

XVIII

Mutamenti di paradigma nell'educazione interculturale

di *Raffaele Tumino*

Partire. Uscire. Lasciarsi un bel giorno, *sedurre*.
Divenire plurali, *sfidare l'esterno*, “sviare” per *l'altrove*
Perché *non c'è apprendimento senza esposizione, spesso pericolosa*, all'altro.
Non saprò mai più *chi sono, dove sono*, donde vengo, dove vado, *per dove passare!*
M. Serres, *Il mantello di Arlecchino*.

1. *E.T.* e gli albori della pedagogia interculturale

Sono trascorsi trent'anni dalla comparsa di *E.T.*, creatura nata dall'estro di Steven Spielberg divenuta oramai parte del nostro «immaginario sociale». L'opera usciva nelle sale nel periodo in cui imperversava la politica di Reagan e della Thatcher irradiando per il mondo intero le certezze del neoliberismo. Abbattendo i confini economici ma irrigidendo le misure protezionistiche in fatto di politica sociale ed educativa. Primi vagiti della «globalizzazione». La «linea di confine» tra gli *States* e il mondo latino (principalmente il Messico) diveniva sempre più sottile e l'America scopriva, tra paure e incertezze, quanto fosse multietnica “accettando” la multiculturalità. Nel Vecchio Continente, alla ricerca della miglior forma di convivenza possibile con la «diversità», si sperimentava la strada dell'*assimilazione* e dell'*integrazione* e ci si avviava verso la via *interculturale* per affrontare il “nuovo cosmopolitismo” documentato dalle migrazioni e dai contatti e dagli scambi culturali che esse attivavano (Rey, 1986; Perotti, 1986; Callari Galli, 1990; Chang, Checchin, 1996).

E.T. assurge ancora oggi a metafora della modalità di comportamento degli umani (americani e occidentali) nei confronti del *diverso*. Da una parte, l'acco-

glienza e l'amicizia riservata all'alieno da parte del ragazzino protagonista e dalla comunità dei suoi coetanei; dall'altra, quella osservativa, indagatrice e invasiva della comunità dei grandi che giunge persino a vivisezionare l'alieno pur nel tentativo di riportarlo alla vita. Siamo indotti a pensare – accogliendo il gusto della provocazione di Spielberg – che lo spirito preadolescenziale è più disposto ad accogliere l'*Altro*, divenirgli persino amico, purché si tenga *fuori* dalla scuola e dai vari contesti organizzativi in cui, invero, attraverso la «governamentalità» (Foucault, 1978, pp. 12-29; Foucault, 1993) allignano e si alimentano paure, fobie, pregiudizi. Non a caso la scuola, la vita del *college*, è stata estromessa dalla storia dell'amicizia tra il protagonista e l'alieno. Inoltre, nella trama dell'opera, v'è da cogliere un senso riposto nella vita familiare del ragazzino protagonista che porta seco un punto di domanda: il senso di apertura e di accoglienza all'*Altro* inizia in seno alla famiglia, anche quella ricostituita? Che la prima agenzia educativa per promuovere l'interculturalità siano *le famiglie*? Le indagini di Luigi Pati (Pati, 1998), di Agostino Portera (Portera, 2004), di Michele Corsi (Corsi, 1992, 2009) sembrerebbero dare legittimità a quanto si è sostenuto.

Ci si può chiedere il senso dei punti dilemmatici sull'opera di Spielberg e quale relazione sussiste con il varo di una impresa scientifica corale volta ad illuminare e a ricostruire il complesso rapporto tra pedagogia e interculturalità nella quale si colloca e si è sviluppata l'attività scientifica di Luisa Santelli Beccegato.

Dopo trent'anni da *E.T.* e quasi vent'anni dalla formulazione dell'interculturalità, dopo una ingente produzione pedagogica e didattica «interculturale», dopo che *E.T.* si è come dire «stanziano» (Perrichoud, 1986, p. 699)¹ nelle nostre

1 Per R. Perrichoud il migrante può essere definito «come qualcuno che, per ragioni ritenute essenziali, lascia il proprio paese d'origine, o di abituale residenza, per stabilirsi in un altro paese, permanentemente o temporaneamente, al fine di realizzare le proprie aspirazioni». Ma quando può dirsi *realizzato* il progetto del migrante? E quanto a lungo si deve vivere in un dato Paese per poter essere considerati definitivamente *stanzianti*? Ciò che desta perplessità nell'intervento di Perrichoud, che in questa sede abbiamo scelto come paradigma dominante nello studio dei processi migratori, è l'assunzione della *stabilitas loci* come valore storico ed evolutivo, che fa considerare la migrazione come malattia dell'organismo sociale ed al modo di una scienza medica ingenua che considera la salute uno stato normale e la malattia una dei tanti morbi, anche le scienze sociali diventano 'ingenua' quando pensano in termini fisiologici alla 'residenzialità' come fenomeno unitario e, corrispondentemente, pensano in termini patologici alla mobilità migratoria come prodotto di tanti e differenti disagi e guasti sociali.

città, nei nostri quartieri, nelle nostre scuole, non saremo lontani dal vero se affermassimo che *uno spettro si aggira per l'Europa*. Nella duplice condizione di emigrante e di immigrato (Sayad, 2002). Che non sia uno spettro, perché ha un corpo, una storia, una cultura, un nome (Abdelmalek, Jahlil, Khaled, Untel, Tatiana, Sepideh), è un dato acquisito (faticosamente acquisito!) dalle pratiche socio-sanitarie e scolastiche predisposte all'«accoglienza» e all'«inserimento». L'immigrato extracomunitario continua ad essere *lo spettro* che agita timori, paure, sospetti, fobie razziste (Touraine, 1993; Taguieff, 1994). La stessa designazione di 'extracomunitario' assume valore emblematico dei riduzionismi e degli annullamenti delle *specificità* e delle *alterità*, accomunando, in negativo, popoli asiatici ed africani, latino-americani ed europei orientali, islamici, induisti e confuciani, ed ancora gli atei e i fondamentalisti, alleati tradizionali e nemici storici delle categorie onnicomprensive della tradizione eurocentrica ovvero: di non far parte della CEE e della cultura ellenico-giudaica-cristiana (Taguieff, 1994). La teoria evuzionista dello sviluppo progressivo funge ancora da paradigma esplicativo unificante le differenti determinazioni di flussi emigratori dal XV secolo all'attuale società post-industriale: l'immigrato extracomunitario continua insomma ad essere percepito dall'immaginario sociale non per la sua *alterità* culturale, ma per la sua *differenza* economica; pertanto "sottosviluppato" o "in via di sviluppo" (Levy-Strauss, 1978, p. 357; Latouche, 1992, p. 73).

Riteniamo che molte delle aporie e delle acrisie della «pedagogia interculturale», tanto da essere definita «pedagogia paradossale» (Clanet, 1993, pp. 135-136), dipendano in buona parte, per prima cosa, dalla contrapposizione di due tendenze: la prima, tesa a riconoscere e ad accentuare le «differenze»; la seconda, preoccupata di rimuovere le differenze in una prospettiva «universalista» ma con una forte accentuazione europeista/eurocentrica. La seconda, quella a parer nostro fondamentale, dal non avere sciolto un nodo gordiano: *qual è l'immagine di «cultura» che sostiene un'idea, una ricerca, un progetto, una proposta che si definisce interculturale?*

La ricerca che da qualche tempo abbiamo avviato e che qui intendiamo presentare come un modesto "addentellato" è il superamento in favore di un modello analitico ed operativo, *la transculturalità*, basato su una nuova concettualizzazione della cultura e di una nuova relazione *tra* le culture. Al di là delle difficoltà incontrate nella diffusione di un progetto come quello interculturale, non sarebbe peregrino chiedersi se, alla base delle quante buone intenzioni della proposta dell'interculturalità, non si debba oggi accettare, sollecitati in questo dalla stessa Santelli Beccegato e da Demetrio, «una variazione di paradigma, una diversa concezione della cultura e delle relazioni tra culture?» (Demetrio, 2003, p. 277). Se non sia il caso di interrogarsi sulla proposta della *transculturalità* ela-

borata da Wolfgang Welsch (ma precedentemente maturata nell'ambito degli studi di linguistica e letteratura comparata, della psichiatria).

Ancora la Santelli Beccegato, da attenta e puntuale osservatrice, era appena uscita l'opera di Welsch (Welsch, 1999), ci illumina: «Comincia a delinearci la dimensione della *transculturalità* in quanto creazione di un nuovo comune progetto che va oltre le culture esistenti. Con *transculturalità* [...] si intende evidenziare la tensione verso una visione dell'uomo e del mondo unitaria e omni-comprendiva, in grado di superare ogni segmentazione, ogni confine fisico, mentale, espressivo [...] È uno sforzo di riflessione e di progettazione di grande rilevanza dove si trovano i problemi del presente e gli sviluppi educativi e sociali di un prossimo futuro in cui la presenza di alunni di diversa nazionalità sarà, prevedibilmente, sempre più numerosa» (Santelli Beccegato, 2005, p. 176).

La transculturalità va oltre i confini stabiliti dalle culture nazionali, razziali, professionali e di "genere", superando la chiusura delle loro tradizioni, delle determinazioni linguistiche e dei valori (che l'interculturalità ancora presuppone). Non è questione di mero nominalismo, né ostentazione di originalità a tutti i costi. Nella direzione di compiere un ulteriore passaggio *senza ritorno*, le questioni inerenti alla proposta transculturale sollecitano un ulteriore sforzo di chiarificazione.

Si cercherà (nell'economia del presente lavoro) di individuare il contesto di significazione e di referenze da cui muove la ricerca della Santelli Beccegato; seguire gli ulteriori sviluppi della ricerca sull'educazione interculturale e di qui approfondire la natura della *transculturalità* e le ricadute nella prassi educativa e didattica.

2. Il varo della pedagogia interculturale all'Università di Bari ed il prosieguo

Nell'anno accademico 1993/1994, ce lo ricorda la Santelli Beccegato, ebbe inizio il corso di perfezionamento in Pedagogia interculturale, *il primo* a livello nazionale. Non è l'ostentata rivendicazione di un primato scientifico e istituzionale. Le teorie scientifiche ed i paradigmi di ricerca non sorgono nella notte come un lampo, ma sono l'esito di un processo di combustione a lungo covato sotto la cenere. Dal taglio delle ricerche e degli interventi che compongono il programma scientifico e didattico di *Interculturalità e scienze dell'educazione* (1995) è lecito supporre che la riflessione e la pratica sull'interculturalità fosse stata avviata già tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta sulle fondamenta di una «pedagogia sociale» che non faceva mistero della vocazione *trasformatrice* (non

una ricerca *constatativa* sulla natura sociale dell'educazione) declinata in senso «personalista». Basterebbe riprendere un luogo centrale del testo *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare* del lontano 1979, per trovare conferma di quell'avvio ai lavori di cui si accennava prima: l'apertura della riflessione pedagogica alla matrice sociale dei problemi non può che qualificarsi come pedagogia interculturale e il progetto di quest'ultima non potrà mai realizzarsi nel chiuso delle istituzioni educative in quanto fortemente condizionato e interconnesso con le condizioni socioeconomiche e politiche del vivere comune (Santelli Beccegato, 1979, pp. 9-13, p. 87).

A sostegno della nostra ipotesi sulle 'remote' origini della pedagogia interculturale, bisogna tener conto di un interessante contributo di L. Santelli Beccegato e M. L. Scippa, legato alla partecipazione dei medesimi alla XVIII Conferenza annuale svoltasi a Lisbona nel lontano 1993 (Santelli Beccegato, Scippa, 1993, pp. 210-251). Il primo imperativo epistemico di una buona ricerca pedagogica, infatti, è quello di tenere lo sguardo intensamente aperto sul fenomeno (Mortari, 2007, p. 221) perché da ciò dipende la validità della teoria pedagogica. Soffermarsi dunque su un piano fenomenologico, costituisce un presupposto irrinunciabile per la riflessione. Possiamo asserire, senza gravi timori di essere smentiti, che questa preoccupazione metodologica costituisca il tratto essenziale e concreto della ricerca avviata e condotta dalla Santelli-Beccegato e dal gruppo di lavoro che è riuscita a comporre.

Si aggiunga, infine, il particolare contesto della Puglia di quel tempo, una vera e propria «terra di transito» (Goffredo, 2005, pp. 59-61) anche se sarebbe preferibile parlare di «terra di frontiera» (e le ragioni le illustreremo in seguito) dove coabitano diverse comunità da quelle storiche – albanesi, greci, serbi – a quelle di recente formazione – cinesi, bulgari, nord africani (Harrison, 2002, pp. 104-111). La multiculturalità si pone come dato di fatto. Di qui dovremmo inferire che l'interculturalità si pone come una naturale conseguenza? Non è così. L'interculturalità – è stato ripetuto più volte dalla Santelli Beccegato – presuppone una intenzionalità educativa rischiarata dal pensiero e dalla prassi che muovendo dal rispetto dell'identità culturale altrui (strategia multicultural) passa alla valorizzazione delle differenze, alla convivialità, all'interazione (strategia interculturale) per costruire una società solidale (Santelli Beccegato, 2006, pp. 140-151).

Delineato, sia pure brevemente il contesto di significazione e di referenze all'origine della pedagogia interculturale in *Terra di Puglia*, il gruppo di lavoro raccolto intorno alla S.B. indicava aree, metodi e orizzonti della pedagogia e dell'educazione interculturale. Non ci si attardava su questioni di lana caprina (status scientifico, livello di autonomia da assegnare alla pedagogia interculturale)

quanto piuttosto di definire discipline e concetti per un curriculum formativo di educazione interculturale «a prova di scuola». In questo spirito di ricerca, con una decisa impronta cognitiva, vanno letti e compresi gli interventi dei vari specialisti di settore: M. Solimini per l'antropologia, E. Besozzi per la sociologia, M. Amann Gainotti per la psicologia sociale; R. Chiarelli per il diritto; infine, quelli squisitamente pedagogici e didattici di C. Laneve e E. De Marco.

V'è un luogo centrale della riflessione della Santelli Beccegato che merita una particolare attenzione anche perché sarà il filo conduttore della nostra ricerca: «L'educazione cognitiva, l'incremento di informazioni, un'attenta considerazione sociale e politica rinviano ad una capacità ed intenzionalità di un permanente personale rinnovamento interiore perché è qui che si radica la possibilità di un autentico rapporto con l'altro» (Santelli Beccegato, 1995, pp. 109-110).

L'intervento successivo di Cosimo Laneve, centrato sui contenuti, i metodi e le finalità della didattica interculturale, ha il merito di puntualizzare che nel progetto educativo interculturale: «Non solo il *discendente straniero* – scrive Laneve – va inserito nella nuova cultura, ma anche il *discendente autoctono* va aperto alla cultura dell'altro. In altri termini: non è solo lo straniero che deve avvertire il sé in difetto [...] ma ogni soggetto coinvolto in un processo didattico deve avvertire la non assolutizzazione del suo modo di essere. Anzi più culture possono diventare utili ad una migliore strutturazione della personalità» (Santelli Beccegato, 1995, pp. 116-117), che prolungando la riflessione di Laneve, riguarda *tutti* gli «alunni di diversa nazionalità» inclusi gli autoctoni. La chiarificazione terminologica non è priva di significato. Lo vedremo meglio quando affronteremo un altro lavoro collettivo: *Bravi da scoprire* (Santelli Beccegato, 2005). Ciò che ci preme mettere in evidenza è che l'educazione interculturale non è promossa solo in relazione ai problemi connessi con i fenomeni migratori; identificare il 'diverso' con l'immigrato è, sotto l'aspetto pedagogico, riduttivo poiché può indurre a concepire il progetto educativo interculturale come una soluzione congiunturale, legata ad una situazione transitoria: i flussi migratori. Richiede un *permanente rinnovamento interiore ed una permanente cultura della ricerca pedagogica*.

L'economia del presente lavoro non ci consente di soffermarci su ogni singolo intervento, quando in ogni caso va notato un processo di «intelligenza diffusa» che è la cartina di tornasole di un buon magistero. V'è di più. Con termini presi a prestito dall'epistemologia contemporanea possiamo asserire che emerge una filosofia partecipativa che consente di realizzare un «osservatorio» e una «verifica» in itinere dell'interculturalità nella realtà scolastica pugliese. Infatti, l'attività e la produzione scientifica successiva al programma di ricerca del 1995 si caratterizza per una decisa «riduzione empirica» della pedagogia interculturale

nella misura in cui l'«educazione cognitiva», ovvero l'apprendimento in vista del superamento dei pregiudizi, costituisce la motivazione originaria; mentre il «successo scolastico» è il vero e proprio «banco di prova» dell'effettiva riuscita del progetto interculturale in termini di crescita di conoscenza da parte dei soggetti discendenti coinvolti. Sia che riguardi l'apprendimento della matematica (Santelli Beccegato, Pertichino, 2000) sia che riguardi l'acquisizione di stili di pensiero e di comportamento votati alla cittadinanza attiva come esercizio della democrazia (Santelli Beccegato, 2003, 2006, 2010).

Il «successo scolastico» di «alunni di diversa nazionalità» rimane comunque il criterio fondativo attraverso cui valutare/verificare la diffusione, la ricezione e il buon esito di un progetto educativo che si qualifica interculturale. Riprendiamo la Santelli Beccegato: «La presenza di alunni stranieri, le loro carriere scolastiche, i loro successi e i loro fallimenti dovrebbero essere assunti come 'verifica' delle effettive capacità della scuola di agire in termini multi e interculturali e il fatto che i fallimenti siano numerosi dovrebbero già comportare una analisi particolarmente attenta della situazione [...]» (Santelli Beccegato, 2005, p. 11). Soffermandosi a definire la natura *qualitativa* del metodo impiegato, la Santelli Beccegato precisa che l'intento è quello di riuscire a conoscere alunni e alunne, giovani in 'carne e ossa', impegnate nello svolgimento di un itinerario comune (*Ibidem*, p. 25).

Nell'auspicare che questo criterio venga accolto e tradotto nei vari contesti formativi segnati dalla multiculturalità, si potrebbe sfrondate l'educazione interculturale dal volontarismo e dalla retorica. Se si istituiscono attività laboratoriali, unità didattiche interdisciplinari, corsi specifici di aggiornamento per docenti e genitori, così come sono stati realizzati nelle scuole del comprensorio pugliese (*Ibidem*, pp. 33-58; pp. 59-68), sarà possibile sviluppare le capacità di *tutti* i soggetti, fermo restando che l'azione educativa non si deve proporre in termini di uguaglianza di trattamento; essa, muovendo da situazioni diverse, si delinea secondo articolate differenziazioni che soddisfano le esigenze di vita e di crescita di ciascuno (Santelli Beccegato, 1979, pp. 9-11). Il personalismo pedagogico agisce in quest'altro principio direttivo che deve guidare e accompagnare l'interazione, lo scambio, la reciprocità proprie della dimensione interculturale: l'«uguaglianza ontologica» e la «diversità storico-psicologica» dei discendenti (Santelli Beccegato, 2003, p. 22).

Quivi, il personalismo *si immanentizza* ma non interrompe la connessione con la trascendenza. Il paradigma interpretativo centrato sulla «persona» viene reso meno 'accademico', maggiormente esposto alle difficoltà attuali, impegnato a penetrare nel tumulto del tempo. È la ricerca di uno spazio e di un tempo dell'educazione in cui tutti si possano riconoscere, che ha l'aspirazione a essere va-

lida egualmente «per neri e bianchi, per ebrei, cristiani, musulmani e buddisti, per agenti di cambio e venditori di riso» (Höffe, 2001, p. 87).

La 'revisione' del personalismo pedagogico operata dalla Santelli Beccegato in più riprese, approdando all'espressione «pedagogia neo-personalistica» (Santelli Beccegato, 2003, 2004, pp. 14-39), è resa possibile attraverso: la ripresa di Sergio De Giacinto, di Giuseppe Flores D'Arcais e di Marcello Peretti; la rimeditazione attenta di Emmanuel Mounier di Paul Ricouer; l'accoglimento della proposta etica di Thomas Nagel caratterizzata dall'altruismo come fondamento delle azioni umane. In questo contesto di referenze si innestano filosofie e metodi di ricerca (dall'antropologia dinamista di George Balandier alla filosofia dell'identità di Michele Serres, dalla politica giurisgenerativa di Seyla Benhabib alla filosofia politica di Hannah Arendt) che consentono (con termini presi a prestito dal glossario di pedagogia interculturale) un vero e proprio *decentramento* dell'indagine conoscitiva sul fenomeno dei flussi migratori e della conseguente multiculturalità per addivenire ad un sapere/agire pedagogico *interattivo, interazionale, interculturale* che si apre a infiniti orizzonti tante sono le dimensioni dell'agire del singolo e della comunità. Possiamo asserire, seguendo sempre l'Autrice, che oltre l'intervento pedagogico su un livello *micro-interculturale*, quando si arriva a considerare il rapporto tra docenti e alunni, tra genitori, docenti e alunni, tra gli alunni stessi e, infine, tra persone, è legittimo intervenire su un livello di *macro-inteculturalità*, quando si tratta di incontri tra culture, etnie, istituzioni (*Ibidem*, p. 21).

Sta scritto, infatti, in Santelli Beccegato, che l'interculturalità dovrà essere impostata valorizzando profonde connessioni oltre che con l'educazione cognitiva, con l'educazione etico-sociale e con l'educazione alla politica (Santelli Beccegato, 2003, p. 13). L'ordine non è casuale. L'efficacia dell'educazione interculturale dipende da un pensiero pedagogico che sappia interpretare la complessità sociale, conseguente alla transnazionalizzazione dei processi economici, politici e sociali, che hanno messo in discussione i concetti di «identità», di «appartenenza», di «cittadinanza». Se il primo livello della pratica interculturale era riferita all'educazione cognitiva, risalendo a livelli superiori questa dovrà accogliere sollecitazioni che provengono dalla recente filosofia politica e giuridica che si è caratterizzata nell'individuare nuove fonti per il diritto e per l'esercizio di tale diritto di tutti i componenti del «consesso sociale», siano cittadini «stanziati» siano «immigrati».

Il costante riferimento della Santelli Beccegato a Michel Serres, a Seyla Benhabib e ad Hannah Arendt non è affatto casuale. L'assimilazione dell'«identità plurima» del «ritegno» di Serres (1992); della «democrazia transnazionale» e dell'«universalismo dialogico» della filosofa Benhabib (2005, 2006, 2008) co-

niugata con la «tensione politica» di Arendt (1964), qualificano la proposta dell'educazione alla politica in termini di apprendimento del «pensiero critico» che interpreta e *sa cambiare* il mondo. Lo scopo di un'educazione alla politica, prosegue la Santelli Beccegato, non è quello di mobilitare il consenso nei confronti di una loro particolare configurazione, quanto invece quello di aiutare a comprendere quale sia questa configurazione e di assentire/consentire o dissentire nei suoi confronti in rispondenza ai propri personali criteri interpretativi in vista di un possibile miglioramento della convivenza sociale. Educazione alla politica per rafforzare capacità e acquisire strumenti cognitivi e critici necessari perinterpretare gli avvenimenti del proprio tempo, pre-requisiti di un agire consapevole, di un comportamento non solo intelligentemente, ma saggiamente condotto (Santelli Beccegato, 2010, p. 172). L'educazione alla politica si delinea come progetto culturale e formativo per chiedere alla politica di non essere semplicemente una tecnologia del potere, ma un impegno preciso per saper affrontare i problemi e, se possibile, risolverli, consapevoli dell'apporto che ognuno di noi può dare tenendo sempre ben presente, come ricorda Hannah Arendt, che «anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare un'intera costellazione di atti e parole» (Arendt, 1964, p. 139).

3. Dall'interculturalità alla transculturalità

Si è indugiato, come d'altronde è parso opportuno, su questo movimento della riflessione pedagogica di Santelli Beccegato per tre motivi essenziali: anzitutto perché è parso che proprio un'esplicitazione adeguata della teoria interculturale esigesse un'esplicitazione del generale movimento d'idee che la sostiene; in secondo luogo, perché è parso che considerata nel suo processo di costituzione, la pedagogia interculturale della Santelli Beccegato potesse suggerire il suo senso specifico nell'istanza empirica, razionale e antidogmatica che la sostiene; in terzo luogo, perché è parso che in tale processo potessero emergere, come sembra che *in nuce* siano emersi, alcuni motivi essenziali sul mutamento di paradigma dell'interculturalità a favore di una visione transculturale alla quale dedicheremo l'ultima parte di questo contributo.

Infatti, se ripercorriamo il percorso fin qui seguitoci sembra di poter dire che siano comparsi all'orizzonte figure e tematiche (Welsch, Serres, Benhabib) che, sospinti dalla riflessione della Santelli Beccegato, sembrano introdurre una significativa variazione nel paradigma interculturale se non il suo superamento.

Senza voler screditare i meriti di questo paradigma, che ha operato contro la

discriminazione, rigettando l'etnocentrismo e incoraggiando un'etica di riconoscimento e rispetto della differenza, ed è servita, nella sua applicazione politica, ad ottenere diritti fondamentali in favore delle minoranze, bisogna comunque riconoscerne anche i limiti e gli sviluppi negativi. Anche nelle sue più recenti concettualizzazioni, questa ideologia mantiene un'accentuata insistenza sulla «differenza», sul senso di «alterità» e straniamento nel contatto tra le culture. Frutto di una teoria culturale che frammenta il mondo, il paradigma della interculturalità non fa altro che creare e mantenere *polarità* (Hannerz, 1996, p. 36). Orbene, là dove si pone enfasi sulle differenze tra i gruppi, si corre il rischio di creare tra questi ancor più distanza e si può addirittura, pur senza volerlo, avviare processi segregativi e ghettizzanti. Si mantengono dunque le barriere culturali e si può incorrere nella riaffermazione e nel rafforzamento degli stereotipi. Inoltre, il processo di riconoscimento e valorizzazione dell'alterità può portare a vani e spesso dannosi essenzialismi e ad una idealizzazione esasperata, da parte delle minoranze, della cultura o del paese di origine (l'idea di autenticità, prodotta dalla nostalgia di "origini pure", è anch'essa una conseguenza di questo fenomeno che va rivista e superata). Dunque, nonostante i buoni propositi, il sogno interculturale può risultare controproducente e può sfociare nel loro esacerbamento piuttosto che tendere alla risoluzione dei conflitti culturali.

Attualmente, in risposta alla sua evidenziata inadeguatezza a spiegare la complessità dei fenomeni odierni, la nozione tradizionale di «cultura» è in processo di revisione. Soprattutto nell'ambito delle scienze sociali, antropologiche e psicologiche (Devereux, 1972; Inghilleri, 1994; Nigris, 1999; Moro, De La Noe, 2009), più recentemente nel settore degli studi sulle letterature contemporanee, si sente ormai sempre più spesso parlare di *transculturalità* e *transculturalismo*. Questi nuovi concetti pongono enfasi sul carattere dialogico delle influenze culturali, tendendo ad una concettualizzazione dell'interazione in cui niente è mai completamente "altro" (straniero ed estraneo), e servono dunque a comprendere i processi di formazione dell'identità plurima del soggetto educante (sia come singolo sia come comunità) in tutta la loro complessità (Serres, 1992).

Il concetto tradizionale di cultura, caratterizzato dall'omogeneizzazione sociale, dalla consolidazione etnica e dalla delimitazione interculturale (Welsch, 1999, p. 194) risulta inadeguato di fronte alla molteplicità di interconnessioni culturali sempre più fitte e complesse del processo di globalizzazione e transnazionalizzazione. In un contesto multiculturale che coinvolge l'intero ecumene, i prestiti, gli incontri, i conflitti e le contaminazioni tra persone, popoli e culture si moltiplicano e oggi più che mai si rivela improponibile la concezione chiusa dei sistemi culturali, i quali da sempre si nutrono di ibridazioni e di scambi.

La dimensione che viviamo è quella della frammentazione, del mosaico; per dirla con un termine francese, è quella del *métissage*.

L'associazione della nozione di cultura alla particella *trans*, che suggerisce idee tanto diverse eppur complementari come transito, trasferimento, traslazione, trasgressione, trasformazione, non è comunque del tutto nuova. Basti pensare all'applicazione del termine negli studi culturali, in particolare nell'ambito coloniale e postcoloniale, in cui il concetto di *transculturazione* ha superato l'unidirezionalità originaria per arrivare a costituire un modello di interazione reciproca, sfaccettata e molteplice nelle zone di contatto (Pratt, 1992, p. 75). È opportuno dunque vedere nella *transculturazione*, come modello di scambio culturale pluridirezionale, un antesignano degli odierni concetti di *transculturalità* e *transculturalismo*.

Fatta questa breve necessaria premessa di carattere storico, oggi la necessità di rivedere la nozione di «cultura», i modelli di interazione e i processi di formazione dell'identità culturale, è una conseguenza diretta della realtà moderna, segnata in maniera sempre più evidente dalla *transnazionalizzazione* (che gli antropologi preferiscono a quello più ambiguo e comunemente usato di *globalizzazione*), un fenomeno tanto economico quanto politico, tecnologico e culturale, influenzato soprattutto dagli sviluppi nei sistemi di comunicazione a partire dai tardi anni Sessanta (Giddens, 2002, p. 10).

Come ha superbamente sottolineato l'antropologa Aihwa Ong: «In the era of globalization, individuals as well as governments develop a flexible notion of citizenship and sovereignty as strategies to accumulate capital and power. 'Flexible citizenship' refers to the cultural logics of capitalist accumulation, travel, and displacement that induce subjects to respond fluidly and opportunistically to changing political-economic conditions» (Ong, 1999, p. 6). Anche la figura dell'immigrante sradicato viene rivista in base alla flessibilità delle odierne pratiche transnazionali che ne fanno un *transmigrante*: «Transmigrants are immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured in relationship to more than one nation-state» (Schiller, Basch, Szanton Blanc, 1997, p. 38).

Al livello culturale questa flessibilità si traduce in mobilità e alterazione continua dei significati e delle identità culturali. Infatti, lungi dal produrre un'omogeneizzazione della cultura, come era stato in un primo momento previsto e temuto, la transnazionalizzazione, con la varietà dei fenomeni che la accompagnano (migrazione, mobilità, circolazione di prodotti, idee, immagini, sapere, ecc.), si sta manifestando in un evidente aumento della diversità culturale, diversità che prende comunque una forma nuova rispetto al passato poiché le fitte

interconnessioni e la crescente deterritorializzazione rendono sempre più difficile, se non impossibile, incasellare diverse culture come «unità discrete» secondo una terminologia cara che risale ad Herder: «There is now a world culture, but but we had better make sure we understand what this means: not a replication of uniformity but an organization of diversity, an increasing interconnectedness of varied local cultures, as well as a development of cultures without a clear anchorage in any one territory» (Hannerz, 1997, p. 102).

Il concetto di *transculturalità* elaborato da Wolfgang Welsch, su cui ha puntato l'attenzione Santelli Beccegato, concetto operativo oltre che descrittivo, risponde esattamente a questo bisogno. Riconoscendo in Nietzsche un precursore della transculturalità per la sua formula del «soggetto come moltitudine», Welsch pone l'enfasi nella fertilizzazione culturale a più livelli, dal macrolivello delle società – le cui forme culturali sono caratterizzate oggi sempre più da differenziazione interna, complessità e ibridazione – al microlivello dell'esperienza individuale, dove l'identità personale e culturale non corrisponde quasi mai o quasi più a quella civica e nazionale ed è invece in maniera sempre più evidente marcata da connessioni culturali multiple. Al livello pragmatico Welsch contrappone il concetto di *transculturalità* al concetto tradizionale di culture come unità discrete, sviluppato da Herder nel diciassettesimo secolo, che, ponendo l'enfasi su ciò che è proprio di un popolo e sull'esclusione di tutto ciò che è diverso ed estraneo, tende irrimediabilmente a una sorta di razzismo culturale, là dove la *transculturalità* mira ad una visione intersecata e inclusiva della cultura: «It intends a culture and society whose pragmatic feat consists not only in delimitation, but in the ability to link and undergo transition» (Welsch, 1999, p. 201). *Transculturalità* è da intendersi dunque non solo come modello di analisi della realtà moderna, ma anche come ideale a cui tendere nella prassi quotidiana di interazione culturale: «It is a matter of readjusting our inner compass: away from the concentration on the polarity of the own and the foreign to an attentiveness for what might be common and connective wherever we encounter things foreign» (*Ibidem*, p. 201).

Là dove *transculturalità* viene ad essere il modello analitico per la lettura della realtà culturale odierna, *transculturalismo* potrebbe essere un termine più adatto a designare una volontà di interagire a partire dalle intersezioni piuttosto che dalle differenze e dalle polarità, una consapevolezza del *transculturale* che c'è in noi per meglio comprendere e accogliere ciò che è fuori di noi, una visione che privilegia la flessibilità, il movimento e lo scambio continuo, la rinegoziazione continua dell'identità.

4. Il fare transculturale. Una proposta: l'arte della narrazione

Lo sventramento della nozione tradizionale di cultura, non più da intendersi come entità omogenea, e l'idea di fitta interconnessione continua trasformazione generata dai concetti di *transculturalità* e *transculturalismo* aprono nuovi orizzonti facilitando il nostro sforzo di superare i limiti delle pedagogie concepite ancora in termini "nazionali" o "regionali". La *transculturalità*, in ambito pedagogico, deve essere intesa come modello descrittivo e operativo che comprende diversi fenomeni di interazione culturale e permette di estrarre le culture dagli stretti confini del nazionale e del regionale e di rivedere il locale e il diasporico da un punto di vista globale.

Abbiamo appreso che con il termine *transculturata* si intende fare riferimento a elementi culturali comuni, come ricerca degli universali culturali, dai sentimenti alle emozioni, dalle idee alla creatività, in una parola «tutto ciò che riusciamo a mettere in mezzo al tavolo per quanto concerne aspetti dell'identità che non conoscono differenze e frontiere» (Demetrio, 1997, p. 28). Il *fare transculturata* si distingue dal *fare interculturata*: mentre quest'ultima si costituisce come un'azione militante, l'azione transculturale concerne l'individuazione di alcuni principi guida da riscoprire di volta in volta poiché più utili (in termini di coesione) di altri sia al singolo individuo sia all'intera umanità.

Entrambi gli approcci, interculturalità e transculturalità, mirano certamente alla policromia e alla polifonia delle culture, alla loro valorizzazione, all'accentuazione positiva delle differenze, rifiutando ogni forma di uniformità, conformismo e chiusura (Pinto Minerva, 2002, p. 86). Ma la prospettiva *transculturale*, proprio perché non si pone su un unico polo, *traversa* le culture facilitando l'interazione tra soggetti appartenenti ad una o più culture, una interazione foriera di scambi, di incontri, di contaminazioni, di ibridismi. E ciò non potrà accadere finché lo scopo della pedagogia e delle pedagogie esplicite e implicite consisterà nel sollecitare la *transizione* di una cultura 'egemone' a un'altra cultura. «Quante migliaia e migliaia di cittadini immigrati – si chiedeva Demetrio – sono infatti loro stessi all'oscuro di tradizioni, forme d'arte, filosofie del loro paese natio in quanto entità nazionale? [...] Quante volte infatti, grazie ad una didattica attenta alla declinazione interculturale dei saperi, i bambini, i ragazzi e le ragazze immigrati hanno appreso del loro paese d'origine cose che non avrebbero imparato nelle loro scuole?» (Demetrio, 2003, pp. 176-177).

L'accanimento con cui si crede, di conseguenza, di fare pedagogia e didattica interculturale attraverso l'accentuazione delle declinazioni folkloriche è francamente troppo poco. Ammonimento fatto dalla stessa Santelli Beccegato (Santelli Beccegato, 2003, pp. 16-17; 2005, p. 31). Anche se, indubbiamente, per in-

vogliare a riconoscere il retroterra culturale dei compagni di classe può essere utile insistere sulle feste, sui riti, sul carnevale. Ma è andata diffondendosi una cultura pedagogica a debole connotazione interculturale e a più forte, ed esplicita, direzione monoculturale. Tutto ciò sembra debba far parte del patto di ammissione proposto agli immigrati: un patto di subalternità e marginalità, con vincoli pesanti alla loro “emancipazione”. La *linea di confine* che gli immigrati non possono varcare è stabilita dal “reticolo” di norme di carattere sociale, culturale, finanche professionale: l’integrazione ha le sue regole!

Le *relazioni* tra le diverse culture possono essere stabilite riconducendole ai grandi temi della soggettività individuale: l’amore, la sofferenza, la morte, il conflitto, la dimensione religiosa, la dimensione estetica, che prescindono dalla loro collocazione, letteralmente dalla loro declinazione locale. Suspendendo il giudizio, restituendola a valori fondamentali rappresentati dal desiderare di esistere, di continuare a esistere e del fare esistere il mondo (Mortari, 2002, p. 232). Una soggettività ritrovata che produce incremento nella versatilità del pensiero, generosità nell’atteggiamento nei confronti dell’alterità che costituisce sempre stimolo elettivo per lo sviluppo libero, aperto, spregiudicato. La *transculturalità* cerca ciò che può avvicinarci, a prescindere dalle differenze, e la via dell’arte, della poesia, della narrazione, della fiaba, del cinema persino, può costituire senz’altro un percorso elettivo privilegiato per affrontare insieme i grandi temi della soggettività individuale.

Nutriamo la certezza, promossa dalla riflessione e dalla critica del già esperito, che «l’arte di narrare» adempie ad una duplice funzione: da un lato, possono aiutarci a ritrovare i segni comuni di un’umanità condivisa, contrastando la nostra tendenza a negare le somiglianze; dall’altro, manifestano l’estrema complessità del nostro essere ‘persone’, uniche e irripetibili, rendendoci più consapevoli delle differenze qualitative che esistono da soggetto a soggetto. La capacità di immaginare in maniera simpatetica consente pertanto di ridurre la lontananza e l’estraneità, di capire le scelte compiute dagli altri e il fatto che essi, pur nella loro irriducibile diversità, condividano i nostri stessi problemi e siano dotati delle stesse potenzialità. La letteratura stimola la nostra attitudine alla comprensione e favorisce l’immedesimazione e il coinvolgimento empatico per l’altrui destino – inclinazioni, queste, che appaiono estremamente importanti non solo sul piano della crescita e dell’arricchimento personale, ma anche su quello morale, civile e politico. La narrazione consente di accostarsi alla vita di un altro con un interesse non superficiale ma attivando la comprensione e la partecipazione. Attraverso la narrazione siamo in grado di penetrare in mondi interiori diversi dal nostro, di seguire una vita in tutte le sue vicissitudini, di interessarci all’altrui destino ‘come se’ fosse il nostro.

Avviandoci alle conclusioni, possiamo fare entrare in scena un altro grande protagonista: *Il Piccolo principe* di Antoine De Saint-Exupéry. Un europeo che scrive per gli occidentali, inventandosi un incontro con l'alterità per raccontare come vien fuori la dignità dell'uomo (bianco) dall'incontro con altre (in)degnità culturalmente, etnicamente e razzialmente differenti. Attraverso l'espedito narrativo lo scrittore si fa *antropologo spontaneo* – noi potremmo dire anche pedagogista spontaneo – e il lettore occidentale assimila i modelli che la nostra egemonia culturale vien man mano elaborando come guida al modo di percepire il resto del mondo, valutarli e relazionarsi ad esso.

Il Piccolo principe ha come protagonista uno straniero che viene da un lontano pianeta e reca in sé il mistero di una esistenza che si fonda su valori assai diversi da quelli del «pilota d'aereo» con cui si incontra nel deserto del Sahara. Il piccolo principe, unico abitante di un piccolissimo pianeta decide un giorno di emigrare da lì, aggregandosi alla migrazione degli uccelli. Abbandonato dunque il suo mondo d'origine percorre uno dopo l'altro sei pianeti prima di giungere sulla Terra, e durante il viaggio conosce un re, un vanitoso, un beone, un uomo d'affari, un lampionaio e un geografo. Ognuno di loro, a suo modo, è simbolo della chiusura all'altro: si potrebbe dire del suo etnocentrismo. Ognuno s'occupa solo di se stesso e considera il "diverso" solo in funzione di sé. Ma nell'incontro con il "radicalmente altro" – la volpe del deserto, la rosa – il piccolo principe scopre l'atteggiamento opposto a quello dei sei personaggi (il re, l'ubriaccone, il frivolo) e cioè *il lasciarsi addomesticare*. È questo il segreto che il piccolo principe comunica all'autore pilota prima di poter prendere il volo; segreto che apprende dalla volpe nel deserto: «Io non ho nessun bisogno di te, come neppur tu hai bisogno di me; ma se tu mi addomestichi noi avremo bisogno l'uno dell'altro. Tu per me sarai la sola creatura del mondo e io sarò per te il solo essere al mondo».

Nell'ottica del *Piccolo principe* aprirsi all'altro non comporta l'aiutare, la tolleranza, il provare compassione, il fare elemosina ... Non comporta la solidarietà! *Farsi addomesticare* è una apertura che non condiziona, non fagocita, *lasciarsi addomesticare* significa instaurare un rapporto, realizzare un profondo legame in parità reciproca. Il farsi addomesticare del Piccolo Principe, allo stesso modo del *surrender* (la resa) di Kurt Wolff, costituisce il prerequisito per la situazione dell'approccio all'altro, della «difficile mediazione pedagogica» nell'esperienza di ricerca sull'altro e con l'altro (Wolff, 1979, pp. 121-134). Come afferma Wolff, grande sociologo della conoscenza, la relazione all'altro è possibile solo se si riesce a ricercare non ciò che attira il nostro interesse per il 'diverso' alla stessa maniera come fa il protagonista di *Indovina chi viene a cena* o come il tenente in *Balla coi lupi*, ma ciò che è lo «stato dell'indiano delle praterie», ma anche lo stato di "immigrato", di "donna", di "analfabeta" di "bambino", di "pazzo", di "ne-

gro”, di “omosessuale” e tutti questi stati devono essere ricercati in qualunque luogo il pedagogista intende condurre il suo lavoro.

Perché «c'è soltanto una materia da insegnare con l'educazione e cioè la Vita in tutte le sue manifestazioni» (Whitehead, 1959, p. 10) e la scelta di chiudere con Whitehead non è affatto casuale. La Santelli Beccegato riprendeva la riflessione del filosofo americano avendo il merito di aprire infiniti orizzonti al fare educazione (Santelli Beccegato, 2004, p. 39).

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1964). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Benhabib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale: eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: Il Mulino.
- Benhabib S. (2006). *I diritti degli altri: stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benhabib S. (2008). *Cittadini globali: cosmopolitismo e democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Callari, Galli M. (1990). Per una educazione all'alterità. In AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*. Milano: Franco Angeli.
- Chang H. A., Checchin M. (1996). *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana*. Roma: LAS.
- Clanet C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse P.U.M.
- Corsi M. (1992/1993). I figli dei separati e i consultori specializzati. I prodromi di una ricerca annunciata. *Quaderni di ricerca e di didattica, VII, Per una pedagogia transculturale*. Macerata: Dipartimento di Filosofia e Scienze umane.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- de Certeau M. (2001). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'invenzione del quotidiano*. Lavoro, Roma 1980).
- De Saint-Exupery A. (1943). *Il piccolo principe*. Milano: Bompiani.
- Demetrio D. (1997). *Agenda interculturale*. Roma: Meltemi.
- Demetrio D. (2003). Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità. In A. Portera (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Studi in onore di Luigi Secco*. Milano: Vita e Pensiero.
- Devereux G. (1972). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris: Flammarion.
- Dusi P. (2000). *Flussi immigratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Foucault M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1978). La governamentalità. *aut aut*», 167-168.
- Giddens A. (2002). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. London Profile Books.

- Hannerz U. (1996). *Transnational Connections*. London: Routledge
- Hannerz U. (1997). Flussi, confini e ibridi. Parole chiave dell'antropologia transazionale. *Aut Aut*, 3.
- Harrison G. (2002). Antropologia culturale dei processi migratori e dei diritti umani. In E. Damiano (Ed.), *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Harvey D. (1990). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Blackwell.
- Höffe O. (2001). *Globalizzazione e diritto penale*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Inghilleri P. (1994). *Il contributo della psicologia transculturale alle scienze del comportamento*. Milano: Guerini.
- Latouche S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Levi-Strauss C. (1978). *Antropologia strutturale due*. Milano: Il Saggiatore.
- Moro R., De La Noë Q., Mouchenik Y. (2009). *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (1999). *Educazione interculturale*. Milano: Mondadori.
- Ong A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham: Duke University Press.
- Ortiz F. (1940). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Habana: J. Montero (trad. it. *Contrappunto del tabacco e dello zucchero*, introduzione di B. Malinowski, Rizzoli, Milano 1982).
- Pati L. (1998). L'educazione familiare nella società interetnica e interculturale. *Pedagogia e Vita*, 6.
- Perotti A. (1986). Présentation d'un thème et des objectifs de la réunion. In AA.VV., *La culture des migrants et les politiques culturelles. Les innovations socio-culturelles dans les Etats membres du CDCC*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Perrichoud R. (1986). The Law of Migrants. *International Migrations*, 4.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A. (2004). *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pratt M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and transculturation*. London: Routledge.
- Pratt M.L. (1995). *Reworking Modernity: Capitalisms and Symbolic Discontent*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Rey M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Santelli Beccegato L. (1979). *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccegato L. (2003). Educazione e politica: con e oltre la democrazia. Quali significati e ragioni in un tempo di multi e interculturalità. In A. Erbetta, P. Bertolini (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.

- Santelli Beccegato L. (2003b). L'educazione sociale nel tempo dell'individualismo e della complessità. In A. Portera (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santelli Beccegato L. (2004). Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso. In F. Cambi, L. Santelli Beccegato (Eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Santelli Beccegato L. (2006). Scuola, convivenza civile e interculturalità. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma: Armando.
- Santelli Beccegato L. (2010). Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica. *EducationSciences& Society*, I, 2.
- Santelli Beccegato L. (Ed.) (2003a). *Interculturalità e futuro*. Bari: Levante.
- Santelli Beccegato L. (Ed.) (2005). *Bravi da scoprire. Alunni di diversa nazionalità e successo scolastico*. Bari: Levante.
- Santelli Beccegato L. (1996). Pedagogia interculturale. Considerazioni epistemologiche. In A. Perucca Paparella (Ed.), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santelli Beccegato L., Scippa M. L. (1993). Interculture: quelle reponses dans l'école et dans la dynamique sociale? In *Atti della XVIII Conferenza annuale*. Lisbona: ATEE.
- Santelli Beccegato L., Pertichino M. (2000). *Educazione matematica e interculturalità. Significati ed esperienze*. Bari: Levante.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schiller G., Basch L., Szanton Blanc C. (1997). From immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In *Transnationale Migration*. Baden-Baden Ludger Pries.
- Schulze-Engle F. (2002). Transnationale Kulturen Herausforderung für die Literaturwissenschaft. In *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, A Quarterly of Language*. Berlino: Literature and Culture.
- Serres M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. Il terzo istruito: l'educazione dell'era futura*. Padova: Marsilio.
- Taguieff P.A. (1994). *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*. Bologna: Mulino.
- Touraine A. (1993). *Racisme et modernité*. Paris: La Découverte.
- Welsch W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Mike Featherstone and Scott Lash.
- Wolff K. H. (1979). Surrender and Community Study: The Study of Loma. In *Antropologia radicale*. Milano: Bompiani.