

Intercultura e Critical Pedagogy

Interculturalism and Critical Pedagogy

Domenica Maviglia

Abstract: In the framework of constant development that characterises our society, the principles at the core of interculturalism (identity, difference, encounter, meeting, deconstruction, and dialogue) represent the key elements to build a space of encounter dynamically open to a *dialogical ethos* that educates on how to eradicate all perspectives and forms of ethnocentrism, racism, discrimination, and injustice. In this increasingly multicultural context, *Critical Pedagogy* represents a reasonable approach to emphasize the axiological and teleological aspects of pedagogy and intercultural education, since it exploits a *humanizing* practice of education that aims at developing pathways to prevent hidden forms of cultural neo-colonialism and, at the same time, allow to re-discover and highlight the most intimate value of the face of the *Other*, urging individuals to enrich their sense of humanity and holding them accountable to themselves, the others, and the whole World.

Keywords: Interculturalism; *Critical Pedagogy*; Dialogue; Educational Relationship.

Parole chiave: Intercultura; *Critical Pedagogy*; Dialogo; Relazione educativa.

1. I fondamenti dell'intercultura

La società multiculturale del nostro presente è sempre in continua trasformazione tanto da generare continui incontri-confronti fra persone di etnia, cultura, idioma, credo religioso, *status* sociale e orientamento sessuale molto diversi.

In questo continuo divenire le categorie dell'*identità* e della *diversità* si incontrano, si scontrano, si riscoprono, si legittimano e si espandono dando vita allo *spazio dell'incontro*, il *luogo dell'interculturalità*¹; uno spazio che esaltando, senza negare, le singole e svariate identità che lo costituiscono, crea un *habitat* di incontro, di confronto, di

¹ M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma 1996.

decostruzione e di dialogo intensamente dinamico, complesso, tensionale e sempre in via di costruzione. Tale spazio fisicamente abitato da identità e modelli culturali plurali inevitabilmente produce due fasi: la prima caratterizzata dall'*incontro-confronto* delle molteplici identità genera la crisi delle stesse, dando vita a forme di spaesamento e a fasi di *decostruzione personale*; la seconda, invece, caratterizzata dal *dialogo-ascolto-intesa*, produce nelle singole identità una disposizione al riconoscimento reciproco conducendole ad una fase di ulteriore ridefinizione di loro stesse². Il riconoscimento del valore dell'alterità e l'importanza del rispetto reciproco crea, quindi, relazioni, sintesi e intesa tra le diversità. L'intercultura, pertanto, è «la risposta educativa alla società multiculturale e multi-etnica»³ dei nostri tempi. Essa, infatti, rappresenta un dispositivo-chiave capace di costruire uno spazio di pluralismo culturale in grado di «tenere insieme particolarità e universalità, località e globalità»⁴, favorendo l'acquisizione di una mentalità che, oltrepassando i limiti del senso di appartenenza, finalmente si spoglia degli abiti mentali imbevuti di pregiudizi e, si apre, invece, alle risorse della differenza e, dunque, ad un *ethos* dialogico.

Cosa altro, dunque, può rappresentare l'intercultura se non «la principale risorsa che una società democratica ha a disposizione per mettere gli individui che ne fanno parte in condizione di vivere il multiculturalismo?»⁵.

La parola interculturale, chiarisce A. Portera, «data dal prefisso *inter* che equivale a interazione, scambio, messa in gioco, e dal sostantivo *cultura*, implica il riconoscimento dei valori e della diversità»⁶. Essa, infatti, «si colloca tra universalismo e relativismo, ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo le possibilità di dialogo, confronto e interazione»⁷. Da questo processo di sintesi nasce la *decostruzione* che diviene una fase fondamentale in questa direzione poiché essa va

considerata sia nella sua dimensione processuale e teorica del lavoro di riflessione sui propri costrutti culturali ed educativi, sia come prassi che spin-

² F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.

³ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 14.

⁴ *Ivi*, p. 7.

⁵ E. Macinai, *La prospettiva dell'interculturalità: una cornice di riferimento per la formazione*, in S. Olivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa 2012, p. 267.

⁶ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 43.

⁷ *Ivi*, p. 42.

ge verso la capacità e la disposizione a mettersi in questione, a riconsiderare e rivalutare le proprie idee, opinioni, atteggiamenti, attraverso i processi di relativizzazione, di storicizzazione e di decentramento delle categorie concettuali⁸.

La seconda e successiva fase alla *decostruzione*, ovvero quella del *dialogo-ascolto-intesa* è altrettanto fondamentale poiché reclamando l'ascolto, la comprensione e il riconoscimento reciproco del valore-risorsa dell'unicità e dell'irrepetibilità della singola identità culturale, consente di far sì che prenda forma, in modo autentico, lo *spazio dell'incontro*. Pertanto, questa fase

consente di incontrare l'altro, di comprendere meglio l'esistenza, di introdurre nuove categorie, di porsi da differenti punti di vista, di prendere in considerazione logiche che non ci appartengono, di sentire empaticamente ciò che l'altro sta comunicando e che tipo di realtà sta vivendo. Si possono così sviluppare nuove spinte creatrici volte a rinnovate progettualità personali e comunitarie, a partire dalla scoperta del sé e degli altri, lasciando tracce significative degli incontri avvenuti e prospettandone di nuovi, in una visione aperta dell'essere in relazione⁹.

Questa reciproca dialogicità degli esseri culturali coinvolti costruisce, dunque, spazi che danno luce a valori di democrazia, di pace, di solidarietà, di giustizia, di uguaglianza, di corresponsabilità e di diritti umani che implicano, da un lato, il declino di tutte quelle ottiche e quelle forme di egemonia e di etnocentrismo e, simultaneamente, dall'altro lato, implicano la fecondità reciproca tra i modelli culturali inclusi che prende soprattutto forma attraverso la revisione e l'arricchimento delle singole identità con altre prospettive valoriali.

2. L'identità della *Critical Pedagogy*

L'intercultura è un progetto che, per il suo valore intrinseco e strutturale, va incentivato pedagogicamente e la *Critical Pedagogy*, all'interno di questo scenario sempre più multiculturale e in continua e fervida evoluzione, potrebbe rappresentare un valido approccio che ben evidenzia l'aspetto assiologico e teleologico della pedagogia e

⁸ A. Vaccarelli, *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Edizioni ETS, Pisa 2008, p. 74.

⁹ R. Deluigi, *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, in M. Catarci e E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 113.

dell'educazione interculturale poiché promuove percorsi che riescono a sventare le celate forme di neocolonialismo culturale e, allo stesso tempo, consentono di riscoprire ed esaltare il valore più intimo del volto dell'Altro.

La nozione di *Critical Pedagogy*¹⁰ nasce intorno agli anni Sessanta del Novecento nell'ambito di un quadro di molteplici *teorie critiche* di matrice filosofica che ancora oggi si pongono alla base della sua stessa riflessione ma sempre in costante movimento ed evoluzione, entro continui processi di rielaborazione e re-interpretazione affiancando, di pari passo e nel pieno rispetto del primato del pedagogico, le problematiche, le questioni e le tematiche più attuali che caratterizzano la nostra odierna società multiculturale.

La *Critical Pedagogy* è un approccio che mira allo sviluppo di una *coscienza critica* democratica, utile ad identificare e comprendere l'impatto, le interrelazioni e i sottili condizionamenti che le molteplici e subdole dinamiche degli assetti e dei processi di dominazione riflettono nella teoria e nella pratica educativa. Essa ha come fine dell'educazione quello di affrontare e trasformare le condizioni sociali ed oppressive di coloro che con facile rassegnazione, quasi "fatalisticamente" le subiscono, promuovendo giustizia sociale e l'emancipazione delle popolazioni marginalizzate¹¹.

Nelle innumerevoli pubblicazioni delle rilevanti figure contemporanee del pensiero critico in Nord America, sia di ambito pedagogico che sociologico come Joe Lyons Kincheloe, Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Donald Macedo, bell hooks, e tante altre ancora, si rileva, infatti, una perspicace ed accesa analisi sul sistematico *modus operandi* delle numerose e svariate maschere che il potere (politico, economico e culturale) adopera per costruire modelli particolari di oppressione che strutturano e danno avvio a complessi processi di razzismo, di intolleranza religiosa, di spregevole etichettamento sessuale, di discriminazioni di genere e di *status* sociale.

La *Critical Pedagogy* attraverso l'appassionato utilizzo delle metodologie freireane, rappresenta molto bene l'orizzonte pedagogico all'interno del quale si muove gran parte della pedagogia postcoloniale americana. Si tratta, infatti, di una pedagogia che esalta una tassonomia di saperi e di percorsi educativi, incentrata sui processi di coscientizzazione. Riconosce, cioè, la rilevanza decisiva delle relazioni

¹⁰ La *Critical Pedagogy* trattata in questo capitolo fa riferimento a quella nordamericana.

¹¹ Cfr. J.L. Kincheloe, *Knowledge and Critical Pedagogy*, Springer, Dordrecht Heidelberg London New York 2008b, pp. 8-10.

sociali e denuncia il peso paralizzante delle dinamiche di potere che attraversano l'esperienza educativa e, al fine di attivare processi di reale emancipazione culturale, si impegna a smascherarne i dinamismi perversi. In altre parole, prova a snidare quell'«insieme di relazioni e rappresentazioni che, [...] più in generale, si focalizzano su soggetti individuali e collettivi che, anche all'interno dei contesti educativi, vengono a trovarsi al centro di processi di rappresentazione ed esclusione proprio in quanto "marginali"»¹².

La relazione dialogica diventa, secondo questa prospettiva, la vera risorsa che consente di evitare l'etichettamento e la discriminazione del soggetto per fattori come la diversità di cultura, l'etnia, il credo religioso, il genere, la classe sociale. Allo stesso tempo, essa costituisce anche un richiamo forte ad una partecipazione responsabile alla vita della comunità, chiamando in causa l'impegno concreto del soggetto in una dimensione di solidarietà e di rispetto dell'Altro e di vivere «"la diversità come valore" attraverso il riconoscimento delle singole differenze»¹³.

Sotto questa luce, la *Critical Pedagogy* può essere, quindi, assunta come modello di pedagogia e di educazione interculturale perché riconosce come propri i contenuti e i compiti della stessa pedagogia interculturale, vale a dire «l'apertura, l'accoglienza dello straniero, il muoversi verso l'altro, il tentativo di camminare insieme, l'attenzione all'interiorità degli altri oltre che alla propria»¹⁴.

In sostanza, con essa si intende

un approccio mirato a facilitare le relazioni culturali a partire dal riconoscimento della differenza, o meglio le relazioni tra individui portatori di identità anche culturali molteplici, per favorire la promozione del dialogo e dello scambio. [...] E la scuola, in particolare assume il mandato istituzionale e sociale di mediare tra culture, di promuovere il dialogo, la democrazia, la pacifica convivenza, a partire dalla valorizzazione delle culture anziché dalla loro cancellazione attraverso l'assimilazione¹⁵.

L'approccio del paradigma nordamericano può essere così pensato

¹² D. Zoletto, *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci e E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 97.

¹³ D. Zoletto, *Dall'interculturalità ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 53.

¹⁴ M. Giusti, *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologie, laboratori*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 8.

¹⁵ M. Tarozzi, *Dall'interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 35.

come bussola per orientare e impegnare con *responsabilità etica ed estetica*¹⁶ gli attori del processo educativo affinché diventino capaci di rileggere, vagliare e vivere con disincanto ideologico contesti, saperi e problematiche come quelle della dignità umana, della libertà, del razzismo, della giustizia sociale, dell'emarginazione, del rigore scolastico e della responsabilità sociale, nei meandri dei nostri quotidiani contesti che sono sempre più palesemente segnati dal pluralismo culturale e da una profonda crisi di valori pubblici. Ed è proprio nello spazio educativo e pedagogico per eccellenza, la scuola, che si dovrebbe educare a riscoprire il fulgido valore del rispetto per la persona. Per gli studiosi di *Critical Pedagogy*, infatti, il processo educativo deve essere una *pratica di umanizzazione*¹⁷ che "coscientizza" il soggetto in formazione a superare ogni forma di oppressione, di subordinazione e di discriminazione, indirizzandolo verso la strada dell'*umanizzazione*. All'interno di questo processo educativo

la formazione interculturale degli insegnanti occupa un posto centrale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza", che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. È necessario allora ripensare curricula e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a "spostare il centro del mondo". L'insegnamento tradizionale non sempre è riuscito a proporre il dialogo come strumento privilegiato nelle relazioni tra gli individui, favorendo di fatto una comunicazione a senso unico, mentre sarebbe più opportuno oggi fare ricorso a metodologie, che consentano agli studenti di sperimentare concretamente l'attività dialogica. [...] È allora indispensabile predisporre le condizioni per un più equo e diffuso accesso al sapere (critico) che rappresenta la precondizione per garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale¹⁸.

Aspetto essenziale e significativo del paradigma della *Critical Pedagogy* è, infatti, l'invito a chi ha responsabilità educative a trovare il coraggio di indossare le vesti del *Critical Researcher*¹⁹, ovvero le vesti

¹⁶ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

¹⁷ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

¹⁸ M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando Editore, Roma 2011, pp. 10-11.

¹⁹ Cfr. J.L. Kincheloe, *Critical Pedagogy*, Peter Lang, New York 2008a, pp. 17-21.

di un insegnante-ricercatore che considera i giovani in formazione non in maniera statica e gerarchica, ma è capace di valorizzare ogni aspetto e dimensione di ciò che è considerato "diverso" o "differente". Ciò comporta l'affermazione e la legittimazione della possibilità di scambio, di dialogo e di interazione, che diventa opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva. La valorizzazione di attitudini, risorse e competenze di ogni singolo soggetto, a prescindere dalle appartenenze culturali, etniche, sociali, ha come obiettivo l'acquisizione di una coscienza critica democratica e della capacità di saper

coagire e apprezzare il valore delle differenze che richiede impegno, coinvolgimento, messa in discussione della propria identità, anche in prospettiva di cambiamento e di integrazione. Da qui la necessità di migliorarsi acquisendo e perfezionando competenze interculturali per offrire risposte più congrue ai bisogni formativi nel lavoro quotidiano²⁰.

Ora, pensando al dovere che gli insegnanti devono possedere, di rispettare la natura *etica e formativa* della pratica educativa e, di pari passo, la dignità dell'educando e la sua identità in formazione, è necessario pensare anche in che modo attuare una pratica educativa che sia *critica e interculturale*, in cui «il rispetto che si sa di dovere all'educando si realizzi invece di essere negato»²¹. Questo, naturalmente, esige che gli insegnanti non possono sottrarsi a quella che P. Freire chiama *l'etica universale dell'essere umano*²², ovvero a quell'etica che, riconoscendo e valorizzando sempre l'altrui presenza, condanna le manifestazioni di emarginazione e di discriminazione culturale, di genere, di razza, di *status* sociale, di orientamento sessuale e di credo religioso. Dunque, il miglior modo per esercitare e difendere la doppia natura (etica ed estetica) della pratica educativa *critico-interculturale* è quello di viverla quando la si pratica nei confronti di chi si educa, intraprendendo il cammino di una relazione dialogica che si fonda sulla disponibilità al dialogo e si interseca con la capacità di saper ascoltare, rispettando le altrui differenze di ciascun studente e realizzando così un incontro autentico con loro.

Accettare e rispettare la differenza è, quindi, una di quelle virtù senza le quali l'ascolto non può esistere. Se si discrimina il bambino o la bambina perché povero, oppure perché nero, indigeno o ricco; se si discrimina la donna,

²⁰ M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, QuiEdit, Verona 2015, p. 111.

²¹ P. Freire, *op. cit.*, 2004, p. 52.

²² *Ivi*, p. 15.

la contadina, l'operaia, non si può prestar loro ascolto e senza l'ascolto, non si può parlare *con* loro, ma si può soltanto parlare *a* loro, dall'alto verso il basso, negandosi la possibilità di capirli. Sentirsi superiori al diverso, indipendentemente di chi si tratta, in partenza ci si rifiuta di ascoltarlo. Il diverso, quindi, non è un questo o quello da maltrattare o da disprezzare, ma è, invece, l'altro che merita rispetto²³.

Pertanto, l'insegnante, nell'intimo del processo educativo, riveste un ruolo di tutto rilievo proprio perché deve esercitare una funzione di *empowerment* verso quelle persone che vengono etichettate come "differenti" solo perché provengono da un contesto socio-culturale diverso dai detentori del dominio culturale. Nella maggioranza dei casi, questi soggetti infatti vengono marginalizzati e ritenuti incapaci di comprendere i codici del capitale culturale dominante. In quest'ottica, l'insegnante, sviluppando un corso di studi che analizzi criticamente le materie curriculari, consentirebbe da un lato ai suoi studenti, che vivono in un continuo processo di formazione, di crescita e di cambiamento, di comprendere quale importante "capitale personale" essi rappresentino e, allo stesso tempo di acquisire il valore della *criticità* intesa come capacità di riflettere, analizzare, interpretare, confrontare e reinterpretare, reagendo e mettendosi in azione nel mondo²⁴ e, dall'altro, permetterebbe, invece, all'insegnante di attivare un processo di «de-costruzione e di ri-orientamento dell'agire educativo e del pensare pedagogico»²⁵.

Maturare e mettere in atto adeguatamente questa responsabilità garantisce all'insegnante di diventare un serio professionista dell'educazione, cioè una persona non soltanto competente nel suo ambito disciplinare ma, soprattutto, una persona eticamente impegnata a non trasgredire «la vocazione umana ad "essere di più"»²⁶ e a realizzare principi di promozione umana e di equità all'interno di istituzioni formative "di tutti" e "per tutti".

Il fine dell'educazione non è, dunque, storico e indefinito per la *Critical Pedagogy* ma consiste nel rendere ogni soggetto in grado di riconoscere, affrontare e trasformare le condizioni sociali ed oppressive reali per promuovere i sani valori di democrazia, di pace, di solidarietà, di giustizia, di uguaglianza, di corresponsabilità e di diritti umani.

Parlare, dunque, di *Critical Pedagogy*, significa non arenarsi di

²³ *Ivi*, p. 96.

²⁴ Cfr. J.L. Kincheloe, *op. cit.*, 2008a, p. 110.

²⁵ F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma 2009, p. 10.

²⁶ P. Freire, *op. cit.*, 2002, p. 28.

fronte alle barriere di un pensiero statico e monoculturale ma saper cogliere e rispettare la dignità dell'Altro. Significa promuovere l'autenticità e l'originalità di ogni diversità umana, sollecitando ciascuno a migliorare ed arricchire la propria umanità in un movimento di continua interazione, dove ciascuno è coinvolto e responsabilizzato di fronte a sé stesso, di fronte agli altri e al mondo. E dove ciascuno coscientizzandosi, rompe le catene del fatalismo, comprendendo che la propria esistenza ed autorealizzazione non possono essere stabilite aprioristicamente da altri uomini, perché l'essere umano, a prescindere dalle proprie origini geografiche, culturali e religiose deve poter essere artefice della sua storia²⁷.

Bibliografia

- Buber M. (1954), *Il Principio dialogico*, Ed. di Comunità, Milano 1958.
- Callari Galli M. (1996), *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2009, a cura di), *Pedagogia critiche in Europa*, Carocci, Roma.
- Deluigi R. (2015), *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, in M. Catarci e E. Macinai (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa, 113-130.
- Fanon F. (1996), *Pelle nera maschere bianche*, Marco Tropea Editore, Milano.
- Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Freire P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine.
- Giroux H. (2013), *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury, New York.
- Giusti M. (2004), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza, Roma-Bari.
- Kincheloe J.L. (2008a), *Critical Pedagogy*, Peter Lang, New York.
- Kincheloe J.L. (2008b), *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*, Springer, Dordrecht Heidelberg London New York.

²⁷ Cfr. *ivi*.

- Macinaì E. (2012), *La prospettiva dell'interculturalità: una cornice di riferimento per la formazione*, in S. Olivieri (2012, a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa, 249-275.
- Maviglia D. (2015), *Encounter and Dialogue in EFL Classrooms: Interculturalism In-Praxis*, in M. Vicars, S. Steinberg, T. McKenna e M. Cacciato, (2015, a cura di), *The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT). Beyond the Binaries: Researching Critically in EFL Classrooms*, Sense Publishers, Rotterdam, 22-33.
- McLaren P. (2012), *Critical Pedagogy and Marxism*, Bloomsbury, New York.
- Milani M. (2015), *Competenze interculturali a scuola*, QuiEdit, Verona.
- Passaseo A. (2002), *Comunicazione interculturale e relazioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Sirna C. (1996, a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino.
- Sirna C. (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Edizioni ETS, Pisa.
- Wieviorca M. (2007), *L'inquietudine delle differenze*, Bruno Mondadori, Milano.
- Zoletto D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Zoletto D. (2015), *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci e E. Macinaì (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa, 93-112.

Intercultura e nuove tecnologie Riferimenti teorici, esempi operativi ed implicazioni pedagogiche

Intercultural perspectives and new media technologies Theoretical suggestions, some examples and pedagogical implications

Luisa Zinant

Abstract: The paper aims to explain the connections between intercultural education and Information and Communication Technologies. After a literature review, the article describes some examples and projects (both national and international) in which new media technologies played a significant role in promoting intercultural dimension in formal, non formal and informal educative contexts. Then, the paper suggests a 'digital' review of one traditional way to work in intercultural field: the narration. The paper ends with some pedagogical implications highlighted by the connection just exposed.

Keywords: Intercultural perspectives – new media technologies – narration – pedagogical implications.

Parole chiave: Intercultura – nuove tecnologie – narrazione – implicazioni pedagogiche.

1. Premessa

«Il tempo nel quale viviamo, tempo complesso e di grandi trasformazioni, interroga in profondità il fare e l'essere dell'educazione. Cosa significa oggi educare nelle società globali, nelle città plurali, in uno spazio e in un tempo rarefatti e dilatati? Nel tempo della tecnica, della differenza, del gioco delle identità? Nelle città rese multiculturali non solo a causa dei processi migratori ma anche, e soprattutto, a motivo della pluralità di "mondi di vita", stili, culture, storie, progetti...che interagiscono quotidianamente nel gioco della realtà sociale».

(MPI, 2000: 8)

Nell'epoca contemporanea la sfida educativa e pedagogica più importante da affrontare sembra essere, come sosteneva Aldo Visalber-