

# Prospettive di pedagogia interculturale ed aspetti etico educativi nella scuola secondaria

Francesco Bossio

Professore Associato, Università della Calabria

*e-mail:* francesco.bossio@unical.it

La scuola secondaria responsabile della trasmissione culturale e diffusione dei valori sociali è chiamata a favorire il pluralismo e il rispetto delle diversità. L'educazione interculturale rappresenta un progetto educativo delicato e complesso di convivenza armonica tra persone provenienti da contesti culturali differenti in una società autenticamente equa e solidale. La scuola secondaria dovrebbe educare gli allievi al rispetto reciproco, al dialogo ed al riconoscimento della dignità della persona in quanto tale.

*Parole-chiave:* pedagogia interculturale, scuola secondaria, adolescenza, fenomenologia, riconoscimento.

## *Perspectives of Intercultural Pedagogy and Ethical Educational Aspects in Secondary School*

The secondary school responsible for cultural transmission and diffusion of social values is called to promote pluralism and respect for diversity. Intercultural education represents a delicate and complex educational project of harmonious coexistence between people from different cultural backgrounds in an authentically fair and supportive society. The secondary school should educate students to mutual respect, dialogue and recognition of the dignity of the person as such.

*Keywords:* intercultural pedagogy, secondary school, adolescence, phenomenology, recognition.

*Alcuni orientamenti interculturali nella scuola secondaria nell'epoca della globalizzazione*

La globalizzazione ha portato profonde trasformazioni nelle strutture sociali, in un tempo relativamente breve, le nostre istituzioni hanno subito una significativa evoluzione, diventando sempre più multiculturali ed anche instabili, complesse, discontinue e soggette a cambiamenti (Tocci, 2024, p. 21). Questo ha dato origine a una nuova interpretazione del concetto di “appartenenza”. Si tratta di abbracciare una condizione globale che richiede una nuova mentalità pluralista, aperta ai valori del dialogo, del confronto e dell’interculturale. L’interculturale si presenta come una sfida pedagogica che mette in discussione schemi mentali, pregiudizi e norme cognitive e valoriali, spingendoci oltre le identità senza negarle, verso un orizzonte logico, epistemico ed etico che si fonda sull’incontro, sul dialogo e sul *métissage* (Cambi, 2012, p. 37). Questo contesto si fonda sulla relazione, sullo scambio e sulla condivisione. L’istituzione scolastica, responsabile della trasmissione culturale e diffusione dei valori sociali, è chiamata a rivedere le proprie dinamiche interne per favorire il pluralismo e il rispetto delle diversità. Oggi l’apprendimento scolastico rappresenta solo una delle molteplici esperienze formative che gli studenti affrontano. Per questo motivo, la scuola secondaria deve assumersi un ruolo più attivo, incentivando negli alunni la capacità di attribuire significato alle diverse esperienze che compongono il loro percorso educativo.

Nel documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, redatto in Italia dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori e l’educazione interculturale nel marzo del 2022, viene sottolineato che l’educazione alla cittadinanza necessita di una cura attenta e specializzata, di un approccio intenzionale, di un accompagnamento mirato, nonché di un uso di parole e azioni efficaci. Viene anche evidenziata la necessità di adottare approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra le nazioni nel contesto globale (*ivi*, p. 9). Proprio la scuola, accogliendo la diversità culturale in una età in cui il soggetto è estremamente ricettivo, aperto, libero da pregiudizi e sovrastrutture psichiche che possano influenzare negativamente il suo processo di acquisizione di consapevolezza – di sé, degli altri, del mondo – si colloca come strumento potente e privilegiato dato anche il suo carattere di obbligatorietà e democraticità.

È evidente che ogni situazione è unica e contestuale; non esistono manuali predefiniti in grado di fornire regole assolute e universali, poiché l'evento educativo è sempre un evento situato (Madrussan, 2008, p. 149). Anche se guidata dalle teorie pedagogiche, ogni azione educativa formale, specialmente in ambito scolastico, deve essere adattata alle specificità del contesto reale e calibrata sulla persona, unica e irripetibile, a cui è destinata. Di conseguenza, l'educatore deve essere consapevole di questa necessità e dotarsi di un repertorio sempre più ampio di strumenti analitici (compresi principi di sociologia, antropologia, psicologia cognitiva ed evolutiva), concettuali (pedagogia critica, generale, speciale e interculturale, filosofia dell'educazione) e pratici (didattica generale e disciplinare) per affrontare una missione che è sempre più delicata e richiede competenze solide sia sul piano teorico che su quello pratico (Bossio, 2023, p. 185).

Nella progettazione di un'azione educativa di tipo interculturale, è fondamentale considerare il metodo. È chiaro che un approccio didattico puramente trasmissivo, in cui l'insegnante, il libro di testo o il supporto multimediale si relazionano in modo unidirezionale con l'allievo, appare inadeguato (non solo nell'ambito dell'educazione interculturale). La letteratura pedagogica e le ricerche didattiche hanno dimostrato ampiamente i limiti e i rischi di tale approccio, non solo perché offre pochi stimoli culturali e relazionali, ma anche per alcune conseguenze 'implicite' rispetto a modelli distorti del sapere e della ricerca che da questi possono derivare (Portera, 2022, p. 49).

Al contrario, un ambiente ideale per accogliere allievi che provengono da contesti culturali diversi è rappresentato da situazioni ricche di stimoli cognitivi, culturali ed emozionali, dove l'alterità culturale rappresenta solo una delle tante scoperte che l'allievo è invitato a esplorare (Bruzzone, 2016, p. 52). Ogni persona in formazione infatti, è parte di una rete di relazioni che si intersecano tra loro concorrendo ad una vera e propria costruzione della conoscenza, elidendo tutte quelle che sono le idee pregresse per accedere ad una concezione di sapere che è in costante evoluzione (Mariani, 2019, p. 112). Una società complessa e dinamica come la nostra richiede un approccio cognitivo altrettanto articolato e dinamico, dove nulla è statico e definitivo, tranne il processo stesso di acquisizione del sapere. In questa prospettiva ogni persona dovrebbe assumersi un impegno pratico finalizzato a contribuire all'umano progresso, a umanizzare e migliorare il contesto materiale e relazionale in cui vive, ovvero a costruire, giorno dopo giorno, un ambiente autenticamente democratico (Tarozzi, 2015, p. 74). L'educazione intercultu-

rale rappresenta anche un progetto educativo delicato e complesso di convivenza armonica tra persone provenienti da contesti culturali differenti in una società autenticamente equa e solidale (Fiorucci, 2020, p. 85). Un ambiente di vita democratico e, ancor più un modo di pensare e di agire che rispecchi i pilastri della democrazia (libertà, uguaglianza, accoglienza, rispetto dell'altro e delle regole condivise) rappresentano, forse, l'unica prospettiva possibile per sciogliere i nodi problematici che dominano la complessità della nostra epoca, in cui troppo spesso l'unicità della persona umana è vittima di processi di annichimento ed alienazione che la conducono verso un vuoto esistenziale che diviene, inevitabilmente, un vuoto di civiltà (Bossio, 2018, p. 96).

Altro punto fondamentale che l'educazione scolastica dovrebbe valorizzare potrebbe essere quella dell'elaborazione di attività didattico – educative all'interno delle classi multiculturali della scuola secondaria, l'attenzione verso i diritti universali non solo di ogni persona in quanto tale (diritti umani) ma caratterizzanti anche alla diversità culturale (si pensi ad esempio alle radici linguistiche) che, in quanto espressione della costitutiva diversità umana, andrebbero custoditi e tutelati. In nome della civile convivenza e delle esigenze della globalizzazione sarebbe infatti opportuno evitare di trascurare, ghettizzare o, addirittura elidere lingue, culture e costumi appartenenti alle minoranze culturali. È fondamentale all'interno dell'aula scolastica cercare di incentivare metodologie didattiche e pratiche educative volte a promuovere l'incontro, il dialogo ed il riconoscimento tra le diversità culturali per superare rischi di visioni etnocentriche. In questa prospettiva il dialogo interculturale riveste un'importanza cruciale: da un lato, scongiura divisioni di natura religiosa, linguistica e culturale; dall'altro, incentiva progettualità feconde, riconoscendo in modo costruttivo e democratico le diverse identità, partendo da valori universali condivisi. La valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni della scuola secondaria provenienti da contesti migratori potrebbe essere incentivata dando cittadinanza al plurilinguismo e al pluralismo religioso come un concreto incentivo a promuovere buone prassi di tipo didattico e laboratoriale, in cui la diversità culturale viene vista in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale (*Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 3.6). Perché

la lezione stessa rappresenta un esercizio collettivo la cui efficacia dipende dalla sintonia che riesce a crearsi tra l'insegnante da un lato e gli

intenti e le espressioni dei membri della classe dall'altro. [...] Il linguaggio non si limita a trasmettere; esso crea o costituisce la conoscenza o la realtà. [...] Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze (Bruner, 1986/2003, p. 163).

Emerge l'importanza e la centralità della relazione educativa, segnatamente alle necessità di individuare percorsi nella scuola secondaria, di sostegno ai giovani con origine migratoria a gestire le incertezze dell'adolescenza. In questa direzione assumono particolare rilievo le dimensioni dell'incontro e del riconoscimento dell'altro come soggettività con cui costruire i significati e i valori della cura, del consenso, della co-implicazione. Si tratta di una specifica relazione che trascende quelle categorie intese a definire l'insegnamento, in termini rigidamente esclusivi, come processo asimmetrico attraverso cui trasmettere contenuti culturali (Macinai, 2020, p. 71). La relazione educativa, dinamica delicata e complessa, rinvia alla responsabilità del docente, che si inverte nell'azione di coltivazione e di incontro con l'altro, perché l'altro possa compiere la propria soggettivazione, la personale umanizzazione attraverso il disvelamento del proprio essere. In questa prospettiva la relazione educativa diviene esperienza feconda oscillante tra dialogo ed incontro, riducendo lo spazio dell'io per valorizzare quello dell'altro, ma arricchendo l'esperienza interiore dei due soggetti. Lévinas parla di 'erosione dell'io', di 'sovranità dell'altro', della sua 'epifania', un evento che realizza la comprensione, la presa in carico dell'altro, della sua intenzionalità e dei suoi vissuti; un evento che si traduce in una etica e feconda esperienza intersoggettiva (Lévinas, 1960/2023, pp. 88-91). La relazione diviene quindi dialogo, incontro, confronto. La parola, espressione specifica della natura ontologico-esistenziale della persona, diviene modalità *propria* attraverso cui ogni persona ordina la vita interiore, l'esperienza culturale, i vissuti, è il mezzo che realizza il legame costitutivo con il tu, l'*Erlebnis* dell'incontro, l'esperienza più compiuta dell'essere.

L'incontro e la comunicazione tra persone provenienti da contesti culturali eterogenei rappresentano presupposti fondamentali per superare pregiudizi, stereotipi, razzismi (Zoletto, 2020, p. 29). Da queste premesse è opportuno considerare anche le delicate e complesse peculiarità degli studenti delle scuole secondarie, la preadolescenza e l'adolescenza sono infatti stagioni esistenziali connotate da peculiarità e fragilità che richiedono particolari sensibilità e cure educative.

*L'età incerta tra ricerca di sé e progettualità esistenziale*

Essere preadolescente e adolescente nella nostra società ipertecnologica, globalizzata e reificata è certamente molto problematico, basti pensare ai rapidi cambiamenti che hanno trasformato le modalità di comunicazione nel volgere degli ultimi anni, alla pervasività dei *Social Network*, al virtuale che viene utilizzato, proprio in queste stagioni esistenziali, come strumento privilegiato di comunicazione (Rivoltella, 2020, p. 163). La comunicazione, ma anche gli strumenti utilizzati per comunicare, assumono una importanza fondamentale in questa età, proprio rispetto alla conquista dell'identità ma anche per le delicate dinamiche di riconoscimento attraverso le quali l'identità si oggettivizza (Dusi, 2017, p. 26). Oggi a partire dalla preadolescenza viene delegato questo fondamentale legame dialogico al virtuale; il rischio implicito, in tale dinamica, è che le modalità comunicative di sé, i personali stati d'animo, l'affettività, quindi la stessa identità e le complementari dinamiche di riconoscimento, possano impoverirsi nelle loro originarie significanze e valori (Gramigna, 2019, p. 43). Proprio in queste delicate stagioni della vita i fruitori principali di questi strumenti virtuali di comunicazione sono le persone più esposte all'inautenticità esistenziale e all'impoverimento valoriale e di senso che l'utilizzo reiterato di queste forme comunicative virtuali possono comportare (Eugeni, 2022, p. 26). Nella preadolescenza e nell'adolescenza il corpo si trasforma con grande rapidità e il soggetto in crescita è continuamente esposto a tali repentini cambiamenti, la difficoltà è quella di accogliere queste modificazioni ed accettarle interiormente, continuando a riconoscersi nelle nuove peculiarità somatiche, dalla voce che cambia tono, alla difficile capacità di relazionarsi con gli altri (Barone, 2019, p. 31). Il problema identitario e di riconoscimento è connesso anche alla relazionalità che le persone di queste età, solitamente, esperiscono nel gruppo dei pari che, parimenti, vivono le stesse problematicità, le stesse ansie e timori perché fanno esperienza delle stesse tonalità affettive, delle medesime precarietà esistenziali. Queste situazioni 'paritarie' di difficoltà potrebbero pedagogicamente rappresentare una risorsa nel caso in cui gli adolescenti, attraverso il dialogo autentico e sincero, riuscissero a confrontarsi nelle loro profonde preoccupazioni e dubbi e scoprire che le difficoltà che ciascuno riteneva essere uniche ed inconfessabili appartengono, concretamente, ai pari coinvolti nel dialogo e quindi il reciproco riconoscimento potrebbe essere il punto di partenza per ascendere consapevolmente verso una presa di coscienza. Oppure all'oppo-

sto, nel caso in cui gli adolescenti non dovessero aprirsi l'un l'altro in maniera sincera ed autentica ma solo superficialmente ostentando, ad esempio, false sicurezze e spavalderia, questi dialoghi potrebbero fare chiudere i soggetti dialoganti ancora di più nelle loro insicurezze e conflittualità interiori. Così come un dialogo aperto e sincero tra il figlio adolescente e i genitori potrebbe rappresentare un momento educativo fondamentale. In questo caso, l'esito della 'relazione dialogica' sarebbe influenzato dalla disponibilità relazionale e dal grado di fiducia che il giovane ripone nel genitore. Romano Guardini indica due elementi fondamentali che declinano questa stagione della vita, il primo è rappresentato

dalla capacità di crescita della personalità che si afferma e di sviluppo di una dirompente vitalità; l'altro è negativo: è la mancanza di esperienza della realtà. È la mancanza di esperienza della realtà. Ne segue la sensazione che il mondo gli sia infinitamente dischiuso e che le energie siano illimitate; [...] Questo atteggiamento ha il carattere dell'incondizionato; della purezza che sta nel rifiuto del compromesso; della convinzione che le idee vere e le concezioni giuste siano senz'altro in grado di cambiare e di strutturare la realtà. Ne deriva anche l'incapacità di stabilire un corretto rapporto tra giudicare e agire. E ciò è tanto più intenso quanto più la personalità è insicura (Guardini, 1953/2022, p. 54).

L'essere continuamente protesa tra la precarietà e l'infinito è una delle connotazioni proprie dell'adolescenza, la precarietà di chi si sente insicuro per i continui cambiamenti che sperimenta dentro e fuori di sé in quanto non riesce a riconoscersi in caratteristiche e tratti stabili e duraturi e parimenti nella sua esteriorità corporea che si trasforma rapidamente sotto l'impulso della crescita. L'infinito come desiderio, anelito inappagato e inappagabile, muove l'esistenza del giovane verso l'utopia, *ou-tòpos* luogo che non esiste, un 'non luogo' immateriale che pedagogicamente declina i sogni, le aspettative, i desideri della persona, categoria pedagogica fondamentale nel continuo dispiegarsi della formazione personale nelle stagioni esistenziali che verranno. Tali istanze possono però collidere con le concrete possibilità di realizzazione di tali aneliti progettuali; il rapporto con la realtà dell'adolescente si carica di conflittualità, anche, per l'impossibilità di concretizzare fino in fondo tali progettualità desiderate. Come osserva Guardini, "le difficoltà di questa crisi stanno nell'incertezza interiore, nel sapere e tuttavia non sapere, nel voler essere se stessi e non esserne ancora capaci" (*ivi*, p. 63). L'incertezza

interiore che declina l'adolescenza nasce forse dal desiderio di infinito riconducibile forse ad un tacito ed inconfessabile bisogno interiore di soddisfacimento di un 'inattuabile' e archetipico principio del piacere. Queste alcune connotazioni educative sulla "età del non dicibile" riprendendo Antonio Erbetta che indica come

[...] una 'visione' che non potrà mai più restare reclusa nei margini di una descrizione formalizzata e astratta della vita, laddove l'esperienza della giovinezza, per diventare orizzonte di senso pedagogicamente significativo, non potrà valere se non come traccia di un processo formativo nel quale ciascuno diventi, alla fine e autenticamente, quel che egli è (Erbetta, 2001, p. 62).

L'adolescente sperimenta attraverso l'esperienza quotidiana con gli altri nella relazione e negli accadimenti della vita che i principi e le norme assolute che animano la sua interiorità devono essere mitigate per trovare una concreta rispondenza nella realtà e che, talvolta, è opportuno mediare le situazioni con virtuosi compromessi. Nella scuola secondaria spetta al docente il delicato compito di saper interpretare le esigenze e i bisogni dei suoi allievi, in questa delicata e affascinante stagione della vita, e di riuscire attraverso percorsi educativi a comprenderli, *cumprehendere*, prenderli con sé, farsene carico in termini positivi ed empatici, riuscendo a riconoscere le loro vulnerabilità e a percepire le loro potenzialità, compiendo così una fondamentale *mission* educativa di condurre lo studente verso la presa di coscienza delle sue potenzialità. In queste dinamiche è demandata alla sensibilità del docente la possibilità di riuscire a stabilire rapporti concreti con i suoi allievi regolati dal principio di realtà e dalla capacità di instaurare una comunicazione empatica intesa come modalità autentica di relazione profonda. Nella scuola secondaria sarebbe opportuno valorizzare la categoria pedagogica del *riconoscimento della persona nelle modalità sue proprie*, attraverso uno sguardo fenomenologico, riprendendo Piero Bertolini sarebbe

necessario un esercizio dell'*epoché* attraverso il quale ogni soggetto riesca a liberarsi dalla teoria di un io o di un soggetto per scoprire in sé soltanto se stesso in prima persona, con tutto ciò che in esso è contenuto in termini di vissuto o di esperito, [...] l'altro soggetto che è in relazione con l'io e dunque la sfera dell'intersoggettività (Bertolini, 1988, p. 58).

Il riconoscimento ci rimanda, direttamente, al tema fondamentale dell'identità personale e dei nessi, rapporti, scambi, interazioni e ibridazioni che la persona, continuamente, esperisce con gli altri, al punto che possiamo considerare l'altro come consustanziale all'identità personale (Honneth, 1992/2002, p. 75). Continuatamente l'essere umano si costituisce in quanto tale, scoprendosi e ascendendo, progressivamente, alla conoscenza delle sue peculiarità e caratteristiche che lo rendono persona, attraverso l'altro, nella relazione.

### *Alcune note sul riconoscimento*

Gli incontri con l'altro, depositario e testimone di culture diverse, ci sono stati restituiti dalla storia come eventi sempre molto problematici e talvolta anche cruenti e fonte di contrapposizioni bellicose. Anche il presente restituisce, drammaticamente, guerre, conflitti, esclusioni ed atrocità che mostrano come gli aspetti economici e il desiderio di dominio prevalgano sul riconoscimento negando, talvolta, lo stesso diritto alla vita (Ginzberg, 2024, p. 111). L'economia di mercato si fonda esclusivamente sulla produttività, restando sostanzialmente indifferente rispetto a istanze tipicamente umane come la comunicazione e la relazionalità intersoggettiva, i legami profondi, l'affettività, lo spirito di servizio, la vita stessa dell'uomo. Prevale l'economia, ora estesa su scala planetaria, nella politica e nella progettualità di crescita e di sviluppo di vaste aree del mondo; l'educazione, l'istruzione, passano in secondo piano rispetto alle logiche sterili dell'economia e del mercato. Le esigenze reali sono quelle delle persone che continuamente si incontrano, parlano, entrano in relazione anche se sono state educate e formate in culture diverse e per questo hanno modalità differenti di vedere il mondo e di intenzionare la realtà (Honneth, 2010, pp. 28-30). Se il presente ci restituisce un modello di economia globale e planetaria, perché non possiamo pensare modelli di educazione multiculturale che promuovano l'interazione, le relazioni feconde, riconoscendo tutte le soggettività come *persone* indipendentemente dalla loro cultura di origine, ceto sociale o convincimento politico e religioso? La chiusura solipsistica del soggetto, le sue insicurezze interiori legate magari ad atteggiamenti di assolutizzazione della propria *imago*, trae origine dalla mancanza di conoscenza di sé, della personale identità, le potenzialità ma anche i limiti, e discende da questi atteggiamenti la mancanza di

riconoscimento che solo la relazionalità autentica riesce a dare. Se il soggetto non perviene a conoscere se stesso, a scoprire la sua identità, non riuscirà mai a riconoscere l'identità altrui, così vedrà l'altro sempre come una potenziale minaccia alla sua integrità (Kristeva, 1988/1990, p. 167). Questo discorso generale trova maggiori conferme se l'altro appartiene a una cultura diversa rispetto a quella del Paese dove vive, in questo caso la chiusura sarà ancora più forte, così come le barriere edificate per escludere l'altro saranno ulteriormente rafforzate. Nell'incontro si realizza un

[...] rapporto di reciprocità che caratterizza ogni relazione intersoggettiva. Proprio per la sua universalità, vale a dire per il fatto che può dirsi reciproca ogni relazione io-altro. [...] La determinazione educativa della relazione attiene proprio al riconoscimento – e dunque alla presa di coscienza – di tale reciprocità costitutiva, favorendo, con ciò, intenzionalmente, lo svelamento del tratto originario (Madrussan, 2005, pp. 95-96).

Il conoscere se stessi non è un processo deterministico precostituito ma è una ricerca che dura per tutta la vita, anche se è opportuno precisare che nessuna persona riuscirà completamente a conoscere se stessa, ad ascendere pienamente alla consapevolezza della personale identità.

Il soggetto non può chiudersi nella sua coscienza senza la relazione, il confronto con l'altro può riassumersi come *non si può essere per sé senza essere per gli altri* (Ricœur, 1990/2020, p. 446). Solo attraverso un tortuoso percorso di incontro e di confronto con l'alterità che l'identità personale può emergere ed essere riconosciuta in tutte le sue peculiarità e caratteristiche. Senza questa relazione non è possibile ascendere al *proprium*, all'identità unica e irripetibile della persona. Attraverso la reciprocità del riconoscimento tra persone l'identità si realizza e si manifesta in tutte le sue accezioni. La persona è costitutivamente in relazione, non possiamo pensare alla persona isolata, come una monade, nel suo solipsismo con la pretesa di bastare a se stessa, ma necessariamente deve aprirsi, riconoscere ed essere riconosciuta dall'altro, dagli altri così da agire continuamente dinamiche virtuose di formazione di sé con gli altri. Senza la relazione e deprivati della sfera dei rapporti sociali all'interno dei quali veniamo riconosciuti, diveniamo incerti, insicuri, le certezze del *proprium* identitario vacillano, senza il riconoscimento che caratterizza la nostra esistenza in termini di condivisione, l'identità entra in crisi (Ricœur, 2005, p. 95). Il rischio connesso al solipsismo identitario

può esplicarsi in due direzioni fondamentali: l'isolamento oppure il conformismo. Senza il confronto maieutico con l'altro, con gli altri, il soggetto si allontana dalle relazioni sociali, quindi da autentici e fecondi momenti di dialogo, confronto e riconoscimento, inizia a vacillare nelle sue certezze e diviene preda di timori, insicurezze e dell'alienazione mentale che lo spinge sempre di più ad isolarsi e a negare il confronto con gli altri. Se il processo conoscitivo di noi stessi, lo svelamento dell'identità personale, non sono corroborati dal riconoscimento dell'altro, degli altri, del contesto sociale nel quale viviamo, la nostra coscienza entra in crisi e inizia a dubitare di se stessa. L'altro rischio del solipsismo identitario, dicevamo, è quello del conformismo, aspetto assai frequente nella preadolescenza e nell'adolescenza, speculare in un certo senso all'isolamento di cui abbiamo già parlato, è una scelta inautentica in cui il soggetto chiuso in se stesso rinunciando al confronto con l'altro sceglie di aderire a scelte o modelli esistenziali che non gli appartengono, che sente estranei alla propria interiorità ma che comunque sente come rassicuranti perché ampiamente condivisi. In conclusione, il riconoscimento apre la soggettività all'alterità fino alla condivisione profonda dell'autocoscienza, intesa hegelianamente, riconoscere l'altro implica anche l'accoglierlo e rispettarlo nelle sue peculiarità e caratteristiche, conferendogli la dignità di persona e lo stesso statuto morale che grazie a lui riesco ad attribuire a me stesso. Il riconoscimento è quindi un processo che nasce nell'etica del rispetto dell'altro, degli altri, fondamento stesso della civile convivenza. La scuola secondaria potrebbe essere un contesto privilegiato per accogliere, riconoscere ed educare le persone al dialogo interculturale ed alla cura di sé e degli altri, esercitando fenomenologicamente una *epoché*, una sospensione di giudizio, uno "svegliarsi continuamente nello stupore del paesaggio del mondo" (Paci, 1961, p. 44).

### Riferimenti bibliografici

- Barone P. 2019. *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bossio F. 2018. *Intercultural Education as a Phenomenological Paradigm of Responsibility and Care*, in "Encyclopaideia". 22. 93-101. doi: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7924>
- Id., 2023. Interculturality and Person. Pedagogical Perspectives, in Delfin Ortega-Sanchez y Alexander Lòpez Padròn (Eds). *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias*. Barcelona: Octaedro. 181-188.
- Bruner J. 1986. *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: MA university press (trad. it. di R. Rini, *La mente a più dimensioni* (2003). Roma-Bari: Laterza).
- Bruzzone D. 2016. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. 2012. *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Dusi P. 2017. *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Erbetta A. 2001. *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eugeni R. 2022. *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: Sholé.
- Fiorucci M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Ginzberg S. 2024. *Macellerie. Guerre atroci e paci ambigue*. Milano: Feltrinelli.
- Gramigna A. 2019. Usi e abusi. In Id. (Ed.) *Dipendenza da internet. Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Roma: Aracne. 33-56.
- Guardini R. 1953. *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Werkbund-Verlag (trad. it di P. Lopane, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico* (2022). Brescia: Morcelliana).
- Honneth A. 1992. *Kampf um Anerkennung*. Francoforte: Suhrkamp (trad. it. di C. Sandrelli, *Lotta per il riconoscimento* (2002). Milano: il Saggiatore).
- Id., 2010. *Capitalismo e riconoscimento*. A cura di M. Solinas. Firenze: Firenze University Press.

- Kristeva J. 1988. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard (trad it. di A. Serra, *Stranieri a se stessi* (1990). Milano: Feltrinelli).
- Lévinas E. 1960/2023. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Trad it. di A. Dell'Asta. Milano: Jaca Book.
- Macinai E. 2020. *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori Università.
- Madrussan E. 2005. *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento: Erickson.
- Id., 2008. *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tironia Stampatori.
- Mariani A. 2019. Una scuola per formare l'uomo postmoderno. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia. 109-113.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale 2022. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Paci E. 1961. *Diario fenomenologico*. Milano: Il Saggiatore.
- Portera A. 2022. *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Ricœur P. 2005. *Percorsi del riconoscimento*. A cura di F. Polidori. Milano: Raffaello Cortina.
- Id., 1990/2020. *Sé come un altro*. A cura di D. Iannotta. Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P. C. 2020. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Sholé.
- Tarozzi M. 2015. *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tocci N. 2024. *La grande incertezza. Navigare le contraddizioni del disordine globale*. Milano: Mondadori.
- Zoletto D. 2020. *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.