

pedagogia e vita

pedagogia e vita

Bimestrale - Serie 66 - POSTE ITALIANE S.p.A. sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 DCB BRB5
Editrice La Scuola, 25121 Brescia - Expédition en abonnement postal - taxe perçue - tassa risc

SERIE 66

PEDAGOGIA DELL'INTERCULTUR



Intercultura a scuola. Stato dell'arte

di ELIO DAMIANO

«Scambi» scolastici...

«Siamo in Canada, nel Québec francofono, qualche centinaio di chilometri a nord di Montréal. Un villaggio ridente, con una scoletta colorata, una pluriclasse di dodici bambini, una insegnante giovane, ma esperta e, soprattutto, entusiasta. L'anno scolastico è cominciato da un paio di settimane, quando dalla costa settentrionale della baia di Hudson arriva una bambina "inuit". I compagni sanno che non devono chiamarla "esquimese", sono stati preparati ad accoglierla, l'hanno festeggiata, fanno a gara per essere di aiuto. Amy è sorridente, curiosa, impara facilmente, fa presto a diventare la maestra della classe...

Passano i giorni, l'inserimento procede con successo, tutti sono contenti. Durante la solita riunione bimestrale, la maestra coglie qualche ombra negli occhi delle madri presenti, le invita ad esprimere le loro preoccupazioni, deve insistere. Alla fine cedono e le raccontano che qualcosa manca sempre dalle cartelle dei loro figli: niente d'imporrante, a chi si riferiscono e soprattutto di che si tratta. Ne parlerà in classe, stiano tranquilli, saranno i bambini stessi a spiegare loro la ragione di quel che è accaduto. Tutto sarà chiarito. Le mamme tirano un sospiro di sollievo, si scusano di aver sollevato il problema, si fidano della maestra.

Il giorno dopo, recitare le preghiere del mattino, questa invita i bambini a "fare cerchio" e a prepararsi ad ascoltare. Una lezione di cultura inuit: la vita in condizioni estreme, la solidarietà necessaria per sopravvivere al freddo artico, la proprietà comune di mezzi e cose... Come da manuale studiato ai corsi di intercultura. Per spiegare il comportamento di Amy serve anche una analogia: le fasce. Come da noi (siamo in Canada!), chi ha di più ne paga di più, e il gettito serve a proteggere le fasce più deboli della popolazione, fra gli inuit i fortunati all'occasione mettono a disposizione degli altri, più sfortunati, il pesce carnuturo.

Mentre la maestra illustra le differenze e le somiglianze, Amy è seduta di fronte a lei: pronuncia le parole inuit che servono per capire, porta esempi di condivisione. Fa da maestra aggiunta e da testimone. Un successo. I compagni la guardano con un misto di invidia, rispetto e comprensione. Finito il "cerchio", disegnano e scrivono quel che hanno appreso. Lo ripeteranno a casa ai genitori. Faranno da portavoce per rassicurarli. La maestra è soddisfatta, torna il sereno. Amy è sempre meglio integrata.

Passano i giorni, il clima si fa più rigido. I bambini notano che manca sempre qualcosa dalle tasche dei loro cappotti, i guanti, la sciarpa... Saranno appropriazioni indebite, furti oppure una prova di solidarietà?»

Con qualche adattamento dovuto alla memoria, questo è un aneddoto che mi sono sentito raccontare, in una visita di studio in Québec, da parte di una esperta canadese in educazione interculturale. Poco importa se si tratta di una storia vera o solo verosimile. Quella che conta è la lezione che se ne può trarre per porre il problema dell'intercultura a scuola.

a) *L'accoglienza non basta.* Come succede (solo) negli aneddoti, tutte le attenzioni per l'inserimento dello «straniero» si sono realizzate al meglio, per tutti gli aspetti essenziali, relazionali, emotivi. Il caso raccontato è una «buona pratica» che può essere portata ad esempio: Amy è stata attesa benevolmente, introdotta festosamente, associata cordialmente alle attività della scolaresca. La sua presenza è diventata presto una routine. E tuttavia, il suo comportamento ha intralciato la fiducia che i suoi compagni, e le loro famiglie, avevano riposto in lei. Amy si è rivelata inaffidabile per un aspetto «sensibile» della cultura accogliente, come il rispetto dei beni altrui. Innocente, per quel che è possibile, ai bambini, in fatto di cancelleria scolastica, ma in prospettiva certamente pericolosa per la moralità propria e la sicurezza sociale.

b) *Non basta neanche il relativismo.* Quello che la maestra — con cognizione di causa e saggezza educativa — ha spiegato ai compagni — con l'aiuto della stessa Amy — sarebbe stato sgriffato dall'Associazione Antropologica Internazionale. I comportamenti umani si dispongono nella cornice delle interazioni con il contesto, materiale e simbolico in cui si costruiscono e si consolidano, fino a naturalizzarsi come «spontanei». E un funzionalista troverebbe l'opportunità di giustificare la differenza anche macroscopica nei comportamenti visibili — vedi il «furto» e la difesa della «proprietà» — con la somiglianza universale dei bisogni fondamentali — vedi la «solidarietà». E tuttavia, la sapienza della spiegazione — non solo presso i compagni «proprietary», ma anche da parte di Amy informatrice della maestra antropologa — non è servita, almeno per il momento, a scalfire un elemento culturale evidentemente ben radicato. O addirittura, come sospettano i non-relativisti, è servita solo a confermare la pratica in discussione, legittimandola in seno al «sistema» culturale d'origine?

c) *Non è sufficiente nemmeno un ambiente accettato.* Bambini e genitori protagonisti dell'episodio sono in palese imbarazzo a fronte di una segnalazione che potrebbe apparire «politicamente scorretta». Danno ascolto alla spiegazione fornita dalla maestra con evidente sollievo. Questa disposizione nei riguardi degli stranieri si può estendere senza forzature all'insieme della comunità québécoise, la quale, dai funzionari alla polizia, dalle centraliniste agli operatori commerciali ed ai tassisti, si presenta «culturalmente» avvertita e orientata a riconoscere, comprendere e supportare la convivenza multiculturale (anche a causa di politiche di

convenienza demografica, da parte di una comunità, quella francofona, che sta diventando minoritaria e quindi interessata ad «importare» immigrati, in specie se «francofonizzabili» o almeno di lingua neo-latina). E tuttavia, dinanzi alle persistenze dei «furti» di Amy, è piuttosto improbabile che il nervo scoperto del diritto di proprietà possa tollerare a lungo la situazione.

«Non basta» non significa che non siano importanti, anzi, soprattutto il relativismo — compresi le sue contraddizioni interne ed i suoi limiti — è addirittura necessario. Perché, se è inevitabile che le differenze restino, o che è auspicabile siano mantenute vive e attive, è altrettanto indispensabile che si proceda *oltre* nella costruzione (più che nella improbabile scoperta) di una cultura comune fra i diversi. Una prospettiva che non può non implicare il confronto sugli elementi critici delle divergenze, e finanche le riserve fino alle condanne degli aspetti individuali come negativi. E questa la prospettiva che marca il passaggio dal «multiculturalismo», inteso come condizione di fatto risultante dalle migrazioni, all'«interculturalismo», visto come progetto di una società cosmopolita integrata e coesa.

In questo passaggio dal fatto al progetto si pone la questione educativa, per la parte che si ritiene debba essere affidata alla scuola. Qui sta il punto: dando per acquisito che la scuola, e l'insegnamento, abbiano un compito da svolgere al riguardo, si tratta di domandarsi *quale esso sia ed in che cosa di diverso consista* rispetto alle loro funzioni correnti, ovvero quelle normalmente assolve in una situazione che non prevede la scolarizzazione di immigrati. Molti sono i modi in cui si può concepire questa «diversità», fra i quali — come si sa — non manca quello che conferma la *mission* usuale della scuola, ovvero — quali e quanti siano gli immigrati — di «acculturare i barbari», ovvero di associarli il più rapidamente possibile alla tradizione culturale locale. Chi parla di intercultura come progetto professa idee opposte, che rovesciano la prospettiva e guardano all'immigrazione come all'occasione propizia per aprire la cultura scolastica alla globalizzazione: parafasando una formula francese (*La République à l'école de l'immigration*: cf. Lorcerie, 1996), si dovrebbe *portare la cultura nazionale a lezione di immigrazione*. Altri ancora considerano il lavoro della scuola per gli immigrati un intervento provvisorio e circoscritto, in attesa del ritorno nei paesi d'origine; e per questo motivo, oltre ai rudimenti di base per cavarsela al meglio nella società ospite, si formano *classi e scuole etniche*, con programmi d'insegnamento e insegnamenti importati dai paesi d'emigrazione. L'intercultura a scuola non è un dato ovvio ed acquisito, bensì va riconosciuto come un problema dalla impostazione del quale ricavare i dati per cercare le eventuali soluzioni tra quelle valide e possibili.

1. POSIZIONE DEL PROBLEMA I: LA «MISSIONE» DELLA SCUOLA

Inanzitutto è opportuno porsi una domanda «radicale», domandandosi *se la scuola e l'insegnamento abbiano legittimamente un compito inter-culturale da assolvere*. Non si tratta di fare tabula rasa, secondo il vizio di *culturale da assolvere*. Non si tratta di fare tabula rasa, secondo il vizio di cominciare i discorsi da un inizio «assoluto»; ancor meno di porsi una domanda retorica, che presuppone una risposta già sicura e disponibile, in questo caso immancabilmente positiva. Il «trocca alla scuola» è da considerare un luogo comune, una soluzione che si pronuncia «per disperazione», a fronte di tutti mali che colpiscono i giovani, dagli incidenti stradali del sabato notte alla droga, passando attraverso il vandalismo, il consumismo e l'illegalità, quella diffusa e quella organizzata. L'idea di una scuola-pattumiera denunciata da Postman corrisponde, in chiave economica, ai processi intrentati all'insegnamento in occasione di tutte le congiunture sfavorevoli all'Occidente. Come per la pace e, più vicino al nostro tema, per il razzismo, non va sottovalutata l'attitudine ingenua e generosa di guardare alla scuola come alla panacea di tutti i problemi che in qualche modo attingono alla «buona» socializzazione. Per quanto attiene all'intercultura, non sono poche né banali le ragioni che possono far dubitare dell'idoneità della scuola ad assumersi tale impegno.

In tutte queste attese smodate per l'intervento risolutore della scuola si manifesta qualcosa di fondato. La scuola è un progetto educativo rivolto ai giovani, ovvero alla società imminente; e come tale viene caricata delle preoccupazioni e delle speranze degli adulti, che vengono drammatizzate quando questi sono sovrachiarati dalla caduta delle sicurezze da loro ereditate. E quando, come oggi, versiamo in un disorientamento etico con pochi precedenti, la scuola può apparire la cittadella dei valori smarriti. Questa rappresentazione eccede le responsabilità della scuola, che non può restare immune dalle crisi che percuotono la società di cui è parte, e quindi, insieme, riflesso e complice. E tuttavia, per quanto esagerate e mal riposte, queste attese non sono del tutto impertinenti: perché *la scuola ha una funzione identitaria*, concentra presso di sé il capitale sociale che va tramandato alle generazioni che salgono (vedi Hohl, Normand, 1996). Non tutto, certamente, che ci sono ben altri luoghi, fuori dalla scuola, con la medesima funzione di socializzazione privilegiata. Ma è indubbio che la scuola sia uno di questi, anzi, quello che è stato costituito specificamente intorno a questo compito di continuazione selezionata. *Un artefatto normativo*: non solo per i suoi contenuti pre-scrittivi — i programmi d'insegnamento, dalle finalità ai saperi disciplinari — ma anche nelle sue regole costitutive — tempi, spazi fisici e attrezzature, insieme alle buone condotte — che valgono come un autentico «curricolo implicito». La scuola non è l'istituzione che somministra cono-

scenze neutrali, semplicemente perché è facile constatare che la stessa «neutralità» discende da opzioni ben connotate sul sapere da trasmettere e sui paradigmi che lo sostengono. Una riprova della normatività della scuola è desumibile, al contrario, dalla caduta del «programma istituzionale» che oggi lascia scoperti ed indifesi gli operatori scolastici, essi stessi in crisi dei riferimenti che proteggevano il loro ruolo agli occhi di studenti, famiglie e pubblico in genere.

Pertanto la scuola non è innocente: ma questa definizione che cosa implica per il problema dell'interculturalità? È presto detto: se c'è un luogo potenzialmente alienante per i figli degli immigrati, ebbene, questo è la scuola, l'istituzione mirata a immergere nella cultura di approdo lo straniero, fino a renderlo «domestico»: se la scuola ha successo, e se riesce a accettare questo risultato come il successo dello stesso soggetto in questione. Si può concedere, a ragione, che di questi tempi la scuola nostra parecchio incerta sulle conoscenze/credenze da trasmettere; e che la stessa cultura identitaria è scossa da dinamiche revisioniste, che puntano a recuperare tutti quei temi delle storie particolari che erano stati esclusi — perché perdenti — dagli insegnamenti ufficiali; in questo modo portando alla luce le strategie — di preferenza, convenienza, omissione ed esaltazione — che hanno portato, più o meno forzatamente, alla edificazione della propria etnocentrica identità culturale. Si può aggiungere che nella cultura multiculturali l'esperienza delle differenze non si limita soltanto a quelle indotte dall'immigrazione. Vi proliferano altre «culture», sempre religiose, ma anche quelle politiche, economiche, di età, di gusto, di consumo, di genere ed orientamento sessuale e così via. Ciascuna di queste rivendica la pratica sociale — anche scolastica — del suo specifico sapere enunciato e formulato non più per propagandarlo e farlo adottare dagli altri, ma al contrario per evitare di farsi integrare — e nientificare — da quelli che non appartengono alla propria tribù ed al proprio territorio. E ciascuno si considera a priori portatore di una cultura distinta ed incommunicabile. Indubbiamente questa condizione relativizza e incrina il valore di verità delle conoscenze da trasmettere: ma rende solo più difficile, e anche impraticabile, quello che si conferma essere il *«mestiere istituzionale della scuola nei riguardi della cultura»*: degli autoctoni come, appunto, gli immigrati.

Si tratta, comunque, di vedere che cosa intendiamo per «interculturalità», categoria vaga, tutt'altro che univoca, anzi a tutt'oggi, nonostante i tentativi, ancora fluttuante, ben lungi dall'aver acquisito una qualche stabilità di significato. E pertanto, di volta in volta, va ridefinita a tre di accezioni differenti che incalzano. Resta il fatto che la scuola è, nella morfologia che conosciamo noi, di «*scuola burocratica*», con i suoi scopertamente assimilationisti. Ha potuto cambiare — a seconda

dei contesti storici — il contenuto del suo programma di omologazione: religioso, monarchico, nazionalista, autoritario, democratico... Ma sempre e comunque intorno a riferimenti unificanti, anche quando venivano dichiarati «critici» ed «aperti» al cambiamento, erano questi — della critica e dell'apertura — i valori prescritti e vincolanti.

Rispetto alla posizione del nostro problema — la legittimità della scuola ad attivare una professione di interculturalità — c'è un dato ulteriore da cogliere: quale che sia l'evoluzione che ha portato a trasformare i criteri scolastici, questo processo e le sue scansioni sono tipici di una vicenda storica che è, inconfondibilmente e originariamente, occidentale. Ivi compreso il relativismo in omaggio al quale noi oggi certifichiamo come irripetibile questo nostro percorso, né anticipato né riproducibile, tanto meno obbligante, per nessun altro. E ancora, il punto di arrivo — elaborato faticosamente intorno ai principi della tolleranza, del pluralismo, della laicità — è tradotto in una serie di dispositivi istituzionali, è altrettanto e marcatamente identificato: intendo *quello stesso che ci ispira il rispetto del «diverso» che emigra presso di noi*, la tavola di valori che ci impedisce, per coerenza, di pretendere la reciprocità per noi nel suo paese di origine.

La domanda posta mette in risalto che il *«problema dell'interculturalità è la scuola*, nella misura in cui riesce ad esercitare la funzione identitaria che ad essa compete nei confronti degli studenti, autoctoni e immigrati. Perché rischia di perpetuare l'etnocentrismo (che divide e gerarchizza le culture (anche quelle minoritarie già presenti nello stesso paese: per restare in Italia, gli «altri-noi», come li chiama Harrison 1998, sono una dozzina). Ne consegue che il progetto interculturale deve intervenire presso la cultura scolastica per esplicitare i rapporti effettivi — di scambi e prestiti — fra le culture in contatto, ristabilendo una base di «verità» alla quale hanno diritto, per primi, i «nostri» alunni, arrogantemente collocati nell'ombelico della civiltà. In questo senso, *l'interculturalità è un progetto per tutti*, che trascende l'accoglienza degli stranieri. Ovviamente, la questione è molto più ampia e complessa, perché non sono le «culture» che si confrontano, bensì soggetti in transizione, ciascuno con le sue traiettorie individuali; e anche l'accoglienza, per quanto problema di portata ridotta, è tutt'altro che semplice se teniamo conto delle ristrutturazioni del campo percettivo cui costringe la diversità.

In questi preliminari dell'indagine su interculturalità e scuola, concludiamo provvisoriamente richiamando quanto a proposito di tale problematica ebbero a segnalare, già nel 1979, due *curriculum advisers* internazionalmente noti come Klein & Tye: «*Signore, proteggete dagli avvocati dell'«Educazione Globale che non progettano accuratamente la sua diffusione presso le scuole»*. Come si vede, trent'anni fa, nei paesi già allora terminali dell'immigrazione al Nord-Ovest, non era ancora entrato in uso il termine «interculturalità», ma già si denunciavano, ironicamente, le soluzioni

ingenue ed immediare, se non dannose e controproducenti, di un problema inedito e di difficile soluzione.

2. POSIZIONE DEL PROBLEMA 2:

LE PROPRIETÀ DELLA MIGRAZIONE IN CORSO

C'è un altro aspetto del problema che va chiarito in prima approssimazione, in attesa di affrontare i temi curricolari in particolare. Occorre interrogarsi sulle caratteristiche dei fenomeni migratori in atto, sia per il loro volume demografico che per la loro composizione e soprattutto per la loro struttura. È noto che le quantità, quando raggiungono una certa soglia, si trasformano in «qualità»: e per i sistemi educativi, notoriamente refrattari al cambiamento per loro proprietà, non richiede lo stesso impegno reagire ad eventi provvisori, destinati a concludersi in tempi brevi, oppure prendere in carico fenomeni di lunga durata, se non addirittura di cambiamenti che fanno presagire un esito permanente. A questo proposito, va anche messo in conto un ritardo considerevole della ricerca sui processi migratori, di cui sappiamo ben poco, per una distorsione che ha indotto a vedere (e a preferire) la «stanzialità» piuttosto che la «mobilità» (cfr. Damiano, 1998). Anche se stiamo già registrando dei rapidi progressi, in fatto di conoscenza delle migrazioni non siamo molto di là dalle tassonomie in cerca di teoria (Pollini, 1998).

Ebbene, a questo proposito abbiamo a che fare, oltre che con l'incertezza (si tratta sempre di «stime», anche da parte di organismi ufficiali), con percezioni riduttive e distorte. Innanzitutto non è molto diffusa la consapevolezza che l'Italia, e con essa l'Europa, si trova lungo una fascia demografica che coincide col bacino del Mediterraneo ed il suo ampio retroterra. Secondo le proiezioni più accreditate, questo territorio vedrà entro quindici anni un incremento della popolazione di circa 90 milioni di abitanti, dei quali solo 6 sulla sponda settentrionale, dalla Spagna alla Grecia. Il differenziale di oltre 80 milioni non resterà a Sud se non in minima parte, per quanto frenato o filtrato da accordi politici e di polizia fra gli Stati rivieraschi. La «nuova società europea» subirà anche un rimesscolamento dovuto ad una forte migrazione interna, direzione Est-Ovest, di provenienza a maggioranza slava. Già oggi gli immigrati dall'Est europeo, che entrano in Italia lungo la linea adriatica, sono oltre il doppio di quanti provengono dal Sud, attraverso il canale di Sicilia. Per prendere coscienza del sistema migratorio che si sta determinando, occorre una ristrutturazione del campo percettivo che ci consenta di cogliere come termine di riferimento storico quell'evento che abbiamo studiato nei manuali di storia come «*invasione dei barbari*», grosso modo tra il III ed il VI

secolo dopo Cristo. Una svolta epocale che a seguito di una lunga gestazione — che ha visto protagonista assoluta la Chiesa di Roma — ha generato l'Europa delle nazioni che, nel bene e nel male, siamo noi. Soltanto che oggi la massa dei migranti ed i ritmi di trasferimento sono incompabilmente superiori. Né si sa bene chi riuscirà mai ad occuparsene, magari con lo stesso successo. Toccherà comunque anche alla scuola, a modo suo.

A rendere più difficile una più adeguata comprensione della transizione in corso si deve mettere in conto — ne abbiamo già accennato — il riduzionismo degli approcci teorici: dalle tesi dell'*individualismo metodologico*, che vede l'emigrazione solo come esito di un processo decisionale individuale, fondato sul calcolo razionale dei vantaggi; alle *teorie ad orientamento economico*, che fanno riferimento all'attrazione esercitata dalle economie più sviluppate nei confronti di quelle più deboli ed arretrate; a quelle di *tipo strutturalista* che privilegiano motivi ed aspettative di polarizzazione simbolica e di attrazione dovuta ad effetti dimostrativi. Sono tutte letture parziali del fenomeno che non riescono a saldarsi insieme né a rendere conto della straordinaria complessità del processo. Il limite maggiore consiste nell'*approccio asimmetrico* che domina l'interpretazione: non si tratta soltanto delle reazioni di xenofobia se non di razzismo, ma anche degli opposti sentimenti di tolleranza e di solidarietà, fino all'interesse per il diverso e l'esotico che ci caratterizza. Siamo comunque dinanzi ad *orientamenti ad un verso solo*, del negare, dell'offrire e dell'osservare, quasi mai del riconoscersi, del prendere e del sentirsi osservati, quale si richiederebbe in un effettivo scambio di reciprocità culturale. Anche quando proviamo ammirazione — come nel caso dell'apprezzamento del genio e del primitivo — lo sguardo, pur rovesciato, è puntato in una direzione sola. Di qui lo stereotipo dell'immigrato come marginale, con limiti di scolarizzazione e di professionalizzazione, quindi predisposto ad accettare condizioni di sfruttamento e a cercare rifugio nel furto e nella delinquenza in genere: sempre sulla base dell'etichettamento esterno, senza cogliere la situazione dalla prospettiva dell'altro e degli spazi che gli consentiamo e concediamo noi.

3. UN'AGENDA PER LA SCUOLA

Sono questi i fatti che oggi stanno già trasformando il modo di fare scuola nelle aule europee, senza che questo cambiamento venga riconosciuto come un problema che investe globalmente i sistemi educativi nelle rispettive culture nazionali. Mano a mano che l'immigrazione a Nord-Ovest modifica la morfologia demografica della popolazione scolastica, in

un'Europa divenuta società multiculturale di fatto, nulla più potrà restare come prima: tanto meno i contenuti e le finalità dell'insegnamento, anche se questi mostrano — nelle loro formulazioni più recenti — una evidente ricompattazione di tipo nazional-continentale.

Come ha mostrato convincentemente un brillante saggio di Coulby già quindici anni fa (1993), diventa sempre più scoperto un «*canon*» che — di là dalle differenze — unifica la «nazione» europea: «(la) *cultura civica europea tradizionale*» (...) *cerca di diffondere la civiltà i cui protagonisti pensano di aver generato autonomamente in quel continente ed in nessun altro. Essa conta sui risultati di specifiche città europee (...) viste come l'incarnazione e il deposito non solo della storia europea ma della conquista umana. Esemplari sono considerate Arene, Roma, Firenze, Parigi, Amsterdam e Londra. Questa civiltà, inoltre, è rappresentata nei termini di particolari attività e altrettanto illustri esponenti (per la maggior parte uomini). La filosofia comincia con Platone e Aristotele. Le realizzazioni architettoniche sono quelle dell'acropoli ateniese, delle cattedrali gotiche o della Firenze rinascimentale. La letteratura è vista come un canone pattuito di testi classici da Eschilo a Yeats con, in Gran Bretagna, un forte accento su Shakespeare e simili, ma uguali preminenze in altri Stati: Cervantes, Goethe, Dante, Racine. La musica vista come il prodotto degli Stati che parlano italiano o tedesco. L'arte e la scultura raggiungono il loro periodo trionfale nell'Italia del Rinascimento quando Brunelleschi, Giotto e altri riscoprirono la perfezione delle forme di Atene. All'interno di questo canone le attività scientifiche e tecnologiche sono meno valutate, ma qualsiasi domanda è stata soddisfatta sicuramente da nomi come Galileo, Enrico il Navigatore, Cartesio, Newton ed Einstein» (pp. 14-15).*

Attraverso una serrata critica, condotta col ricorso a Foucault ed a Feyerabend, individua nel *relativismo epistemologico* i postulati di questa rappresentazione che culmina nel «trionfo dell'West». A questa egli contrappone una cultura civica internazionalista capace di riconoscere influenze, debiti e prestiti di un interscambio con l'Africa e l'Asia come elemento vitale della crescita culturale ed economica dell'Europa, e che la reale cultura europea è il risultato delle eterogeneità create da contatti ed interazioni.

Ne discende un monito — circa i rischi dello sciovinismo occidentalista in una società multiculturale, anche sotto il profilo della conoscenza storica — e un'agenda educativa: «In termini di curriculum, allora, gli Stati europei devono scegliere tra la cultura civica europea tradizionale e internazionale, tra conformità e diversità, tra nazionalismo e universalismo. I sistemi educativi devono stabilire se stanno mirando a sviluppare tutti i loro utenti o semplicemente quelli che rappresentano gruppi sociali, culturali e linguistici particolari. Essi hanno bisogno di determinare quale progetto storico dovrebbero perseguire le istituzioni educative per preparare i giovani per l'impreve-

vedibile ruolo europeo e internazionale di domani piuttosto che la sicura fantasia nazionalistica di ieri. Così come gli Stati revisionano i loro sistemi curriculari e di valutazione, essi sono chiamati a decidere con quale versione della cultura civica pervenire il futuro» (p. 17).

4. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE «EFFETTUALE»

A livello di terreno, brulica, intorno agli istituti scolastici, una folla di altri soggetti direttamente interessati dall'emergenza migratoria: sono gli enti locali — *Comuni, Province, Regioni* — più o meno, a seconda degli ambienti, stimolati, se non direttamente supportati da Organismi non-Governativi, di ispirazione religiosa e non, che animano un servizio di volontariato internazionale, a favore dei paesi sottosviluppati, oppure appositamente costituiti per far fronte ai bisogni degli immigrati. Siamo di stanza, così, ad uno sciamè di iniziative fervide e generose che non di rado sono guidate da insegnanti (ancora in servizio o in pensione) e che per tanto non mancano — tutt'altro — di esperienza di scuola e di intelligenza didattica.

Attraverso una serie di ricerche svolte in chiave comparativa lungo tutti gli anni '90 (Damiano, 1991-94; 1995-98; 1996-99), è risultato, tra l'altro, che una situazione analoga si può registrare in altri paesi europei, in Svizzera, Francia, Belgio e, soprattutto, in Inghilterra, dove l'intervento recente — 1988, il primo in ordine ai curricula scolastici — da parte del governo (conservatore!) ha decisamente lasciato in ombra l'educazione interculturale (che però le scuole portano avanti, appunto, appoggiandosi ad una fitta rete di ONG: cf. Giromini, 1999).

Ebbene, è in questo cantiere a cielo aperto, ovvero senza la copertura di alcuna ufficialità (al più con la benevola tolleranza dell'apparato), che si sviluppa l'educazione interculturale in buona parte d'Europa e, secondo una distribuzione geografica che corrisponde all'arcipelago dell'immigrazione, in Italia. È in questo modo caotico che si viene a manifestare la passione della «cura educativa», una reattività di grande impegno e di varia qualità, dettata da una pluralità di orientamenti culturali e pedagogici per la scolarizzazione degli immigrati. Ed è pertanto qui che può essere individuata l'educazione interculturale di fatto, documentata in una letteratura «minor» — puntare ed inserirvi o numeri monografici di riviste professionali, libri di testo, atti di convegni e corsi d'aggiornamento, documentazioni di esperienze svolte da insegnanti singoli e da scuole in rete... — ma autentica e rivelatrice di quello che accade, in Italia e altrove, dove l'educazione interculturale si cimenta con i vincoli ed i limiti d'esercizio, in condizioni naturali.

5. PER UNA «SISTEMATICA» DELLE PRATICHE SCOLASTICHE INTERCULTURALI

Mentre rinvio alla bibliografia già citata per i riferimenti ad alcuni esempi di questa produzione emergente ed alle procedure seguite per l'analisi didattica, qui presento un tentativo di classificazione, secondo criteri multipli e denotativi, per cercare una sistemazione delle diverse pratiche di educazione interculturale.

Per una sistematica delle pratiche scolastiche interculturali

| | | | | |
|-----|---|---|---|-----------|
| 6.4 | CURRICOLARE «oltre il canone» | Tutte le discipline, in particolare quelle identitarie (storia, geografia, letteratura, filosofia...) | Revisione delle finalità educative e dei contenuti disciplinari. Canone interculturale | Tutti |
| 6.3 | CURRICOLARE «marcia ospite» | Studi sociali Diritto | Introduzione di temi sensibili. Diritti umani e sociali | Tutti |
| 6.2 | CURRICOLARE «materie per l'intercultura» | Tutte le discipline (con particolare attenzione ai metodi d'insegnamento problematici) | Poteniale critico e creativo delle discipline di studio | Tutti |
| 6.1 | CURRICOLARE «specifiche» | Materia a parte (tipo «Educazione interculturale») | Giustapposizione | Tutti |
| 5 | PSICOSOCIALE | Antropologia culturale di base, conoscenza delle etnofobie... strategie di superamento dei conflitti | Nuova Cultura Antropologica | Tutti |
| 4 | CULTURALISTA | Lingua e Cultura d'Origine Strategie di difesa identitaria | Relativismo | Immigrati |
| 3 | COMPENSATIVA | Classi speciali, sostegno | Svantaggio socio-culturale. Handicap | Immigrati |
| 2 | ASSIMILAZIONISTA | Lingua nazionale («essenziale») Informazioni «di sopravvivenza». Bussing | Accoglienza. Prevenzione | Immigrati |
| 1 | ESTEMPORANEA | Festa multiculturale | Interculturalismo di cortesia. Esotismo | Tutti |

1) **La Festa multiculturale.** Si tratta di attività di primo grado, che solitamente segnano l'esordio in una scuola della sensibilità ai problemi dell'immigrazione. Se dobbiamo parlare di interculturalismo, siamo a quello «di cortesia», che serve a mettere in luce le qualità dell'ospite, scelte fra quelle che sono più apprezzate, ovvero meno discusse: la cucina, la musica, l'artigianato, usi e costumi tipici. Difatti comprende solitamente l'allestimento di una mostra, con colonna sonora esotica, consumo di pasti ed altre esibizioni, a seconda della disponibilità di materiali significativi e di testimonianze (per le quali è essenziale la collaborazione degli immigrati e delle loro associazioni). Dura una giornata, durante la quale le lezioni sono sospese, e può comprendere anche interventi a carattere formativo e appelli alla solidarietà e all'integrazione; ma può anche protrarsi più a lungo (in questo caso le lezioni non vengono interrotte), conservando alla scuola l'assetto esotico. Quanto a didattica, solitamente la «festa» conclude una serie di attività, svolte da più scolaresche sotto forma di «ricerca» sulla presenza di famiglie immigrate nella zona, sui loro paesi d'origine con approfondimenti tematici a carattere storico-geografico. Per quanto sia un primo approccio (che può però diventare una «tradizione»), l'estemporaneità richiede comunque una decisione del collegio docenti circa l'interruzione del calendario scolastico; e quindi presuppone una linea di regia capace di procurarsi appoggi e vincere resistenze, soprattutto interne.

2) **L'accoglienza.** Siamo ad un'azione di scuola che presuppone un progetto educativo e didattico di qualche complessità: in particolare la programmazione dell'insegnamento della lingua italiana agli immigrati (a volte semplificata come lessico di prima necessità, affidato solitamente al docente di lingua straniera; ma anche ad un «mediatore culturale», individuato fra soggetti di madre lingua immigrati, da tempo residenti, cui viene affidato, in parallelo, anche il compito di introdurre i genitori immigrati). In qualche caso succede che la distribuzione degli alunni presso le scuole della stessa città sia altamente sperequata, e magari comincia a manifestarsi, da parte delle famiglie degli alunni locali, la scelta di trasferire i figli in scuole fuori quartiere, senza stranieri, pubbliche o private. Alcuni enti locali, allora, organizzano il «bussing»: un servizio di trasporto che riequilibra salomonicamente la presenza degli alunni immigrati fra i diversi istituti. Per quanto si tratti di misure-tampone, e prevalga la componente assistenziale, la dimensione pedagogica dell'Accoglienza è presente ed è chiaramente connotata in termini assimilazionisti, nell'intento di mettere gli stranieri in condizioni di interagire meno disagivolmente con la scuola e altre istituzioni.

3) **L'integrazione.** Questo è il grado in cui si esprimono compiutamente le tesi della *Pedagogia Compensativa*: la scuola cerca di organizzarsi su misura dei bisogni educativi degli immigrati, con un lavoro mirato di *screening* che consente di comporre classi integrate (integrabili), raggrup-

parametri variabili in base ad attività complementari e speciali, in orario scolastico e in orario supplementare, in laboratori ed altri spazi attrezzati, con insegnanti di sostegno ed altre risorse dedicate (fra le quali non manca il «mediatore culturale» in pianta stabile). L'aspirazione e regolarmente quella di dare a questo setting speciale una durata a termine, fino a quando il lavoro di integrazione è strettamente necessario, ma è ben raro il caso in cui l'organizzazione non risulti definitiva e «normale». Questa discrasia fra progetto e realizzazione mette in luce il punto critico di questo impianto: lo straniero viene identificato come «soggetto da curare»; in analogia a quanto si pensa e si fa con i soggetti svantaggiati e handicappati, si cerca di aiutarlo a colmare le differenze rispetto al parametro di riferimento, che è l'alunno «autoctono accettabilmente scolarizzato». Non sempre, però, la «normalizzazione» risulta effettivamente perseguibile; di qui il rischio, ed il timore, di ghettizzazione e di esclusione.

4) **Le Classi e/o Scuole Etniche.** Rappresentano polemicamente l'antitesi della Pedagogia Compensativa, alla quale rimproverano il mancato riconoscimento della effettiva diversità — che è di origine culturale, e non solo economico-sociale — dei figli degli immigrati. Pertanto si creano scuole su misura, con programmi appositi, trasferiti più o meno integralmente dai paesi d'origine, giustapposti ad insegnamenti finalizzati alla convivenza nell'ambiente locale (in genere la lingua e poco più, a seconda dei vincoli imposti dalla legislazione scolastica). È una soluzione particolarmente frequente in Gran Bretagna, dove l'immigrazione si è realizzata in forme comunitarie, con i rappresentanti che negoziano con le autorità scolastiche per ottenere condizioni speciali, sfruttando abilmente le possibilità consentite al negoziato (dalla religione ai pasti, dall'uniforme scolastica alle attività sportive e così via, fino a creare delle nicchie curriculari etnicamente indipendenti). Da noi questi casi cominciano ad emergere (come a Milano via Quaranta, quando il comune, come si sa, era retto da un'amministrazione leghista). In alcuni casi (negli USA, in particolare), l'attività didattica prevede corsi di «difesa identitaria» (non sempre solo a carattere simbolico) diretti ad evitare soprusi di matrice razzista ed a far valere i propri diritti da parte delle istituzioni pubbliche. Evidentemente siamo all'affermazione, a volte aggressiva, del *relativismo*.

5) **La «Nuova Cultura Antropologica».** Questo è il grado della svolta verso un orientamento inequivocabilmente «interculturale». L'assunto di partenza è la costituzione di una società multiculturale di fatto, quindi la necessità di progettare una società interculturale, con il contributo della scuola, nel quadro di una strategia globale di rinnovamento della cultura generale della popolazione su basi antropologico-culturali. Secondo Camilleri (1992), al quale dobbiamo una formulazione lucida e completa di questa strategia, si dovrebbe provvedere secondo queste scanstoni (pp. 23-34): **I. Informazioni antropologiche di base**, ovvero 1. Informa-

zioni sui contenuti delle culture degli attori presenti, stranieri e nazionali; 2. Informazioni sulla struttura delle culture. Si tratta fin qui di fornire i fondamenti del *relativismo culturale*, nell'intento di agire sia contro i sentimenti di superiorità dei nazionali, sia contro i sentimenti di inferiorità provati dagli immigrati. **II. Informazioni delle scienze umane sugli atteggiamenti negativi nei confronti degli altri.** I comportamenti etnofobici non vanno solo illustrati e conosciuti, bensì anche trattati per favorirne la presa di coscienza ed il controllo. **III. Informazioni sui problemi oggettivi, fattori di tensione fra nazionali e stranieri.** Il riferimento va a quei problemi che non sono riconducibili a disposizioni psichiche o all'immaginario culturale, ma che riguardano le tensioni dovute ad abitudini diverse (dai rumori fino alle feste religiose ed alle questioni di genere come poligamia, clitoridectomia ecc.), ai conflitti di interesse (concorrenza per il lavoro, accesso ai servizi sociali, delinquenza ed altro contenzioso di fatto o di pregiudizio), fino all'antagonismo circa i valori fondamentali, che implica il superamento del relativismo, il diritto di riserva e la costruzione di valori comuni, oltre la semplice convivenza della multiculturalità. Possiamo ritrovare indicazioni analoghe in un vero e proprio «manuale interculturale» realizzato attraverso una ricerca-azione in Québec da Gaudet et Laforune (1997).

6) **Soluzioni curriculari.** Con queste proposte arriviamo al grado delle elaborazioni specificamente «scolastiche» che investono le conoscenze disciplinari e le pratiche educative «correnti», ovvero non straordinarie e, pertanto, offerte a tutti indistintamente, autoctoni ed immigrati. Anche a questo livello si distinguono orientamenti diversi, a seconda del tipo di integrazione assicurato ai contenuti d'insegnamento, quali i seguenti.

6.1) **La soluzione «giustappositiva»,** che consiste nell'aggiungere alle materie già presenti nel curriculum una in più, specificamente destinata allo scopo: solitamente denominata «Educazione interculturale», collocata oltre l'orario standard, affidata ad un insegnante interno (liberato appositamente da altri carichi) oppure (più frequentemente) a risorse esterne (anche al «mediatore culturale»), con contenuti non molto diversi da quelli indicati nel grado precedente da Camilleri (con la differenza di fare più spazio ad esercitazioni attive ed a giochi di simulazione).

6.2) **La soluzione «critica»,** la quale non prevede attività ad hoc, bensì una cura tutta particolare a sviluppare una sensibilità «interculturale» mediante l'esercizio intensivo di metodologie di tipo attivo e creativo (la discussione, il *brainstorming*, il *problem posing* ed il *problem solving* ed altre procedure euristiche) all'interno delle discipline già presenti nel curriculum (soprattutto lingua, nazionale e straniera, matematica, storia). È stato obiettato che non c'è nulla di nuovo, perché si tratta di insegnare meglio, ponendo più attenzione agli aspetti metodologici, i soli contenuti; anzi, di esaltare quelle dimensioni formali e metacognitive che rappresentano

la quintessenza della via occidentale alla conoscenza. Si risponde, da parte dei promotori, che l'intento è quello di perseguire un disegno di sviluppo di quelle attitudini al dialogo ed al negoziato etico che vanno considerate le basi dell'interculturalità.

6.3) *La soluzione «materia ospite»*. Si riconosce dall'introduzione di temi sensibili sulla problematica interculturale, come i Diritti umani, soprattutto i Diritti sociali delle minoranze, dei migranti, rifugiati e in generale dei popoli e delle etnie... che costituiscono l'insieme delle innovazioni in materia di *antropologia giuridica* predisposti in sede ONU (cf. Harrison, 1998). Il dispositivo curricolare prevede la collocazione di questi argomenti all'interno di discipline – quali gli Studi Sociali, il Diritto e l'Economia – che presentano, quanto a contenuti, alcuni margini di flessibilità affidati alle opzioni degli insegnanti.

6.4) *La soluzione «oltre il canone»*. Come dice la formula, a questo livello si punta a revisionare i contenuti etnocentrici che connotano tutte le discipline, con particolare rigore presso quelle «forti» ovvero «identitarie»: la Lingua e la Letteratura, la Storia, la Geografia, la Filosofia, e tendenzialmente tutte, dalla Religione alla Storia dell'arte, senza trascurare le Scienze e la Matematica. Il lavoro di aula si configura come un autentico laboratorio dove costruire quella che Coulby (vedi sopra) designa come *cultura civica europea internazionale*. Siamo dinanzi all'impegno consistente di fare della scuola un luogo «inattuale» ed anticipatore, adeguato alla rinnovata e cangiante composizione etnica del paese. È una soluzione meno rara di quel che si crede (a ragione delle proibitive difficoltà comporta) e che è stata tentata anche a livello di sistema scolastico nazionale negli Usa (per il dibattito sui *National Standards*, durato oltre un decennio e concluso con un compromesso, cf. Procacci, 2005).

• L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE A SCUOLA COME INNOVAZIONE

Una *sistemica*, come quella illustrata fin qui, non si giustifica soltanto con l'opportunità di mettere ordine in un campo d'indagine cresciuto notevolmente, fino al punto di presentarsi come una selva oscura e forata. Una classificazione di esperienze, inoltre, comporta sempre dei limiti schematizzanti: di fatto, ben di rado i tipi elencati si trovano allo stato puro, più frequentemente convivono e si intersecano variamente, come un *patchwork*. È un altro, ben più importante, il motivo di una struttura del genere di quella provata, che è una «sistemica» perché è ordinata in base ad un criterio che rappresenta, insieme, una interpretazione oltriva ed una concezione dell'intercultura scolastica.

Difatti, la progressione dei gradi che va da 1 a 6, e pure all'interno del grado 6, dal numero 1 al numero 4, si può considerare un itinerario di presa di coscienza di una «certa» idea di intercultura. Difatti prende le mosse da un evento estemporaneo – la «Festa» – che, certo, rompe il ritmo della quotidianità scolastica ma, data la sua eccezionalità (per quanto ricorsiva: si può celebrare tutti gli anni, nello stesso giorno), la conferma nella sua caratteristica di essere «normale» e le consente di restaurare le forze (abbiamo fatto la «giornata interculturale», e ci mettiamo la coscienza a posto) per continuare il tran tran. I passaggi successivi superano questa eccezionalità e cominciano ad invadere il quotidiano in modo più ampio, dalle forme assistenziali dell'«*Accoglienza*», ancora mirate ad assorbire la turbativa procurata dagli immigrati (anche ridistribuendola per stemperarla, come col *bussing*), fino all'«*Integrazione*», quando si costruisce una complessa e sofisticata «macchina» per rispondere ai bisogni dei diversi e metterli in condizione di usufruire opportunamente del servizio scolastico, alla pari degli altri. Un programma impegnativo, dettato da valori della giustizia educativa: ma inconfondibilmente assimilationista, quindi solo un grado più avanzato – una razionalizzazione – dello stesso approccio precedente, perché mirato ad eliminare la «vera» differenza – quella culturale – non riconoscendola come tale, bensì riportandola nel novero delle disuguaglianze note, come quelle dell'emarginazione sociale e/o dell'handicap.

Non è a caso che un grado più in altro (che corrisponde però al lato opposto e antagonista) si pone la via «culturalista», ispirata scopertamente dal relativismo, che si esprime con una *pedagogia etnica* e rivendica la cultura come patrimonio irrinunciabile, da difendere con la scuola e altro. Così come si spiega la posizione più avanzata della soluzione che pone la *Nuova Cultura Antropologica* a fondamento della convivenza, assumendo e trascendendo dialetticamente il relativismo della proposta precedente. È intorno a questi due livelli – ovvero intorno al relativismo che li accomuna – che ha luogo la svolta che conduce – dall'assimilazionismo dei tre gradi precedenti – ai vertici superiori della interculturalità: è il *riconoscimento della differenza culturale*, e quindi della sua presa in carico da parte dell'educazione scolastica.

La transizione successiva è evidente perché si rivolge a tutti investendo per altro la scuola nel suo *focus* denotativo: *le conoscenze* da capitalizzare presso le nuove generazioni, da parte dei nostri, innanzitutto, ai quali dobbiamo la «verità» dei rapporti effettivi tra le culture, depurato dall'etnocentrismo. La *Soluzione Curricolare* non è univoca: essa stessa si sgrana lungo una serie che procede dall'estremo – *la giustapposizione* come modo cumulativo di modificare il curricolo: quindi con i rischi di *abbi* che abbiamo visto all'opera già nella Festa, anzi di *accapparramento*, in una marcia sola, fuori orario (e spesso senza voto a sancirne la rilevanza), di tutta l'intercultura – all'interno del curricolo: l'*approccio critico*, ancora sulla so-

glia - l'apertura al dialogo come metodo - dell'effettiva presa in carico del riconoscimento dell'altro; quindi la soluzione «astrusa» di introdurre l'interculturalismo in una *materia opzionale* individuata fra quelle meno «minacciose» dell'integrità culturale, ma già destabilizzante. Infine la revisione delle discipline-roccaforte, con la soluzione *oltre il canone*, evidentemente disposta al culmine dell'ordinamento proposto.

La classificazione, dunque, corrisponde ad un percorso che traccia lo sviluppo di una presa di coscienza, non deterministica ma possibile - e, nella prospettiva della sistematica, auspicabile - a proposito della didattica interculturale scolastica. In questo modo l'ordinamento proposto assolve altre due funzioni:

a) di *diagnostica*, ovvero di risposta alla domanda «*a che punto siamo con l'intercultura a scuola?*». La classificazione proposta consente di collocare le esperienze ideate e realizzare in una «classifica». Di fatto, la ricerca mostra come le differenze fra i tipi corrisponde ad una mappa dei *fattori di resistenza* - ostacoli o barriere negative di vario tipo: materiale, economico, amministrativo, psicologico, sociale e culturale - e dei *fattori positivi* che caratterizzano il campo di forze in cui è tenuto a muoversi il proposito di introdurre l'intercultura a scuola. Ma la *diagnostica* ritiene anche di riconoscere le diverse *strategie* poste in essere per far avanzare il progetto, e le contrattazioni, i compromessi, l'ingenuità ed il coraggio, i fallimenti e i successi degli attori sul campo. Un campo creativo di straordinario interesse accessibile alla ricerca didattica per produrre conoscenze sulle dinamiche dell'innovazione relativa all'educazione interculturale (e sull'innovazione scolastica in generale).

b) di *pianificazione* da parte di chi - come l'amministrazione scolastica - si decidesse ad agire da supporto per lo scambio ed il confronto a riguardo delle pratiche - «buone», ma non necessariamente, perché dagli errori si impara anche di più - di intercultura scolastica, quindi per interventi finanziari e formativi calibrati alle effettive condizioni operative ed al loro avanzamento.

7. CHIOSA FINALE: IL RISCHIO DELLO SCUOLACENTRISMO

Nel discorso svolto fin qui, intorno alle pratiche scolastiche interculturali, è immanente un rischio: quello di porre la scuola al centro del progetto interculturale. Un rischio ricorrente, che non è soltanto una distorsione di natura concettuale, indotto dalla specializzazione scolastica di buona parte dei pedagogisti e dalla visiosità sociale della scolarizzazione di massa. Un rischio cui oggi siamo particolarmente esposti perché la società, con il crollo delle ideologie, guarda alla scuola come all'ultimo presi-

dio capace di promuovere valori comuni (nonostante la caduta dello stesso programma istituzionale che reggeva il lavoro degli insegnanti).

Senza dover riprendere la questione sollevata negli anni '60 e '70 dalla «sociologia della riproduzione», di matrice funzionalista e conflittualista (Bourdieu et Passeron, 1964; Passeron, 1970; Baudelot et Establlet, 1975; Benstein, 1975; Boudon, 1979), e la discussione al riguardo con gli storici (cfr. Damiano, 1984; Busino, 1973, 1981), le vicende della pedagogia compensativa che più di altre ha interpretato e coltivato le «*illusions pédagogiques*» almeno ridimensionate, se non naufragate (cfr. però Heineman, 1986), non possiamo trascurare quello che in letteratura è stato stabilmente acquisito: ovvero che *la scuola è un'istituzione «debole»* nel senso che riesce ad esprimere il suo potenziale nei contesti in cui il capitale sociale dell'ambiente di riferimento è convergente rispetto alla cultura scolastica. E che la sua efficacia si esprime in particolare quando corrisponde alle attese di quanti - singoli, famiglie e ceti - scorgono nella scuola una risorsa per la loro mobilità e/o conferma sociale (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2006; Marzo, 2004; Schizzerotto, 2002).

Nel quadro di un progetto di sviluppo interculturale delle nostre società, la scuola potrà contare con buone probabilità di successo nel forte investimento che su di essa faranno gli alunni immigrati, ma non riuscirà a prescindere dal contributo decisivo del partenariato con altre agenzie educative extrascolastiche, in buona parte da edificare allo scopo. Bisogna orientare, in seno alle comunità locali, un «*sistema formativo diffuso*» di alleanze istituzionali ad orientamento interculturale. La focalizzazione esclusiva sulla scuola del progetto interculturale significherebbe invece «cattiva coscienza», cioè un malcelato alibi per il rifiuto dell'interculturalismo.

E infine: ogni strategia innovativa relativa alla scuola deve tenere presente che *la scuola è una istituzione «lenta»*, a ragione della sua complessità non è adatta a far fronte all'emergenza. I suoi tempi sono quelli lunghi delle future generazioni, ma anche solo quelli medi per vincere l'inerzia e avviare i cambiamenti: le commissioni per i programmi, la produzione di libri di testo, la formazione degli insegnanti... esigono perlomeno un decennio per essere messi in movimento. La potenza della scuola si esprime nella prevenzione secondaria, non certamente nella reattività agli eventi di attualità. Non sono, come abbiamo visto, le «feste etniche» ed altre estromonetà il suo punto di forza in vista dell'interculturalismo. Può presentarsi all'accoglienza ed all'assistenza, secondo le «formule di contingenza» che oggi tendono a prevalere, col grave limite di ridurre il suo compito principale (se non rinunciare) che consiste nel lavoro sugli oggetti culturali. Una strategia mirata all'interculturale dev'essere «anche» scolastica, ma non scuolacentrica.