

## Apertura e uguaglianza: un progetto interculturale per la scuola

*di M. Santerini*

Il tema dell'intercultura è uno dei banchi di prova della nuova cittadinanza.

Attraverso la competenza civica trasmessa nel processo formativo è possibile, infatti, vivere la tensione tra universalismo e particolarismo; uno dei compiti educativi più importanti diviene, nella prospettiva di un nuovo modello di cittadinanza, insegnare a vivere la complessità, superando e ricomponendo le antitesi tra le diverse appartenenze di un individuo. Si tratta della necessità di una fedeltà che sia forte anche sul piano emotivo-affettivo; un tale senso di identità oggi non è ancora del tutto garantito dal livello sopranazionale, come dimostra la relativa debolezza dell'idea di cittadinanza europea.

Ciò non significa, tuttavia, rinunciare ad un progetto transnazionale che abbia le sue radici in un ideale cosmopolitico. Anzi, il percorso verso l'identità di "cittadini del mondo" passa attraverso l'integrazione delle appartenenze, non la loro sottrazione. Un compito del genere comporta di sottoporre a critica quegli elementi naturalistici e irrazionali che considerano fondante solo il legame familiare o etnico, aggiungendo - al contrario - tonalità affettive "calde" a progetti che travalicano il cerchio dell'identità locale e nazionale. Anche l'Europa o la mondialità hanno una storia, una memoria ed un significato per cui vale la pena vivere.

Le tematiche dell'appartenenza in un'epoca di globalizzazione aprono, in sintesi, una prospettiva nuova all'educazione alla cittadinanza, in un diverso rapporto con l'educazione interculturale. Rinunciare all'identità nazionale - ammesso che sia possibile - non contribuirebbe certo a risolvere le problematiche della convivenza multietnica, ma potrebbe, al contrario, esasperare le tendenze ai radicalismi e al fondamentalismo. Si tratta piuttosto di formare ad un'identità capace di affrontare il pluralismo senza la paura dell'altro.

Le culture al plurale Nella realtà, tuttavia, l'articolazione delle diverse appartenenze e delle molteplici dimensioni della cittadinanza non è facile. Vivere una doppia fedeltà è un compito complesso, soprattutto per immigrati che si trovano di fronte, in Italia, ad un modello di assimilazione basato sul calcolo costi-benefici della loro forza lavoro anziché ad un progetto di reale integrazione.

L'intercultura praticata finora in Italia - cui spetta il compito di gestire queste problematiche - si è limitata, nella maggior parte dei casi, a favorire l'inserimento dei figli degli immigrati nella scuola. Con il tempo, però, sono emerse problematiche ben più ampie: oggi la tematica interculturale assume una centralità

in quanto si presenta come chiave per affrontare il confronto tra le differenze, ed evitare di leggere il mondo nella prospettiva di un "clash di civiltà"<sup>1</sup>.

Finora, l'educazione interculturale, soprattutto in Italia, dove è nata sotto la spinta del fenomeno dell'immigrazione, si presenta come una riflessione ancora immatura dal punto di vista epistemologico e tuttora in uno stato perenne di transizione. In questo senso, porta con sé vari "errori giovanili" da rileggere man mano che, usciti dall'emergenza, si comincia a considerare l'interculturale come un compito "interminabile" per un futuro in cui la diversità è la norma<sup>2</sup>.

Una prima scelta operata, spesso inconsapevolmente, da chi si occupa di intercultura, è quella dell'essenzialismo, cioè la riduzione di universi culturali complessi a nuclei circoscritti di contenuti.

Paradossalmente, questo limite sembra riprodurre l'eredità dell'antropologia ai primi passi, quando lo sforzo degli studiosi era rivolto a individuare l'essenza di una cultura. Da questa tendenza, nasce l'idea di un'intercultura come pura conoscenza delle culture, spesso ridotte a poche cognizioni di fondo (la "cultura indiana", "cinese" o "africana" intese come sintesi per indicare innumerevoli gruppi, paesi, popoli). L'essenzialismo è criticato da alcuni per la pretesa di contenere un intero continente in un'idea; altri lo usano per contestare la riduzione dell'occidente all'idea illuministica o alla tecnologia; tuttavia, esso riemerge nelle ricerche, nelle affermazioni e soprattutto nelle relazioni educative stesse, come per esempio a scuola.

La reificazione delle culture è un'altra tentazione cui è soggetto in particolare chi deve diffondere o insegnare la diversità: cosa c'è di più facile che oggettivizzare, fissare a "cosa" stili di vita, abitudini, credenze per poterle esporre?

Ciò permette di individuarne i confini, l'inizio e la fine; di descriverne i rapporti reciproci, scontri ed incontri. Anche se l'antropologia contemporanea ha svelato l'illusione dell'oggettivizzazione delle culture, e l'impossibilità di fissarle ad un territorio, l'educazione interculturale, intenta invece a scoprirle e a cercare di afferrarle, sembra aver ignorato questo rischio.

Nella rappresentazione di un gruppo o una persona come oggetto –scrive Michel de Certeau – si può ravvisare la definizione di alienazione, in quanto si elimina "il fatto che sia il soggetto della sua storia in una reciprocità di relazioni determinanti"<sup>3</sup>.

La volontà di celebrare le culture in modo ingenuo e senza preclusioni ha fatto nascere il differenzialismo strettamente legato al relativismo, che, in campo interculturale, ha contagiato i fautori del "diverso è bello". Mentre la modernità ha come segno l'identità, la post-modernità esalta la differenza, rimproverando alla prima l'assolutizzazione dell'unità, il fondamentalismo, l'ontologizzazione<sup>4</sup>.

L'educazione interculturale attualmente teorizzata risente ancora di

---

<sup>1</sup> Huntington S.P. (1996). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Garzanti, Milano 1997; Barber B.R. (1995). *Guerra santa contro Mcmondo. Neoliberismo e fondamentalismo si spartiscono il pianeta*. Nuove Pratiche Editrice, Milano 1998; Sen A. (2002) *Globalizzazione e libertà*. Mondadori, Milano 2002.

<sup>2</sup> Santerini M. (2003). *Intercultura. La Scuola*, Brescia 2003.

<sup>3</sup> M.de Certeau (1987) *Economies ethniques: pour une école de la diversité*, in CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement), *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987, p.173.

<sup>4</sup> R.A.Mall (1995). *Interculturalità. Una nuova prospettiva filosofica*. ECIG, Genova 2002, pp.83ss.

un'impostazione fortemente "differenzialista" fondata riduttivamente sulla valorizzazione della differenza.

Portare agli estremi le caratteristiche di una cultura è stato funzionale al poterle esaltare come ciò che è più lontano possibile da sé. In questo modo, la cultura viene dipinta come esotica (differenza conturbante) folklorica (separazione del costume culturale dal suo significato, fino a ridurlo a prodotto vuoto) e in definitiva aliena. Una visione romantica di questo tipo è assunta da chi, pur con le buone intenzioni di abbandonare l'etnocentrismo e lo sguardo monoculturale, esalta la differenza fine a sé stessa. Tuttavia, come si è detto, la scelta del relativismo assoluto, cioè dell'impossibilità di giudicare contenuti e finalità delle culture "altre" sconfinava con l'indifferenza e il *laissez-faire* e impedisce il dialogo e la comunicazione tra le culture.

Un'educazione interculturale centrata esclusivamente sulla conoscenza delle culture e sulla valorizzazione della differenza presenta molti limiti. Tra questi, il canadese Fernand Ouellet ne indica alcuni. In primo luogo, questo punto di vista rende la cultura come l'unica chiave per comprendere i comportamenti delle persone, mentre essa non è che una dimensione tra le altre; inoltre, accorda alla conoscenza un'importanza eccessiva, mentre essa non è sufficiente a garantire la diminuzione di pregiudizi e stereotipi; infine, le strategie conseguenti a questo tipo di visione sono insufficienti a garantire rapporti interetnici armoniosi, in quanto evita di organizzare la coesistenza e di affrontare i conflitti che ne derivano<sup>5</sup>.

Una nuova prospettiva dello scambio e del confronto richiede, invece, una comprensione interculturale che permetta di cogliere l'altro come singolo e, allo stesso tempo, come inserito nel gruppo, libero – se lo desidera - dalla sua prigione culturale. Nel caso del foulard islamico, ad esempio, è legittimo chiedersi anzi tutto cosa "si nasconde" dietro il velo indossato da donne o ragazze: una dichiarazione di sottomissione all'uomo?

Una libera scelta di rispetto verso Dio scaturito da motivazioni religiose? Una orgogliosa riaffermazione di identità in un mondo laicizzato? Non si potrà parlare di "interculturalità" senza uno sforzo di comprensione profonda dei significati che il singolo attribuisce agli elementi della sua cultura. Una simile visione dinamica e non reificata delle culture assume un relativismo moderato come base per cercare il difficile equilibrio tra rispetto delle specificità e affermazione dei principi universali.

La cultura, quindi, non può essere ridotta ad essenza, ma è plurale, in quanto presenta molteplici voci<sup>6</sup>. Essa non è una neanche nel singolo individuo (multiculturale lui stesso). "Ogni cultura è per essenza dinamica e plurale" scrive M.Abdallah, ammonendo a non isolare i fatti storici, artistici, culturali, dal loro contesto e soprattutto dal sistema di valori e significati in cui si inserisce<sup>7</sup>.

Poiché la cultura non è innata, trasmessa biologicamente, non fa riferimento a dati biologici ma è composta da abitudini apprese nelle esperienze dopo la nascita, essa si apprende tramite l'inculturazione, in modo diretto, tramite l'educazione o soprattutto per gli adulti, nell'incontro e nello scambio quotidiano. La cultura è altresì sociale - cioè condivisa e trasmessa attraverso il gruppo. Ma non è

---

<sup>5</sup> Ouellet F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. LesPresses de l'Université Laval – L'Harmattan, S.Nicolas (Québec)-Paris 2002, pp.15-16.

<sup>6</sup> Mall R.A. Interculturalità, p.36.

<sup>7</sup> Abdallah Pretceille M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*, Presses de la Sorbonne, Paris 1990, p.184.

mai subita passivamente; esiste una circolarità di rapporto tra il singolo e il gruppo, un'influenza reciproca.

L'educazione interculturale evita, quindi, ogni essenzialismo, tentando invece di cogliere la pluralità degli elementi interni ad una cultura: i valori, i costumi, le credenze religiose, le abitudini alimentari o sessuali. Tale pluralità si presenta come dinamica e in continuo cambiamento. Le relazioni tra di esse non permettono che si escludano mutuamente, ma al contrario il confronto le conduce a selezionare alcuni tratti, assumerli o abbandonarli. Considerare la cultura come un sistema complesso di elementi (al loro interno anche incoerenti) significa non tanto sposare una versione strettamente funzionalista, ma apprendere a distinguere tra culture più organiche - che presentano una connessione più stretta - e culture i cui legami interni possono essere allentati.

Una cultura, in quanto dinamica e permeabile, non è statica, ma tendente a mutare nel tempo (salvo particolari "chiusure"). Le trasformazioni possono venire dall'interno (eventi, scoperte), o dall'esterno (assimilazione, confronti). I tratti mutano a seconda dell'ambiente, dei rapporti con gli altri gruppi, addirittura nelle diverse fasi della vita di una stessa persona. La cultura si reinterpreta continuamente: alcuni modi di vita scompaiono, altri compaiono. L'incontro pluralistico avviene in un "disordine" creativo e vitale, non in astratto; esso è storicizzato e concretizzato. Poiché le culture non sono impermeabili, occorre tener conto degli scambi e delle reciprocità di cui si avvalgono (per esempio i cambiamenti avvenuti in seguito all'immigrazione). Se le culture cambiano nel tempo, occorre prestare attenzione alle loro evoluzioni, evitando di fissarle secondo canoni rigidi e anacronistici, considerando, tra gli altri elementi, le trasformazioni generazionali. Risulta chiaro che, nella relazione educativa, è impossibile "fissare" una cultura, se non per motivi metodologici, allo scopo di illustrarne alcune caratteristiche. Si preferirà, piuttosto, acquisire gli strumenti per leggerne i cambiamenti e le trasformazioni nelle singole persone o nei gruppi. L'educazione interculturale fornisce le "lenti" per guardare le culture nella loro dinamicità, nelle loro trasformazioni temporali e territoriali, attraverso l'irripetibile storia delle persone che si incontrano. Proprio in quanto la cultura è un dato dinamico e variabile, è a questo livello che si colloca una prassi educativa che agisce nel tessuto sociale.

Infatti, la cultura è irrimediabilmente soggettiva, anche se assume un significato oggettivo in quanto è anche eredità sociale di un certo gruppo (e l'educazione ne è lo strumento di trasmissione). Nella relazione interculturale non si considera la cultura presa a sé stante, ma soltanto come "abito" indossato dai singoli in modo personalizzato; ogni individuo, nella sua diversità (uomo/donna, giovane/vecchio, ricco/povero) è portatore di una sua particolare identità culturale; i contatti avvengono tra gli individui, non tra le culture in quanto tali. In questo senso, ognuno è portatore di un frammento di cultura, determinata dalle sue caratteristiche personali e sociali.

L'idea di cultura donataria non è che un'astrazione dell'antropologia: di fatto sono gli individui che esistono, con i loro atteggiamenti e le loro norme di comportamento. Essi vivono in habitat culturali molteplici (familiari, lavorativi, massmediali, della società di origine, della società di accoglienza...).

Le culture in classe tra locale e globale L'approccio interculturale si rivolge, quindi, alle persone, non alle "culture". In questo senso prevede di operare, anche a livello didattico, una sinergia e una stretta articolazione tra la dimensione locale e quella globale, ponendo in coerenza i relativi obiettivi.

Il livello relazionale (l'incontro personale, la percezione delle differenze, il rispetto delle altre culture, la conoscenza dei diritti), fondamento dell'educazione interculturale, deve allargarsi anche ad un macro-livello: lo sfondo in cui le culture agiscono, i fenomeni di interdipendenza, la responsabilità su scala mondiale: in una parola, la cittadinanza, in una scala che va dal locale al globale. Considerare la relazione tra persone diverse all'interno dell'ambiente di vita senza dimenticare la prospettiva globale rende la giusta proporzione ai fenomeni, chiamando in causa e la responsabilità personale e la conoscenza del mondo.

Per integrare in modo coerente nell'educazione interculturale le finalità educative dei due campi, è possibile sviluppare un modello in cui l'approccio relazionale e locale possono essere articolati. Le possibilità di pervenire, oggi, ad un modello centrato sulla diversità come norma sono affidate alla progettazione di un percorso di educazione alla cittadinanza fondata su obiettivi che intendono far condividere ideali e valori comuni, articolando apertura e uguaglianza<sup>8</sup>. Il problema va posto, quindi, nei termini di un positivo intreccio tra educazione alla cittadinanza e prospettiva interculturale. Infatti, come si è sottolineato a proposito della dimensione globale, l'incontro tra culture non viene influenzato solo dalla componente psicologico-individuale o da quella antropologico-sociale, ma anche da meccanismi più complessi, in cui hanno larga parte gli aspetti sociali, economici e politici.

La dimensione del contesto indica la scelta del punto di riferimento (classe, gruppo) come luogo in cui si sperimenta la diversità culturale (ma anche personale, sociale, di genere, etc.). Questa scelta di contesto implica che gli interventi devono essere rivolti a tutti, non a un gruppo-bersaglio. La cultura viene assunta come un sistema, i cui elementi vengono scambiati dalle persone attraverso l'interazione e la comunicazione, verbale e non verbale.

Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. La scuola, svolge per tutti gli alunni ed in particolare quelli stranieri, un ruolo "transazionale". Di conseguenza, una comunicazione centrata soltanto sui contenuti, i "fatti", tenderà ad aumentare la distanza tra gli interlocutori, o a irrigidire lo scambio. Al contrario, le strategie centrate sulle relazioni e sulla collocazione del discorso in un contesto, facilitano la comprensione.

Viene comunemente affermato che, mentre la distanza crea incomprensione e intolleranza, il contatto diretto favorisce l'incontro e il dialogo. Ciò è sicuramente vero per quanto riguarda una relazione che deve attuarsi, come si è detto, tra persone concrete, portatrici di caratteristiche peculiari; tuttavia, l'educazione interculturale prevede che tale contatto diretto sia "pensato" e preparato. Infatti, i progetti che si ispirano ad un approccio basato sul contatto, dovrebbero essere basati su un esame delle rappresentazioni e sulle immagini reciproche, che contribuisca a diminuire il rischio di fraintendimenti e equivoci.

I progetti centrati sulla comprensione, quindi, presuppongono:

- un lavoro sulle rappresentazioni reciproche (verbali e non verbali);
- la presa in conto di tutte le variabili che caratterizzano gli individui e le relazioni, e soprattutto di quelle di carattere socio-economico;
- la decostruzione di pregiudizi, attraverso il contatto;

---

<sup>8</sup> Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, cit.

- l'uso della narrazione, secondo un punto di vista che individua non l'uomo/donna astratti ma la persona situata, considerata per ciò che vive, pensa, crede nella sua normale diversità.

Porre l'attenzione al contesto non significa ignorare gli aspetti cognitivi legati all'apprendimento, bensì associare il lavoro sulle relazioni a percorsi basati sulla promozione di capacità di decentramento.

L'educazione interculturale come "educazione alla diversità" deve tendere ad ampliare il campo cognitivo, con gli obiettivi di mostrare la varietà di punti di vista da cui osservare una situazione, organizzare lo scambio di punti di vista, favorire la reciprocità e la cooperazione.

Scartare l'ipotesi differenzialista, inoltre, comporta lo sforzo di sottolineare le somiglianze e le categorie di lettura comuni. La relativizzazione di criteri e concetti, base indispensabile del pensiero critico, approda alla ricerca di criteri condivisi di lettura della realtà e alla promozione di atteggiamenti di apertura e sensibilità verso la diversità.

Apertura e uguaglianza nella scuola L'obiettivo dell'apertura della scuola, come si è detto, non è sufficiente se non si affiancano coerenti misure volte alla promozione dell'uguaglianza. Le due dimensioni non possono essere separate, pena la perdita di una giustizia educativa o di una necessaria accettazione della diversità.

La scuola italiana, in questi anni, ha seguito indubbiamente la strada di fornire pari opportunità di accesso agli alunni immigrati; tuttavia, si tratta oggi di non compiere passi indietro negando loro il diritto all'istruzione, in nome di una separazione tra alunni "regolari" e alunni "irregolari" a causa di eventuali difficili condizioni nel processo migratorio della famiglia.

Inoltre, è necessario pervenire ad un'effettiva parità di opportunità attraverso una nuova ottica del rendimento scolastico.

I bambini e i ragazzi dell'immigrazione presentano, generalmente, difficoltà nel percorso scolastico, a causa dei problemi di comunicazione linguistica, della storia scolastica precedente e, spesso, delle precarie condizioni sociali (frequenti spostamenti, alloggi provvisori ecc.). Ne consegue un alto tasso di svantaggio e, complessivamente, di mortalità scolastica tra gli immigrati, considerata, con un certo fatalismo, inevitabile. Per impedire che gli alunni stranieri vadano a creare una nuova "categoria di esclusi", ci si trova di fronte alla tradizionale alternativa tra l'attuazione di misure egualizzatrici (di stampo liberale) che prevedono di mettere tutti ai banchi di partenza, lasciando che "vinca il migliore", oppure politiche democratiche di discriminazione positiva fondate cioè su un trattamento particolare che permetta agli alunni stranieri di recuperare il gap linguistico e culturale.

Affrontare la seconda fase dell'immigrazione significa promuovere occasioni formative differenziate supplementari, non certo speciali per gli alunni immigrati: laboratori linguistici, presenza di mediatori culturali, attuazione di specifiche modalità di valutazione, approfondimenti sulla cultura degli alunni, dossier per la comunicazione scuola – famiglia e così via. La fase di stabilizzazione degli immigrati richiede che si spinga ancor più fortemente in direzione di quell'integrazione simbolica rappresentata dalla cultura scolastica; ciò può contribuire ad evitare che, all'esterno della scuola, vivano una concreta emarginazione dal tessuto sociale, restando "allievi in classe, stranieri in città"<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> G.Giovannini, Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione, Franco Angeli, Milano 1998.



L'ottica con la quale impostare gli interventi a favore degli alunni stranieri dovrà essere rivolta, quindi, non solo alla diversità culturale, ma anche sociale, con essa intrecciata, e alla posizione che le famiglie occupano nel contesto esterno, attuando misure di sostegno ad una stabile integrazione.

Predisporre interventi specifici da un punto di vista didattico non significa però concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come "alunni problema", ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgenti tutta la classe, fondate su una concezione dinamica della cultura, impostate secondo la logica della pluralità.

In questo senso, va costruita una "via italiana all'intercultura" che rappresenti un paradigma per la scuola. Finora, l'inserimento degli immigrati, è restato confinato nelle iniziative speciali con carattere di marginalità, senza riuscire a modificare l'impianto stesso della pedagogia scolastica.

Tale visione ha portato ad una programmazione dell'intercultura orientata a risposte verso bisogni specifici. In questo modo, si rischia di perdere l'occasione di assumere le differenze come paradigma dell'identità educativa stessa. Le migliori esperienze pedagogiche e didattiche mostrano, in realtà, che l'integrazione degli stranieri costituisce un'occasione insuperabile di diversificazione delle strategie didattiche, ampliamento culturale e apertura della classe. L'integrazione del pluralismo, infatti, ha possibilità di successo soltanto nella misura in cui l'intero sistema si apra al cambiamento, senza considerare l'alunno immigrato come "portatore di un deficit" né la differenza culturale o linguistica come un handicap.

Il pluralismo culturale e linguistico provoca la scuola nel ribadire la sua vera identità e il suo ruolo di apertura a tutte le differenze, di provenienza, genere, personalità, livello sociale, storia scolastica.

Il tema dell'educazione interculturale, come si è visto, si è inserito lentamente all'interno dell'istituzione scolastica. L'educazione interculturale, entrata di diritto nella programmazione scolastica con la diffusione di vari documenti e circolari ministeriali, resta tuttora un tema extracurricolare.

Elio Damiano ha sintetizzato le soluzioni messe in atto finora nelle scuole italiane, che rientrano in queste categorie:

- 1) Soluzioni estemporanee (attività interculturali inserite in determinati periodi nella programmazione scolastica);
- 2) Soluzioni specifiche (aggiunta di una materia ad hoc – come Lingua e cultura d'origine (LCO) – da affidare ad un insegnante già in organico o specializzato);
- 3) Soluzione delle materie ospitanti (individuazione di contenuti interculturali all'interno di discipline (Storia, geografia, educazione alla cittadinanza, etc.);
- 4) Soluzione diffusa (implica la revisione di tutto l'impianto curricolare)<sup>10</sup>.

La soluzione estemporanea appare, al momento, la più diffusa, accanto a quella che prevede l'inserimento di contenuti interculturali nelle "materie ospitanti".

Le attività di tipo interculturale inserite nella programmazione scolastica rispondono, generalmente, all'esigenza di trattare i temi legati all'immigrazione, il rapporto nord-sud, la cooperazione, il dialogo in modo più vicino ai bisogni degli

---

<sup>10</sup> Damiano E. (a cura di) (1998). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Franco Angeli, Milano, p.20.

alunni, inserendo tematiche sociali nella didattica. Questo tipo di progetti viene realizzato, generalmente, con l'apporto esterno di operatori, educatori, associazioni, cooperative operanti nel campo dello sviluppo, della cooperazione e dei diritti umani.

Anche se la provvisorietà dell'innesto delle tematiche interculturali nel sistema scolastico resta un problema che evidenzia la marginalità del pluralismo culturale, sono peraltro da fare anche osservazioni diverse.

Anzitutto, la possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alla particolare struttura dell'educazione interculturale e alle esigenze dell'approccio che abbiamo fin qui definito "alla diversità". L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'educazione interculturale nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklore e di esotismo.

Tuttavia, è chiaro che questo non può divenire un alibi per continuare sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio trasversale specifico, così come previsto dall'Educazione alla convivenza civile prevista dalla riforma. Uno spazio orario di questo genere deve essere concepito nella forma di una nuova "educazione alla cittadinanza"; è infatti in un ambito di questo tipo che potranno essere integrati gli aspetti più propriamente interculturali.

Finora, invece, si è assistito ad una certa irrilevanza della problematica, affidata a soluzioni precarie ed a collaborazioni con enti esterni. In realtà, se è vero che la provvisorietà dell'innesto delle tematiche interculturali nel sistema scolastico resta un problema da risolvere, in quanto non fa che confermare la marginalità del pluralismo culturale nell'impianto istituzionale, sono peraltro da fare anche osservazioni diverse. Anzitutto, la possibilità di trattare i temi interculturali come prospettiva trasversale appare, allo stato attuale, una soluzione rispondente alla particolare struttura dell'educazione interculturale e alle esigenze dell'approccio "alla diversità".

L'introduzione trasversale e interdisciplinare dell'intercultura nella scuola risponde alla necessità di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando l'oggettivizzazione delle culture, la loro decontestualizzazione, il rischio di folklore e di esotismo.

Tuttavia, è chiaro che questo non può divenire un alibi per continuare sulla via delle improvvisazioni, eludendo l'introduzione di uno spazio specifico, da concepire nella forma della "educazione alla cittadinanza"; è, in effetti, in un ambito di questo tipo che potranno essere integrati gli aspetti più propriamente interculturali.