



Mediación cultural y prácticas educativas en Italia

Cultural mediation and educational practices in Italy

Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró

Universitat de Lleida

Resumen: Este artículo se centra en la mediación cultural al descubrir su potencial y relevancia en Italia en el transcurso de un proyecto sobre educación intercultural que emprendimos en Roma. Y se describen cuatro iniciativas interculturales singulares. Este estudio es el resultado del trabajo empírico que realizamos siguiendo una metodología cualitativa. En la primera fase (septiembre – diciembre 2019) se realizaron 6 entrevistas en profundidad a profesorado universitario experto en la temática, así como visitas a diversos centros de educación formal y no formal. Partiendo de los resultados, en la segunda fase (febrero 2020), se seleccionaron 4 iniciativas y se realizaron 8 entrevistas en profundidad a sus responsables. Se describen en este artículo, como ejemplo de buenas prácticas educativas en interculturalidad, caracterizadas por su propuesta de actividades inclusivas específicas para los colectivos inmigrantes, su trabajo en red con la comunidad, y en las cuales la mediación intercultural juega un papel clave directa o indirectamente.

Palabras clave: Mediación cultural, Buenas prácticas, Educación, Formación, Comunicación.

Abstract: This article focuses on cultural mediation by discovering its potential and relevance in Italy, during a project on intercultural education, that has been undertaken in Rome by us. And four intercultural singular initiatives are described. Specifically, this article is the result of the empirical work following a qualitative methodology. In the first phase (September - December 2019), 6 in-depth interviews were conducted with expert university professors on the subject, as well as visits to various formal and non-formal training centers. Based on the results, in the second phase (February 2020), 4 initiatives were selected, and 8 in-depth interviews were conducted with their managers and teachers. They are described in this article as an example of good educational practices in intercultural, characterized by their proposal for inclusive activities for immigrant groups, their networking with the community, and in which intercultural mediation plays a key role directly or indirectly.

Key words: Cultural mediation, Good practices, Education, Training, communication.

Recibido: 07/06/2021 Revisado: 09/06/2021 Aceptado: 16/06/2021 Publicado: 05/07/2021

Referencia normalizada: Llevot Calvet, N. y Bernad Cavero, O. (2021). Mediación cultural y prácticas educativas en Italia. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 209-246. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0020

Correspondencia: Núria Llevot Calvet. Universitat de Lleida. Correo electrónico: nllevot@pip.udl.cat

“E il mio maestro mi insegno com’è difficile trovare l’alba dentro l’imbrunire”
(Franco Battiato, 2021)

1. INTRODUCCIÓN

Entre los cambios más importantes que han marcado la primera década del siglo XXI, se encuentra el desarrollo de contactos con países diferentes y culturas diversas. Tales relaciones se han realizado tanto por la multiplicidad de intercambios comerciales y la difusión de los medios de comunicación a nivel mundial, como por la afluencia de personas de orígenes y culturas diversas a Europa (Catarci, 2014).

Durante mucho tiempo, se pensó que la adaptación de las minorías a la sociedad receptora era una cuestión que debía recaer únicamente en los colectivos inmigrantes y de minorías étnicas (Llevot, 2003). En la actualidad, se tiene más conciencia de la necesidad que tiene la sociedad receptora de realizar un esfuerzo para ajustarse a las especificidades de las minorías, lo cual denota una concepción de la integración percibida como un proceso de cambio y no solamente como adaptación de las minorías a una mayoría.

Este esfuerzo de ajuste puede adoptar tres formas (Cohen-Emerique, 2017): a) Preocuparse por acoger a estos colectivos y ayudarles a encontrar sus señas de identidad en el primer período de desarraigo; b) Facilitarles el acceso a los diferentes servicios públicos para que puedan disfrutar de los mismos en igualdad de derechos; y, por último, c) Realizar proyectos y programas en diversos ámbitos que respondan a sus necesidades específicas.

La búsqueda intercultural, en general, así como nuestras modestas investigaciones-acciones (Llevot y Bernad 2016, Llevot y Garreta 2013, Llevot 2003), han puesto en evidencia los múltiples filtros y pantallas grabados en la subjetividad de los individuos, producto de sus pertenencias culturales, sociales y profesionales ya sean etnocentrismos, prejuicios, estereotipos... que son a su vez, causa de malentendidos e incomprensiones en la relación y la comunicación entre personas de culturas diversas. La práctica en un medio cultural diferente debería enfocarse como un proceso dinámico que implica con frecuencia un sentimiento de amenaza a la propia identidad, por las dos partes, por la mayoría y por la minoría.

Los actores institucionales pueden afrontar esta tarea por ellos mismos, pero en general les resulta muy difícil puesto que no sólo no dominan el idioma que les posibilitaría una comunicación llena de matices, sino que no disponen de instrumentos que les permitan una sutil comprensión del mundo del otro y de los límites que no deben traspasar cuando intentan un cambio de normas y valores (Cohen-Emerique, 2017). Sin obviar la importancia de la formación dirigida a los agentes que trabajan con inmigrantes, diversas investigaciones (Llevot, 2006) ponen de relieve la importancia de la figura del mediador profesional, una persona que ha convivido con las dos culturas; pero por si sólo este bagaje no es suficiente, es necesaria una formación específica que dote a estos profesionales de las competencias necesarias para llevar a cabo su labor con garantías de éxito.

2. ITALIA: PAÍS MULTICULTURAL

En cuanto a su propia autorepresentación de país multicultural, el caso italiano merece varias reflexiones (Fiorucci, 2020). Por una parte, en los discursos públicos y en la comunicación de masas, parece como si antes del fenómeno migratorio, Italia hubiese sido un país lingüística y culturalmente homogéneo. En realidad, no fue así. Por una parte, se destaca la existencia de minorías lingüísticas, culturales y religiosas. Según las estimaciones del Ministerio del Interior italiano (2019), alrededor del 5% de la población italiana tiene como lengua materna otra lengua que no es el italiano, y la Constitución protege de forma explícita las minorías lingüísticas. Por ejemplo, en el

artículo 6 se dice que se protegerá de forma explícita las minorías especialmente en algunas regiones con estatuto especial: Valle de Aosta, Trentino-Alto Adigio, entre otras.

Por la otra, Fiorucci (2017) nos describe las grandes migraciones del siglo XX desde diferentes perspectivas. Concretándolo en la existencia de personas provenientes de diferentes lugares del mundo, siendo los países más representativos: Rumania (1.131.839), Albania (490.883), Marruecos (449.058), China (265.820) y Ucrania (226.060), cuyos ciudadanos representan la mitad de los inmigrantes del país. El pedagogo añade que, a lo largo de dos décadas, la población inmigrante ha aumentado casi 20 veces hasta llegar a cinco millones de personas. Este flujo migratorio también tiene repercusiones en el sistema educativo, en menos de veinte años el número de estudiantes extranjeros ha aumentado en más de diez veces, con un porcentaje de niños y jóvenes de ciudadanía italiana que alcanzó el 9,2% en el año 2017.

Estos cambios repentinos e históricos obligan a las administraciones, servicios, estructuras públicas y privadas que cambien y se reajusten desde una perspectiva intercultural. Además, los procesos de estructuralización de la inmigración en Italia, así como en Europa, han complicado más la situación; de hecho, los usuarios inmigrantes se han hecho cada vez más visibles a nivel familiar por ejemplo: se ha incrementado el número de alumnado en las guarderías, en las escuelas, en los Servicios pediátricos y en los lugares para pasar el tiempo de ocio; también ha aumentado el número de mujeres en las salas de partos, en los consultorios y en Servicios para la maternidad; se han creado asociaciones que hacen de interlocutores de las Instituciones, etc. (Fiorucci, 2020; Catarci, 2016).

3. ITALIA: NECESIDADES FORMATIVAS Y CULTURALES DE LA INMIGRACIÓN

En una ya clásica investigación en Italia, Francesco Susi (1991) demostró como las necesidades formativas y culturales de las poblaciones inmigrantes no “son un poco más”, un lujo para aquellos inmigrantes que ya tienen satisfechas las necesidades primarias. Al contrario, están presentes en cada fase de la experiencia migratoria y condicionan su desarrollo y resultado, siguiendo las respuestas que reciben. De hecho, el estudio examinó y evidenció las necesidades formativas y culturales de los inmigrantes residentes en Roma, que siguen siendo válidas en la actualidad. Se pueden sintetizar en diversas necesidades: inserción y superación de las “barreras culturales”, pero a la vez conservar la propia cultura, darla a conocer, transformarla en un recurso; convertirlos en sujetos activos en la vida económica y social en el país de acogida; conocer el idioma italiano en los diferentes niveles de complejidad, según el grado de instrucción y de las necesidades; acceso a los servicios y ayuda para poder utilizarlos; información, sobre todo sobre Italia y sobre las posibilidades de un eventual retorno al país de origen.

Además, estas personas presentan unas precisas y concretas necesidades relativas a la instrucción y la formación: por una parte, reconocimiento de los títulos adquiridos y de la propia profesionalidad y por la otra, acceso a cursos de instrucción y de formación profesional que consideraran las características y los vínculos de lo que piden los extranjeros (por ejemplo, la disponibilidad de tiempo) y de sus proyectos de estabilidad y de retorno.

Estas exigencias, absolutamente actuales, de la población inmigrante se relacionan de esta manera con la necesidad de inserción social y profesional. Esto significa que las políticas de integración –sin olvidar las necesidades básicas (comer, alojamiento, trabajo)- deben superar el enfoque de emergencia que lleva años caracterizándolas, considerando la inmigración no como un fenómeno estructural sino como un fenómeno contingente y transitorio (Fiorucci, 2014).

La formación, de hecho, debería garantizar a todos los que participan en ella la posesión de competencias útiles para mejorar la propia condición personal y profesional. Además, la formación para trabajar con inmigrantes debería de ayudar a los sujetos implicados a expresarse, dando a conocer las propias exigencias y necesidades hasta volverse protagonistas y responsables de los propios recorridos de formación. Las asociaciones de inmigrantes y las comunidades más ancladas podrían desarrollar, desde esta perspectiva, un rol importante para conseguir el estatus de agentes de mediación y cambio a través de acciones de sensibilización en el territorio hasta conseguir también la implicación de los que están más necesitados. Fiorucci (2017) sugiere que los sujetos con riesgo de exclusión social, entre los cuales a menudo se encuentran los inmigrantes, y los que tienen bajos niveles de escolaridad, son los que menos utilizan las oportunidades que tienen. En pocas palabras, en el ámbito formativo, “el que menos ha recibido es el que menos pide”.

Sobre las bases de los resultados de diversas investigaciones llevadas a cabo en Italia, y refiriéndose a la posibilidad de implicar a las personas inmigrantes en acciones formativas, Fiorucci (2007) y Bonapace y Fiorucci (2007), señalan que:

- Es fundamental implementar una actividad de información y sensibilización para este público considerando que entre la oferta existente (a menudo rica) y los sujetos interesados no existe comunicación
- A menudo falta una coordinación de las acciones que impide una óptima utilización de los recursos existentes
- La oferta existente propone, a menudo, las mismas modalidades (organizativas y didácticas) que han llevado a determinar los factores de exclusión de los procesos formativos y culturales.

Años más tarde, Fiorucci (2014), de forma más específica, añade que otras investigaciones realizadas posteriormente evidencian:

- La disponibilidad y el interés hacia la formación y el uso de la oferta cultural, como estrategia para mejorar las propias condiciones, dependen en gran parte del propio proyecto de vida y, en consecuencia, del proyecto migratorio.
- En general, las personas inmigrantes están bastante satisfechas con los cursos de lengua italiana y con los cursos de formación de adultos para conseguir el diploma de educación secundaria.
- La participación en las actividades formativas y culturales, en muchos casos, representa una respuesta a las fuertes necesidades de socialización de la población inmigrante que, por otra parte, está sujeta a lo que Tahar Ben Jelloun (2006) ha definido, en diferentes novelas, como “extrema soledad”.
- Subsiste el problema esencial de la falta de reconocimiento de las cualificaciones profesionales, de los títulos académicos y de las experiencias adquiridas en el país de origen: los obstáculos que se interponen para conseguir este objetivo parecen casi insuperables.
- No existe un sistema formativo capaz de reconocer, evaluar y certificar las competencias adquiridas por la población inmigrante adulta en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal.
- No hay un sistema que sea capaz de construir un proyecto individualizado de formación, de orientación y de inserción laboral, y menos de realizar formas de colaboración en redes en el mundo productivo.
- Falta una oferta formativa de calidad dirigida a la población inmigrante que considere también las especificidades lingüístico-culturales (debe pensarse en la extensa diversificación de las procedencias de la población inmigrante en Italia) y de las dificultades de la población inmigrante, cuando éstas existen.

En la misma línea, Fiorucci (2020) señala otros aspectos que dificultan la participación de los inmigrantes en las actividades formativas y culturales de las cuales indicamos algunas:

- Sólo cuando existe una estabilidad (económica, de vivienda) los adultos inmigrantes y sus familias utilizan el tiempo libre (siempre muy escaso y más aún para los inmigrantes) para salir, explorar el territorio, consumir productos culturales (Giusti, 2008).
- Los inmigrantes no disponen de tiempo libre: tienen poco tiempo para dedicarlo a ellos mismos y a sus propios intereses. La necesidad de trabajar para mantenerse y para enviar dinero a sus familiares es apremiante y totalizadora.
- Muchos de ellos trabajan en condiciones de inseguridad contractual, muy precarias, tienen pocas garantías sociales y a menudo se trata de ocupaciones de baja cualificación que conlleva niveles muy elevados de insatisfacción y frustración. Además, las condiciones de trabajo son tan duras y difíciles que no dejan espacio para otras actividades.

En síntesis, a pesar del interés por la formación por parte de las personas inmigrantes, como mecanismo para mejorar sus competencias y condiciones de vida y facilitar su inclusión en la sociedad mayoritaria, en la realidad se enfrentan a numerosos obstáculos que dificultan el logro de sus objetivos y la consecución de su proyecto de vida personal y profesional. Entre estas barreras se encuentran unas difíciles condiciones de vida, precariedad laboral, falta de tiempo, prejuicios y estereotipos de la sociedad receptora, etc.

4. LA MEDIACIÓN, UNA ESTRATEGIA A TENER EN CUENTA

Desde el siglo XIII se utiliza el término “mediación” para designar la acción de intervenir entre dos personas y/o grupos. Esta intervención podía darse para terciar entre vecinos que discutían por la propiedad de unas tierras, entre familias que trataban de concertar un matrimonio o repartir una herencia, o bien entre víctimas y personas que habían cometido algún delito y trataban de dictaminar sobre quién recaía la culpa. El mediador era considerado como tal por sus convecinos debido a su prudencia, responsabilidad y sabiduría, razones por la que estos le otorgaban su confianza (Llevot y Garreta, 2013).

En trabajos propios (Llevot y Garreta, 2013; Llevot, 2006) centrados en el análisis de la mediación intercultural que se realiza con y entre personas de origen inmigrante, hemos podido extraer algunas conclusiones sobre el rol que las personas involucradas en estos procesos realizan de forma voluntaria y espontánea, lo que podría englobarse en lo que se ha llamado “mediación natural y/o informal”. Esta suele realizarse entre personas que gozan de confianza, en condiciones de solidaridad y que no acostumbra a traspasar los límites de lo personal/familiar o del llamado “boca a boca”. Así, observamos que “en los momentos iniciales de la llegada de un inmigrante, las amistades y la familia son los eslabones primarios, los que generalmente le facilitan vivienda de manera provisional y le sirven de intérpretes. El colectivo de ayuda y de mediación, dependiendo de las situaciones concretas, puede proceder también, de la comunidad local o regional de origen, de asociaciones nacionales, de redes informales de relaciones y de otras instancias que intercambian, de manera natural, recursos y oportunidades” (Llevot y Garreta, 2013, p. 168).

La mediación cultural es una estrategia que se concreta en diferentes niveles, pero también y, sobre todo, es una elección política que se refiere al modelo de sociedad que se desea construir (Garreta y Llevot, 2021). De este modo, no es independiente de las políticas de integración desarrolladas a nivel nacional y local.

Los inmigrantes son los nuevos ciudadanos y por esto es necesario un proyecto más claro y decidido de integración (no sólo en un sentido único) que, eliminando las disparidades, sustente y financie la participación de los inmigrantes en la vida política, económica, social y cultural (Fiorucci, 2009).

Sin embargo, se puede afirmar que en Italia actualmente, la presencia de los inmigrantes en la vida social y en el mercado de trabajo presenta en gran manera las características que se han definido como integración subalterna (Ambrosini, 2006) o como inclusión subordinada (Cotesta, 1992). Es decir, los inmigrantes son aceptados en los lugares de trabajo sobre la base que realizan los trabajos que los italianos no quieren, con el corolario implícito de que si se convierten en ocupaciones interesantes los italianos tendrían un indiscutible derecho de prioridad. Se abre una brecha entre el capital humano y los niveles profesionales de inserción que no sirve ni a los directamente interesados ni, en una perspectiva a medio y largo plazo, al país de acogida. Se registra una especie de guetización de los inmigrantes que parecen estar obligados a moverse en los niveles más bajos del mercado de trabajo. Además, como señala Cáritas-Migrants (2006), se interioriza en los esquemas cognitivos de los ocupadores y, en general, de la opinión pública. Ello comporta una experiencia subjetiva entre los individuos más cualificados, con unos niveles muy elevados de insatisfacción y frustración.

De esta forma está vigente y cada vez más actual para los mediadores su función política y socio-cultural de acompañamiento para la participación y la defensa de los derechos de los nuevos ciudadanos, de segunda categoría, a los cuales se les reconoce los derechos sociales pero no los políticos de forma plena (Balsamo, 2006).

En este sentido el mediador ejerce de agente de democratización que procura la adquisición de la plena ciudadanía y este parece ser su principal rol, tanto en la actualidad como en los próximos años. Su presencia en los servicios de acogida y de orientación, en los servicios socio-sanitarios, educativos, culturales contribuye a la reconfiguración en clave intercultural de los mismos servicios, yendo más allá de una acogida de emergencia, para

construir canales de acogida que consideren las diversas especificidades de las cuales son portadores determinados grupos sociales (Garreta y Llevot, 2021).

Los operadores de los servicios son ellos mismos mediadores culturales. Si la sociedad italiana fuera capaz de garantizar a las segundas y a las terceras generaciones una integración que no sea subalterna, sería posible prescindir de profesionales que operan en calidad de mediadores culturales. Si también se ofreciera a los ciudadanos italianos de origen inmigrante la posibilidad de ser maestros, médicos, abogados, etc., sería igualmente, innecesaria la figura del mediador cultural. Pero, de momento, no se puede prescindir de esta figura.

Pese a la creciente necesidad de mediadores, no existen datos sobre el número preciso de personas que se dedican a esta profesión, aunque algunas estimaciones (Fiorucci, 2020) hablan de unos 10.000 mediadores distribuidos a lo largo de todo el territorio italiano y con una tendencia al aumento, a la par que crece año tras año el número de inmigrantes. En Italia, de acuerdo con los datos del Ministerio del Interior (2019) hay seis centros para solicitantes de asilo, diez centros de permanencia temporal y diez centros de identificación y expulsión de indocumentados. En todos ellos, los mediadores desarrollan un trabajo imprescindible para hacer menos dura la dramática realidad de los solicitantes de asilo y de los ilegales llegados generalmente por la vía marítima. Las fuerzas del orden suelen requerir frecuentemente la presencia de los mediadores tanto para los trámites básicos de identificación, como para los que tienen que ver con los permisos de residencia, reunión con familiares y asilo. En todas esas situaciones contribuyen a hacer accesibles los diversos servicios ofrecidos por los centros, como asistencia médica, psicológica y legal, además de que enseñan nociones básicas del italiano, informan sobre las reglas de permanencia y respecto a los derechos de los inmigrantes. Según el Ministerio del Trabajo (2019), la profesionalidad de los mediadores en esos contextos tiene que ser de muy alto nivel y deben estar dotados de una gran capacidad de resistencia psicológica y física. Desde el *Centro di Ricerca*

sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allò Sviluppo conjuntamente con el *Centro Informazione e Educazione allò Sviluppo*, se han hecho diferentes estudios sobre la figura, el rol, las funciones, las características y la formación del mediador intercultural (ver Catarci, 2016; Fiorucci, 2009). Así como cursos de formación para mediadores culturales que son ofrecidos por Instituciones de educación superior. Todos estos estudios concuerdan con la necesidad de dotar a quienes se dedican a esta profesión de una formación general, sólida y amplia en el campo de las ciencias humanas (sociología, pedagogía, psicología y antropología, principalmente).

Finalmente, señalar que en una reciente revisión de la literatura sobre la mediación intercultural (Portera, Trevisan, Milani, 2020), particularmente en Europa, donde la inmigración continúa a un fuerte ritmo y por lo tanto, la necesidad de apoyar a los inmigrantes es grande, se muestra un amplio acuerdo, aunque con ciertas disonancias, sobre lo que es precisamente la mediación intercultural y cómo debe estructurarse y apoyarse ya que es una profesión que sigue siendo esquiva. La naturaleza de la mediación como intervención a terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos se hace más compleja cuando se incorpora la variante cultural: cultura de las partes, cultura del mediador/a, influencia de los factores culturales en la relación, contenido del conflicto, etc.

La mayoría de los estudios sobre mediación son de metodología cuantitativa con datos más fácilmente disponibles, mientras que si fueran estudios cualitativos tenderían a abordar las percepciones y sentimientos de los que actúan como mediadores interculturales. Si bien es cierto que las contribuciones son importantes, los estudios tienden a ser más de naturaleza *ad hoc*. Los autores concluyen que se necesitaría el desarrollo de un programa de investigación sistemático y bien estructurado que proporcionase una base sólida para comprender el papel y los beneficios de la mediación intercultural.

5. METODOLOGÍA: ESTANCIA EN LA UNIVERSITÀ ROMATRE

En las últimas décadas, el concepto de buenas prácticas, también señalado como experiencias de éxito, experiencias singulares, entre otras denominaciones, ha adoptado una perspectiva teórica además de práctica, aplicadas a diversos campos de las políticas sociales contra la vulnerabilidad y la exclusión (Ritacco y Amores, 2011). Escudero (2009) destaca su relevancia en el campo educativo, donde se han desarrollado acciones singulares para la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa y social de la población vulnerable, en riesgo de exclusión.

Partiendo del concepto de buena práctica en el ámbito educativo como “aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad” (Van Oers, 2003 citado en Ritacco y Amores, 2011, p. 121), se aplica este concepto a las acciones relacionadas con la interculturalidad dirigidas a jóvenes y adultos, en el campo de la educación formal y no formal.

Con el objetivo de detectar, describir y profundizar iniciativas sociales que se podrían definir como buenas prácticas en interculturalidad, se realizaron dos estancias, en el curso 2019/20, en el *Dipartimento di Scienze della Formazione de la Università degli Studi RomaTre* de Roma (Italia), para conocer la figura del mediador intercultural y visitar experiencias singulares que potenciaran la interculturalidad. Además, en esta universidad residen el centro CREIFOS (*Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo*), el *Laboratorio di Ricerca CESTREF* (Centro Studi, Ricerca e Formazione in ambito didattico e pedagogico sociale e speciale), el *Laboratorio di Pedagogia Sperimentale MimesLAB* y el *Museo della Scuola e dell'Educazione* Mauro Laeng. Se pudo tomar contacto con estos centros y recoger documentación en ellos, así como en el Servicio de Biblioteca y Documentación de la Facultad.

Se optó por la metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer qué piensan los actores, sus creencias, visiones, percepciones y valoraciones acerca de la mediación y las prácticas implementadas y de las dinámicas subyacentes, sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de exclusión social y educativa y a favorecer la integración y la igualdad de oportunidades. La cual cosa nos permite describir las iniciativas seleccionadas desde el punto de vista de los actores implicados en la intervención.

Durante el primer período, de septiembre a diciembre, se realizaron entrevistas a profesorado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Università di RomaTre (en total 6) así como recogida de información y documentación en los centros antes mencionados. También se visitaron centros y asociaciones que tuvieran una presencia considerable de personas de origen extranjero y que desarrollaran acciones en favor de la interculturalidad y de la inclusión social, laboral y educativa.

A continuación, la siguiente tabla muestra las entrevistas en profundidad realizadas en noviembre de 2019 y sus acrónimos. La primera letra la P corresponde a profesor; la segunda H si es hombre o M si es mujer; la tercera si pertenece a CREIFOS una C, CESTREF utilizaremos CE, MimesisLAB una M; a continuación, el año de la entrevista noviembre de 2019; letras a, b, c... en caso de que se repitan para distinguirlas.

Tabla 1. Entrevistas realizadas a profesorado del Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad RomaTre

Profesora	CESTREF	PMCE2019	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019a	Entrevista
Profesora	CREIFOS	PMC2019	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019b	Entrevista
Profesor	CREIFOS	PHC2019c	Entrevista
Profesor	MimesisLAB	PHM2019	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo período, en febrero de 2020, y a partir de los resultados de la primera fase, se realizaron visitas y 8 entrevistas en profundidad a cuatro centros seleccionados, como ejemplo de buenas prácticas en interculturalidad, y consideradas experiencias singulares.

Siguiendo a Escudero (2002), Bolivar y Escudero (2008) y Ritacco y Amores (2011), hemos rechazado aquellas iniciativas de corte asistencial y aquellas que abogan por una transferibilidad rígida y poco adaptativa a los nuevos contextos. Las iniciativas seleccionadas se caracterizan por unas prácticas interculturales que luchan contra la exclusión desde unos marcos organizativos complejos y tejen unas dinámicas socio-comunitarias imbricadas en la intervención social y educativa en contextos de riesgo de exclusión y en las cuales la mediación forma parte de las acciones, como parte precisa de las políticas inclusivas (Ritacco y Amores, 2011, San Andrés, 2004).

Seleccionamos: un centro de educación no formal dirigido a jóvenes (MaTeMù); un centro que cobija en red diversas asociaciones que trabajan la educación de adultos en el ámbito no formal, entre otras acciones (Rete Scuolemigrati); un centro escolar público en la etapa de educación secundaria (Istituto Comprensivo Daniele Manin); y la Asociación de familias del anterior centro (Asociación de progenitores Scuola di Donato). Los criterios de selección fueron:

1. Estar ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con elevada presencia de personas de origen extranjero.
2. Actuaciones dirigidas a población (jóvenes y/o adultos) en riesgo de exclusión.
3. Que dichos centros identifiquen y describan prácticas interculturales inclusivas, en las cuales se tejen dinámicas socioeducativas con otros agentes del entorno trabajando en red y la mediación forma parte de las estrategias de acción.

A continuación, la siguiente tabla muestra las entrevistas realizadas y sus acrónimos. La primera letra R si es la persona responsable, D si es docente, C si es coordinadora, DI si es directora; la segunda H si es hombre, M si es mujer; la tercera M si es Matemù, R si es Rete Scuoloemigrati; D si se trata de Daniele Manin; A si es la Asociación de Progenitores Scuola di Donato.

Tabla 2. Entrevistas a responsables de las tres experiencias singulares

Responsable	Matemù	RMM2020	Entrevista, visita
Docente	Matemù	DHM2020	Entrevista
Responsable	Rete Scuolemigrati	RDR2020	Entrevista, visita
Coordinadora	Rete Scuolemigrati	CDR2020	Entrevista
Directora	Istituto Comprensivo Daniele Manin	DIDD2020	Entrevista, visita
Docente	Istituto Comprensivo Daniele Manin	DDD2020	Entrevista
Coordinadora	Asociación de Progenitores Scuola di Donato	CMA2020	Entrevista, visita
Docente	Asociación de Progenitores Scuola di Donato	DMA2020	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

6. CUATRO BUENAS PRÁCTICAS EN INTERCULTURALIDAD EN ROMA

A continuación, se describen 4 iniciativas singulares que se podrían catalogar como buenas prácticas en interculturalidad: MaTeMu, Rete Scuolemigrati, Istituto Comprensivo "Daniele Manin" (dentro de esta se incluye también la "Asociación de progenitores Scuola di Donato").

a) La primera práctica que señalaremos se llama MaTeMù, se trata de un Espacio juvenil y, a la vez, es una Escuela de Arte.

Se trata de una asociación de voluntariado gestionado por CIES Onlus, desde el año 2010. Tal como nos lo definió su responsable:

Es un punto de encuentro, de crecimiento artístico y cultural, de escucha, ayuda, orientación y, a la vez, diversión. Un cruce de ideas con proyección de futuro. (PHC2019a).

Esta iniciativa colabora con el Dipartimento di Scienze della Formazione de la Università degli Studi RomaTre en proyectos y prácticas dentro del Laboratorio de Pedagogía de la Expresión (MimesisLab) descrito como

Un luogo di ricerca e di sperimentazione, aperto a tutti coloro che con serietà e passione si impegnano nell'investigare la fenomenologia dell'esprimersi umano per individuarne i principi e formulare proposte di pratiche educative (PHM2019).

Un lugar de investigación y experimentación, abierto a todos aquellos que sean serios y apasionados por investigar la fenomenología de la expresión humana para identificar sus principios y formular propuestas de prácticas educativas (traducción propia).

En MaTeMu se entremezclan diversas disciplinas y es descrito por uno de los investigadores de MimesisLab como:

Nasce dall'impegno sinergico di artisti, studiosi di filosofia dell'educazione, pedagogisti sperimentali, psicologi, antropologi, insegnanti e educatori. Intende sostenere, nell'attuale dibattito politico-culturale, la salvaguardia dei dinamismi che concorrono all'umanazione dell'uomo (DHM2020).

Nació del compromiso sinérgico de artistas, estudiosos de la filosofía educativa, pedagogos experimentales, psicólogos, antropólogos, profesores y educadores. Se pretende apoyar, en el actual debate político-cultural, la salvaguarda de los dinamismos que contribuyen a la humanización del hombre (traducción propia).

MaTeMù desarrolla sus actividades en colaboración con el Municipio Roma I – Centro, dentro de un Proyecto del Fondo Europeo para combatir la pobreza y la exclusión. El resultado de todas estas sinergias se plasma en propuestas educativas de diversa índole pero que tienen como eje común el desarrollo de la creatividad, la comunicación y la expresión artística adoptando diversas formas.

Así, en esta línea, uno de los profesores de RomaTre apuntaba que MaTeMu era:

un lugar en el que las chicas y los chicos de todas las culturas y procedencias podían expresar su propia creatividad, vivir de manera distinta el tiempo libre a la vez que encontrar un sostén en el que alguien los escuche y ayude, en el que se pueden sentir libres... (PHC2019a).

Esta iniciativa nos gustó especialmente porque “la expresión lúdica sirve de ayuda en los momentos de dificultad” (RMM2020). Siendo un espacio completamente gratuito que organiza actividades artísticas, culturales y educativas para jóvenes y adolescentes, se coordina con las asociaciones del barrio multiétnico donde está situado.

Se realizan cursos de guitarra, batería, canto, break dance, rap, laboratorio teatral, etc. Ofrecen también clases de refuerzo escolar y realizan visitas guiadas y excursiones por la ciudad. Y disponen de sala de video, cineforum, workshop, seminario, etc. Cada día acuden alrededor de 60 chicas y chicos, de entre 10/11 años hasta los 25 (DMM2020) y durante las visitas pudimos observar el buen ambiente que reinaba en el local.

Otra actividad que se realiza es la denominada “Árbol de la Identidad” que comienza a crecer con nuevas competencias adquiridas para afrontar los retos del futuro próximo. Los jóvenes crean su propia "Hoja-Habilidad" y contribuyen al crecimiento del árbol. Esta experiencia se realiza con la Asociación de Progenitores Di Donato y los vecinos de Piazza Vittorio.

Aunque la mayoría de las actividades se realizan por la tarde, desde hace algunos años los espacios se ponen a disposición de los artistas y trabajadores de las artes escénicas que necesitan un espacio para ensayar, reunirse y trabajar durante largos períodos de tiempo. Nos cuentan que promueven “una especie de residencia urbana”, acogiendo cualquier fase de los proyectos (redacción, ensayos, reuniones) (PHC2019a).

A cambio de la hospitalidad se les pide que ayuden en la comunicación/promoción de las actividades gratuitas del Centro y que ofrezcan un "retorno" a los chicos de MaTeMù y a los espectadores de Roma; podría ser, por ejemplo, un ensayo abierto, un espectáculo, un taller, un encuentro, la posibilidad de asistir a los ensayos, entradas gratuitas para el teatro... Con cada artista se acuerda que realice un retorno adecuado a su obra (DHM2020, RMM2020).

También anotar otra experiencia, relacionada con MaTeMu, denominada "Altrove Ristorante - Porte Aperte sul Mondo", que nació fruto de un proyecto de MaTeMu. Altrove es, a la vez, un restaurante social, una panadería, una cafetería y un lugar de encuentro. Ubicado en el barrio de Ostiense de Roma, se abrió en febrero de 2017.

Un poco de historia... Altrove nació dentro de un proyecto más amplio, “MateChef”, dentro de "MaTeMù" como parte de su Espacio de Orientación a la Formación y al Trabajo (SOFeL). MateChef ofrecía oportunidades de formación y ocupación como cocineros, pasteleros y ayudantes de sala, a jóvenes italianos, jóvenes de segunda generación de origen extranjero y jóvenes refugiados.

A título de ejemplo, entre 2016 y 2017 se impartieron 4 cursos de formación en gastronomía intercultural, con prácticas renumeradas de dos meses, para 60 jóvenes italianos y extranjeros con las cualificaciones de trabajador de cocina, trabajador de sala/bar y pastelero. Ocho de estos jóvenes fueron contratados en el restaurante Altrove y otros encontraron trabajo en conocidos restaurantes romanos.

Por último, al preguntar a los entrevistados sobre la necesidad de la figura mediadora para la prevención y gestión de conflictos nos dicen que en el centro se promueve la mediación natural o espontánea con los jóvenes que llevan más tiempo en el centro, en el sentido de facilitar la comunicación y la comprensión entre personas de origen inmigrante y los actores sociales.

Facilitar la comunicación no significa realizar la función de traductor en caso de desconocimiento o de conocimiento parcial de la lengua ya que no es la causa esencial de las dificultades de entendimiento (DHM2020).

Ahondando en el tema, uno de los responsables de MaTeMu señala que realizan acciones de mediación social entre las diferentes personas y entidades que conviven en el barrio para crear comunidad y sentido de pertinencia. Así entiende que el centro es:

È uno spazio dove si crea comunità' e si pratica il dialogo costruttivo tra i diversi abitanti di un territorio fisico o mentale. Dove si incontrano le famiglie tra loro, i singoli con le famiglie, i negozianti con il terzo settore, le case famiglia con i musei, i ragazzi del Bangladesh o del Venezuela con quelli italiani, i giovani con gli anziani, i servizi con i cittadini (RMM2020).

Es un espacio donde se crea comunidad y se practica el diálogo constructivo entre los diferentes habitantes de un territorio físico o psíquico. Donde se encuentran familias, individuos con familias, comerciantes con el tercer sector, casas familiares con museos, jóvenes de Bangladesh o Venezuela con italianos, jóvenes con ancianos, servicios con ciudadanos (traducción propia).

Otro de los entrevistados (DHM2020) explica que en el centro se ha conformado un equipo de mediación integrado por diversas figuras profesionales - sociólogos, mediadores interculturales y lingüísticos, docentes, educadores, trabajadores socio-sanitarios, y educadores artísticos - con los objetivos de: contribuir a un adecuado acceso a los servicios

socioeducativos y administrativos; facilitar la comprensión mutua, el entendimiento lingüístico y la comunicación, así como el ejercicio activo de derechos y deberes y la práctica de la convivencia; atender las necesidades que surjan, etc.

Abbiamo formato un'equipe di mediazione composta da diverse figure professionali...Un team multi-professionale in campo per promuovere il riconoscimento dell'altro, la comunicazione e la comprensione reciproca, lo sviluppo di pratiche di convivenza (DHM2020).

Hemos formado un equipo de mediación integrado por diversas figuras profesionales... Un equipo multiprofesional en el campo para promover el reconocimiento del otro, la comunicación y el entendimiento mutuo, el desarrollo de prácticas de convivencia (traducción propia).

RMM2020 añade que las personas que gestionan este espacio favorecen la gestión de conflictos, promueven la participación y la asunción de responsabilidades como ciudadanos activos, imbricando la mediación en el día a día del centro. Así, no se entiende la mediación social como un simple servicio, sino como una práctica constructiva que contribuye al diálogo y al encuentro en diferentes contextos - familiar, sanitario, jurídico, educativo - entre las personas inmigrantes de origen extranjero y la sociedad de acogida.

Para finalizar, con esta reflexión poética la mediación social es entendida como:

Mediazione sociale, per come la intendiamo noi è essere mappa per non perdersi... essere orecchie per sentire meglio, è essere occhi per vedere al di là, è essere mano per accompagnare chi non conosce la strada (RMM2020).

La mediación social, como la entendemos, es ser un mapa para no perderse ... ser oídos para oír mejor, ser ojos para ver más allá, ser una

mano para acompañar a los que no conocen el camino (traducción propia).

b) Rete Scuolemigrati de Roma es la sede de 88 organizaciones sociales privadas. Forman parte asociaciones, maestros, profesores voluntarios. Cuenta con 134 escuelas de adultos y principalmente diseñan e implementan iniciativas para la inclusión social y escolar de las llamadas “segundas generaciones”, con la base del voluntariado y la solidaridad (PMC2019, PHC2019c). “A scuola anch’io” (yo también en la escuela) es el eslogan, inaugurado en 2018, que define uno de los propósitos de la Red,

con cui la Rete intende dialogare con le scuole e con le istituzioni, per migliorare l’accesso alla formazione dei nuovo allievi: bambini, ragazzi, adulti de origine straniera (DIDM2020).

la Red pretende dialogar con escuelas e instituciones, para mejorar el acceso a la formación de nuevos alumnos: niños, jóvenes, adultos de origen extranjero (traducción propia).

Reúne asociaciones muy diversas en cuanto a historia, orientación política, inspiración laica o religiosa, todas ellas igualmente comprometidas con la enseñanza gratuita del italiano. Así, los objetivos se centran (RDR2020) sobre todo en enseñar lengua y cultura italiana a personas de origen extranjero, ya sean niños o adultos.

Se organizan cursos de acuerdo con el marco europeo de las lenguas, teniendo en cuenta la competencia lingüística de la persona y también se realizan cursos específicos para personas analfabetas. La parte didáctica se extiende fuera del aula con paseos educativos, actividades sociales, etc. A título anecdótico, nos comentan que cada año se inscriben unos 10.000 inmigrantes adultos.

Resulta interesante porque cada asociación elige la forma de funcionar, según los recursos de qué dispone y los vínculos establecidos en el contexto.

Se hacen las clases en lugares como la biblioteca, centro social, parroquia, centro comunitario, escuela, centro deportivo...

Por otra parte, dentro de la Rete también se organizan otro tipo de actividades. Por ejemplo, colaboran también en estos proyectos y documentos (CDR2020):

Riforma della cittadinanza alle seconde generazioni (ius culturae), Progetto di legge di iniziativa popolare "Ero straniero, Appello ASGI per regolarizzare lavoratori sommersi y Appello Saltamuri per "La scuola di tutti nell'emergenza".

Nos explican (RDR2020) que necesitan una política de integración clara pues en Roma y en la región del Lacio no faltan escuelas inclusivas con las que colaboran las asociaciones. CDR2020 añade que una experiencia que resultó interesante se realizó en 2018 con la primera conferencia *A scuola anch'io. Per la formazione dei nuovi cittadini* promovida con el *Dipartimento Scienze della Formazione de la Università Roma Tre*, en la que se abría una puerta con las familias recién llegadas y se colaboraba con ellas.

Señalan que la figura del mediador juega un papel importante para establecer puentes entre las familias extranjeras y los centros educativos y aunque se acude frecuentemente a los mediadores naturales se defiende la figura del mediador profesional y la necesidad de una buena formación en mediación intercultural y comunitaria y la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo su labor con garantías de éxito.

Dentro de las actividades de la Rete, un aspecto interesante indicado por CDR2020 es la intervención o colaboración de una persona que realice el papel de mediador intercultural "en las reuniones entre maestros y progenitores, para la inscripción en las escuelas, así como otras tareas escolares, especialmente como intérprete lingüístico" (mediación preventiva). Nos explican que las familias extranjeras se encuentran con varios incidentes críticos al tratar con la escuela italiana.

La inestabilidad económica suele provocar cambios de alojamiento durante el curso escolar, con la búsqueda de un nuevo colegio con el problema que esto acarrea. A muchos padres, incluso a los de primera inmigración que no hablan bien el italiano, les resulta difícil entender las normas de matriculación, elección de clase, aprovechamiento de las clases a tiempo completo y descuentos en comedores y libros de texto (RDR2020).

Por otra parte, en casos de reagrupamiento familiar, reencontrarse con un hijo que ha hecho parte de su educación en el país de origen supone una reorganización de la vida doméstica, lo que supone una carga para toda la familia, además de la brecha lingüística.

Después del primer ciclo escolar, no es fácil, incluso para muchos padres italianos, orientarse en el complejo sistema de educación y formación, y las familias extranjeras corren el riesgo de verse apartadas de algunas oportunidades, por ejemplo, las experimentales. Por ejemplo, los dos años de educación superior de duración flexible, que proporciona preparación profesional y permite la transición al tercer instituto (CDR2020).

En términos más generales, participar en la vida escolar, desde el diálogo con los profesores hasta las reuniones del consejo escolar, así como seguir a sus hijos en sus estudios, son experiencias de las que quedan excluidas muchas familias extranjeras sin la mediación lingüística e intercultural. Son ellos los que “llevan a casa nuevos términos, significados e historias, enseñando el "lenguaje filial", según una hermosa expresión de Graziella Favaro” (CDR2020).

También hay que señalar que las familias inmigrantes no se benefician de la educación preescolar en la misma medida que los nativos; mientras que sólo “el 3% de los niños italianos de 3 a 5 años no asisten a la escuela preescolar... el 25% de sus compañeros con padres extranjeros se quedan en casa” (PMC2019). Se les priva así de una oportunidad para aprender el idioma de la forma más natural.

Como respuesta a estas problemáticas se han implementado estas experiencias dirigidas a los niños y jóvenes de origen extranjero (PHC2019b, RDR2020, CDR2020):

- Los talleres de italiano en los barrios, combinados con la ayuda al estudio, también interceptan las dificultades que no se manifiestan en la escuela. Los padres extranjeros suelen acudir a las asociaciones en primera instancia para resolver problemas de matriculación, informarse sobre las opciones escolares y confiar el éxito de sus hijos a la atención extraescolar.
- Los talleres de italiano en la escuela son un complemento del trabajo que realizan los profesores con toda la clase. El alumno recién llegado encuentra un tiempo y un método reservado para disolver la ansiedad del primer impacto y el aprendizaje del idioma para comunicarse con el mundo escolar: compañeros, profesores, conserjes. En esta fase, el voluntario también tranquiliza a la familia y facilita el trabajo de los profesores, señalando cualquier dificultad específica de aprendizaje.

Además, cuando la escuela se abre al voluntariado, se desarrollan otras iniciativas (PHC 2019b, PHC2019c, RDR2020, CDR2020):

- mediadores culturales disponibles para intervenciones de urgencia, entrevistas en la escuela, etc.
- la traducción a las lenguas predominantes entre los padres extranjeros de los documentos, avisos y circulares: plazos de matriculación, cambios de horario, etc.
- mediadores en las reuniones de curso y del consejo escolar, dedicadas a temas especialmente relevantes.

- participación de las familias en las actividades de las escuelas: jornada de puertas abiertas, fiestas, etc.
- participación de los padres extranjeros en talleres interculturales realizados en el aula o en el centro para todo el alumnado.
- Centro de verano gratuito con talleres de lengua, escritura y lectura para dar continuidad a la educación cuando la escuela está cerrada. La coordinación entre varias escuelas puede permitir que el centro se abra a los estudiantes de la zona.
- Cursos de italiano para familiares en la escuela. Estos cursos están registrados en el mapa de cursos para adultos.

La experiencia de la Red atestigua los efectos en cascada de estas formas de colaboración. Por un lado, las familias entienden la atención de la escuela hacia los que vienen de otras lenguas y culturas, y por otro, las asociaciones, utilizando los espacios dentro de la escuela, se sienten "como en casa", por así decirlo, más visibles para el profesorado y el personal administrativo.

Tener la sede en la escuela implica mayores responsabilidades de gestión para la asociación, pero a cambio la estabilidad logística favorece la planificación a medio plazo (RDR2020).

c) El Istituto Comprensivo "Daniele Manin" se encuentra en el barrio de Esquilino, cerca de la estación Termini y entre la Basílica de S. Giovanni in Laterano, Santa Maria Maggiore y Porta Maggiore.

Nos cuentan (DIDM2020) que, entre los años 70 y 80, el Esquilino perdió habitantes como el resto del centro histórico de Roma; en los 90 se convirtió en un distrito multiétnico y aparecieron personas de origen asiático, sobre todo chinos, al principio de forma aislada.

Las dos escuelas (Educación Infantil y Primaria y por otra parte Secundaria) están a unos diez minutos a pie una de la otra. El complejo de Via Bixio 83-85 alberga la Educación infantil y la Educación Primaria, así como las oficinas de la Presidencia y la Secretaría. El complejo de via dell'Olmata 6 alberga la Educación Secundaria.

Ambas escuelas están situadas en edificios históricos; por ejemplo, la de via dell'Olmata comparte un patio con la Basílica de Santa Prassede.

Celebran muchas festividades emblemáticas como, por ejemplo: Día internacional de la Paz (21 de noviembre), Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre), Día de recuerdo dedicado a las víctimas de la Shoah (27 de enero), Día Nacional de la Lengua Materna (21 de febrero), Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo), Día Mundial de la Tierra (22 de abril), etc.

Además, intentan celebrar diversas festividades religiosas de acuerdo con el alumnado que tienen. Curiosamente pudimos participar en una sesión de religión judía, en la que se había invitado a tres ponentes para dar una conferencia para el alumnado y profesorado, “Gli archivi della memoria. Testimonianza di Renato Astrologo, Bambino Perseguitato e allievo di Religione Ebraica. Della Scuola Federico di Donato nell’anno scolastico 1938/1939”.

A título anecdótico, DIDM2020 explica que el 6 de febrero de 2020 el presidente de la República, Sergio Mattarella, visitó el centro ya que estaba ubicado en "un barrio con altísima presencia de la comunidad china", como habían resaltado desde el Quirinale. Esta visita sorpresa fue en medio de la ola de xenofobia contra la comunidad china por el coronavirus. Ya que días atrás, un grupo de alumnos había apedreado a compañeros chinos con el coronavirus como excusa.

El centro de Secundaria, que es la continuación la escuela de Educación Infantil y Primaria, asume con éxito:

el reto universal de la apertura al mundo, de practicar la igualdad en el reconocimiento del valor de la diversidad y se proyecta con fuerza hacia el exterior a través de un característico trabajo por proyectos, que involucra a las entidades locales y a las familias en un contexto intercultural (DIDD2020).

El hecho de compartir los valores escolares con las familias y el territorio permite responder de manera eficaz y oportuna a las necesidades de la comunidad escolar y del vecindario.

En esta línea, la directora (DIDM2020) explica que tiene como objetivo el encuentro y el crecimiento personal de cada estudiante, independientemente de su cultura y condición social. El Instituto se erige como un lugar educativo inclusivo. A través de la atención individual promueve la construcción de lazos de cooperación y solidaridad en la comunidad educativa. Siguen el modelo de “escuela abierta”, desarrollando una colaboración con otras entidades, asociaciones, concediendo espacios en el instituto a cambio de actividades educativas.

Además, realizan un seguimiento personalizado de los estudiantes con el objetivo de identificar estrategias educativas y didácticas para acompañarlos en la transición entre los diferentes niveles de educación (infantil, primaria y secundaria). Así como “el proyecto de vida personal y la futura elección de estudios y/o trabajo al finalizar la secundaria...” (DDD2020).

Por otra parte, la educación y la mediación intercultural no solo implican a la escuela, sino que tienen que ver con las políticas de integración que un país está dispuesto a poner en marcha. Por lo que no son unas nuevas disciplinas para añadir al currículum, sino una perspectiva diferente con la que ver los conocimientos que se enseñan actualmente (PMCE2019).

Tanto en la escuela de Educación Infantil y Primaria como en el instituto, interviene frecuentemente la figura del mediador intercultural, en la mayoría de los casos, los llamados mediadores naturales (alumnos, familias, etc.) Pero en ocasiones, pocas, también se ha acudido a los mediadores profesionales. En este caso, se señala la importancia de que el mediador trabaje en equipo con la comunidad educativa. También se defiende la importancia de contar con esta figura en los centros educativos de manera estable, aunque esto no se vea factible a corto plazo. Se remarca que es una figura:

que va más allá de la traducción lingüística... poseen unas buenas cualidades como la discreción, la empatía, la madurez, la paciencia, que ayudan a resolver las situaciones de manera eficaz y tienen una cierta ascendencia en su comunidad que nos ayuda (DIDM2020).

Aparte de la mediación preventiva (traducción oral y escrita de documentación, acompañamiento), que suele ser la más común, como indica la directora (DIDD2020), los mediadores también realizan la llamada mediación rehabilitadora, y en este sentido, los entrevistados (PHC2019a, DIDD2020) destacan la importancia que la figura mediadora sea una persona imparcial, pero, a la vez, esté comprometida con las dos partes. Se continúa insistiendo en que es imposible la neutralidad activa o completa. Este punto, como reconocen PHC2019a y DDD2020, parece ser uno de los más débiles que tienen los mediadores en ejercicio, ya que acaban favoreciendo a alguna de las partes. Otro punto importante es que “el mediador tiene que trabajar en equipo con la comunidad educativa, eso es esencial para la buena marcha del centro” (DIDD2020).

d) Otra iniciativa interesante es la *Associazione Genitori Scuola Di Donato*, formada por las familias del centro de educación infantil y primaria *Scuola Di Donato* y el centro de secundaria *Istituto Comprensivo Daniele Manin*, que conforman, como hemos explicado antes, un único grupo escolar. “L'Associazione si è sviluppata e cresciuta parallelamente all'I.C. Manin” (CMA2020), deviniendo una entidad con sello propio.

Nos detallan las actividades, la mayoría abiertas a los habitantes del barrio y no solo al alumnado y familias de la escuela, que ahora están temporalmente suspendidas por razones de contención del Covid-19. Algunas están relacionadas con la escuela china You-Lan, con la que la escuela tiene un acuerdo, ofreciendo cursos de lengua china en las instalaciones de la escuela los sábados y durante el verano; también ofrecen cursos de introducción a la lengua y la cultura china para toda la población escolar y

celebran un día dedicado a las relaciones interculturales con la comunidad china. Además, les informan de oportunidades, derechos, salud y trabajo.

Una parte importante de las actividades va dirigida a los niños del barrio y sus familias con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y favorecer la integración y la igualdad de oportunidades. Una parte de las actividades se implementan en horario extraescolar por la tarde, pero otras actividades se realizan en horario escolar en colaboración con el profesorado. Así, gracias al proyecto “Escuela en familia” subvencionado por la Fundación Ottopermille Waldensian, se consolidaron las actividades extraescolares y de apoyo escolar y de mediación sociocultural llevadas a cabo por la Asociación y se abrieron de forma gratuita al barrio donde está ubicada la escuela. Entre las actividades extraescolares citamos los cursos de cultura y lengua materna, impartidas por madres de la escuela.

Nello specifico si è intervenuti a sostegno delle attività gratuite di doposcuola (2 pomeriggi alla settimana) e ludoteca (3 pomeriggi alla settimana), si è aperto e sostenuto uno sportello d'ascolto psicologico per i bambini e le famiglie che gravitano attorno alla scuola di Donato (alunni e abitanti del quartiere Esquilino) e si è sostenuta l'attività di mediazione culturale pomeridiana (DDD2020).

En concreto, se realizaron acciones de apoyo a las actividades extraescolares gratuitas (2 tardes a la semana) y ludoteca (3 tardes a la semana), se abrió un despacho de atención psicológica y se apoyó a los niños y familias que gravitan alrededor del colegio de Donato (alumnos y habitantes del barrio de Esquilino) y se apoyó la actividad de mediación cultural de la tarde (traducción propia).

Otras acciones van dirigidas específicamente al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria del grupo escolar conformado por los dos centros (el de infantil y primaria y el de secundaria), mediante actividades de apoyo al profesorado en situaciones de malestar o dificultades específicas, para favorecer la integración de niños con necesidades especiales, resolver problemas escolares o de conducta, etc.

L'obiettivo di questi interventi era sempre quello di sostenere l'insegnante, su sua specifica richiesta, nell'affrontare problematiche specifiche relative all'inserimento di bambini speciali, l'integrazione, disagi di scolarizzazione e di comportamento (DMA2020).

El objetivo de estas intervenciones siempre fue apoyar al docente, bajo su pedido específico, en el tratamiento de problemas específicos relacionados con la inserción de niños especiales, integración, escolarización y problemas de conducta (traducción propia).

Por otra parte, también se implementan actividades en colaboración con el profesorado dirigidas al conjunto del alumnado, como los talleres de laboratorio, por ejemplo.

Assieme ai responsabili del corpo docente sono state concordate attività laboratoriali specifiche, svoltesi in 13 classi (DMA2020).

Junto con los responsables del profesorado, se acordaron actividades específicas de laboratorio, realizadas en 13 clases (traducción propia).

Y, por último, una parte importante de las actividades va dirigida a las familias extranjeras del barrio, no sólo a los progenitores del alumnado de la escuela. A título de ejemplo, citamos las clases de italiano y de informática, ciclos de conferencias, talleres, visitas culturales, etc. A través de estas actividades se intenta también favorecer la integración en la comunidad, implicar a las familias en la educación de sus hijos y establecer canales de comunicación con la escuela. Además, un grupo de madres ha conformado un grupo de

mediación que actúa altruistamente a demanda de las familias y de la escuela, aunque a ojos de algunos de los entrevistados (DMA2020) y a pesar de la “buena fe” de las voluntarias, se necesitaría estabilizar esta figura de manera más profesional y que recibieran formación específica en mediación y resolución de conflictos además de conocer en profundidad los sistemas educativos italiano y de los países de origen. Por un lado, el hecho de ser madre de la escuela permite un conocimiento más profundo de la escuela, su organización y su funcionamiento, y también de las problemáticas más comunes que atañen a las familias y del entorno en que viven. Pero a la vez, “formar parte del problema” impide en muchas ocasiones actuar de forma imparcial y tener una visión neutral.

7. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

Para la administración de la región central de Lazio, Roma, un mediador cultural es, generalmente, una persona inmigrante o, también, una persona que haya vivido por períodos prolongados en el extranjero y conozca los códigos lingüísticos y culturales de las personas para las que trabaja. A partir de lo que hemos observado, los organismos de mediación en Italia son asociaciones de inmigrantes o un equipo común de profesionales y mediadores, a diferencia de España, donde suele haber una organización independiente de mediadores que ofrecen sus servicios. Los lugares de intervención también varían mucho: ayuntamiento, escuelas, hospitales, servicios sociales... esta diversidad está vinculada a las políticas de integración según los países.

Respecto a las tareas y a la figura “profesional” del mediador intercultural, los entrevistados han expresado su punto de vista sobre ello. Coincidiendo que es una figura que va más allá de la traducción lingüística y que tiene unas cualidades como la confidencialidad, la discreción personal, la flexibilidad, la madurez, el equilibrio, la paciencia, el optimismo, así como la capacidad asertiva y empática, sobre todo en el sentido de entender al colectivo minoritario al haber vivido o estar viviendo una situación similar (Llevot, 2006).

Generalmente por ser de origen inmigrante o por haber vivido bastante tiempo en los países de origen de los inmigrantes; estas personas pueden situarse muy bien entre las dos culturas, dominan el idioma de los inmigrantes y comparten con ellos la experiencia de desarraigo y el esfuerzo de adaptación a un nuevo país. Al mismo tiempo han encontrado un lugar en la nueva sociedad que les acoge, “personajes fronterizos” como dice Maalouf (1999), capaces de asumir plenamente su diversidad y ponerla al servicio de unos y otros. Estos mediadores basan gran parte de su potencialidad, fundamento de su futura profesionalidad, sobre su propia interculturalidad. En efecto, ellos han tenido que encontrar por sí mismos esa articulación entre dos o incluso tres códigos culturales, en una búsqueda de compromiso y de negociación interior.

Gracias a esta competencia tan específica que, en general, no la poseen los profesionales considerados “autóctonos”, ellos podrán, con una formación adecuada, poner en marcha y gestionar los procesos de la mediación intercultural, animando a los actores institucionales a una mejor comprensión de los colectivos minoritarios y un cambio de sus representaciones y acciones (Llevot y Bernad, 2019).

Para evitar desarrollos incontrolados en este campo, debe plantearse la formación de los mediadores interculturales como indispensable para transformar su potencialidad en profesionalidad. Esta formación es tanto o más importante cuanto que necesitan ser reconocidos y legitimados en sus acciones, pues los mediadores interculturales no disponen aún de un estatuto legal en muchos países europeos. Creemos que esta formación les aportaría la competencia que legitimará su intervención, hasta que llegue su reconocimiento legal (Llevot 2003).

La finalidad de la formación será el desarrollo de una comprensión intercultural, es decir, un enfoque que permita identificar, tomar plenamente conciencia y controlar, en la medida de lo posible los factores de fracaso de la interacción intercultural. Esta concepción de la formación se centra en los obstáculos a la comprensión, se trata de una actitud, un enfoque intercultural que se descompone en tres tareas: descentrarse, penetrar en el sistema del otro y negociar o asegurar una mediación (para ampliar ver el método en Cohen-Emerique, 2017).

Por otra parte, la situación intercultural se define por la interacción entre dos identidades y no puede ser totalmente comprendida si el análisis se centra únicamente en la minoría étnica. Los comportamientos y representaciones que de los inmigrantes y otras minorías étnicas se hacen los profesionales, juegan un rol innegable en su integración. Por eso es necesario incluir formación sobre comunicación intercultural en los planes formativos de las universidades y centros de formación.

Por otra parte, es necesario crear lugares puente entre culturas, donde se favorezca el conocimiento mutuo, en los ámbitos educativo, de ocio, comunitario, etc. Los lugares de encuentro, diálogo, intercambio y mediación no existen de forma natural, sino que hay que conquistarlos, crearlos, instituirlos, protegerlos, utilizarlos y gestionarlos (Garreta *et al.*, 2021). Son caminos que hay que crear voluntaria e intencionadamente, como hemos visto que realizan en las “buenas prácticas” interculturales: Matemù, Rete Scuolemigrati, Istituto Comprensivo Daniele y Asociación de Progenitores Scuola Di Donato en Roma, descritas en este artículo.

A pesar de su propia idiosincrasia, estas iniciativas tienen en común: el establecimiento de redes de trabajo colaborativo con otros agentes, entidades y asociaciones del territorio, para dar una respuesta global y a la vez personalizada a las necesidades detectadas de niños, jóvenes y adultos, especialmente en las esferas educativas y sociales; luchar contra el fracaso escolar y favorecer la inclusión educativa, laboral y social de los colectivos de origen extranjero, luchando contra los estereotipos y prejuicios

existentes, para que sean considerados ciudadanos de pleno derecho en un sentido amplio; creación de estructuras horizontales donde se escucha la voz de los profesionales y de los usuarios y se tienen en cuenta sus propuestas, trabajando con y para las personas; utilizar la mediación como estrategia de resolución de situaciones problemáticas y para favorecer el dialogo entre los diferentes actores; defender la figura del mediador profesional, aunque por diversas causas se acude frecuentemente a los mediadores naturales.

Se añade que unas buenas prácticas no se pueden entender sin la existencia de unas dinámicas de trabajo que las favorezcan, como es el caso de las iniciativas descritas en este artículo. En todas ellas, los profesionales y voluntarios implicados se sienten fuertemente comprometidos con la institución y su trabajo y se tejen dinámicas comunicativas horizontales entre los agentes y con los usuarios. Siguiendo a Ritacco y Amores (2011), las experiencias descritas y las dinámicas de trabajo que las favorecen “se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes” (p. 120).

Para concluir, este trabajo evidencia la importancia de proseguir trabajos de investigación para ver la multiplicidad de las experiencias europeas que se llevan a cabo y para dar legitimidad a la profesión de mediador/a cultural.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ambrosini, M. (2006). Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia, a Valtolina, G.G.; Marazzi, A (a cura di). *Appartenenze múltiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*. Milano: Franco Angeli, 85-104.
- Balsamo, M. (2006). Autonomia e rischi della mediazione culturale, a Luatti, L. (a cura di). *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: Franco Angeli, 71-78.
- Ben Jelloun T, (2006). *Partir*. Paris: Gallimard.
- Bolívar, A., y Escudero, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Universidad de Murcia.

- Bonapace, W., y Fiorucci, M. (a cura di) (2007). *Immigrazione: dinamiche di integrazione e percorsi di inserimento in Valle d'Aosta*, Istituto Regionale di Ricerca della Valle d'Aosta, Aosta.
- Caritas-Migrants (2006). *Immigrazione. Dossier Statistico 2006*. XVI Rapporto. Roma: Idos.
- Catarci M. (2014). El aprendizaje permanente de los migrantes como derecho fundamental para el acceso a los demás derechos. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3, (núm. 79-80), 25-33.
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 127-140.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Recopilación. Acercamiento intercultural*. Sevilla: Sevilla-Acoge (documento interno).
- Cotesta, V. (1992). *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107- 143.
- Fiorucci, M. (2007). L'analisi dei fabbisogni di formazione della popolazione adulta nei Municipi I e IX, a "apprendimento permanente: la domanda e l'offerta di formazione nei Municipi I e IX", vol. 2 Progetto FSE "Avvio del sistema cittadino per l'educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitali Locali", Assessorato e Dipartimento alle Politiche Educative e Scolastiche, Comune di Roma, Roma, 4-84.
- Fiorucci, M. (2009). La mediazione interculturale in Italia, GREI (coord.). *La mediació intercultural. Models i experiències*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fiorucci, M. (2014). Les necessitats formativo-culturals dels immigrants adults i la mediació cultural. *Quaderns d'Educació Contínua*, 14, 5-18.
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciutadania global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 44-60.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

- Garreta, J. et al. (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Premi Batec desembre 2019. Lleida: Pagès.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2021). Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition. *Educazione interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19/1, 18-34.
- Giusti, M. (2008). *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*. Torino: Utet.
- Llevot, N. (2003). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Llevot, N. (2006). *Prospectiva y retrospectiva de la mediación intercultural en Cataluña*. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6 (1), 29-41.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2013). *La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano*. *Revista internacional de Sociología*, 71 (1), 167-188.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 99-110.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2019) Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2 (99), 151-166.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Portera, A., Trevisan, M.S., y Milani, M. (2020). A Status Report on School Intercultural Mediation in Europa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 49-70.
- Ritacco, M. J., y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(13).
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Cruz Roja española.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Franco Angeli: Milano.

Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 7-26.