento*. In A. Granese, a cura, *Analisi logica dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia: 131-148.

Scatolero D. (2013), *Ma il nostro è un paese per mediatori? Breve storia del tentativo di diffondere la mediazione in Italia*. Pisa: Pisa University Press.

Sen A. (2002). *Etica ed economia*. Bari: Laterza (orig. 1987).

Six J-F. (1999), *Médiation et Réconciliation*, "Lettre aux Communautés", n. 196, Mai-Juin: 11-22.

Telleschi T. (2010), *Lo "valioso": appuntes para un modelo de integración en valores*. En F.A. Muñoz., J. Bolaños Carmona ed., *Los Habitus de la Paz*. Granada: Eirene.

Telleschi T. (2011a), *Empowerment, amore e agape nel lavoro sociale*. In Id. *L'officina della pace*. Pisa: Pisa Plus Academic Press: 63-106.

Telleschi T. (2011b), *L'ABC dell'integrazione*. In T. Telleschi, *Presente e futuro delle migrazioni internazionali*. Pisa: Pisa Plus Academic Press.

Telleschi T. (2012), *Desigualdad, minorías y democracia radical*, "Ra Ximhai" VIII, 3: 129-172.

Tomlinson J. (2001), *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*. Milano: Feltrinelli (orig. 1999).

Woolcock M., D. Narayan (2001). *The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes*, "ISUMA", 2 (1): 11-17.

Zimmerman M.A. (1990), *Toward a Theory of Learned Hopefulness. A Structural Analysis of Participation and Empowerment*, "Journal of Research in Personality", 24: 71-86.