

**L'ELEFANTE INVISIBILE.
BREVE RIFLESSIONE SULL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA
ITALIANA NELLE DIFFERENZE.**

ANNALISA SOLDINI
Laboratorio ILI, Lugano

Abstract

Una storia indiana, tratta dal Sakuntala di Kalidasi, uno dei drammi più famosi della letteratura sanscrita, narra di un grande elefante che se ne sta davanti ad un saggio immerso nella meditazione. Il saggio guarda e dice : « Questo non è un elefante ». Dopo un po' l'elefante si volta ed incomincia ad allontanarsi lentamente. A questo punto il saggio si chiede se per caso non possa esserci in giro un elefante. Alla fine l'elefante se ne va. Quando è ormai sparito, il saggio vede le orme che l'animale ha lasciato e dichiara con sicurezza : « Qui c'era un elefante ». La storia fu segnalata da Bruner (1990) illustre psicologo dell'educazione, da un suo amico israeliano ed è ripresa da Geertz (1995), che è un antropologo culturale altrettanto illustre. (Matovani, 1998).

..... Noi ci aggiungiamo a questa catena di trasmissione culturale.....

Parole chiave: *italiano L2, italiano delle differenze*

“Dans un certain village planétaire dont nous tairons le nom, les idées avait la particularité de n'appartenir à personne. D'origine divine, elles se plaisaient au contact des humaines» (Perrot, Rist, Sabelli, 1992).

“La progressione del domandare è in sé il cammino di un pensiero che, invece di fornire rappresentazioni e concetti, si esperisce e si mette alla prova come cambiamento del riferimento” (M.Heidegger, 1929, Dell'essenza della verità)

1. Premessa

Esiste nel mondo un luogo dove la lingua parlata è l'italiano, ma non è Italia. È un'isola linguistica tra altre lingue: il tedesco, il francese, il romancio e l'italiano; siamo a nord dell'Italia, oltre un confine, quello tra Italia e Svizzera, siamo nella Svizzera italiana, in Ticino.

Vivendo in un'isola, la tentazione che potrebbe venirci, in sintonia alla frenesia identitaria del dibattito culturale attuale, nell'estremo tentativo di combattere l'indifferenziato mondo globale, è quella di parlare di identità, della nostra particolare identità. L'italiano di Svizzera è diverso, la cultura Svizzera è diversa, la cultura della Svizzera italiana è diversa. Daltra parte, come dice Pandolfi (2006) in un recente studio che tratta, in termini quantitativi, la presenza di regionalismi nell'italiano regionale ticinese, la situazione linguistica e sociolinguistica della Svizzera italiana e in particolare del Ticino è senza dubbio tra le più studiate (anche da studiosi non svizzeri italiani) sia per l'interesse oggettivo che rappresenta come area di confine stretta tra le lingue “forti” della Confederazione, a cui si è aggiunto almeno in parte l'inglese, e l'italiano d'Italia, suo naturale punto di riferimento linguistico, sia per il ruolo di lingua di minoranza che l'italiano riveste all'interno del quadrilinguismo elvetico.

Nei confronti dell'italiano d'Italia l'italiano di Svizzera ha vissuto e vive sentimenti alterni nel rapporto con la “norma”, la varietà a base fiorentina sentita come la varietà alta, standard di lingua (v. Antonini-Moretti 2000, pp.11-17) alla quale di volta in volta uniformarsi o dalla quale prendere le distanze per affermare la propria autonomia linguistica, culturale e territoriale.

I principali studi che hanno affrontato il tema dell'italiano regionale ticinese in chiave sociolinguistica (Lurati, 1976; Bianconi, 1980; Berruto, 1980; Petralli, 1990) hanno identificato nelle peculiarità dell'italiano regionale ticinese non tanto delle devianze errate dalla buona norma, ma caratteristiche proprie di una varietà di lingua (un italiano regionale, appunto) formatasi sulla base di un substrato socio-culturale e politico peculiare diverso rispetto a quello dell'italiano d'Italia e che ha dato luogo a sviluppi linguistici autonomi.

Le differenze sono presenti nella lingua che parla in uno spazio ed in un tempo socio-culturale diversi.

La lingua trasporta, trasmette, trasforma e si trasforma con la complessità della comunità parlante del luogo: come è stato riportato anche negli studi sopra citati (in particolare Pandolfi, 2006), l'italiano regionale ticinese non è solo diverso dall'italiano d'Italia, esso contiene e trasporta “stranierismi”. La maggior parte di essi

provengono certamente dalle altre lingue nazionali e dall'inglese ma, entrano nell'uso comune, parole di altre provenienze linguistiche.

Sulla base evidente di dati etno-sociali, la società ticinese non è solo "elvetica", è multiculturale: siamo un'isola multiculturale all'interno dell'arcipelago elvetico, esso stesso multiculturale.

2. L'elefante invisibile

Una storia indiana, tratta dal *Sakuntala* di Kalidasi, uno dei drammi più famosi della letteratura sanscrita, narra di un grande elefante che se ne sta davanti ad un saggio immerso nella meditazione. Il saggio guarda e dice: « Questo *non* è un elefante ». Dopo un po' l'elefante si volta ed incomincia ad allontanarsi lentamente. A questo punto il saggio si chiede se per caso non possa esserci in giro un elefante. Alla fine l'elefante se ne va. Quando è ormai sparito, il saggio vede le orme che l'animale ha lasciato e dichiara con sicurezza: « Qui *c'era* un elefante ». La storia fu segnalata da Bruner (1990) illustre psicologo dell'educazione, da un suo amico israeliano ed è ripresa da Geertz (1995), che è un antropologo culturale altrettanto illustre. (Matovani, 1998).

..... Noi ci aggiungiamo a questa catena di trasmissione culturale.....

3. Il contesto

Al contesto della cultura, delle culture diverse, vorremmo dedicare una breve riflessione.

Di multiculturalità si parla molto, è un fatto ma, è pure un fatto che, la nostra società difficilmente sa riconoscere la dimensione culturale e ancora più difficilmente la sa affrontare. D'altra parte, le politiche che vengono messe in atto nei confronti dei migranti riguardano l'integrazione e non la multiculturalità (Ghionda, 2001).

La sensazione di spaesamento è diffusa: da un lato assistiamo all'irruzione di culture non occidentali e dall'altro percepiamo che la nostra stessa cultura sta mutando.

In questo clima di smarrimento, per mancanza di elementi per comprendere e per costruire un senso diverso, succede frequentemente che si cada in un atteggiamento di relativismo o di permissivismo: in difesa della propria identità culturale, si concede uno spazio all'altro in nome di diritti da noi stessi costruiti, senza prendere posizione, senza scambio e senza capire: "l'altro come zero".

Il problema si trova nell'impostazione di base; tendenzialmente si scontrano due opposte tendenze: da un lato quella globalizzante; dall'altro, quella identarista. In ambedue i casi, il risultato culturale che si produce è quello dell'appiattimento. La tendenza globalizzante non ha rispetto per la differenza; in nome dell'economia mondiale, si produce l'"identico globale": spazio e tempo sono elementi assolutamente ininfluenti; in ogni luogo, in ogni tempo storico-culturale lo stesso oggetto risponde allo stesso bisogno. Sul lato opposto, la difesa dell'identità "ad ogni costo" porta ad un processo limitante, di chiusura, nella improbabile ricerca dell'"identico a sé stesso".

Da un lato *un elefante invisibile*, dall'altro *l'identità*: la dimensione culturale é *invisibile* perché non si sa come guardarla; *l'identità* è il tentativo di difesa e di mantenimento.

Non ci si rende conto che la cultura è, soprattutto, nel mio occhio che guarda. Essa sta davanti alle mie pupille, negli occhiali e ancor più dietro le mie pupille, nel sistema di interessi, valori e aspettative che orienta il mio sguardo (Mantovani, 1998).

La questione non è scegliere tra globalizzazione e identità particolare:

In questi anni si parla sempre più di globalizzazione (e della sua lingua, l'inglese): in realtà, non ha più senso lottare contro la globalizzazione di quanto ne abbia lottare contro il montare della marea: c'è e basta; la globalizzazione dei cieli ce l'ha insegnata Chernobyl, quella dei corpi l'ha dimostrata il piccolissimo virus dell'HIV, quella della paura è alta come le Twins Towers, quella delle informazioni è in tutti i nostri computer.

Bisogna evitare la globalizzazione delle menti, e quindi mantenere la diversità della concettualizzazione, dei punti di vista, dei modi di categorizzare il reale, di definire i colori – la pluralità delle lingue (P. Balboni, 2002).

Si tratta di procedere al riconoscimento delle nostre lenti e di quelle dell'*altro*; al rispetto nostro e dell'*altro*, in un'ottica di co-costruzione: come l'oggetto che conosco è sempre sperimentato in forma mediata, così anche il soggetto è mediato dalle narrazioni che incessantemente lo costruiscono e ricostruiscono.

Si tratta di far apparire l'insieme delle costruzioni che regolano, in un momento dato e in una data società, la comparsa degli enunciati, la loro forma di conservazione, i legami con l'intorno enunciativo, il modo in cui sono investiti in pratiche e istituzioni. Non si tratta di unificare gli enunciati sulla base di un referente o di un oggetto dato di conoscenza, ma di cercarne le regole della comparsa. La domanda è: come è possibile che tale enunciato sia aparso e nessun altro lo sia al suo posto? (Foucault, 1968). Sono queste regole di comparsa che costituiscono oggetti.

Nel processo di co-costruzione estremamente mobile sta la radice dell'ambiguità delle situazioni quotidiane, che sono aperte a letture diverse a seconda delle circostanze e delle disposizioni dei diversi attori che si muovono in esse. La cultura funziona come dispositivo di chiarificazione dell'ambiguità e utilizza a questo scopo da un lato artefatti, intesi come mezzi in vista di uno scopo, e dall'altro principi. La cultura svolge nello stesso tempo le *tre funzioni di mediazione, di produzione di senso e di creazione di una cornice morale* (Mantovani, 1998).

Quello della co-costruzione è un percorso che riteniamo praticabile all'interno della complessità e dell'ambiguità della realtà quotidiana. È un modo per costruire anziché scontrarsi in una realtà composta da differenti alterità.

4. La lingua

Proprio in quanto la nostra è una società multipla e complessa, la vita è diventata molto più articolata sia nel mondo del lavoro, sia nel mondo del tempo libero e della riflessione esistenziale, la conoscenza delle lingue straniere è arricchimento personale, è elemento qualificante o riqualificante nell'ambito professionale. Pensare

all'insegnamento di una lingua vuol dire pensare a un progetto formativo che possa offrire uno strumento di lettura del contesto, uno strumento operativo-funzionale. La lingua è lo strumento che permette l'apertura di un mondo, la grandezza del quale dipende da ciò che ognuno ha in sé (Balboni, 2002).

Condividendo l'idea che si debba poter vivere in una società composta da gente di lingue, culture e religioni diverse, la proposta formativa deve essere pensata in termini di *interculturalità*.

In questa società multiculturale, evitare la globalizzazione delle menti significa *mantenere le diversità di lingue*, la diversità di mondi; significa passare all'"*interculturalità*" a quella scelta politica e culturale che *valorizza le differenze*.

Nelle società multiculturali il gruppo ospitante non si mette, fondamentalmente, in discussione e gli ospitati lo fanno solo quanto basta per non essere esclusi; nella società multiculturale esiste una forma di arricchimento solo in senso economico.

Nella società interculturale, per contro, tutti, tendenzialmente, si mettono in discussione; l'arricchimento è filosofico: si scoprono altri punti di vista, altri modi di concettualizzare la realtà, altri stili di vita.

Se ora, parliamo di insegnamento della lingua italiana, vediamo allora perché, prima di decidere come insegnare l'italiano agli alloglotti, immigrati e non, dobbiamo decidere a quale visione della società ci rivolgiamo, quale modello di società vogliamo contribuire a costruire (Balboni, 2002).

E dunque, ciò che si deve trovare è un modo per fare dell'apprendimento – della lingua italiana- un processo sociale: la lingua è lo strumento/artefatto che permette l'apertura di un mondo. Attraverso la lingua si trasmette la cultura: la cultura non si apprende, si entra in essa (Mantovani, 1998).

In questo contesto, questa è la sfida e lo stimolo nella nostra personale quotidianità: proporre, stimolare, costruire gli strumenti linguistici che aprano orizzonti, costruiscano metafore, costruiscano mondi possibili e, soprattutto, condivisi/condivisibili.

5. L'insegnamento: i paradigmi

Ci sono paradigmi pedagogici che, nel corso degli ultimi decenni sono stati pensati e utilizzati per rispondere alla presenza di stranieri nel contesto formativo.

Questi paradigmi pedagogici si rifanno a due paradigmi sociolinguistici contrapposti:

1) il paradigma sociolinguistico di tipo mono(bi)linguistico.

Questo paradigma implica che:

- la situazione di normalità per un individuo è quella del monolinguisimo;
- il contesto in cui ciò può accadere è una società chiusa in cui siano presenti solo gli abitanti indigeni;
- l'eccezione, presentata dall'insediamento di persone di altra madre lingua rispetto al nucleo centrale, dà origine ad individui "doppio monolingue" (bi-lingue);

- è fondamentale la padronanza della lingua, l'apprendimento di essa è "finito";

- il paradigma pedagogico è l'assimilazione, la "pedagogia per gli studenti stranieri" : chi non corrisponde al modello culturale esistente viene rimandato a scuole speciali affinché possa correggere atteggiamenti culturali diversi e possa risolvere problemi di adattamento. In realtà ciò che si produce è un fenomeno di esclusione e di emarginazione.

2) il paradigma sociolinguistico di tipo plurilinguistico.

Questa griglia di lettura implica che:

- l'individuo non è necessariamente monolingue;
- il contesto è letto attraverso una visione situazionale della "realtà concreta": la società multiculturale;
- le competenze sono anche competenze comunicazionali e situazionali, non solo norme linguistiche;
- si riconoscono diverse competenze: passive, attive,... non definitive;
- l'apprendimento non è "finito", è dinamico;
- il repertorio linguistico è l'insieme delle conoscenze e delle pratiche linguistiche – competenze plurilingue e pluriculturali: valorizzazione delle risorse e visione delle mancanze;
- il paradigma pedagogico è il multiculturalismo.

Accanto al paradigma dell'assimilazione, in nome di un principio di egualitarismo (basato sull'irrelevanza della minoranza) si è messa in atto la "pedagogia uguale per tutti": la non-considerazione delle individualità, l'assoluta indifferenziazione, produce, ancora una volta, l'effetto di discriminazione.

Nel rispetto di eterogeneità e pluralismo (la differenza culturale è una tra le differenze: religiose, di lingua, ecc.), si è messa in atto la "pedagogia dell'integrazione di tutte le differenze e di tutti i punti di vista": l'eccesso di differenziazione porta alla classificazione all'ordinamento.

Ma, se noi pensiamo che l'individuo è plurilingue e, in quanto tale, possiede repertori linguistici, identitari e culturali, è attraverso la "pedagogia interculturale" che otteniamo decentramento e valorizzazione delle differenze (Ghionda, 2002).

6. L'insegnamento nel contesto

Se un ventennio fa, in Ticino si poteva parlare solo di sensibilità al rafforzamento delle radici culturali italiane, oggi, pur tenendo presente il rafforzamento delle radici, si deve prendere atto della multiculturalità presente sul territorio e pensare a come *interagire* con essa.

Il pubblico non-italofono adulto che desidera apprendere o migliorare le conoscenze della lingua italiana è eterogeneo per motivazione:

chi risiede sul territorio è spinto dal bi-sogno di *integrazione sociale e culturale(a)*: necessità della conoscenza della lingua italiana quale veicolo d'inserimento socio-culturale nell'ambiente italofono della nostra regione linguistica. Dal bi-sogno di *formazione professionale (b)*: necessità (*volontaria-singola* o *istituzionale-concordata*) della lingua italiana per esercitare la propria professione. Dal bi-sogno di *integrazione strutturale(c)*: necessità della lingua italiana per *riqualificazione/collocamento professionale*. Dal bi-sogno di seguire una *formazione universitaria* (Università della Svizzera Italiana, Lugano) (*d*).

Chi non risiede nel territorio si reca nella nostra regione per apprendere la lingua italiana per motivi professionali (rapporti di lavoro con aree italofone) oppure dando una *valenza culturale* al proprio soggiorno turistico presso di noi, per cui la conoscenza della lingua locale è un utile mezzo per accedere alla conoscenza delle peculiarità locali.

Il pubblico non-italofono è eterogeneo per provenienza culturale, etnica: sul territorio sono presenti persone provenienti da tutti i continenti. È questa pluralità che vogliamo tenere in considerazione.

È dunque importante valutare aspetti antropologici e sociologici per evitare di cadere nell'identitarismo in sede di formazione, ricordando, ancora una volta che:

Qualsiasi conoscenza appresa è collocata, in ogni caso, dentro una matrice contestuale che le attribuisce senso e ne consente la comprensione. Viceversa, senza contesto non è possibile nessuna forma di apprendimento. In qualunque circostanza, l'apprendimento culturale è dominio-specifico, in quanto è strettamente collegato al contesto: non avviene nel vuoto ma sempre all'interno di una rete di rapporti in cui sono inseriti i vari oggetti dell'apprendimento (Anolli, 2006).

Parlare di lingua, parlare dell'insegnamento della lingua vuol dire allora trasmettere, attraverso di essa, quella rete flessibile di conoscenze, categorie, valori e pratiche che costituisce la cultura; significa trasmettere la capacità di modulare schemi e modelli mentali (cognitivi, emotivi, morali, sociali) che sono prodotti, condivisi, riprodotti e modificati all'interno di una comunità di partecipanti. Parlare dell'insegnamento della lingua significa poterla offrire e trasmettere quale strumento di lettura del contesto socio-culturale.

L'insegnamento la tras-missione della lingua è un processo di tra-duzione. E come nella traduzione, dobbiamo chiederci: cosa ne è dei significati nel passaggio da una lingua all'altra? Il significato è una rete di relazioni globali, in cui i termini non sono separabili dal **con-testo**, e in cui le proposizioni sono interdipendenti.

Nella "tra-duzione" non si passa da una lingua all'altra, perché le lingue non sono insieme di nomi, ma sistemi globali di significazione; si passa da testo a testo. "Tra-durre" significa costruire un altro mondo e scegliamo il mondo a partire dall'educazione culturale e dalla comunità in cui siamo stati formati. "Tra-durre" è un'operazione conoscitiva che avviene come dialogo.

"Tra-durre": operazione di **tras**-formazione; passaggio da... a...; **trans**-ito **tra** lingue, **tra** culture; si produce uno spostamento simbolico: questo è stare nella differenza.

L'interpretazione e la comprensione iniziano come dialogo sul campo, tra due culture che si affrontano. Il comprendere è un comprendere storico, **mediato** dal linguaggio e dalla tradizione culturale.

La "traduzione" si conclude proprio *al ritorno* nella formulazione del testo salvando il **tra**, la dimensione della differenza.

7. Gli attori

Quali strumenti concettuali ed operativi deve avere il formatore/mediatore per accompagnare in questo processo? Deve essere capace di individuare i processi culturali e sociali di produzione di senso. "Gli occhiali della mente" sono la cultura: costruiamo e leggiamo il mondo attraverso la nostra appartenenza culturale.

Deve essere consapevole: deve ri-conoscere i propri "occhiali mentali"; ri-conoscere il proprio mondo, i propri modelli culturali.

Deve conoscere: deve imparare ad osservare; imparare a ri-conoscere, rispettare, aspettarsi degli "occhiali diversi".

Deve possedere delle abilità: deve imparare la lettura qualitativa del mondo, ri-conoscere "gli occhiali che leggono", ossia saper contestualizzare; saper agire nella propria situazione professionale.

Deve saper utilizzare l'esperienza personale dei soggetti in formazione, punto di partenza e punto conclusivo di un percorso formativo che offra consapevolezza e strumenti ai partecipanti.

Cosa deve acquisire il soggetto che apprende?

Deve poter assumere i modelli culturali della comunità che lo ospita, con la possibilità di poterli valutare dall'interno senza filtri deformanti degli stereotipi (operazione di acculturazione pregiudiziale per la comprensione e il dialogo).

Grazie al nuovo codice linguistico, deve poter allargare il suo raggio di socializzazione, integrandosi o raccordandosi con gruppi ben più vasti di quello nazionale.

Deve poter arricchire il suo processo di autorealizzazione cognitiva, affettiva, sociale con il vantaggio aggiuntivo di un relativismo linguistico-culturale che lo porti a riconoscere e ad accettare le diversità come valore.

La formazione deve dare una risposta pratico-operatoria legata all'uso concreto dello strumento linguistico; l'aspetto strumentale rende possibile l'aspetto formativo, il quale, a sua volta, alimenta l'autonomia nell'uso linguistico.

Cosa deve garantire l'ente formativo?

Deve garantire solidità e trasferibilità delle conoscenze e competenze acquisite: solidità e trasferibilità del principale strumento di comunicazione per chi vive in territorio italofono ossia della possibilità d'uso della lingua italiana in contesto.

Deve, a partire da una Piattaforma pedagogica che delinea chiaramente i principi che ispirano la pratica formativa, definire una pianificazione curricolare che tenga conto di contesto e attori.

Deve prevedere un percorso di formazione continua per i formatori.

8. Epilogo non definitivo

Perché insistere, ripetere tematiche di cui tanto si parla?

Non è solo la nostra esperienza quotidiana, vissuta nelle differenze, che ci fa comprendere l'importanza della loro valorizzazione. Non è solo lo scontro/incontro con le diversità che ha portato il nostro cammino di proposta formativa verso i principi della pedagogia interculturale.

Sono le ricerche che ci confermano che i sistemi di insegnamento resistono al cambiamento e che, la resistenza, è strettamente legata alla percezione delle differenze culturali e alla loro gestione (Ghionda, 2001).

La formazione degli insegnanti non è adeguata e questo si traduce in difficoltà di comprendere e di tradurre in nuovi contenuti di insegnamento la molteplicità e la complessità del contesto socio-culturale.

La didattica delle lingue è sottovalutata nel suo significato e nelle sue conseguenze.

Ma, soprattutto, si continua a non-vedere e a non-considerare l'*elefante*.

Che si tratti della tendenza globalizzante o di quella identarista, l'orientamento nettamente monoculturale e monolingue prevale nella nostra cultura, nelle nostre istituzioni, nei nostri sistemi formativi (Ghionda, 2001).

Dice Borges nel suo racconto *La ricerca di Averroè* (1952): “Nella storia che precede ho voluto narrare il processo di una sconfitta.... Sentii che Averroè, che voleva immaginare quel che è un dramma senza sapere che cos'è un teatro, non era più assurdo di me, che volevo immaginare Averroè senza altro materiale che qualche notizia tratta da...”

Ciò che abbiamo voluto ri-pensare è quell'*elefante* che, spesso, nella nostra pratica formativa quotidiana, rimane *invisibile*, a noi per primi, e ci porta, a volte, ad un “processo di sconfitta”: sconfitta “culturale”, ma, proprio per questo, sconfitta formativa.

Ri-pensare, ri-dire l'altro significa aprire un nuovo orizzonte.

Accettare e seminare il DUBBIO che la DIFFERENZA porta con sé e farne strumento formativo è un modo per non rimanere intrappolati nell'egoismo intellettuale, intrappolati nella “globalizzazione delle menti”. È un modo per creare i presupposti perché si possa tentare di essere in “condizione interculturale”: per poter offrire un processo formativo che ri-conosce l'*altro*, che sa tener conto dell'organizzazione socio-culturale nella quale ciò avviene.

9. Nuova grammatica finlandese

L'armamentario normativo di una lingua è costruito più per impedire l'accesso agli estranei che per facilitarne la comprensione. Ogni lingua si chiude dietro il rito iniziatico della propria grammatica, come una setta segreta dietro le sue messe nere. Ma la lingua non è una religione cui si possa credere oppure no. La lingua è un fenomeno naturale ed è proprio di tutta l'umanità. L'ottusità degli uomini l'ha divisa in tante grammatiche e ognuna pretende di essere quella giusta, di essere lei lo specchio della chiarezza del pensiero di tutto un popolo. Così ogni popolo impara le regole della sua grammatica e s'illude con quelle di risolvere l'astruso esercizio della vita (Marani, 2000).

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L., 2006, *La mente multiculturale*, Bari, Laterza
- Balboni, P.E., 2003, *Parole comuni culture diverse*, Venezia, Marsilio
2002, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET
- Borges, J.L., 1952, *L'aleph*, Buenos Aires, trad. it. Feltrinelli
- Borutti, S., 1991, *Teoria e interpretazione*, Milano, Guerini e Associati
- Derrida, J., 1966, *La scrittura e la differenza*, Parigi, trad. it. Einaudi
1996, *Il monolinguisimo dell'altro*, Parigi, trad. it. R.Cortina ed.
- Foucault, M., 1966, *Le parole e le cose*, Parigi, trad. it. Rizzoli
1969, *Archeologia del sapere*, Parigi, trad. it. Rizzoli
- Ghionda, C., 2002, *Schüile, Bildung und pluralität*, Berna, P. Lang
2001, *Sociocultural and Linguistic Diversity, Educational Theory and the Consequences for Teacher Education*, London
2001, *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, Genève, Presses Universitaires
- Geertz, C., 1973, *Interpretazione di culture*, N.York
- Grant, C.A., 2001, *Global Constructions of Multicultural Education*, London, Lawrence Erlbaum Associates
- Heidegger, M., 1929, *Dell'essenza della verità*, trad. it. Adelphi
- Mantovani, G., 1998, *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti
- Marani, D., 2002, *Nuova grammatica finlandese*, Milano, Bompiani
- Moretti, B., (a cura di), 2004, *La terza lingua*, vol. 1, Locarno, A.Dadò
- Moretti, B., (a cura di), 2005, *La terza lingua*, vol. 2, Locarno, A.Dadò
- Morgan, C., 2005, *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks*, Bern
- Pandolfi, E.M., 2006, *Misurare la regionalità*, Locarno, A.Dadò

Perregaux, C., 1994, *Odyssée. Accueils et approches interculturels*, Neuchâtel, Corome

Perregaux, C., Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P., 2001, *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*, Parigi, L'Harmattan

Perrot, Rist, Sabelli, 1992, *La mythologie programmée*, Paris, Presses Universitaires de France

Portera, A., 1997, *Identity Development in a Multicultural Context*, London, Carfax

2000, *Educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Padova,

CEDAM

2005, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*,

Milano