

Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile

a cura di
Elisa CORINO e Elena MADRUSSAN



«QuadRi»
Quaderni di RiCOGNIZIONI

Volume finanziato con i fondi del Bando “GRANT for INTERNATIONALIZATION - GFI” per progetti di ricerca collaborativi con partner internazionali – 2022 Università di Torino

Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile. Esperienze di ricerca-azione tra teorie e pratiche, a cura di Elisa Corino, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Università di Torino, Torino 2025
ISBN 978-88-7590-363-3

In copertina: OpenAI DALL·E. (2025). Immagine astratta generata per il volume “*Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile*”. Creato con l'assistente ChatGPT il 23 giugno 2025.

Progetto grafico e impaginazione: Arun Maltese (www.bibliobear.com)

«QuadRi»
Quaderni di *RiCOGNIZIONI*
XX
2025

I «QUADERNI DI RICOGNIZIONI»

«*Quadri*» – *Quaderni di RiCOGNIZIONI* è la collana curata dal Comitato scientifico e dalla Redazione di *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, edita online dal Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. La rivista e i suoi *Quaderni* nascono con l'intento di promuovere ri-cognizioni, sia trattando da prospettive diverse autori, movimenti, argomenti ampiamente dibattuti della cultura mondiale, sia ospitando interventi su questioni linguistiche e letterarie non ancora sufficientemente indagate. I *Quaderni di RiCOGNIZIONI* sono destinati ad accogliere in forma di volume i risultati di progetti di ricerca e gli atti di convegni e incontri di studio.

DIRETTORE RESPONSABILE

Paolo BERTINETTI, Università degli Studi di Torino, Carla MARELLO, Università degli Studi di Torino

COMITATO EDITORIALE

Elisa CORINO, Università degli Studi di Torino, Roberto MERLO, Università degli Studi di Torino, Daniela NELVA, Università degli Studi di Torino, Matteo REI, Università degli Studi di Torino, Paola CARMAGNANI, Università degli Studi di Torino, Vincenza MINUTELLA, Università degli Studi di Torino, Claudia Maria TRESSO, Università degli Studi di Torino

COMITATO SCIENTIFICO

Henri BÉJOINT, Université Lyon2, Jaqueline BERNDT, Japanese Language and Culture, Stockholm University, Ioana BICAN (BOT), Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, Marguerita BORREGUERO ZULOAGA, Universidad Complutense de Madrid, Cesareo CALVO RIGUAL, Filología Italiana, Universitat de València, Elisabetta CARPITELLI, Sciences du Langage - UFR LLASIC, Université Grenoble Alpes, Rose CORRAL, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Suranjan DAS, Jadavpur University, Ashley DAWSON, Postcolonial Studies English Department The City University of New York, Jorge DÍAZ-CINTAS, Centre for Translation Studies (CenTraS), University College London, Dmitry DOBROVOLSKY, Rossijskaja akademija nauk RAN Moscow, Tessa DWYER, Film and Screen Studies, Monash University, Angela FERRARI, Seminar für Italianistik, Universität Basel, Salvador Gutiérrez ORDÓÑEZ, Universidad de León, Thierry FONTENELLE, Linguistic Services Division at the European Investment Bank, Luxembourg., Rufus GOUWS, Department of Afrikaans and Dutch Stellenbosch University, Natal'ja GRJAKALOVA, Rossijskaja akademija nauk «Puškinskij Dom» Sankt-Peterburg, Pius TEN HACKEN, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Philip HORNE, English Department University College, London, Annette KLOSAKÜCKELHAUS, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, Michael LETTIERI, Department of Language Studies, University of Toronto Mississauga, Maria Grazia MARGARITO, Università degli Studi di Torino, Fernando J.B. MARTINHO, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Maria MAŚLANKA-SORO, Uniwersitet Jagielloński w Krakowie, Francine MAZIÈRE, Laboratoire d'histoire des théories linguistiques, Université Paris 13, Javier MUÑOZ BASOLS, Faculty of Medieval and Modern Languages University of Oxford, Francesco PANERO, Università degli Studi di Torino, Monique PEYRIERE, CNRS École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, Loredana POLEZZI, European Languages, Literatures and Cultures Stony Brook University, Sara POOT-HERRERA, University of California Santa Barbara, Tommaso RASO, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Michael RUNDELL, Lexicography MasterClass Canterbury UK, Elmar SCHAFROTH, Romanistische Sprachwissenschaft Universität Düsseldorf, Mikołaj SOKOŁOWSKI, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Jorge URRUTIA, Universidad Carlos III Madrid, Inuhiko YOMOTA, Kyoto University of Art & Design, François ZABBAL, Institut du Monde Arabe, Paris

EDITORE

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne

Complesso «Aldo Moro»

Via Sant'Ottavio 18, 10124, Torino

<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>

CONTATTI

SITO WEB: <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>

E-Mail: rivista.ricognizioni@unito.it

ISSN: 2384-8987



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile

a cura di

Elisa CORINO e Elena MADRUSSAN



UNIVERSITÀ
DI TORINO



Dipartimento di
LINGUE
LETTERATURE STRANIERE
CULTURE MODERNE

I volumi pubblicati nella presente collana sono stati sottoposti
a un processo di *peer review* da parte del Comitato Scientifico
che ne attesta la validità

SOMMARIO

Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile. Esperienze di ricerca-azione tra teorie e pratiche

A cura di Elisa CORINO e Elena MADRUSSAN

- 9 Elisa CORINO, Elena MADRUSSAN • *Introduzione. Fondamenti di un progetto*
- 15 Sandra GARBARINO • *Dalla valorizzazione del plurilinguismo all'intercomprensione negli istituti secondari di secondo grado*
- 35 Veronica MANOLE • *Línguas pluricêntricas, policêntricas ou acêntricas e(m) intercompreensão: oportunidades para a inclusão linguística*
- 51 Elisa CORINO • *L'intercomprensione come strumento per la didattica delle lingue. Un circuito plurilingue per la valorizzazione dell'identità*
- 77 Irene PAPA • *Il significato delle relazioni intersoggettive in adolescenza. Pratiche decostruttive per l'emersione di un 'io' vissuto con gli 'altri'*
- 91 Elena MADRUSSAN • *Da noi a tutti: parole in musica. Intersoggettività ed educazione per adolescenti e insegnanti*
- 107 Josep Lluís OLIVER TORELLÓ • *Multiculturalismo y educación en las Islas Baleares*
- 125 Irene PAPA • *Appendici*

INTRODUZIONE

Fondamenti di un progetto

Elisa CORINO, *Elena* MADRUSSAN

1. In avvio

Educare e insegnare nella scuola secondaria in contesti ad alta complessità richiede competenze relazionali e didattiche specifiche, capaci di generare scenari di apprendimento e di condivisione fondati su situazioni eterogenee. Il fatto che l'adolescenza sia comunemente ritenuta un'età della vita in cui dominano ricerca identitaria e cambiamento costituisce solo uno degli elementi che gli insegnanti sono chiamati a considerare, imparando a osservare per comprendere e a progettare per incidere in maniera significativa. I piani che s'intrecciano nei contesti eterogenei, infatti, sono vettori che si combinano reciprocamente e che si sviluppano dinamicamente secondo un andamento che rielabora costantemente fattori quali "il genere, il gruppo sociale, capitali e repertori linguistici e culturali, stili di vita e forme di consumo culturale, nonché una pluralità e diversità di abilità. Questa eterogeneità diventa anche complessità, nel senso che a partire da tutte le differenze che incontriamo in classe possono emergere ulteriori elementi che dipendono dalle relazioni fra queste stesse differenze e che difficilmente un insegnante può cogliere, comprendere e orientare focalizzandosi solo su alcuni singoli aspetti, perché emergono proprio dall'insieme delle relazioni fra essi" (Zoletto, 2019, p. 136). Dal punto di vista esistenziale, poi, gli adolescenti figli di immigrati "si trovano a dover definire la loro identità in spazi transculturali, a vivere in perenne bilico tra contesti di riferimento differenti, a volte perfino contrastanti, e a dover 'fare i conti' quotidianamente con una serie di pregiudizi, impliciti o espliciti, che gli autoctoni riversano su di loro" (Fiorucci, 2019, p. 80).

La scuola, spazio materiale e simbolico di apprendimento e di relazione, rappresenta il campo d'interazione sociale potenzialmente più ricco e fecondo nelle vite, in particolare, di *questi* ragazzi e ragazze. Tanto da implicare spesso, per il corpo insegnante, la ricerca di occasioni di formazione in cui il raccordo tra vettori sia garantito.

Ecco perché in ambito educativo e didattico è importante sviluppare una ricerca che permetta di definire paradigmi di formazione in grado di colmare le lacune che docenti e allievi hanno nell'affrontare delle realtà composite dal punto di vista linguistico e culturale, indissolubilmente intrecciate con questioni che coinvolgono la rappresentazione di sé, il ruolo sociale, lo sviluppo della propria identità, vieppiù in situazioni marginali e, potenzialmente, di disagio. La ricerca condotta e qui documentata ha dunque l'obiettivo di incentivare pratiche di sostenibilità sociale in contesti di educazione formale attraverso la

valorizzazione delle biografie linguistiche e identitarie degli adolescenti. In questo modo, trovando un nucleo focale sul quale convergono piani diversi e a partire dalla ricerca scientifica già disponibile, è possibile elaborare strategie operative e interpretative capaci di arricchire gli scenari educativi e didattici formali.

2. L'interdisciplinarietà del progetto

Il filo di conduttore di PLUS-SI (*Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile*) è l'intercomprensione (IC), ovvero la capacità di comprendere una lingua straniera senza averla appresa, sulla base di un insieme di competenze e strategie linguistico-comunicative. Considerata una metodologia consolidata per l'insegnamento/apprendimento delle lingue, l'IC apre a numerose possibilità d'intervento educativo a scuola, differenti per livello d'apprendimento linguistico, per convergenze intertestuali e per obiettivi socio-culturali. Il focus sugli approcci plurali e sull'IC si basa, infatti, sulla consapevolezza della necessità di promuovere il plurilinguismo come mezzo di inclusione didattica, educativa e sociale. Attraverso la valorizzazione esplicita delle abilità linguistiche delle ragazze e dei ragazzi con background migratorio viene operata una riconfigurazione delle relazioni tra pari e di quelle tra la classe e gli insegnanti per la quale l'intera microcomunità coinvolta apprende strategie d'interazione nuove.

L'Università di Torino, coadiuvata dall'Università di Timisoara e dall'Università di Cluj-Napoca (Romania) e con il supporto di Università delle Isole Baleari (Spagna), si è proposta come coordinatore esperto del progetto, in virtù dell'esperienza maturata in ambito di formazione in IC e nell'educazione alla relazione nel quadro dell'Alleanza europea UNITA e del relativo work package sul multilinguismo.

L'interdisciplinarietà del progetto congiunge e coniuga *expertise* in ambito glottodidattico e pedagogico al fine di rispettare quella complessità di cui s'è detto, sviluppando nel contempo sinergie operative e di studio che mettano a frutto quanto già elaborato sul piano della ricerca nazionale e internazionale. Quest'ultimo aspetto ha trovato poi il suo precipitato concreto nell'idea che fosse opportuno lavorare con particolare attenzione sulla comunità romena, territorialmente molto numerosa a Torino e nel suo hinterland, e sulle affinità con contesti sociali analoghi per incidenza dei flussi migratori, come la Spagna, e le Isole Baleari in particolare.

I contributi qui presentati mostrano non solo come la ricerca in questi ambiti sia strategica a livello europeo, ma – soprattutto – come essa declini alcune delle linee d'intervento dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, come l'istruzione di qualità (Goal 4), la parità di genere (Goal 5), la riduzione delle diseguaglianze (Goal 10).

Al di là delle intenzioni spesso evocate dagli studiosi, l'interdisciplinarietà pone questioni non semplici da risolvere: la separazione dei campi di competenza garantisce solidità scientifico-interpretative che rendono qualsiasi tentativo d'incursione dall'«esterno» l'equivalente del buon proposito del dilettante. Per altro verso, la frammentarietà dei saperi si scontra con l'esigenza di promuovere pratiche educative e rappresentazioni della cultura di fatto interdipendenti. Tuttavia, quando l'interesse prevalente è quello dell'apertura culturale e dell'integrazione dei saperi nelle pratiche, sono necessari sforzi reciproci per trovare spazi comuni concretamente fecondi da concertare insieme e campi specifici di

riflessione e di azione. A maggior ragione nel caso in cui la ricerca insista, come in questo caso, su realtà sociali stratificate.

Il pluralismo ha in sé una matrice complessa: necessita di accortezze nello sguardo del ricercatore che lo obbligano a estendere i confini dei propri paradigmi disciplinari, per comprendere e accogliere istanze interpretative diverse e meno circoscritte. In verità, gran parte delle difficoltà si riducono quando la ricerca sia fondata sulla stima reciproca tra ricercatori, sul riconoscimento del rigore dei rispettivi saperi e sull'impegno a lavorare insieme. Per il resto, la conoscenza, nel campo vasto che la connota, non può che essere animata da curiosità intellettuale e da comunione d'intenti. Come sostiene da tempo Edgar Morin, "le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà" (Morin, 2000, p. 120).

È proprio nel campo delle interconnessioni e delle solidarietà che il progetto ha preso le mosse, avendo come duplice obiettivo quello di favorire la formazione delle identità giovanili valorizzando l'inclusione sociale grazie ad apprendimenti linguistici consolidati e condivisi. Partire dall'IC consente, appunto, di lavorare attorno a un perno comune, non solo in riferimento alle identità degli studenti, ma anche per ciò che concerne la formazione in servizio degli insegnanti. Adottare una prospettiva plurale e integrata nell'insegnamento linguistico implica il superamento del paradigma monolitico e monolingue, da tempo messo in discussione dalla ricerca e dai principali documenti di riferimento, ma ancora profondamente radicato nelle pratiche didattiche quotidiane. Le lingue non costituiscono sistemi isolati, ma si configurano come vasi comunicanti; rendere gli studenti consapevoli delle interazioni, delle intersezioni e dei parallelismi tra codici linguistici favorisce un apprendimento più riflessivo e consapevole, in grado di riconoscere tali relazioni e di integrarle nel proprio repertorio comunicativo. Inoltre, la valorizzazione dei repertori linguistici degli studenti e il riconoscimento della diversità come risorsa – e non come ostacolo – da parte degli insegnanti contribuiscono a rafforzare la relazione educativa e a promuovere un clima di apprendimento positivo ed efficace.

Sul piano pedagogico, il lavoro si è dunque concentrato sulla dimensione relazionale – tra pari e con gli adulti – nella prospettiva di arricchire di contenuti tanto la conoscenza reciproca (depotenziata delle componenti implicitamente ed esplicitamente pregiudiziali) quanto la conoscenza di sé, secondo l'idea, scientificamente imprescindibile, dell'alterità come risorsa (Mariani, Ed., 2021). Soprattutto nei contesti eterogenei la qualità educativo-formativa del risultato è data dalla combinazione tra contenuto dell'apprendimento e significatività del vissuto relazionale. Anche per questo, il lavoro pedagogico sulle relazioni si è avvalso della musica come linguaggio universale e transgenerazionale, veicolo di sollecitazioni riflessive e di sperimentazione identitaria creativa, linguistica e sociale, individuale e collettiva, senza trascurare la componente dell'apprendimento disciplinare (Madrussan, 2023, 2024).

Svolta in tre classi di una scuola secondaria di secondo grado della periferia torinese ad alta intensità interculturale, questo primo ciclo del progetto si è potuto giovare di insegnanti di Lingue straniere attente e attive. Ma è stato il contributo partecipato di allieve e allievi a restituire all'intera esperienza la sua cifra di validità, costituendo, di fatto, lo slancio propositivo per la sua iterabilità.

3. Esiti e approdi

Gli esiti del lavoro di studio e di ricerca-azione svolti nel primo anno di realizzazione del progetto e qui raccolti descrivono gli approcci, le metodologie di lavoro, le attività correlate, gli inattesi emersi, i potenziali sviluppi. Oltre alla ricchezza dei singoli contributi al volume, ci preme evidenziare come il lavoro a scuola sia stato concepito in un'ottica sistemica, coinvolgendo le classi e i docenti anche in momenti diversi. Lo scopo e la buona riuscita dell'intervento sono, infatti, correlati alla collaborazione partecipata di tutti gli attori dell'ambiente educativo.

In fase preliminare, è risultato indispensabile comprendere le specificità del contesto e per questo è stato utilissimo che le insegnanti informassero adeguatamente la ricerca sulle peculiarità sociali e territoriali, sui tipi di utenza scolastica e sulle caratteristiche delle classi coinvolte, nonché sulle attese rispetto agli esiti. In assenza di tali confronti preliminari, qualsiasi azione avrebbe rischiato di veder limitata la propria portata a un diversivo, estemporaneo nella routine di classe, compromettendone gli approdi.

Nella stessa direzione di corresponsabilità, è stato fondamentale formare le insegnanti perché potessero proseguire le attività in autonomia dopo il primo intervento, dotandole degli strumenti teorici e operativi necessari. Se è vero che l'apporto creativo-immaginario di ogni insegnante riveste un ruolo fondamentale nella gestione didattica ed educativa, è anche vero che occorre radicare le competenze disciplinari già acquisite nei campi dell'innovazione didattica e pedagogica. Per facilitare il percorso di amplificazione e rafforzamento degli apprendimenti si è proceduto, parallelamente alle attività a scuola e agli incontri di formazione degli insegnanti, alla realizzazione di una Guida linguistica e pedagogica che, oltre a presentare i riferimenti teorici alla base delle proposte didattiche, si configura come un manuale operativo utile per la realizzazione delle attività in aula e per la prosecuzione autonoma del lavoro in continuità con il progetto.

A guidare l'articolazione dei contributi è la struttura stessa del percorso educativo sperimentato: un itinerario che prende avvio dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle competenze linguistiche individuali e si sviluppa progressivamente verso la costruzione di uno spazio relazionale e formativo condiviso, in cui le lingue, le culture e le esperienze personali trovano espressione e legittimazione.

Il volume si apre con il contributo di Sandra Garbarino, che introduce il quadro concettuale e metodologico degli approcci plurali e dell'IC e come strumento per una didattica plurale e inclusiva nei contesti della scuola secondaria tecnica e professionale. Si riflette qui sulla necessità di rinnovare le pratiche didattiche attraverso approcci che valorizzino la diversità linguistica degli studenti e il potenziale formativo delle loro biografie linguistiche.

Su questa linea si innesta la riflessione di Veronica Manole, che problematizza la natura policentrica e acentrica del portoghese, sottolineando il valore dell'IC nell'offrire una visione decentrata e inclusiva del plurilinguismo. La sua proposta si fonda su una critica all'ideologia della lingua standard, proponendo pratiche didattiche che accolgano la variazione e la pluralità come risorse.

In continuità, Elisa Corino presenta il circuito ludico-didattico PLUSSEI come esperienza concreta di promozione dell'educazione linguistica plurale; attraverso il game-based

learning, la riflessione metalinguistica e il lavoro collaborativo, il progetto contribuisce alla costruzione di un ambiente motivante e accogliente, e si dimostra in grado di sostenere apprendimenti significativi anche in contesti scolastici complessi.

Il passaggio dalla dimensione linguistica a quella personale e relazionale avviene con il contributo di Irene Papa. La proposta, fondata sull'approccio fenomenologico-esistenziale, è volta a valorizzare la dimensione intersoggettiva dell'esperienza educativa. Attraverso attività riflessive e dialogiche, l'autrice mostra come il riconoscimento dell'altro e di sé rappresenti una condizione essenziale per un'educazione autentica e trasformativa.

L'analisi di Elena Madrussan prosegue l'articolazione pedagogica del discorso proponendo un laboratorio esperienziale basato sull'ascolto musicale e sulla scrittura condivisa. Il focus si sposta qui sulla costruzione di significati attraverso la rielaborazione del vissuto relazionale degli adolescenti, in un percorso che intreccia espressività, riconoscimento e costruzione di senso.

Chiude il volume il capitolo di Josep Lluís Oliver, che sposta lo sguardo sul piano sistemico e socioeducativo, analizzando le criticità del contesto scolastico delle Isole Baleari. I dati presentati mettono in luce l'urgenza di progettare interventi educativi attenti alla diversità e capaci di contrastare le disuguaglianze espresse dai dati analizzati, rafforzando le condizioni di equità e partecipazione nei percorsi formativi.

Nel loro insieme, i contributi delineano un percorso coerente che va dalla valorizzazione delle competenze linguistiche individuali, all'esplorazione delle identità in costruzione, fino alla riflessione sulle condizioni sistemiche dell'inclusione. Il volume propone così un modello educativo che integra dimensione linguistica, relazionale e sociale, restituendo centralità alla persona e alla complessità dei suoi mondi linguistici, culturali ed emotivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Fiorucci M. (2019). *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*. Como-Pavia: Ibis, pp. 75-85.
- Madrussan E. (2023). *Introversi e solitari. Musica, relazione, educazione interiore*. In L. Bonato, L. Bellone, E. Madrussan (Eds.), *It's (not) only rock 'n' roll. Linguaggi, culture, identità giovanili*, Torino, DLLSCM, pp. 77-88. DOI: <https://doi.org/10.13135/2420-7969/14>.
- Madrussan E. (2024). *L'ascolto sensibile. Musica e formazione tra le generazioni*. In F. Antonacci, V. Berni (a cura di), *Le arti dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 21-38.
- Mariani A. (Ed. 2021). *La relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2019). *I molti linguaggi delle classi eterogenee*. In *Educazione interculturale*. Vol. 17, n. 2, pp. 135-146. DOI: 10.14605/E11721905

ELISA CORINO • Full Professor of Educational Linguistics at the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures at the University of Turin. Her research interests include language teaching and learning, language acquisition, plurilingualism, as well as

data-driven learning and corpus linguistics. She is an active member of several academic associations and serves as a multilingualism referent within the UNITA European Alliance.

E-MAIL • elisa.corino@unito.it

ELENA MADRUSSAN • Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures at the University of Turin, she deals mainly with theories of education and hermeneutics of educational processes. She is Editor-in-chief of the journal “Paideutika”. In addition to numerous essays, articles and editorships, she has published eight books. Among the most recent are: *Formazione e musica* (Mimesis, 2021); *Educazione e inquietudine* (Ibis, 2017); *Briciole di pedagogia* (Anicia, 2012).

E-MAIL • elena.madrussan@unito.it

DALLA VALORIZZAZIONE DEL PLURILINGUISMO ALL'INTERCOMPRESIONE NEGLI ISTITUTI SECONDARI DI SECONDO GRADO

Sandra GARBARINO

ABSTRACT • *From the Enhancement of Plurilingualism to Intercomprehension in Secondary Schools.* In an era marked by increasing social, cultural, and linguistic complexity, this paper explores the strategic role of plurilingualism and intercomprehension in upper secondary education, with a particular focus on technical and vocational institutes. Drawing on a theoretical framework that integrates epistemologies of complexity, language education pedagogy, and European language policy, the study highlights how intercomprehension between related languages can serve as an effective didactic resource to foster inclusion, metalinguistic awareness, and the activation of students' linguistic repertoires. The paper presents practical experiences, including the PLUSI project, which illustrate the transformative potential of pluralistic approaches within school settings. It ultimately aims to offer critical insights and operational guidelines for a more flexible, democratic, and future-oriented language education in line with the challenges of the 21st century.

KEYWORDS • Plurilingualism; Intercomprehension; Language Education; Pluralistic Approaches; Educational Inclusion.

1. Introduzione

In un contesto scolastico sempre più caratterizzato da diversità linguistica e culturale, il tema della valorizzazione del plurilinguismo acquista una rilevanza strategica, anche e soprattutto all'interno degli Istituti di Istruzione Secondaria di secondo grado. Questi percorsi di istruzione, orientati a formare figure professionali capaci di operare in contesti produttivi, tecnologici e internazionali, necessitano oggi più che mai di un approccio didattico che sappia integrare le competenze linguistiche con le esigenze del mondo del lavoro. Inoltre, la presenza crescente di studenti con background linguistici eterogenei e la

necessità di promuovere competenze trasversali, come la comunicazione interculturale e la flessibilità cognitiva, rendono il plurilinguismo una risorsa educativa e formativa di grande valore. In tale cornice si inserisce anche l'Intercomprensione tra lingue affini, una metodologia che consente agli studenti di riconoscere e sfruttare le similarità tra lingue, sviluppando strategie di comprensione attiva senza necessariamente possederne una piena competenza produttiva.

Il presente contributo si propone di analizzare le potenzialità dell'intercomprensione e degli approcci plurali negli Istituti Tecnici, mettendone in luce non solo i fondamenti teorici e pedagogici, ma anche le applicazioni concrete e le esperienze maturate sul campo. L'obiettivo è fornire agli insegnanti alcune riflessioni critiche e idee progettuali per ripensare l'insegnamento delle lingue in chiave più inclusiva, flessibile e coerente con le sfide del XXI secolo.

2. Dalla crisi del sapere moderno alla sfida della complessità

Già dalla seconda metà del XX secolo, numerosi ricercatori avevano segnalato un cambiamento di paradigma e annunciato una rivoluzione che avrebbe coinvolto tutti i campi del sapere, incidendo sul ruolo delle scienze e sulle metodologie di ricerca, descrizione e trasmissione delle conoscenze (Morin, 1982; Mathurin, 2002; Carlo, 2015; Sanchez Albarracin, 2015). Oggi, nel contesto di una società globale, liquida e in costante trasformazione (Bauman, 2013; Piccardo, 2017, 2019), tali intuizioni appaiono quanto mai attuali: si assiste infatti a una riconfigurazione della natura stessa dei saperi e del ruolo delle scienze, delle finalità dell'insegnamento e delle modalità con cui esso si struttura (Sanchez Albarracin, 2015). Morin & Bibard parlano a questo proposito di una vera e propria «sfida della complessità», che investe in ogni forma di conoscenza - scientifica, quotidiana, politica, filosofica (2018, p. IX). Altri pensatori, nella medesima direzione, hanno auspicato una ricomposizione dei saperi frammentati attraverso l'elaborazione di un sapere olistico e multiforme, ad esempio Maffesoli (2009, p. 27), mentre Rosa (2018, p. 172) suggerisce di reinventare il nostro rapporto con il mondo (e con la conoscenza), opponendo all'accelerazione che ci opprime la ricerca di “risonanze”, intese come forme di interazione profonda e significativa tra soggetto e realtà.

Le teorie di questi autori si fondano su una visione olistica e dinamica della società e della conoscenza, sviluppata a partire dall'osservazione di un mondo che, già alla fine del millennio, non appariva più compartimentato in settori scientifici, sociali ed economici distinti, né popolato da persone e paesi geograficamente e culturalmente separati. Con il dissolversi dei confini tra i campi del sapere, sostenuto dalla crescita economica, dall'accelerazione tecnologica (Rosa, 2020) e dal contatto costante tra lingue e culture, l'accesso alla conoscenza non può più basarsi su una semplice apertura dei confini, bensì sulla loro trasformazione. Si tratta, cioè, di interrogare le logiche e le strutture epistemiche che organizzano il sapere (Morin and Bibard, 2018, p. XXIII).

Un tale cambiamento di prospettiva richiede l'adozione di un pensiero flessibile, divergente e multiforme (Balboni, 2020), in grado di collegare e organizzare sapere e conoscenze sempre più complesse (Morin & Bibard, 2018, p. XXIII). Ciò implica, inevitabilmente, il superamento dei modelli disciplinari tradizionali, ancora ancorati a logiche

ottocentesche che separano i saperi anziché metterli in relazione. La sfida è passare da un sapere monodisciplinare e riduzionista a una conoscenza sistemica, capace di ricomporre la complessità del reale.

Alla luce del legame intimo che unisce linguaggio e pensiero – riconosciuto fin da Humboldt e ripreso da linguisti, filosofi e psicologi del linguaggio (Saussure, 1922; Benveniste, 1966; Vygotski *et al.*, 1986; Chomsky, 2002, 2006; Sapir and Whorf, 2017) – diventa evidente che anche la comunicazione e l'insegnamento delle lingue devono rispecchiare questa complessità. Per poter cogliere, descrivere e condividere conoscenze complesse, è necessario ricorrere a sistemi di comunicazione linguistica adeguati, capaci di accogliere e gestire la pluralità (Larsen-Freeman and Cameron, 2009; Piccardo, 2017, 2019). In quest'ottica, si impone l'esigenza di un'educazione linguistica orientata al plurilinguismo, che sappia valorizzare la diversità e accompagnare l'apprendente in un percorso di interazione con la complessità dinamica del mondo globale (Balboni, 2020; Piccardo, Germain-Rutherford and Lawrence, 2021, p. 5).

La complessità dinamica che caratterizza il mondo odierno si manifesta anche sul piano sociale, in una realtà profondamente superdiversa sul piano linguistico e culturale (Vertovec, 2007; Bloomaert and Rampton, 2011). La globalizzazione ha innescato una vera e propria rivoluzione che mette in relazione – per necessità o per scelta – persone, comunità e territori che in passato restavano isolati, dando origine a un processo di «babelizzazione» della comunicazione e delle interazioni (Adami, 2018), in cui il plurilinguismo non è più un'eccezione ma condizione diffusa e quotidiana (Piccardo, 2019). Numerosi autori e intellettuali hanno riflettuto sulla coesistenza di una pluralità di lingue all'interno di uno stesso spazio, a diversi livelli di scala, dal pianeta alla famiglia (Coste, 2005, p. 1). Uno dei primi a cogliere questa realtà fu Italo Calvino, che già nel 1974, descriveva Parigi come una «Babele» multiculturale e multilingue: «ormai il proletariato parigino è in parte spagnolo, in larga parte portoghese, e ancora di più nordafricano o africano nero» (Garbarino and Degache, 2018, p. 12). Egli stesso, nella sua era quotidianità domestica, era immerso nella pluralità linguistica della sua «famiglia plurilingue» e praticava l'intercomprensione, usando un «italiano basico» per comunicare con la moglie argentina e la collaboratrice domestica portoghese.

Circa vent'anni dopo, in concomitanza con la firma del Trattato di Maastricht, anche Umberto Eco e Claude Hagège sollevano quella si potrebbe definire la «questione della lingua» in Europa (Degache, 2006, p. 15). Entrambi sottolineano la necessità di individuare un sistema di comunicazione condiviso, per garantire la coesistenza in un continente strutturalmente multilingue e di scongiurare il rischio di una nuova «Babele» (Eco, 2010, p. 376). Al tempo stesso, mettono in evidenza l'urgenza di preservare l'identità e l'unicità culturale dell'Europa, fondata su una straordinaria ricchezza di lingue e tradizioni (Hagège, 1992, p. 13). Per Eco e Hagège, la questione linguistica europea resta dunque aperta e tutt'altro che risolta. In questo quadro, Hagège cita il fenomeno della parentela tra danese, norvegese e svedese affermando quanto sia possibile una comunicazione quasi normale tra persone dei tre paesi anche quando parlino e rispondano ognuno nella propria lingua (Hagège, 1996, p. 250). Eco, dal canto suo, formula la celebre proposta, tanto semplice quanto visionaria di un'Europa in cui ciascun cittadino parli la propria lingua e sia in grado di comprendere quella dell'altro (Eco, 2010, p. 377). Tali ipotesi prefigurano, in maniera

sorprendentemente lungimirante, i principi dell'intercomprensione, già intuiti da Calvino vent'anni prima.

Tuttavia, nonostante le raccomandazioni degli intellettuali e malgrado i diversi tentativi di introdurre soluzioni comunicative alternative – tra cui anche l'Esperanto, l'Interlingua o, più recentemente, l'Euriziano – la realtà dei fatti mostra che, nel tempo, si è consolidata, in modo più o meno naturale, una lingua franca internazionale: l'inglese (Frath, 2017; Adami, 2018). Sebbene questa lingua abbia favorito l'efficienza comunicativa a livello globale, rispondendo ai bisogni essenziali degli scambi economici, scientifici e culturali, essa solleva interrogativi critici sulla sostenibilità di un modello linguistico realmente inclusivo, in grado di valorizzare pluralità senza ridurla ad un'unica voce dominante. Il fenomeno si colloca in un contesto in cui, pur in presenza di un plurilinguismo individuale e sociale che potremmo quasi definire "ontologico" (Piccardo, 2019), prevale una logica monolingue e monodisciplinare (Adami, 2018). Il cosiddetto *Globish* (Nerrière and Hon, 2009) – un inglese semplificato che funge da minimo comune denominatore – facilita la comunicazione, ma rischia di generare un impoverimento linguistico, culturale e scientifico (Anquetil and Garbarino, 2022) e di generare nuove forme di esclusione per coloro che non lo padroneggiano adeguatamente (Pulcini and Campagna, 2015).

In un mondo complesso che genera conoscenze complesse, occorre quindi superare i modelli ereditati dalle scienze del XIX secolo, ancora legati a una frammentazione dei saperi. L'approccio monolitico e monodisciplinare che ha caratterizzato il «sistema cognitivo dominante» ha limitato, secondo molti pensatori, «la conoscenza degli insiemi alla somma degli elementi», indebolendo «la nostra capacità di ricomporre le conoscenze» e atrofizzando «la nostra attitudine a collegare (informazioni, dati, saperi, idee)» (Morin & Bibard, 2018, p. X). In questa prospettiva, le strade per ripensare e rimodellare il nostro rapporto con il sapere dovrebbero passare attraverso approcci complessi, multi-, pluri-, inter- o transdisciplinari, che superino ogni confine e favoriscano una comunicazione tra le discipline. Allo stesso modo, per le lingue, come per il pensiero, non devono solo oltrepassare le frontiere – già rese porose dalla globalizzazione – ma devono trasformarle (Morin & Bibard, 2018, p. XXIII) in spazi di interazione e co-costruzione, mediante relazioni di risonanza (Rosa, 2018). Solo così sarà possibile affrontare le sfide del presente attraverso forme di conoscenza e comunicazione più inclusive, flessibili e plurali.

3. Tra plurilinguismo, multilinguismo, approcci plurali e intercomprensione

Claire Blanche-Benveniste sottolineava che, se al giorno d'oggi abbiamo la sensazione che i confini delle lingue coincidano con i confini degli Stati nazionali (2008, p. 34) e se il monolinguisimo sembra rappresentare la tendenza dominante in Europa occidentale, ciò è probabilmente dovuto al fatto che siamo ancora legati a una visione monodisciplinare e nazionalizzante della lingua, che ha strutturato per secoli la cultura educativa e politica delle nostre società. Nelle società postmoderne, inoltre, la diffusione di un apparente monolinguisimo, spesso veicolato attraverso l'egemonia dell'inglese come lingua franca, ha coesistito con l'idea di un plurilinguismo "additivo" (Grosjean, 1985, 1989; Schmor and Piccardo, 2024, p. 76). Secondo questa visione, ogni individuo possiederebbe una lingua

madre, a cui si aggiungono una o più lingue straniere, insegnate secondo un modello disciplinare classico, isolate e decontestualizzate, come se fossero contenitori separati di saperi linguistici (Gajo, 2023, p. 6). Questa rappresentazione compartimentata delle lingue ha offuscato due principi fondamentali. Il primo è che l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue si collocano naturalmente in una prospettiva transdisciplinare, poiché coinvolgono la sfera cognitiva, pedagogica, socioculturale e filosofica (Balboni, 2020). Il secondo è che le lingue straniere s'imparano a partire da quelle già note, che costituiscono il repertorio linguistico dell'individuo. Questo repertorio è spesso più ricco e articolato di quanto non emerga nei contesti scolastici formali, e può includere, oltre alle lingue nazionali, anche dialetti locali, varietà regionali o lingue acquisite in ambito familiare (Balboni, 2020; Garbarino and Leone, 2020), spesso trasmesse oralmente, al di fuori dei circuiti formali dell'educazione.

Come ricordava ancora Blanche-Benveniste (2008, p. 35), prima della standardizzazione linguistica legata alla costruzione degli Stati-nazione, le frontiere linguistiche non coincidevano con quelle politiche. I viaggiatori, i commercianti e i migranti di un tempo erano spesso in grado di comprendere e farsi comprendere attraverso strategie di intercomprensione orale spontanee tra varietà dialettali affini, appartenenti agli stessi gruppi linguistici. L'intelligibilità reciproca non era un'eccezione, ma una pratica quotidiana, diffusa nei territori di frontiera e nelle aree di scambio transnazionale. Il plurilinguismo e il multilinguismo, lungi dall'essere costruzioni moderne, costituivano la norma in un'epoca in cui l'interazione linguistica avveniva in modo funzionale alla comunicazione e al commercio (Tomasin, 2021).

Oggi, tuttavia, il modo in cui vengono concepiti plurilinguismo e multilinguismo è ancora spesso influenzato da una visione statica e gerarchica e mononormativa delle lingue, che tende a privilegiare le varietà standard e a marginalizzare quelle non conformi al modello dominante. Superare questa visione significa riconoscere la legittimità di tutte le varietà linguistiche – incluse quelle minoritarie e i dialetti (Sheeren, 2016) – e promuovere una competenza plurilingue flessibile, dinamica e situata (Bonvino and Garbarino, 2022, p. 65) e che rispecchi la realtà complessa, interconnessa e in continua evoluzione delle nostre società contemporanee.

Cosa si intenda per plurilinguismo e multilinguismo è ormai piuttosto chiaro, almeno in Europa (Piccardo, 2019, p. 185), grazie al lavoro del Consiglio d'Europa e ai quadri di riferimento quali il QCER (2002) e il Volume complementare (2020). Il plurilinguismo è una competenza personale, dinamica e non gerarchica, che riguarda la capacità del soggetto di mobilitare diverse risorse linguistiche e culturali, in modo integrato, in funzione dei contesti comunicativi (Piccardo, Germain-Rutherford and Lawrence, 2021). Tale capacità può comprendere conoscenze parziali, settoriali o passive, ed è caratterizzata da flessibilità, adattabilità e trasferibilità tra lingue e contesti (Coste, Moore and Zarate, 2009). Il multilinguismo, invece, descrive la presenza simultanea di più lingue in uno stesso spazio (aula, scuola, città, Stato) e riguarda la dimensione collettiva.

Un chiaro orientamento in favore del plurilinguismo e dell'intercomprensione emerge dalle recenti Raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia di politiche linguistiche. In particolare, la Raccomandazione adottata il 2 febbraio 2022, intitolata *L'importanza di*

*un'educazione plurilingue e interculturale per una cultura democratica*¹, sottolinea l'urgenza di promuovere un'educazione linguistica che sia coerente con i principi della diversità e della coesione sociale nelle società europee contemporanee, sempre più superdiverse. Al punto (b) del testo (p.12), si sollecitano

i presidi, i direttori e i dirigenti scolastici ad attuare politiche e pratiche, a livello scolastico, che accolgano e valorizzino la diversità linguistica e culturale, promuovano l'apprendimento delle lingue e lo sviluppo di repertori plurilingui, incoraggino gli apprendimenti interculturali e preparino gli alunni e gli studenti a partecipare a una cultura democratica;

Anche la precedente Raccomandazione del 22 maggio 2019, *Su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue*², ribadisce con forza la necessità di superare la frammentazione linguistica in Europa, promuovendo approcci didattici innovativi capaci di facilitare la comunicazione tra i cittadini europei. In questo documento, l'intercomprensione viene esplicitamente menzionata come una risorsa pedagogica da valorizzare, in quanto strumento in grado di rendere possibile la comunicazione tra parlanti di lingue diverse senza imporre l'adozione esclusiva di una lingua franca. La Raccomandazione osserva, non senza preoccupazione, che quasi la metà dei cittadini europei dichiara di non essere in grado di sostenere una conversazione in una lingua diversa dalla propria, e che tale carenza rappresenta un ostacolo concreto alla comunicazione, in particolare nelle regioni frontaliere, dove l'interazione tra amministrazioni e cittadini risulta spesso compromessa. Alla luce di ciò, il Consiglio d'Europa raccomanda agli Stati membri di promuovere la sperimentazione e l'adozione di metodi didattici inclusivi e multilingui, tra cui l'uso di strumenti digitali, l'intercomprensione e l'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL), nonché di innovare la formazione iniziale degli insegnanti. Se si considera che una parte significativa della popolazione europea non è in grado di esprimersi in una lingua diversa dalla propria, diventa quanto mai opportuno – se non necessario – orientare l'educazione linguistica allo sviluppo di competenze comunicative che valorizzino l'intercomprensione come pratica di comunicazione autentica. Un tale approccio, oltre a facilitare il dialogo interculturale e l'inclusione sociale, contribuirebbe anche alla salvaguardia delle lingue regionali e minoritarie, intese come parte integrante del patrimonio linguistico e culturale dei cittadini europei e del loro repertorio plurilingue.

Nell'ambito delle politiche educative europee, il plurilinguismo è materialmente promosso e sviluppato da una serie di approcci didattici innovativi, detti "approcci plurali", che si sono progressivamente affermati a partire dagli anni 2000. Tali approcci, nati per stimolare la curiosità riguardo alle lingue e alle culture (Byram, 2011), sono stati teorizzati e sistematizzati nel CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Lan-

¹ <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130>.

² [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).

gues et des Cultures), conosciuto anche come FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches) a cura del Centre Européen pour les Langues Vivantes (Candelier, 2008; Candelier *et al.*, 2012). Gli approcci plurali si distinguono dai metodi tradizionali perché integrano l'insegnamento di più lingue, valorizzando la comparazione tra le lingue, la riflessione metalinguistica e la dimensione interculturale. Essi si articolano in quattro principali categorie:

- *L'éveil aux langues* o *Language awareness*, ovvero didattica della consapevolezza linguistica, che stimola la riflessione sulla diversità linguistica;
- *L'intercomprensione tra lingue affini*, che sviluppa strategie di comprensione attiva;
- *L'educazione interculturale*, centrata sulla decostruzione degli stereotipi e la valorizzazione della pluralità culturale;
- *La didattica integrata delle lingue*, che mira a costruire collegamenti tra le lingue conosciute e quelle in apprendimento.

Questi approcci contribuiscono alla formazione di soggetti capaci di gestire repertori linguistici complessi, di riflettere sul funzionamento delle lingue, e di interagire in contesti comunicativi multilingui in modo flessibile, strategico e consapevole. In particolare, l'*Intercomprensione* permette la valorizzazione della competenza plurilingue come strategia comunicativa fondata: i) sulla capacità di comprendere una lingua per nulla o poco conosciuta, a partire dalla conoscenza di un'altra lingua appartenente alla stessa famiglia linguistica (che sia la propria lingua materna o una lingua acquisita come L2, L3, ecc.); ii) sulla capacità di interagire, utilizzando la propria lingua materna, con parlanti di lingue diverse ma appartenenti alla stessa famiglia linguistica. L'intercomprensione è particolarmente efficace nel contesto delle lingue della stessa famiglia, ma può essere estesa a scenari "interfamiliari" attraverso l'uso di lingue ponte (es. l'inglese come ponte tra lingue germaniche e romanze). In ambito scolastico, si configura come uno strumento innovativo per promuovere la consapevolezza linguistica, la motivazione e l'autonomia degli studenti (Garbarino, 2015; Bonvino and Garbarino, 2022, p. 55; Bonvino, Cognigni and Garbarino, 2024).

4. La valorizzazione del plurilinguismo a scuola attraverso l'intercomprensione

Come dimostrano diversi studi e ricerche condotte nel tempo, le competenze linguistiche sono oggi tra le soft skills che più incidono sulla remunerazione, specialmente in ambiti ad alta internazionalizzazione. Lo dimostrano gli studi condotti in Svizzera. Se nel primo decennio di questo secolo le persone dei cantoni romanzi con elevate conoscenze di tedesco (livello B2), avevano in media un salario più alto di chi non lo conosceva e se nella Svizzera germanofona questo accadeva per chi conosce bene il francese o l'inglese (Grin, 2013), i dati più recenti dimostrano che un "uomo che, oltre alla LCR, usa anche una o più altre lingue nazionali guadagna in media l'8,3% in più di un uomo con caratteristiche altrimenti equivalenti. Per le donne questo differenziale è del 13,1%" (Grin & Masiero 2024: 60-61). Aggiungendo l'inglese le percentuali si alzano al 20,4% per gli uomini

e al 14,6% per le donne. Se si possiede un profilo plurilingue (conoscendo la lingua del cantone, l'inglese e un'altra lingua nazionale) il differenziale sale al 20,7% per gli uomini e al 19,5% per le donne (Grin and Masiero, 2024, p. 61). Saper comunicare in più lingue – anche a livelli diversi di padronanza – permette di accedere a reti professionali transnazionali, di comprendere documentazione tecnica multilingue, di partecipare a fiere, tirocini, progetti europei, e di interagire efficacemente con fornitori, clienti o partner stranieri. Il plurilinguismo, inteso non come somma di lingue “imparate a memoria”, ma come capacità di mobilitare risorse linguistiche diverse in contesti diversi, rappresenta dunque un fattore di competitività personale e professionale (Grin, 2008; Berthoud, Grin and Lüdi, 2013; Fürst and Grin, 2018).

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, e in particolare negli Istituti Tecnici, la promozione del plurilinguismo non risponde solo a finalità culturali e formative, ma assume un valore strategico in termini di occupabilità³. In questa prospettiva, l'insegnamento delle lingue nei percorsi tecnici dovrebbe valorizzare competenze funzionali, situate, orientate all'azione, in linea con la visione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), secondo cui la lingua è uno strumento per agire nel mondo come “agente sociale”. Per i futuri professionisti, le lingue non rappresentano un semplice “saper dire”, ma un vero e proprio strumento operativo, da utilizzare in contesti concreti, professionalizzanti e interdisciplinari. Le competenze linguistiche diventano parte integrante della professionalità, non accessorie. Ad esempio:

- In un istituto tecnico economico, conoscere l'inglese commerciale e possedere competenze di intercomprensione con lo spagnolo o il francese può favorire la gestione di scambi internazionali o la comprensione di normative UE.
- In un indirizzo tecnologico, l'accesso a manuali tecnici, specifiche di prodotto, software o corsi di aggiornamento avviene quasi esclusivamente in lingua inglese o in altre lingue europee.
- Nel settore del turismo o dell'accoglienza, la padronanza attiva e “passiva” di più lingue è un requisito fondamentale per l'inserimento lavorativo.

In tutti i casi appena citati, le lingue devono essere considerate una risorsa professionale concreta, e non un contenuto da apprendere in astratto. In quest'ottica, la didattica orientata all'azione, le situazioni simulate, il CLIL e gli approcci plurali (come l'Intercomprensione) possono contribuire a preparare gli studenti non solo alla comunicazione, ma all'azione linguistica in ambito tecnico e professionale.

Uno degli aspetti più rilevanti nella valorizzazione del plurilinguismo a scuola è la riconfigurazione del profilo linguistico degli studenti: non come “vuoti da riempire” ma come portatori di risorse linguistiche già presenti, spesso invisibili o sottovalutate. Come

³ https://www.oecd.org/en/publications/the-demand-for-language-skills-in-the-european-labour-market_e1a5abe0-en.html.

osserva Alemani (2024), nel 2020-2021, gli studenti con cittadinanza non italiana erano 865.388 e rappresentavano il 10,3% del totale, i neo arrivati erano il 32,8% e il restante 66,7% era composto da Italiani. Andando ad osservare più da vicino questi studenti, ci si rende conto che molti di questi alunni con cittadinanza straniera sono nati e cresciuti in Italia e sono talvolta perfettamente bilingui. Nelle classi degli Istituti Superiori di secondo grado si trovano quindi:

- studenti italofoeni con competenze attive o passive in dialetti o varietà regionali;
- studenti con background migratorio, che parlano una lingua familiare (L1) diversa dall'italiano;
- studenti che stanno apprendendo una o due lingue straniere scolastiche (LS), di solito inglese e una seconda lingua comunitaria (francese, tedesco, spagnolo).

Riconoscere e valorizzare questo repertorio linguistico misto, fluido e spesso parziale, significa:

- legittimare tutte le lingue come strumenti di comunicazione, anche quelle non standard;
- favorire la consapevolezza metalinguistica attraverso il confronto tra lingue (didattica comparativa, approcci plurali);
- utilizzare le lingue note per facilitare l'accesso a quelle nuove (es. intercomprensione tra lingue romanze, didattica integrata delle lingue);
- costruire attività didattiche che partano dalle biografie linguistiche degli studenti, rendendo la diversità un punto di forza.

In questa prospettiva, lo studente “è un attore sociale (*social agent*) che attraverso le interazioni con altri soggetti (l'insegnante, i compagni, le compagne) co-costruisce la lingua in un processo dinamico e collaborativo. (...) La lingua è vista come un sistema aperto, un'attività, piuttosto che come un codice”. (Alemani, 2024) E il docente, dal canto suo, diventa un mediatore linguistico-culturale, capace di accompagnare gli studenti in un percorso di autonomia, riflessione e padronanza plurilingue, fondamentale non solo per la riuscita scolastica, ma per la loro futura integrazione sociale e professionale.

Negli ultimi anni sono state sviluppate numerose iniziative per la valorizzazione del plurilinguismo negli Istituti Secondari di secondo grado. Tra le più estese e d'impatto segnaliamo il progetto LINCDIRE⁴ diretto da E. Piccardo e di cui sono riportati i risultati grazie ad una vasta letteratura⁵. Tuttavia, in pochissimi casi sono stati proposti gli approcci plurali e in particolare l'intercomprensione. Citiamo a questo proposito tre esperienze. La prima è stata condotta durante il progetto MIRIADI presso il Liceo Linguistico Falcone

⁴ <https://www.vittorioemanuele.edu.it/pagine/progetto-lite-lincdire>.

⁵ <https://www.lincdireproject.org/readings-presentations/>.

di Bergamo (Fanara, Nielfi and Simeone, 2015), e ha previsto lo sviluppo di competenze di intercomprensione ricettiva e interattiva, attraverso la partecipazione degli studenti a lezioni tenute dalle docenti di lingua (francese, inglese, italiano e latino) e ad una sessione telecollaborativa online. La seconda esperienza, inserita nel quadro delle direttive europee che sottolineano l'importanza di sviluppare competenze chiave per l'apprendimento permanente, la cittadinanza attiva e l'integrazione sociale, è stata condotta dall'Università della Tuscia in collaborazione con alcuni Istituti Secondari di secondo grado della regione Lazio (Di Vito, 2022). Questa sperimentazione, in particolare, si è focalizzata sull'intercomprensione come strumento per potenziare le competenze linguistiche e interculturali degli studenti, preparandoli a interagire efficacemente in contesti multilingui. In questo ambito, le attività proposte miravano a sviluppare strategie di intercomprensione dell'italiano e del francese, sfruttando le somiglianze tra le lingue romanze. Gli studenti hanno partecipato a esercitazioni pratiche che includevano la lettura e l'analisi di testi in diverse lingue, favorendo l'acquisizione di competenze trasversali utili sia per il percorso scolastico che per l'orientamento professionale. L'esperienza ha evidenziato come l'intercomprensione possa essere un efficace strumento didattico per: i) potenziare le competenze linguistiche (comprendere testi in lingue affini alla propria); ii) favorire l'autonomia nell'apprendimento (attraverso l'acquisizione delle principali strategie di decodifica e inferenza, gli studenti hanno sviluppato metodi autonomi per comprendere nuove lingue) e iii) stimolare l'interesse per il plurilinguismo. La terza esperienza è stata sviluppata con apprendenti della classe III del "Primo Liceo Artistico Statale" di Torino, detenuti presso la Casa Circondariale Lorusso e Cutugno e ha coinvolto in prima persona il docente di Storia dell'Arte (Scibilia, Garbarino and Onesti, 2025). In questo contesto sono stati applicati i principi dell'intercomprensione per valorizzare il vasto repertorio degli apprendenti e permettere loro, da un lato, di produrre un piccolo dizionario plurilingue della storia dell'arte e, dall'altro lato, di realizzare una serie di attività task-based (disegnare un'opera d'arte a partire da una descrizione plurilingue; riscrivere in italiano un testo presentato in diverse lingue romanze) volte a potenziare al contempo le abilità linguistiche e disciplinari.

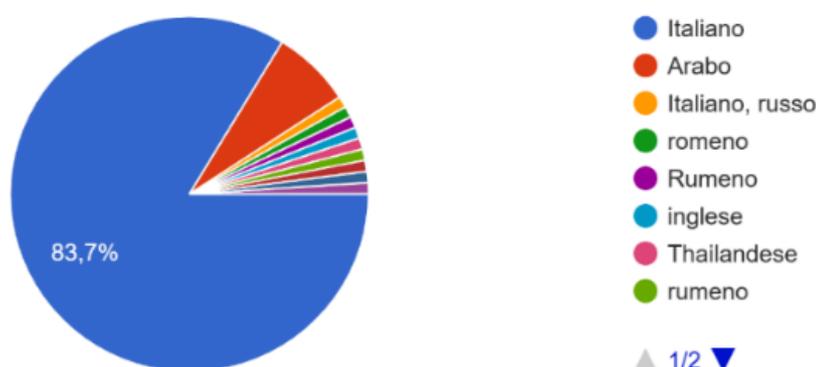
5. Alcuni esempi di pluralità tratti dalle sperimentazioni del progetto "PLUSSI"

Nell'ambito del progetto PLUSSI, condotto presso diversi Istituti Tecnici di Secondo grado, sono state realizzate alcune attività volte a stimolare la presa di coscienza del repertorio plurilingue degli apprendenti e alla valorizzazione delle competenze degli studenti al fine di renderli consapevoli del valore del vasto bagaglio di conoscenze e competenze che già possiedono. Queste sono state strutturate in un circuito in 4 fasi (Corino, in questo volume), preceduto, come vuole la didattica degli approcci plurali (e come sarebbe utile fare insegnando qualsiasi lingua), da una serie di brevissime attività che miravano ad individuare il repertorio linguistico degli apprendenti attori della sperimentazione. Tra le diverse attività possibili per la realizzazione della biografia linguistica degli studenti (sagoma delle lingue, albero delle lingue, questionario) è stato preferito un questionario poiché ritenuto una metodologia più adeguata a questa tipologia di giovani di età quasi adulta. Gli studenti e le studentesse che hanno completato il questionario sono stati in tutto 98, distribuiti su due Istituti.

Com'era possibile immaginare, dai sondaggi è emerso di che gli studenti non erano tutti lingua materna italiana: l'83% della classe condivideva questa L1 ma diversi altri erano di origine araba (7,1%), il 3% era di origine rumena, il 2% era di origine russa (uno conosceva anche l'ucraino) ed erano presenti uno studente di origine nigeriana, uno di origine thailandese e uno di origine urdu (tabella sotto).

1. Qual è la tua lingua materna? Clicca su italiano oppure specifica la lingua.

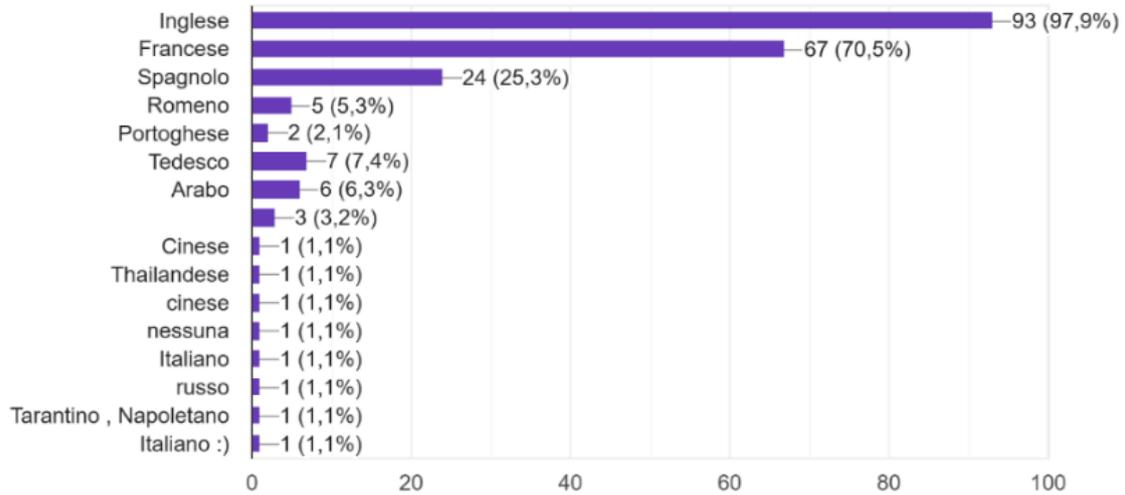
98 risposte



Agli studenti è stato poi chiesto (domanda 2) quali lingue conoscessero per averle studiate. Prevedibilmente, la stragrande maggioranza ha indicato l'inglese come prima lingua straniera conosciuta. Tuttavia, una grande parte degli studenti intervistati ha dichiarato di conoscere il francese (più della metà del campione), lo spagnolo (un quarto), mentre alcuni hanno segnalato il tedesco, l'arabo o ancora il cinese. È interessante notare come, dopo una brevissima introduzione ai principi di base dell'intercomprensione e una presentazione da parte delle docenti, siano emerse lingue che di solito non appaiono quando si chiede agli apprendenti quali lingue conoscano, come il dialetto tarantino e il napoletano. C'è da chiedersi se lo studente che ha citato i due dialetti abbia realmente inteso la domanda e se abbia veramente studiato questi due dialetti, o se si sia confuso con la domanda seguente. Tuttavia, questo piccolo esempio merita di essere evidenziato, in quanto segnala una divergenza.

2. Quali altre lingue conosci per averle studiate?

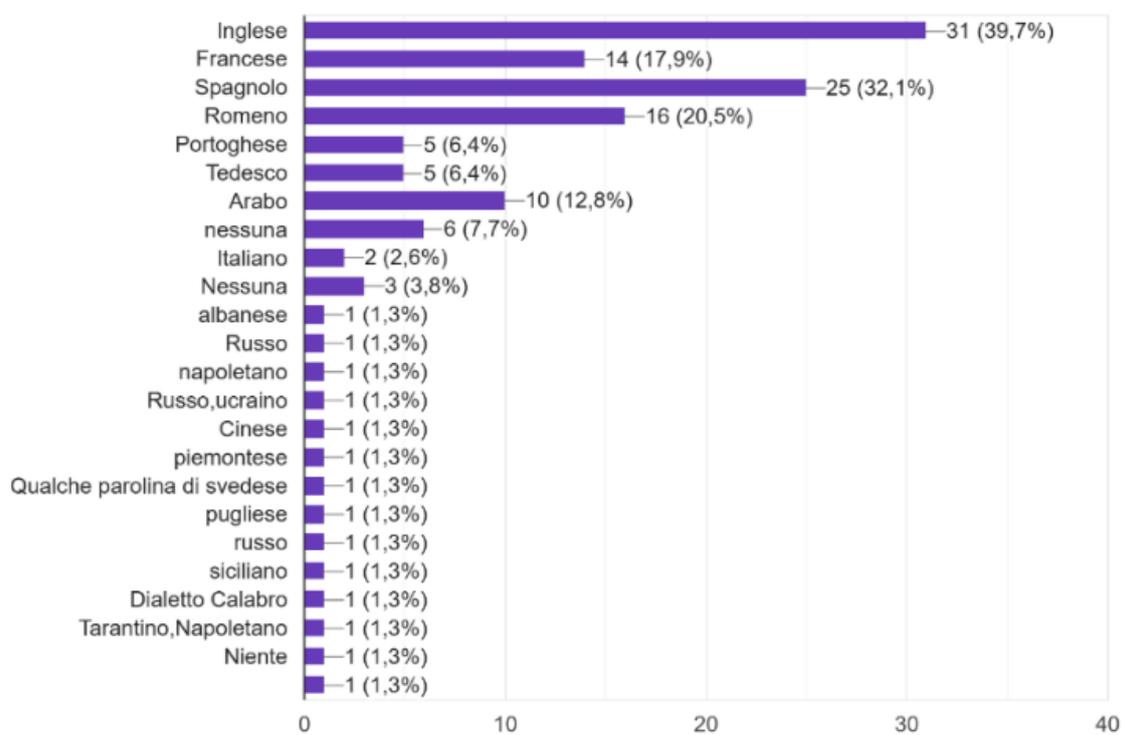
95 risposte



La domanda successiva nel questionario (3) riguardava le lingue che gli studenti conoscono per esperienza personale, senza averle mai studiate. Anche in questo caso, rimane il dubbio della reale comprensione della domanda da parte degli studenti, poiché il 31% indica l'inglese come lingua conosciuta senza averla studiata a scuola. Forse, però, in questo caso è possibile dare un'altra interpretazione alla risposta. Si potrebbe in effetti ipotizzare che gli studenti abbiano risposto così per intendere che praticano l'inglese al di fuori della scuola e che conoscono un'inglese che non hanno studiato (ad esempio lo slang che acquisiscono guardando le serie o attraverso i social network). Malgrado questo, osservando il resto delle risposte, si nota che emergono numerose lingue diverse quali il portoghese, il tedesco, l'albanese, lo svedese ("qualche parolina") e vari dialetti (piemontese, napoletano, pugliese, siciliano, calabrese, tarantino).

3. Quali lingue conosci senza averle studiate a scuola (es. per amici, parenti, viaggi, ecc.)?

78 risposte



Alla luce di queste risposte non è possibile non chiedersi se sia utile continuare ad insegnare le lingue come le si insegna di solito, ovvero partendo dal principio che tutti gli studenti condividano la stessa L1 e che abbiano tutti lo stesso background linguistico, o se non sia più utile guardare al repertorio della classe, valorizzandolo e affrontando da diversi punti di vista l'acquisizione di una lingua straniera, mettendo in evidenza prima di tutto le competenze degli apprendenti ed aggiungendo poi man mano quello che manca affinché ci sia veramente acquisizione di una L2 (o L3 o LX) e non una semplice trasmissione di contenuti.

Ad esempio, lingue come l'inglese, il francese, lo spagnolo, il rumeno e il portoghese mostrano forti legami le une con le altre e, se le conoscenze degli apprendenti lo permettono, si possono sicuramente mettere in valore i collegamenti tra di esse, in un'ottica di intercomprensione ricettiva. Nel questionario somministrato prima della realizzazione del circuito plurilingue, prima di aver introdotto gli studenti alle attività di intercomprensione, ad esempio, sono anche state poste alcune domande volte a far cogliere agli apprendenti somiglianze e regolarità tra le diverse lingue. Tra le varie domande, si segnala in particolare la seguente:

“se “castello” (IT) diventa “château” (FR) “castelo” (PT) “castillo” (ES) “castel” (RO) allora... “marteau” (FR) > (IT)?”

A questa domanda, 49 studenti hanno risposto esattamente “martello”; 22 hanno ri-

preso la parola “castello”, avendo verosimilmente difficoltà a cogliere la simmetria tra *château* / castello e *marteau*/martello o, forse, a comprendere la domanda stessa (perché formulata in maniera un po’ criptica). Abbiamo posto volutamente un’altra domanda avente lo stesso obiettivo, ma in cui veniva chiesto agli studenti di ritrovare (e scrivere) una parola in spagnolo:

se situazione (IT) diventa “situation” (FR) “situação” (PT) “situación” (ES) “situație” (RO) allora... “informație” (RO) > (ES)?

In questo caso, le risposte esatte sono state in numero inferiore, ma sono state comunque 44, poco meno della metà dei rispondenti ha trovato la soluzione. Il passaggio alla scrittura in una lingua straniera poco o per nulla nota, esercizio generalmente non praticato in intercomprensione (poiché si lavora sempre come lingua di riferimento la propria lingua materna), è stato dettato più dalla curiosità di capire quanti studenti e studentesse fossero davvero competenti in lingua spagnola e quanti e quante fossero in grado di giocare con le lingue, scomponendo e ricomponendo parole non conosciute.

La prima osservazione che si può trarre è che, sicuramente, questo tipo di esercizio non è immediato per chi non ha effettuato un po’ di “ginnastica mentale” tramite l’applicazione delle strategie “top down” e “bottom-up” e non ha idea di cosa siano i “Sette setacci” (Bonvino & Garbarino, 2022, p. 49). In effetti, chi non ha appreso a combinare informazioni generali e dettagliate durante la lettura di un testo in lingua straniera, andando alla ricerca della trasparenza, e non sia allenato a riconoscere le parole internazionali (hotel, radio, musica, tecnica, ecc.) o panromanze (amico, animale, alimento), o ancora a ritrovare i prefissi e suffissi che completano con una certa regolarità il lessico delle diverse lingue, avrà difficoltà a comprendere fino in fondo cosa richiede l’attività, in particolare se il tempo per riflettere è poco. Tuttavia, con un po’ di allenamento, gli esercizi di ricerca della trasparenza (tramite la “caccia” al lessico internazionale e panromanzo) e delle regolarità tra le lingue possono preparare sia alla comprensione di una lingua straniera poco o per nulla nota (e quindi a scardinare i preconcetti legati all’impossibilità di comprendere lingue che non si conoscano), sia alla produzione in una lingua che si sta studiando. In altri termini, e a titolo d’esempio, un po’ di allenamento al riconoscimento delle corrispondenze morfosintattiche tra le lingue permetterà agli studenti da un lato di distinguere più rapidamente un verbo all’infinito, al passato o al futuro e dall’altro di ricordarsi meglio come si costruiscono nella lingua straniera che si sta studiando. La tabella che segue, tratta dal manuale Eurom5⁶, mostra un esempio di regolarità nella costruzione del passato.

(i) Exemplo - Ejemplo - Exemple - Esempio - Exemple

P	Uma criança do sexo masculino	nasceu	hoje	numa ambulância
E	Un bebé de sexo masculino	ha nacido	hoy	en una ambulancia
C	Un infant de sexe masculin	ha nascut	avui	en una ambulància
I	Un bambino di sesso maschile	è nato	oggi	in una ambulanza
F	Un enfant de sexe masculin	est né	aujourd’hui	dans une ambulance

⁶ https://euromweb.com/uploads/13_2_b6d9934b4a.pdf.

Allo stesso modo, e per concludere con un esempio più collegato alle attività proposte, sapendo che le parole italiane che finiscono con “tà”, finiranno generalmente in “tè” in francese, in “dad” in spagnolo e in “ty” in inglese, si potranno rapidamente ricostruire parole come università (*université, universidad, university*), celebrità (*celebrité, celebridad, célébrité*), notorietà (*notoriété, notoriedad, notoriety*) e autorità (*autorité, autoridad, authority*), seppure in quest'ultimo caso ci si debba ricordare dell'aggiunta di una “h” dopo la prima “t”, in inglese. Gli esempi potrebbero non avere fine...

6. Conclusione

Oltre a tutti i contesti in cui il plurilinguismo viene promosso e sostenuto, vale la pena sottolineare, in conclusione, come la valorizzazione della competenza plurilingue e pluriculturale trovi piena corrispondenza con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite:

- Obiettivo 4 – Istruzione di qualità: Promuovere il plurilinguismo rafforza un'istruzione inclusiva ed equa, in linea con l'impegno globale per garantire a tutti l'accesso alle conoscenze.
- Obiettivo 10 – Riduzione delle disuguaglianze: Riconoscere e valorizzare le lingue di tutti i cittadini, indipendentemente dal loro background, aiuta a costruire società più giuste ed egualitarie.
- Obiettivo 16 – Pace, giustizia e istituzioni solide: L'inclusione linguistica è un passo fondamentale per promuovere comunità pacifiche e inclusive.

Alla luce di ciò, l'educazione linguistica orientata al plurilinguismo e all'intercomprensione non è solo una scelta didattica, ma una strategia culturale e politica fondamentale per affrontare le sfide del nostro tempo. Come dimostrato dalle esperienze presentate, tali approcci permettono di trasformare la diversità linguistica in risorsa, le barriere comunicative in ponti, e le disuguaglianze in occasioni di inclusione e crescita. Perché questo sia possibile, è necessario superare l'insegnamento delle lingue come saperi chiusi e separati, riconfigurando lo studente come soggetto portatore di un repertorio linguistico ricco e dinamico. In questa prospettiva, la scuola del XXI secolo deve saper “pensare plurilingue”, abbracciando la complessità, valorizzando le biografie linguistiche e favorendo una didattica transdisciplinare e orientata all'azione.

Solo così sarà possibile formare cittadini capaci di agire in contesti professionali e interculturali, consapevoli della ricchezza della propria identità linguistica e aperti alla comprensione dell'altro. Il plurilinguismo, in questa chiave, non è solo un obiettivo educativo, ma un orizzonte etico e politico per costruire un futuro più sostenibile, equo e umano.

BIBLIOGRAFIA

Adami, H. (2018) ‘La domination de l’anglais est-elle inéluctable ?’, *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), pp. 89-104. Available at: <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0089>.

- Aleman, C.L. (2024) 'Plurilinguismo a scuola: opportunità, risorse, vantaggi e criticità', *Ricerche di psicologia*: 2, 2024, pp. 33-47.
- Anquetil, M. and Garbarino, S. (2022) 'L'intercompréhension, levier du plurilinguisme et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur', in J.-C. Beacco et al. (eds) *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur*. Paris: Ecole Polytechnique Eds (Linguistique et didactique).
- Balboni, P.E. (2020) *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bauman, Z. (2013) *La vie liquide*. Translated by C. Rosson. Paris: Pluriel.
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard (Bibliothèque des Sciences humaines).
- Berthoud, A.-C., Grin, F. and Lüdi, G. (eds) (2013) *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Multilingualism and Diversity Management (MDM), Volume 2).
- Blanche-Benveniste, C. (2008) 'Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes', in *S'entendre entre langues voisines: Vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Éditeur, pp. 33-51.
- Bloomaert, J. and Rampton, B. (2011) 'Language and Superdiversity | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization', *Diversities*, 13(2), pp. 1-22.
- Bonvino, E., Cognigni, E. and Garbarino, S. (2024) *La didattica dell'intercomprensione tra lingue affini. Ricerca, contesti e proposte operative*. Milano: Mondadori Education.
- Bonvino, E. and Garbarino, S. (2022) *Intercomprensione*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.
- Byram, M. (2011) 'From foreign language education to education for intercultural citizenship', *Intercultural Communication Review*, 9, pp. 17-36.
- Candelier, M. (2008) 'Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre', *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5). Available at: <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.
- Candelier, M. et al. (2012) *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Carlo, C. (2015) 'Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage: Comment penser la porosité des champs de recherche?', *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(3). Available at: <https://doi.org/10.4000/rdlc.959>.
- Chomsky, N. (2002) *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006) *Language and mind*. 3rd ed. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)*. Available at: <https://rm.coe.int> (Accessed: 4 February 2021).
- Consiglio d'Europa (2020) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Strasburgo, Milano: Consiglio d'Europa & Italiano Lingua Due.
- Coste, D. (2005) 'Quelle didactique pour quels contextes?', *Enseignement du français au Japon*, 33, pp. 1-14.
- Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (2009) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Consiglio d'Europa. Divisione delle politiche linguistiche (Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching).
- Degache, C. (2006) *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches*. Grenoble: UFR des sciences du langage, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3. Available at: <https://hal.science/tel-02122652>.

- Di Vito, S. (2022) 'Comprendre-se mutuellement en lisant et en parlant des langues différentes est-il possible? Certainement! Les parcours pour le développement de compétences transversales et pour l'orientation (PCTO) et l'intercompréhension', *Synergies Italie*, (18), pp. 85-100.
- Eco, U. (2010) *La Ricerca della lingua perfetta nella cultura perfetta*. Milano: CUEM.
- Fanara, A., Nielfi, C. and Simeone, M.C. (2015) "Poliglotta? No, plurilingue!". Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione/Liceo linguistico di Stato "Giovanni Falcone" di Bergamo, Italia', in M.H. Araújo E Sá (ed.) *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*. Aveiro: UA Editora, pp. 18-38. Available at: https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestazione_7_2_0.pdf.
- Frath, P. (2017) 'Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche.', in P. Frath and J.C. Herreras (eds) *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Vincennes: Observatoire européen du plurilinguisme; TheBookEdition (Plurilinguisme, 2016/2), pp. 73-89. Available at: <https://www.thebookedition.com/fr/plurilinguisme-et-creativite-scientifi-p-347697.html>.
- Fürst, G. and Grin, F. (2018) 'Multilingualism and creativity: a multivariate approach', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(4), pp. 341-355. Available at: <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1389948>.
- Gajo, L. (2023) 'Préambule', in Candelier, M. and Manno, G., *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues? ADEB*. Available at: http://www.adeb-asso.org/portfolio_category/livres/.
- Garbarino, S. (2015) 'Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension: « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! »', *Ela. Études de linguistique appliquée*, 179(3), pp. 289-313.
- Garbarino, S. and Degache, C. (2018) *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Lyon: CRTT (Travaux du CRTT). Available at: https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf (Accessed: 3 February 2021).
- Garbarino, S. and Leone, P. (2020) 'Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT', *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23. Available at: <http://journals.openedition.org/alsic/4790> (Accessed: 3 February 2021).
- Grin, F. (2008) 'Pourquoi l'intercompréhension?', in V. Conti and F. Grin (eds) *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg/Genève: Georg Éd, pp. 17-30.
- Grin, F. (2013) 'Plurilinguisme et multilinguisme au travail: le regard de l'économie des langues', *Repères Dorif*, 4, pp. 29-43.
- Grin, F. and Masiero, I. (2024) *Avantages du plurilinguisme en Suisse pour les individus et la société. Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme*. Fribourg: Institut de plurilinguisme. Available at: <https://folia.unifr.ch/global/documents/328040>.
- Grosjean, F. (1985) 'The bilingual as a competent but specific speaker-hearer', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), pp. 467-477. Available at: <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>.
- Grosjean, F. (1989) 'Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person', *Brain and Language*, (36), pp. 3-15.
- Hagège, C. (1992) *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris: Odile Jacob.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2009) *Complex systems and applied linguistics*. Nachdr. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
- Maffesoli, M. (2009) *Le réenchantement du monde*. Perrin. (Tempus).

- Mathurin, C. (2002) 'Aspects de l'interdisciplinarité : essai de reconstitution d'un débat', in L. Géliveau (ed.) *L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée - Réflexions sur des expériences en cours*. Université de Montréal, université de Laval et Chaire d'études sur la condition des femmes, pp. 7-39.
- Morin, E. (1982) *Science avec conscience*. Paris: Éditions Points.
- Morin, E. and Bibard, L. (2018) *Complexité et organisations: faire face aux défis de demain*. Available at: unr-ra.scholarvox.com.bibelec.univ-lyon2.fr/reader/docid/88853528 (Accessed: 9 March 2021).
- Nerrière, J.-P. and Hon, D. (2009) *Globish the world over: a book written IN Globish*. Lexington, KY: International Globish Institute.
- Piccardo, E. (2017) 'Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis', *Frontiers in Psychology*, 8, p. 2169. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>.
- Piccardo, E. (2019) '"We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept', *OLBI Journal*, 10. Available at: <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. and Lawrence, G. (eds) (2021) *The Routledge handbook of plurilingual language education*. New York: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics).
- Pulcini, V. and Campagna, S. (2015) 'Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education', in Slobodanka, D., Hultgren, A. K., and Jensen, C., *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: Mouton De Gruyter, pp. 65-87.
- Rosa, H. (2018) *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. Translated by S. Zilberfarb and S. Raquillet. Paris: La Découverte.
- Rosa, H. (2020) *Rendre le monde indisponible*. Translated by O. Mannoni. Paris: La Découverte (coll. « Théorie critique »).
- Sanchez Albarracin, E. (2015) 'Les langues et l'interdisciplinarité: Des voies/voix pour réenchanter le monde.', in Conference: 43ème Congrès de l'UPLAGESS : « Les voix de l'Europe : pratiques plurilingues, identités et circulation des savoirs ». Strasbourg. Available at: https://www.researchgate.net/publication/279297970_Les_langues_et_l'interdisciplinarite_d_es_voiesvoix_pour_reenchanter_le_monde.
- Sapir, E. and Whorf, B.L. (2017) *Linguaggio e relatività*. Edited by M. Carassai and E. Crucianelli. Roma: Castelvecchi.
- Saussure, F. de (1922) *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schmor, R. and Piccardo, E. (2024) 'Supporting language rights: plurilingual pedagogies as an impetus for linguistic and cultural inclusion', *Human Rights Education Review*, 7(1), pp. 72-102.
- Scibilia, B., Garbarino, S. and Onesti, C. (2025) 'L'intercomprensione in carcere: uno strumento per la didattica delle lingue e la valorizzazione della persona'. X Congresso DILLE - Lingue, territori e contesti: le politiche linguistico-educative oggi, Tirana, 22 May. Available at: https://www.societadille.it/wp-content/uploads/2025/05/Programma_08.05.2025-def.pdf.
- Sheeren, H. (2016) 'L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes mineures et pour les dialectes ?', *Lengas*, 79. Available at: <https://doi.org/10.4000/lengas.1060>.
- Tomasin, L. (2021) *Europa romanza: sette storie linguistiche*. Torino: Giulio Einaudi editore (Saggi, 1014).
- Vertovec, S. (2007) 'Super-diversity and its implications', *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054. Available at: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Vygotski, L.S. et al. (1986) *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

SANDRA GARBARINO • Researcher at the University of Torino. Former Maître de Conférences in Italian and Romance Languages at the University of Lyon 2, where she coordinated the Italian and the Intercomprehension Departments, she led the MIRIADI Project after participating in other European projects on Intercomprehension, such as Galapro and Redinter, and is now member of the UNITA project. Her research interests focus on Language teaching, Intercomprehension and Translation theory and practice.

E-MAIL • sandra.garbarino@unito.it

LÍNGUAS PLURICÊNTRICAS, POLICÊNTRICAS OU ACÊNTRICAS E(M) INTERCOMPREENSÃO

Oportunidades para a inclusão linguística

Veronica MANOLE

ABSTRACT • *Pluricentric, Polycentric or Acentric Language in Intercomprehension: Opportunities for Linguistic Inclusion.* This paper explores the potential of intercomprehension (IC) as an inclusive and democratic pedagogical approach to foreign language teaching in upper secondary schools. It critically addresses the limitations of traditional monolingual models that favor the exclusive use of standard varieties, often marginalizing non-standard linguistic forms and suppressing the linguistic and cultural diversity present in today's classrooms. Drawing from sociolinguistic concepts such as pluricentricity, polycentricity, and acentricity—particularly in the context of the Portuguese language—the author argues that IC offers a viable framework for integrating both intralinguistic and interlinguistic variation into language education. Through examples ranging from the co-existence of Portuguese norms across continents to hybrid linguistic practices like *Portuñol* and Portuguese-based creoles, the chapter highlights the relevance of IC in fostering mutual intelligibility among Romance language speakers. The analysis positions IC not only as a method for understanding related languages, but also as a pedagogical tool for promoting linguistic inclusion, intercultural dialogue, and awareness of endangered linguistic ecologies. In this way, IC emerges as a key strategy for embracing plurilingual realities and preparing students to navigate a linguistically complex and interconnected world.

KEYWORDS • Intercomprehension; Variation; Language Education; Sociolinguistics.

1. Introdução

Pretendemos neste capítulo¹ propor uma reflexão ensaística em torno das vantagens do uso da intercompreensão (doravante IC) no ensino das línguas, tomando em consideração realidades sociolinguísticas que se afastam de abordagens privilegiadas no ensino

¹ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto *PLUS-SI - Il plurilinguismo per la sostenibilita'*

formal, como ‘língua padrão’, ‘língua culta’ ou da ideia de que na sala de aula só se deve ensinar a língua ‘correta’, sem intromissões das variedades populares (ditas incorretas) e, muito menos ainda, de outros idiomas. Por outras palavras, neste trabalho defendemos que a IC pode ser uma abordagem muito útil para a integração da variação intralinguística e interlinguística no ensino das línguas estrangeiras e utilizaremos para exemplificação do caso do português.

A nossa proposta surge no contexto das realidades multilingues e do plurilingues² nas salas de aula, que devem ser encaradas, na nossa opinião, como uma riqueza no contexto educacional. Defendemos ainda que se devem valorizar as línguas e as culturas de cada indivíduo ou comunidade, uma vez que assumem um papel fulcral na configuração da identidade pessoal ou na identidade do grupo. Por razões de espaço, a nossa contribuição concentrar-se-á na IC e apresentará algumas realidades socioculturais e geopolíticas do português.

Num primeiro momento, teceremos algumas considerações sobre a língua-padrão e o seu uso da sala de aula. Num segundo momento, apresentaremos alguns aspetos relacionados com a pluricentricidade, a policentricidade e a acentricidade do português enquanto língua que pertence ao *continuum* românico, salientando como todas estas realidades sociolinguísticas contribuem para o enriquecimento das experiências linguísticas dos falantes e para o fortalecimento das abordagens interculturais nas salas de aula. Por fim, num terceiro momento, faremos uma proposta para a introdução da IC no ensino das línguas, de forma a incentivar os alunos a refletir sobre a(s) língua(s) das suas convívências, despertar o seu interesse para a diversidade linguística e criar um espaço mais inclusivo para todos os participantes no ato educativo.

2. Competências linguísticas versus realidades sociolinguísticas: a língua padrão

A língua-padrão (em inglês: *standard language*) é uma variedade codificada de uma determinada língua, através de regras gramaticais, ortográficas, ortoépicas, etc., por parte de instituições que têm essa função (academias, institutos de língua, universidades, etc.). A língua-padrão costuma ser associada ao prestígio e à autoridade, sendo utilizada no sistema de ensino, nos contextos comunicacionais profissionais e/ou formais, beneficiando da aceitação, muitas vezes unânime, por parte das instituições de uma comunidade e da própria comunidade de falantes. É a variedade em se alfabetizam os falantes nativos, sendo

sociale e l'inclusione giovanile, financiado pela Universidade de Torino (implementação 01.09.2022 – 31.12.2023).

² A distinção entre os dois conceitos já foi assinalada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p. 23). O plurilinguismo é “entendido como o conhecimento de um certo número de línguas” por um indivíduo, ao passo que o multilinguismo é “a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade”. Louise (2013) faz também um trabalho mais concentrado no multilinguismo e no plurilinguismo no espaço europeu.

o sistema de ensino o veículo fundamental da sua divulgação, e é igualmente utilizada no ensino das línguas estrangeiras. Por exemplo, nos descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) e no *Companion Volume* (2020), há múltiplas referências à língua padrão:

É capaz de entender **a linguagem-padrão** falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. [...] É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em **língua-padrão**, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. [...] É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em **língua-padrão**, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas. (QECRL 2001: 103, o nosso negrito)

Can understand recordings in **the standard form of the language** likely to be encountered in social, professional or academic life and identify viewpoints and attitudes as well as the information content. Can understand most documentaries and most other recorded or broadcast material delivered in **the standard form of the language** and can identify mood, attitude, etc. Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast material on topics of personal interest delivered in clear **standard language** (CV 2020: 52, o nosso negrito).

Apesar das vantagens da codificação de uma língua-padrão³, a ideologia subjacente a este construto cultural tem também os seus aspetos negativos, já há muito tempo destacados, sendo uns dos mais evidentes o preconceito linguístico⁴ e a marginalização subsequente de certos falantes por causa da variedade linguística que usam no seu dia-a-dia. No caso do ensino das línguas, o modelo de referência, já ultrapassado, foi o falante nativo⁵ da língua-padrão e não de uma variedade regional. Ou seja, a visibilidade da variação intralinguística era bastante reduzida no ensino das línguas estrangeiras, funcionando a língua-padrão como único modelo de referência.

No que diz respeito às línguas pluricêntricas, ou seja, com pelo menos duas normas codificadas, como é caso do português, as problemáticas com as quais se confronta um professor são múltiplas⁶: Qual é a língua-padrão que devo ensinar no caso das línguas fa-

³ Se pensarmos, por exemplo, no funcionamento dos sistemas legislativo, administrativo, educativo de um país, a língua-padrão torna mais fácil para o cidadão a sua interação com o Estado.

⁴ Ver a contribuição de Marcos Bagno (1999), *O preconceito linguístico: que é, como se faz*, São Paulo: Loyola.

⁵ Ver uma análise recente das ideologias subjacentes à adoção do falante nativo como modelo em Lowe (2020).

⁶ Duarte (2016: 229) oferece uma solução: “Perante estas variedades, que fazer então? Como já

ladas por comunidades diversas espalhadas pelo mundo fora? Numa aula de português para estrangeiros, por exemplo, posso trabalhar a variação intralinguística ou devo limitar-me à ‘língua-padrão’ de uma determinada variedade nacional da língua? Se ensino português de Portugal, é no interesse dos meus alunos ignorar, por exemplo, fenómenos linguísticos do português do Brasil ou do português falado em vários outros países na África e na Ásia? O português que se deve ensinar é apenas o falado entre Coimbra e Lisboa, por uma camada de locutores cultos? Que português devo ensinar nas minhas aulas? E a pergunta mais geral: faz sentido relacionar a língua que ensino com apenas um país (na verdade, com a língua-padrão daquele país), mencionando, ao mesmo tempo, que se trata de um idioma com centenas de milhões de falantes, espalhados por todo o mundo?

Como mostram diversas contribuições incluídas em Lebsanft e Tacke (eds.) (2020), a standardização das línguas faladas na România é um processo muito complexo, que passou por diversas etapas e que tem características específicas para cada língua. Por isso, a adoção de um único padrão linguístico, ignorando a realidade óbvia de que qualquer idioma tem variedade e variação, é demasiado redutora. O preconceito em relação ao que é considerado ‘correto’ só torna muito limitada a relação do aluno com a língua que aprende e não o prepara para os diversos contextos (geopolíticos, socioculturais, profissionais, etc.) em que a poderá usar ao longo da sua vida. Vejamos, no caso do português, apenas a questão da ortografia⁷, porque pode colocar problemas na sala de aula. Há países que não ratificaram o AO90 (Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e Timor-Leste) e mesmo em países onde o AO90 está em vigor, nem todas as editoras ou nem todos os que expressam na comunicação social o seguem. Os alunos deveriam conhecer estas realidades porque entrarão em contato com elas fora da sala de aula. Terão contato, no seu dia-a-dia com textos em português redigidos segundo as regras do AO90 ou com textos escritos por autores que não querem adotar o AO90. E a ortografia é apenas um dos aspetos relacionados com a standardização de uma língua. Como devem ser tratados, por exemplos, aspetos em que as gramáticas do português europeu e do português brasileiro apresentam divergências evidentes, como ocorre no caso dos sistemas pronominais?

Em suma, o que nos interessa é como podemos integrar a variação (sobretudo interlinguística, mas também intralinguística) na sala de aula e sair da lógica de que ensinar uma língua significa ensinar apenas uma norma. Vejamos alguns aspetos relacionados com

defendi acima, cada falante deve ensinar, sobretudo, a sua variedade, que melhor conhece. Pode optar por apresentar, em primeiro lugar, aspetos linguístico-comunicativos que sejam comuns às diferentes variedades do português. Mas pode, também, apresentar atos de fala em situação de ensino por tarefas, simultaneamente em PB e PE (ou PM, ou PA). E deve ir mostrando uma permanente visão contrastiva PB / PE / PM, tanto quanto os seus conhecimentos das diferenças entre variedades lhe permitirem”.

⁷ Ver uma apresentação mais detalhada na contribuição de Maria Filomena Gonçalves “Orthography and Orthoepy”, in Franz Lebsanft e Felix Tacke (eds.) (2020), *Manual of Standardization in the Romance Languages*, Berlin/Boston: De Gruyter, p. 651-679.

a pluricentricidade, a policentricidade e a acentricidade das línguas do *continuum* românico e como a IC consegue lidar com a diversidade linguística e criar aulas mais inclusivas e mais democráticas.

3. Línguas pluricêntricas no ensino de L2?

Três línguas românicas – o francês, o português e o espanhol – são consideradas supercentrais por Swaan (2001) e têm números consideráveis de falantes. O francês, o português e o espanhol são também línguas pluricêntricas, sendo esta realidade uma herança da história colonial dos países europeus onde as três línguas se formaram. Segundo a definição das línguas pluricêntricas proposta por Clyne (1992: 7), trata-se de línguas com vários centros que interagem entre si, cada um tendo uma variedade linguística com as suas próprias normas codificadas. Clyne (1992: 7) acrescenta ainda um aspeto também importante:

Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify.

[As línguas pluricêntricas são simultaneamente unificadoras e divisoras de povos. Unificam as pessoas através do uso da língua e separam-nas através do desenvolvimento de normas e índices nacionais e de variáveis linguísticas com as quais os falantes se identificam.]

O pluricentrismo do português é, de facto, atípico. Como já foi destacado, trata-se de um bicentrismo (Portugal-Brasil), ao qual se juntam outras variedades em via de desenvolvimento:

O pluricentrismo, neste caso, significa que estamos perante duas variedades nacionais da Língua Portuguesa – a norma portuguesa e a norma brasileira (e isto independentemente da variação dialectal existente em cada um destes países) –, bem como perante as variedades locais faladas em cada um dos outros países (como, por exemplo, as variedades africanas – angolana e moçambicana (Batoreo 2014: 3).

A standardização de uma língua pluricêntrica nem sempre é consensual e a situação do português é um exemplo ilustrativo. Os falantes reagem às novas regras e têm atitudes de rejeição, o que cria por vezes tensões e mudanças de hierarquias percebidas ou existentes⁸. Por exemplo, em Manole (2023) fizemos uma análise sobre grupos portugueses de Facebook que se posicionam contra o AO90 e destacámos que uma das ideias mais frequentes nas discussões era que o português de Portugal se encontra ameaçado pelo português do Brasil⁹. Para usar os clichés usados nesses debates online, a percepção dos

⁸ Na perspetiva sobre línguas pluricêntricas de Muhr (ed.) (2012), há uma distinção entre variantes dominantes e não-dominantes.

portugueses que são membros desses grupos é que o AO90 ‘vai abasileirar’ a ‘língua do Camões’, sendo uma forma de defesa da identidade nacional o uso da grafia anterior ao AO90. Portanto, um falante de Portugal, que percebia a sua variedade como dominante (usando o argumento histórico: ‘a língua nasceu aqui’) sentia a ameaça de uma variedade que considerava não-dominante, mas que de facto se pode tornar dominante, tomando em consideração o fator demográfico (Portugal tem cerca de 10 milhões de falantes, o Brasil mais de 200 milhões). Aliás, Soares da Silva (2022) fala de uma ‘assimetria revertida’, na medida em que o português do Brasil começa a exercer uma influência considerável nos restantes países de língua portuguesa (inclusive em Portugal) e que tem potencial de se tornar cada vez mais a variante dominante, sobretudo graças à presença de produtos culturais e mediáticos brasileiros nos respetivos países.

No caso do português, as diferenças entre as normas de Portugal e do Brasil, identificáveis a vários níveis (fonético, lexical, morfossintático e até pragmático¹⁰), torna, por vezes, difícil a IC entre falantes nativos dos dois lados do Atlântico. Assistimos também a uma assimetria, na medida em que os falantes portugueses têm menos dificuldades em entender o português brasileiro, porque têm mais contato com esta variedade, ao passo que os falantes brasileiros têm muito menos contato com o português de Portugal, havendo situações em que na televisão brasileira as entrevistas com personalidades portuguesas são transmitidas com legendas. As características fonéticas e fonológicas do português europeu (sobretudo a elevação das vogais átonas) torna esta variedade mais opaca para um falante de português brasileiro. As diferenças lexicais também podem constituir uma dificuldade, como salienta também o humorista português Ricardo Araújo Pereira no espetáculo *Um português e um brasileiro entram num bar*, realizado com o carioca Gregório Duvivier¹¹:

Reparem. Na frase: ‘eu estou no acostamento porque a minha perua não tem estepe’, o Acordo Ortográfico não interveio em nenhuma dessas palavras. Essa frase, em português do Brasil, sim, tem um significado. Em português de Portugal, a frase ‘eu estou no acostamento porque a minha perua não tem estepe’ significa ‘eu estou encostado porque o meu peru do sexo feminino não tem uma planície típica da Mongólia’. Em Portugal, nós dizemos essa frase: ‘eu estou na berma porque a minha carrinha não tem pneu sobresselente’. Não é por causa da ortografia que a gente não se entende. Às vezes, é por sintaxe, semântica... A maior parte das vezes é por fonética, é pelo sotaque.

⁹ Ver também Carvalho & Cabecinhas (2013) e a sua análise, em que identificam uma rejeição ao AO90 junto de estudantes portugueses, como consequência de uma “nostalgia imperial”.

¹⁰ Gomes (2020) faz uma análise sobre a variação pragmática e as dificuldades de compreensão entre brasileiros e portugueses, assinalando vários aspetos divergentes como a interpretação literal ou não-litera do significado, os recursos linguísticos para a expressão da cortesia.

¹¹ Fragmento identificado no 4º episódio do documentário *As línguas da nossa língua*, disponível no Max Brasil.

Estas diferenças, que constituem uma riqueza da língua portuguesa devem encontrar também o seu lugar nas aulas de português para estrangeiros. Os professores e os autores de manuais deveriam abordar a pluricentricidade como uma via de mostrar aos alunos de português língua estrangeira como a língua é falada e vivenciada na vida real. O manual *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*, da autoria de Clemence de Jouet-Pastre, Anna Klobucka, Patricia Sobral, Maria Luci de Biaji Moreira e Amelia P. Hutchinson, é um exemplo de prática letiva que aposta na dimensão pluricêntrica (na verdade, só na dimensão bicêntrica) do português e oferece aos alunos a possibilidade de descobrir a língua-padrão do Brasil e a de Portugal. Outra fonte, ainda mais complexa, é o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira*¹² (PPPLE), uma iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP, que contém materiais didáticos criados por e para professores de português de todos os países lusófonos.

3.1. Línguas ou sociedades policêntricas?

Um conceito utilizado na descrição da diversidade linguística, que se aproxima de Muhr (2012) e da distinção entre as variantes dominantes e as variantes não-dominantes, é a policentricidade, a situação em que diversos centros de uma língua competem entre si:

a language that operates on various scales and has multiple centers, and that these centers are unstable and shifting as a result of political and historical changes [...] To say that a language is polycentrically organized is to say that it has multiple, more or less powerful centers that compete with each other (Li & Juffermans 2013: 2-3).
[uma língua que opera em várias escalas e tem múltiplos centros, e que esses centros são instáveis e se deslocam como resultado de mudanças políticas e históricas [...]]
Dizer que uma língua é policentricamente organizada é dizer que tem múltiplos centros, mais ou menos poderosos, que competem entre si]

O conceito de policentricidade¹³ foi igualmente empregue para descrever normas de interação em comunidades multilíngues urbanas, que resultam de migração (Blommaert *et al* 2005a; 2005). Ao nosso ver, a policentricidade pode descrever a realidade sociolinguística em que diversas línguas, independentemente de serem codificadas e estandardizadas, competem enquanto centros de influência no âmbito de uma comunidade/sociedade. Por exemplo, numa comunidade indígena do interior do Brasil, as pessoas falam como idioma nativo uma das quase 200 línguas indígenas¹⁴ ainda vivas no território brasileiro,

¹² Disponível aqui: <https://ppple.org>. Sobre o impacto positivo do PPLE na formação dos professores de português, ver Cândido (2022).

¹³ Keating (2022) propõe um debate muito relevante sobre a epistemologia do português enquanto língua pluricêntrica e policêntrica.

¹⁴ O documentário *Línguas da nossa língua* contém entrevista com membros de várias comunidades indígenas, que falam sobre a importância da preservação da sua língua e cultura.

são escolarizadas na língua oficial do país, que é o português brasileiro, e têm um contato diário com o inglês, por ser a língua mais presente nos meios digitais, os três idiomas (língua indígena, português do Brasil e inglês) competem entre si no dia-a-dia da comunidade. Da mesma maneira, na Miranda do Douro em Portugal, as pessoas podem utilizar o mirandês, o português europeu e o espanhol nas suas interações quotidianas¹⁵.

Na nossa aceção, as sociedades e as comunidades são indubitavelmente policêntricas e o serão cada vez mais. Sobretudo junto dos adolescentes e dos jovens, a policentricidade já não é necessariamente o resultado da migração, mas sim do acesso à tecnologia e à internet. Os espaços digitais, que não têm fronteira e que permitem o acesso instantâneo a línguas e culturas diferentes, propiciam a criação de um novo tipo de plurilinguismo, em que o contato com o outro (e com a sua cultura e a sua língua) já não depende da deslocação física para um determinado espaço geográfico. Um jovem que vê séries nas plataformas de *streaming*, houve música *online*, entra em comunidades de *gamers* no *Twitch*, segue *influencers* no Instagram e no TikTok e vê vídeos de vloggers no *YouTube* em inglês ou em outra língua, já pode ter competências plurilingues sem ter saído da sua cidade.

Ao nosso ver, a policentricidade pode ser configurada como a competição de duas ou mais línguas (ou dois ou mais centros) que integram os perfis plurilinguísticos dos falantes, graças às suas experiências de vida. Evidentemente, as migrações multiplicam o contato com línguas e culturas diferentes, podendo haver perfis plurilingues caracterizados por diversidade ou superdiversidade linguística: uma língua é usada em casa, outra língua é ensinada na escola, outra língua é falada na rua, outra língua permite as interações nos meios virtuais, etc. E quando uma destas línguas é pluricêntrica, não é raro o contato também com variedades diferentes desta língua: por exemplos, crianças cabo-verdianas emigradas com as suas famílias na Alemanha que têm professores de português que falam a variedade europeia¹⁶ ou crianças portuguesas veem os seus idioletos influenciados pelo português do Brasil, devido ao contato com vídeos de *Youtubers* brasileiros¹⁷.

A policentricidade, ou seja, a coexistência de diversas línguas como centros de influência numa determinada comunidade, é uma realidade de muitos indivíduos. Portanto, as abordagens puristas na sala de aula, que excluem o inglês como língua de comunicação porque é considerado uma ameaça para o multilinguismo não são justificadas¹⁸. Aliás, em

¹⁵ Ferreira (2023) estuda a paisagem linguística da Miranda do Douro e mostra a presença de quatro línguas nos vários sinais presentes na cidade: o português, o mirandês, o espanhol e o inglês.

¹⁶ Duarte *et al* (2023) propõem uma série de atividades didáticas para o ensino do português como língua de herança, tomando em consideração o pluricentrismo do português.

¹⁷ Alves (2023) faz um levantamento de artigos da imprensa portuguesa sobre “crianças portuguesas que falam portuguesa do brasil” e dos das ideologias linguísticas veiculadas na redes sociais.

¹⁸ House (2003) já fazia a distinção há mais de duas décadas entre “línguas de comunicação” (por exemplo, o inglês como língua franca globalizada) e “línguas de identificação”, que têm um papel importante na configuração identitária do indivíduo e da comunidade de falantes. Sendo, portanto,

certos contextos de ensino, o inglês pode servir de língua-ponte, como mostra o volume *English – The Bridge to the Romance Languages*.

Até agora apresentámos situações em que uma determinada língua tem vários centros de influência que competem entre si ao nível global (por exemplo, o português de Portugal e o português do Brasil) ou em que várias línguas competem entre si enquanto centros de influência no âmbito de uma comunidade/sociedade (por exemplo, o inglês e o português um pouco pelo mundo fora). Vejamos a situação em que não se consegue identificar um centro de uma língua, independentemente de ter reconhecimento a nível político e institucional.

3.2 As línguas acêntricas?

Assimilando a pluricentricidade a uma plurinormatividade *de facto*, pois a estandarização e a codificação são aspetos essenciais na definição das línguas pluricêntricas, Pires (2022: 9) propõe o conceito de língua acêntrica para defender ‘uma língua portuguesa acêntrica que considera os seus espaços, os seus usos e as suas gentes por igual’.

A nossa aceção é diferente. Empregamos o conceito ‘acentricidade’ para definir uma língua sem um centro de influência que lhe tenha estabelecido normas e regras, que a tenha codificado ou que a tenha padronizado. Tomemos como exemplo o portunhol¹⁹, ‘uma língua de intercompreensão’ (Sturza & Bratz 2024), uma ‘língua de fronteira e de identidade cultural’ (Sturza 2024), que serve para a comunicação de falantes que vivem nas zonas fronteiriças da Península Ibérica e da América do Sul onde são falados o espanhol e o português. Uma excelente caracterização deste idioma encontramos no prefácio do recente volume *Portuñhol: ¿ qué es? como se faz?* organizado por Francisco Calvo del Olmo e Xoán Carlos Lagares:

Uma língua híbrida, mestiça, poliédrica, heterogênea e mutável, mas uma língua que existe na vida cotidiana e na autopercepção das comunidades de falantes (Calvo del Olmo & Lagares 2024: 15).

Nesta caracterização, notamos dois aspetos que nos parecem entre os mais relevantes: a existência ‘na vida quotidiana’ e ‘na autopercepção das comunidades de falantes’. Portanto, ao nosso ver, independentemente de não haver academia que o legitime, codificação

componentes intrínsecas das identidades individuais e coletivas, as “línguas de identificação” não poderão ser substituídas por uma língua de comunicação, que é utilizada apenas para este fim.

¹⁹ Neste trabalho, o portunhol – ver uma abordagem histórica e política em Sturza (2019) – não é entendido como interlíngua de aprendentes do espanhol ou do português, mas sim língua de contato. Adotamos a posição de Sturza (2024: 82): “minha posição é considerá-lo como língua. [...] O emprego de uma língua como o portunhol por sujeitos fronteiriços respondeu às necessidades advindas das suas interações sociais, geralmente para uso na vida diária e em situações imediatas de comunicação”.

escrita com regras claras, gramáticas normativas, dicionários, etc., o portunhol é uma língua justamente por ser caracterizado como tal pelos falantes que o usam. Acrescentamos também a afirmação da professora argentina Jorgelina Tallei²⁰, que defende a mesma coisa:

É essa língua que se mistura o tempo todo. Eu me identifico com o portunhol, então, portunhol é uma língua porque eu me identifico com ela. [...] Portunhol é a língua das relações, porque permite a comunicação entre as pessoas. Tem que se pensar o portunhol como um momento de compreensão. É um movimento de linguagem.

Em vez que o rejeitar, ignorar em função de preconceitos puristas e normativos, que não admitem realidades correntes, o portunhol pode se tornar uma oportunidade de conceber aulas diferentes. Por exemplo, trabalhar com os alunos breves fragmentos de textos em portunhol – já há literatura publicada²¹ – para identificar palavras ou expressões que pertencem ao espanhol ou ao português, ou para analisar as criações próprias do portunhol, pode ser uma oportunidade interessante de aprendizagem e de reflexão sobre o que é uma língua, em função de vários parâmetros sociais e culturais.

Da mesma forma, os crioulos de base portuguesa (Pereira 2007; Cardoso *et al* 2015) podem ser também relevantes nas aulas de português para estrangeiros, porque mostram aos alunos como aparecem e evoluem as línguas em função dos contextos socioculturais. São interessantes também as ideologias linguísticas relacionadas com os crioulos (Bouchard 2019), porque propõem reflexões sobre as identidades dos falantes e das comunidades onde há ou houve uma presença significativa da língua portuguesa. Uma comparação entre a vitalidade de alguns crioulos de base portuguesa nos continentes africano (por exemplo, o cabo-verdiano) e a situação problemática de alguns crioulos em território asiático (ver, por exemplo, a análise de Baxter de 2012 sobre o crioulo de Malaca) poder ser um pretexto para a abordagem da ecologia linguística na sala de aula e sobre as línguas ameaçadas pela extinção.

4.A intercompreensão: para uma maior inclusão linguística no *continuum* românico

As abordagens plurais identificadas²² no CARAP (Candelier *et al*, 2012), inclusive a IC, podem constituir uma resposta à pluricentricidade, à policentricidade ou à acentricidade, na medida em que, por definição, propõem aos aprendentes atividades de ensino-

²⁰ A entrevista está disponível aqui: <https://portal.unila.edu.br/noticias/sem-regras-ou-normas-portunhol-e-um-movimento-de-linguagem>

²¹ Trata-se do romance *Mar paraguayano*, escrito por Wilson Bueno e publicado em 1992.

²² As abordagens plurais são, conforme o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*): “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”.

aprendizagem que implicam simultaneamente várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais. A IC, na sua aceção mais tradicional, visa o desenvolvimento das competências de compreensão (leitura de textos escritos e audição de discursos orais), para assim estimular a comunicação entre falantes de línguas próximas. Porém, mais recentemente começa a ser investigada a interprodução²³, que é a capacidade de ‘se exprimir para interlocutores que não dominam (ou dominam pouco) a sua língua’ (Araújo e Sá, 2019, p. 143).

A IC pode ter várias aceções, em função dos contextos em que é utilizada. Numa abordagem privilegiada por linguistas, a IC é uma relação entre línguas: relação entre línguas em que falantes de línguas diferentes, mas aparentadas, podem compreender-se uns aos outros com facilidade sem um estudo intencional ou um esforço extraordinário²⁴. Numa abordagem comunicacional-interativa, a IC é vista como uma forma de comunicação em que cada pessoa se expressa na sua língua e compreende a do outro²⁵. Se pensamos que numa interação bem sucedida é fundamental o contributo de ambos os locutores, a IC pode ser definida também como uma capacidade de construir sentido: ‘capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta’ (Capucho & Cox, 2004, p. 86).

Por valorizar o multilinguismo comunitário e o plurilinguismo individual, a IC pode ser uma resposta democrática às questões e dúvidas sobre as línguas pluricêntricas, porque não estabelece hierarquias entre as variantes de uma língua e não trabalha com as perceções sociais (língua-padrão, língua de prestígio).

Em contextos de policentricidade, a IC incentiva os falantes treinar as suas valências plurilíngues, sobretudo no que diz respeito às línguas próximas, que podem ser vistas como um *continuum* de características que as aproximam, e não como entidades separadas. No caso da IC românica, parece-nos útil o método *EuroComRom* (2003), em que são descritos sete níveis de aproximação interlinguística: o vocabulário internacional, o vocabulário panromânico, as correspondências de fonemas, as grafias e as pronúncias, as estruturas sintáticas panromânicas, os elementos morfossintáticos e os prefixos / os sufixos. Assim, um falante de um idioma românico poderá sistematizar as suas estratégias linguística para tentar compreender as outras línguas da mesma família.

A IC é, igualmente, uma resposta ecológica à problemática das línguas acêntricas porque abre o espaço para estes idiomas, na sua maioria minoritários ou minorizados, que podem assim ser preservados pelos seus falantes, sem preconceitos ou complexos que não se justificam. Os casos do portunhol, enquanto língua de fronteira e de intercompreensão

²³ Ollivier (2017) tenta definir a interprodução em comparação com o conceito de *foreign talk*.

²⁴ “relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort” (DG Translation, 2012, p. 1).

²⁵ “forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre” (Doyé, 2005, p. 7)

cultural, ou de alguns dos crioulos de base portuguesa da Ásia ou da África, são ilustrativos.

5. Algumas considerações finais

Pretendemos neste trabalho propor algumas reflexões sobre a diversidade linguística que se encontra nas salas de aulas, tentando sistematizar algumas realidades socioculturais e geopolíticas da língua portuguesa em torno dos conceitos de pluricentricidade, policentricidade e acentricidade. Em seguida, propomos a IC como presença complementar nas salas de aula (valorizada na sua tripla vertente de relação entre línguas, estratégia de comunicação e capacidade de construir sentido) por considerarmos que, enquanto abordagem plural, a IC pode oferecer respostas válidas para desafios atuais como o preconceito linguístico ou a perda da diversidade linguística.

Evidentemente, a IC não é uma panaceia e não poderá oferecer soluções para a totalidade dos contextos atuais do ensino das línguas maternas, de herança ou estrangeiras, mas, sendo uma abordagem democrática e ecológica, poderá ser uma mais-valia para as tentativas de inclusão linguística do jovem que vivem e se educam num mundo muito complexo. Aliás, no projeto *PLUS-SI - Il plurilinguismo per la sostenibilita' sociale e l'inclusione giovanile*, a IC mostrou o seu potencial como estratégia de comunicação *online* entre jovens que diversos países de línguas românicas e poderá ser um exemplo para iniciativas futuras semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Vitor Gabriel, Caetano. (2023) *Ideologias linguísticas coloniais em circulação no Facebook: controvérsias sobre 'crianças portuguesas que só falam brasileiro'*. Trabalho de conclusão do curso. Instituto Federal de Alagoas. Disponível online: <https://repositorio.ifal.edu.br/items/dc38b982-3b5d-476b-bdfb-359a1b5d15fb> (última consulta 22.09.2024)
- Araújo e Sá, Maria Helena (2019). 'A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal'. *Revista Ibero-americana de Educação*. 81(1), pp. 135-165.
- Bagno, Marcos. (1999) *O preconceito linguístico: que é, como se faz*, São Paulo: Loyola.
- Batoreo, Hanna. (2014) 'Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica?'. In *Diadorim*. Vol. 16, p. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2014.v16n0a4023> (última consulta 22.07.2024)
- Baxter, Alan. (1992) Portuguese as a pluricentric language. In Michael Clyne (ed). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: De Gruyter, pp. 11-44.
- Baxter, Alan. (2012) 'The Creole-Portuguese Language of Malacca: A Delicate Ecology'. In Laura Jarnagin (ed.) *Portuguese and Luso-asian Legacies in Southeast Asia, 1511-2011. Culture and Identity in the Luso-Asian World*. Vol 2. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, pp. 115-143.
- Bouchard, Marie-Eve. (2019) 'Language shift from Forro to Portuguese: Language ideologies and the symbolic power of Portuguese on São Tomé Island'. *Lingua*. Vol. 228, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.013> (última consulta 12.08.2024)
- Bueno, Wilson. (1992) *Mar paraguayo*. São Paulo: Iluminuras.

- Calvo del Olmo, Francisco & Xoán Carlos Lagares. (2024) 'Introdução: As múltiplas facetas do português'. In Francisco Calvo del Olmo & Xoán Carlos Lagares (orgs.) *Portuñhol: ¿qué es? Como se Faz?* São Paulo: Parábola, pp. 11-17.
- Candelier, M. et al. (2012) *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cândido, Marcela Dezotti. (2022) 'O impacto do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não materna (PPPLE) na formação de professores'. In Edleise Mendes et al (eds.) *Estudos Linguísticos e Literários. Dossiê Pluricentrismo Linguístico do Português*. Vol. 73. DOI: <https://doi.org/10.9771/ell.i73.48730> (última consulta 12.09.2024)
- Capucho, Filomena & Cox, I. (2004). Eu & I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In *Best practices of learning less widely used languages in multicultural and multinational Europe*. Lietuviu Kalbos Instituto Leidykla, pp. 87-91.
- Cardoso, Hugo et al. (2015) 'Crioulos de Base Lexical Portuguesa'. In Maria Iliescu & Eugene Roegiest (eds.). *Anthologies, textes, attestations et sources des langues romanes*, Berlin/Dordrecht: Mouton de Gruyter, pp. 670-692.
- Carvalho, Michelly e Rosa Cabecinhas. (2013) 'The orthographic (dis)agreement and the Portuguese identity threat'. In João Cezar De Castro Rocha (ed.) *Lusofonia and Its Futures*. Dartmouth: Tagus Press, pp. 82-95. Disponível online: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25335> (última consulta 12.08.2024)
- Clyne, Michael. (1992) 'Pluricentric languages – Introduction'. In Michael Clyne (ed.) *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin/Dordrecht: Mouton de Gruyter, pp. 1-10.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução Maria Joana Pimentel Do Rosário & Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA.
- Council of Europe. (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível online: www.coe.int/lang-cefr (última consulta 10.07.2024)
- DG Translation, Comissão Europeia. (2012). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>
- Doyé, Peter. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Duarte, Isabel Margarida. (2016) 'Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira?'. In Carlos Augusto Baptista de Andrade et al (eds.) *Memória, discurso e tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, pp. 217-236.
- Duarte, Isabel Margarida et al (orgs). (2023) *Ensinar português língua de herança como língua pluricêntrica*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-81-6/ens> (última consulta 12.08.2024)
- Gomes, Ana Paula, Quadros. (2020) 'Variação pragmática: cortesia linguística e intercompreensão cultural entre brasileiros e portugueses'. In *Web – Revista Sociodialeto*. Vol. 10. Disponível online: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7996> (última consulta 10.08.2023)
- Gonçalves, Maria Filomena. (2020) 'Orthography and Orthoepy'. In Franz Lebsanft e Felix Tacke (eds.) *Manual of Standardization in the Romance Languages*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 651-679.
- Göttsche, Katja. et al. (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas ja!* Shaker Verlag.

- Ferreira, José Genival Bezerra. (2023) 'Paisagem linguística em um contexto multilíngue: estudo de caso em Miranda do Douro (Portugal)'. In *A Cor das Letras*. Vol. 24(2). Disponível online: <https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/10136> (última consulta 02.09.2024)
- House, Juliane. (2002) 'English as a lingua franca: A threat to multilingualism?' In *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 7(4). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x> (última consulta 05.09.2024)
- Jouët-Pastré, Clemence *et al.* (2013). *Ponto de encontro: Portuguese as a World Language*. Pearson.
- Keating, Clara. (2022) 'Polycentric, pluricentric? Epistemic traps in sociolinguistic approaches to multilingual Portuguese'. In Sinfree Makoni *et al* (orgs.), *The Languageing of Higher Education in the Global South: Decolonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. London: Routledge, pp. 42-60.
- Li, Jinling & Juffermans, Kasper. (2013) 'Learning and teaching Chinese in the Netherlands: The metapragmatics of a polycentric language' *Tilburg Papers in Culture Studies*, no. 54. Disponível online: https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30358558/TPCS_54_Li_Juffermans.pdf (última consulta 25.08.2024)
- Lebsanft Franz e Felix Tacke (eds.) (2020) *Manual of Standardization in the Romance Languages*, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Louise, Maria. (2013) 'Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale'. In *LEA: Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*. Vol. 2. DOI: <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843> (última consulta 25.07.2024)
- Lowe, Robert. (2020) *Uncovering Ideology in English Language Teaching. Identifying the 'Native Speaker' Frame*. Cham: Springer Nature.
- Manole, Veronica. (2023) 'Sobre 'contristas', 'antiacordistas' e outros demónios: argumentação no discurso contra o Acordo Ortográfico nas redes sociais'. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internacional da ABRALIN. 30 de outubro – 03 de novembro de 2023. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Muhr, Rudolf (ed.). (2012) *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture*. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang.
- Ollivier, Christian. (2017) 'Chapitre 17. L'interproduction: entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension'. In Christian Degache & Sandra Garbarino (dir.) *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*. Grenoble: UGA Éditions. Col. Didaskon. DOI: 10.4000/books.ugaeditions.2070 (última consulta 08.07.2024)
- Pereira, Dulce. (2007) *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pires, Manuel Duarte João. (2022) 'Portuguese, an Acentric Language'. In *Revista EntreLínguas*. Vol. 8, n. Disponível online: <https://ssrn.com/abstract=4185920> (última consulta 08.07.2024)
- Soares da Silva, Augusto. (2022) 'Portuguese, pluricentricity and Brazilian Portuguese: A case of a reverted asymmetry?'. In Rudolf Muhr *et al* (orgs.) *Pluricentric languages in the Americas*. Graz/Berlin, PCL-Press. pp. 135-156.
- Sturza, Eliana. (2019) 'Portunhol: língua, história e política'. In *Gragoatá*. Vol. 24, No. 48, pp. 95-116. Disponível online: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608> (última consulta 08.09.2024)
- Sturza, Eliana Rosa. (2024) 'Portunhol: língua de fronteira e identidade cultural'. In Francisco Calvo del Olmo & Xoán Carlos Lagares (orgs.) *Portuñhol: ¿qué es? Como se Faz?* São Paulo: Parábola, pp. 82-95.
- Sturza, Eliana Rosa & Maurício Engroff Bratz (2024) 'Comunicação transfronteiriça: portunhol, uma língua de intercompreensão'. In *Temas & Matizes*. Vol. 17. No. 30, pp. 86-103. DOI: <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.32498> (última consulta 31.08.2024)

Swaan de, Abram. (2001) *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity Press.

Sitografia

Documentário *Línguas da nossa língua*: <https://play.max.com/video/watch/4d958beb-7c5c-47fd-98bc-2c4ee5b59183/59dd7b00-6bd9-4903-96b3-b4e1b925cb5f> (última consulta 22.08.2024)

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna: <https://ppple.org> (última consulta 25.08.2024)

Entrevista com Jorgelina Tallei: ‘Sem normatização, o portunhol é um movimento de linguagem’ <https://portal.unila.edu.br/noticias/sem-regras-ou-normas-portunhol-e-um-movimento-de-linguagem> (última consulta 22.08.2024)

VERONICA MANOLE • Lecturer in Portuguese language at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca. Her research areas include political discourse analysis, teaching Portuguese as a foreign language, traductology, conference interpreting. Recent publications include papers on deixis in Romance languages, approximation in Portuguese political discourse, communist censorship in literary translations from Portuguese into Romanian.

E-MAIL • veronica.manole@ubbcluj.ro

L'INTERCOMPRESIONE COME STRUMENTO PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE

Un circuito plurilingue per la valorizzazione dell'identità

Elisa CORINO

ABSTRACT • *Intercomprehension as a Tool for Language Education: A Plurilingual Framework for the Promotion of Identity.* This paper outlines the methodological framework and the activities developed within the PLUS-SI project to promote plurilingual competence and metalinguistic awareness. A detailed examination of the implemented activities is provided, alongside an analysis of students' responses to these initiatives. The findings demonstrate how this approach fosters the reinforcement of individual identity and a sense of belonging among students in culturally diverse educational settings.

KEYWORDS • Pluralistic Approaches; Gamification; Metalinguistic Awareness; Inclusion.

1. Approcci plurali ed educazione linguistica

Plurilinguismo e multilinguismo non sono l'eco di una moda glottodidattica degli ultimi anni, piuttosto si tratta di una necessità situazionale e sostanziale basata su osservazioni e studi fondati su esperienze concrete e analizzabili per quantità e qualità dei dati raccolti. Il Consiglio d'Europa da tempo esorta gli educatori ad adottare approcci plurilingui all'educazione linguistica e lo stesso Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER, 2001) con il suo Volume Complementare (2020) propone una concezione della lingua - o delle lingue - che va ben oltre i descrittori dei sei livelli di competenza. Fin dalla sua prima stesura, il documento mostra una portata ampia e iscrive le lingue nei propri contesti culturali e sociali, sottolineando come l'esperienza linguistica di una persona dipinga un quadro olistico in cui i saperi non vengono suddivisi in compartimenti mentali rigorosamente separati, ma definisca piuttosto una competenza comunicativa a cui contribuiscono tutte le conoscenze e le esperienze linguistiche e in cui le lingue del repertorio si intersecano e interagiscono. Con la recente integrazione che aggiorna le linee guida del QCER, si pone poi l'accento sulle modalità di comunicazione e sul concetto di 'mediazione' come strumento irrinunciabile e necessario per adattarsi alle nuove caratteristiche delle società odierne plurilingui e pluriculturali.

Introdurre tali dimensioni nell'insegnamento linguistico segna una svolta importante nell'approccio glottodidattico e pedagogico e implica un sostanziale cambio di prospettiva: dal patchwork all'acquerello, per riprendere la metafora di Piccardo (2019, p.190). Le lingue che caratterizzano la biografia del parlante, inteso come vero e proprio attore sociale, non sono giustapposte e accostate in una composizione ordinata, ma sovrapposte in un complesso e composito dipinto in cui i diversi colori si fondono l'uno nell'altro senza soluzione di continuità per creare qualcosa di unico. Questa prospettiva guarda insomma alla competenza plurilingue e pluriculturale nel suo complesso, invece di considerarla come una semplice somma di lingue e culture distinte e giustapposte, essa enfatizza la nozione di un unico repertorio interrelato. Coste et al. (2009) sottolineano come alla base di questa concezione ci sia una visione globale e onnicomprensiva della persona: ogni parlante è un individuo plurilingue che ogni giorno utilizza registri diversi, parla dialetti o usa parole prese in prestito da altre lingue, spesso senza esserne consapevole; inoltre le persone comunicano per scopi diversi, con interlocutori diversi e in vari contesti che permettono, limitano o vietano l'uso del loro intero repertorio linguistico (Grosjean, 2020, p. 14). Adottando una visione plurilingue, questa competenza dei parlanti viene riconosciuta e valorizzata (Moore et al., 2020, p. 30), si abbandona l'idea di una classe uniforme dal punto di vista linguistico e l'obiettivo monolitico di un passaggio da una competenza – almeno in apparenza - monolingue, la L1, ad una nuova competenza, anch'essa monolingue, la LS.

Come osservano Candelier et al. (2017), il termine “approcci plurali” si riferisce proprio ad approcci didattici che utilizzano attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono diverse (cioè più di una) varietà di lingue o culture. Ciò non implica certo che gli individui (compresi gli insegnanti di lingue) debbano essere soddisfatti di una competenza parziale (dei loro studenti); tuttavia la percezione di tali competenze cambia: invece di vederle come un deficit da nascondere, sono considerate una componente naturale del repertorio individuale (Piccardo, 2019) e danno vita ad una sorta di interlingua (nella tradizionale accezione à la Selinker, 1972) multiforme e plurale che diventa base essenziale per la costruzione di saperi comunicativi integrati. E, anche sulla scorta di Coste et al (2009), tale pluri-inter-lingua in costante evoluzione è considerata un arricchimento, in quanto aiuta a raggiungere obiettivi funzionali specifici.

Nel quadro degli approcci plurali all'insegnamento delle lingue straniere, docenti e discenti devono quindi acquisire nuova consapevolezza sulla dimensione di “affordance” positiva (Gibson, 1979; Nguyen, 2022) offerta dal patrimonio semiotico dell'ambiente, ossia dall'insieme delle risorse e dei segnali disponibili che facilitano o ostacolano lo sviluppo e l'interazione linguistica, rendendo più naturale il passaggio tra lingue e culture. Ciò significa insegnare ed imparare ad attivare e ad utilizzare le conoscenze pregresse, a ricorrere alla biografia linguistica personale e dei propri compagni e alle conoscenze enciclopediche, attivando processi inferenziali e portando in superficie processi linguistici e metalinguistici che normalmente rimangono sottotraccia e che raramente vengono stimolati in modo esplicito. Come nota Ibrahim (2019), l'adozione di un approccio plurilingue all'educazione linguistica non riguarda (o meglio non dovrebbe riguardare) solo il sostegno nell'apprendimento di una lingua straniera, bensì il diritto fondamentale degli studenti di

utilizzare il proprio repertorio linguistico e di essere riconosciuti e valorizzati nel loro insieme, compresa nella loro identità plurilingue.

In questa prospettiva l'approccio plurale stimola l'empowerment degli apprendenti, favorendo la consapevolezza (meta)linguistica, l'autonomia e la fiducia nelle proprie capacità comunicative. Gli studenti non solo sviluppano competenze linguistiche più ricche e flessibili, ma si sentono anche valorizzati nella loro identità plurale, diventando attori attivi nel contesto globale, trascendendo la mera dimensione linguistica e sviluppando *softskills* intra- e interpersonali, soprattutto in contesti di alterità.

Si veda a questo proposito il referenziale formalizzato dal CARAP/FREPA (Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, Candelier et al 2017) in cui emerge chiaramente come le tre aree conoscenza (K), attitudini (A) e abilità (S) si fondano nell'approccio plurilingue: gli studenti devono, ad esempio, essere consapevoli che esistono correlazioni tra gruppi e famiglie linguistiche che si concretizzano in fenomeni di prestito (K 4.2), tale conoscenza permette la messa in atto di pratiche di identificare somiglianze e differenze (S 3.1.1) che, a loro volta, si inscrivono in un atteggiamento di riconoscimento dell'altro come accessibile e non "altro" (A 15.2).

- K 4.2 Avere nozioni sui fenomeni di prestiti da una lingua all'altra
- A 15.2 Avvertire ogni lingua / cultura come un oggetto «accessibile» (del quale alcuni aspetti sono già noti e familiari)
- S 3.1.1 Saper stabilire correlazioni di somiglianza e differenza tra le lingue / le culture a partire dall'osservazione / dall'analisi /dall'identificazione / dalla localizzazione di alcuni dei loro elementi

I contenuti dei quadri di riferimento dialogano con le recenti teorie di concezione costruttivista su acquisizione e apprendimento su come le lingue vengono apprese e memorizzate nella mente plurilingue (dalla teoria dell'interdipendenza di Cummings, 1979, fino a Jessner, 2006; Vetter, 2012; Kropp, 2017 tra i molti). Secondo la ricerca sull'acquisizione della terza lingua, i codici non sono tenuti rigorosamente separati l'uno dall'altro, ma esistono collegamenti interni alla biografia linguistica di un individuo. Ciò significa che tutte le lingue - siano esse la prima, la seconda, la terza o l'ennesima - rappresentano potenziali risorse per il trasferimento di conoscenze e competenze. Numerosi e recenti studi a livello europeo (Corcoll 2012, Hopp et al. 2020, Busse et al 2020, Cognigni 2020) dimostrano ed enumerano i benefici dell'integrazione di più lingue nella didattica; tra questi l'aumento della consapevolezza (meta)linguistica degli studenti, la maggiore capacità di acquisizione lessicale, il miglioramento della motivazione, dell'autostima e dell'atmosfera in classe.

Da tali risultati appare evidente come un approccio ispirato al plurilinguismo abbracci anche la dimensione personale dello studente e faccia leva sulla creazione di contesti inclusivi in cui si offrono "pari opportunità di apprendimento in un mondo globalizzato e diversificato" (Meier & Conteh, 2014, p. 293). Norton (2014, p. 103) sostiene questo legame inestricabile tra lingua e identità in quanto "la lingua è più di un sistema di segni; è una pratica sociale in cui si organizzano le esperienze e si negoziano le identità". Pertanto,

vi è un crescente interesse per un tipo di pedagogia – e non solo di glottodidattica - ispirata al plurilinguismo che possa consentire e persino sostenere l'espressione delle identità degli studenti nel quadro dei paesaggi linguistici contemporanei.

1.1. Approcci plurali e PLUS-SI

Fin dai risultati del progetto Miriadi analizzati da Araújo e Sá e Simões (2015), gli effetti positivi dell'integrazione della competenza interculturale nelle pratiche didattiche plurilingui è emersa come cruciale per lo sviluppo di una dimensione sociale che rafforza sia l'aspetto umano e relazionale dell'educazione sia l'attenzione verso lo studente nella sua interezza e individualità, promuovendo così un *empowerment* personale. Secondo molti studiosi (come Meier & Conteh, 2014; Melo-Pfeifer, 2018; Van Viegen & Lau, 2020; Vetter, 2012), gli approcci plurali

- mettono in discussione l'ideale del madrelingua
- riconoscono le aule come contesti multilingui
- affermano le diverse identità degli studenti come plurilingui emergenti
- riconoscono che le pratiche linguistiche efficaci possono coinvolgere in più di una lingua contemporaneamente
- includono sistematicamente altre lingue e culture per sostenere il processo di apprendimento di tutti gli studenti.

Un'educazione linguistica di questo tipo si configura dunque come una strategia operativa particolarmente efficace nei contesti in cui il bisogno di identità e il desiderio di appartenenza rappresentano elementi cruciali e talvolta complessi da gestire. In questi scenari, la didattica plurilingue fondata sulla valorizzazione delle somiglianze acquisisce un valore significativo, in quanto propone una prospettiva inclusiva e complementare della diversità, superando l'idea di alterità come opposizione.

Papa (in stampa) osserva come questo processo possa iniziare proprio sul piano linguistico. Da tale riconoscimento iniziale può emergere una nuova consapevolezza: quella che considera la "doppia appartenenza" delle cosiddette seconde generazioni non come un limite, ma come una risorsa. Ciò consente di legittimare e valorizzare l'intero patrimonio identitario e plurilingue di questi studenti, offrendo loro l'opportunità di utilizzare tale ricchezza per comunicare e integrarsi pienamente.

Ed è da questi presupposti che i protocolli educativi del progetto PLUS-SI hanno preso le mosse. In ambito linguistico-educativo è importante definire paradigmi di formazione – dedicati a studenti e docenti - che rispondano all'esigenza di affrontare delle realtà composite dal punto di vista linguistico, ma indissolubilmente intrecciate anche con questioni che coinvolgono la rappresentazione di sé degli individui, il loro ruolo sociale, lo sviluppo della propria identità. Il focus sugli approcci plurali e sull'intercomprensione (IC) si basa sulla consapevolezza della necessità di promuovere il plurilinguismo come mezzo di inclusione didattica e sociale.

1.2. Game-based learning: il circuito PLUS-SI del plurilinguismo

La proposta didattica si articola in una sequenza di attività volte ad avvicinare gli studenti alla riflessione sui repertori linguistici presenti nella classe: attraverso momenti di gioco alternati ad attività glottodidattiche più tradizionali si esplorano gli approcci plurali, *dall'éveil aux langues* all'IC, in una progressione che mette lo studente e la sua biografia al centro del processo di apprendimento.

Il circuito del plurilinguismo si iscrive in quella cornice teorica a cavallo tra *gamification* e *game-based learning* (GBL) dei quali la letteratura di riferimento (Zichermann & Cunningham, 2011, Kapp 2012, Burke 2014 in Sassoon 2018, Plass et alii 2019 tra i molti) mette in risalto la capacità motivazionale e di coinvolgimento (*engagement*) unitamente alla promozione dell'apprendimento attraverso situazioni di *problem solving*. Il fatto che la ludicità sia ortogonale alla teoria dell'apprendimento non è certo un'affermazione nuova nel panorama pur in evoluzione dell'educazione linguistica: i "giochi" facilitano l'apprendimento favorendo l'impegno cognitivo, comportamentale, affettivo e socioculturale degli studenti nei confronti dei contenuti trattati, oltre a creare un'esperienza di apprendimento immersiva piacevole, che permette il superamento di barriere quali il filtro affettivo e la mancanza di sicurezza o autostima. La ricerca ha da tempo ampiamente dimostrato che le emozioni positive non solo ampliano le risorse cognitive (Fredrickson & Branigan, 2005), ma migliorano anche lo stato attentivo dell'allievo (Izard, 1993), servono come spunti di recupero efficaci (Isen et al., 1978, 1987) e migliorano il processo decisionale, la risoluzione di problemi creativi e le relative attività cognitive di livello superiore (Erez & Isen, 2002). Come dimostra la Control-Value Theory (CVT, Pekrun 2006) le emozioni facilitano l'apprendimento e la percezione del valore di un'attività, la sua fattibilità nel rispetto dell'*i+1* di Krashen o dei principi relativi alla Zona di Sviluppo Proximale di Vygotskij unita alla valorizzazione delle competenze possedute dagli studenti rende la proposta didattica piacevole e motivante. Tali riflessioni sono viepiù rilevanti se calate in contesti marginali a rischio di dispersione scolastica, che necessitano di interventi didattici e pedagogici volti alla valorizzazione degli individui, alla costruzione di relazioni positive, all'inclusione e con obiettivo far emergere le diversità – linguistiche nel nostro caso – come una ricchezza.

Si noti che dal punto di vista definitorio, sebbene *gamification* e GBL siano due concetti vicini, si tratta di due modalità di azione didattica diverse: la *gamification* si limita a far uso di alcuni elementi di game design (Deterding, et al. 2011) per promuovere il coinvolgimento e la motivazione attraverso sfide e incentivi (ad esempio con l'uso di *clickers* quali Kahoot! a supporto di una didattica interattiva, cf. Bruff 2009), il GBL invece è l'uso di giochi veri e propri per raggiungere obiettivi educativi. In entrambi i casi centrale è la sollecitazione della motivazione intrinseca, che porta ad agire per il piacere e l'interesse (Deci & Ryan 2010), e lo stimolo per una partecipazione attiva e costante da parte degli studenti.

L'approccio ludico-didattico si inserisce quindi nel solco della Teoria dell'Autodeterminazione (*Self-Determination Theory*, SDT, Deci & Ryan 2010) che sottolinea l'importanza della motivazione intrinseca – contrapposta alla motivazione estrinseca – e la necessità per gli esseri umani di dimostrarsi autonomi e competenti all'interno di una rete

di connessioni ad una comunità percepita come un ambiente sicuro. Un gioco collaborativo che elicit comportamenti sociali e dinamiche costruttive orientate verso uno scopo comune e che richieda la condivisione di competenze individuali, che talvolta rimangono sotto-traccia in contesti scolastici, contribuisce a predisporre un ambiente di apprendimento positivo, dinamico ed inclusivo. I partecipanti coinvolti in attività di vero e proprio apprendimento sociale (Bandura 2012) imparano ad interagire integrando i propri profili e, nel corso del gioco, progrediscono nello sviluppo di strategie interpersonali e di conoscenze e competenze disciplinari, migliorando così il senso di autoefficacia e di realizzazione personale. Kapp (2012) afferma che la *gamification* delle attività – così come il GBL – è un modo per incorporare in classe strategie di apprendimento motivanti basate sui giochi e per fornire ai giocatori (gli studenti) “the sense of engagement, immediate feedback, feeling of accomplishment, and success of striving against a challenge and overcoming it” (Figueroa Flores, 2015). Si crea così un circolo virtuoso in cui i risultati positivi, come l’auto-realizzazione e il senso di realizzazione, possono aumentare e sostenere la motivazione intrinseca e, di conseguenza, la predisposizione all’apprendimento.

Le attività linguistiche proposte in PLUS-SI seguono, idealmente, una progressione programmata che va dall’avvicinamento al concetto di plurilinguismo attraverso l’*éveil aux langues* a un momento immersivo di focus sulle strategie che definiscono quella particolare forma di comunicazione plurilingue che è l’IC (Candelier et al., 2017; Meissner, 2004). In quest’ottica, il circuito si sviluppa coerentemente con i quattro principi del GBL indicati da Plass et al. (2019), interpretando le attività come strumenti finalizzati a: 1. la preparazione per l’apprendimento futuro, 2. l’acquisizione di nuove conoscenze e abilità, 3. l’esercitazione di conoscenze o abilità esistenti, 4. lo sviluppo di capacità di apprendimento e di innovazione.

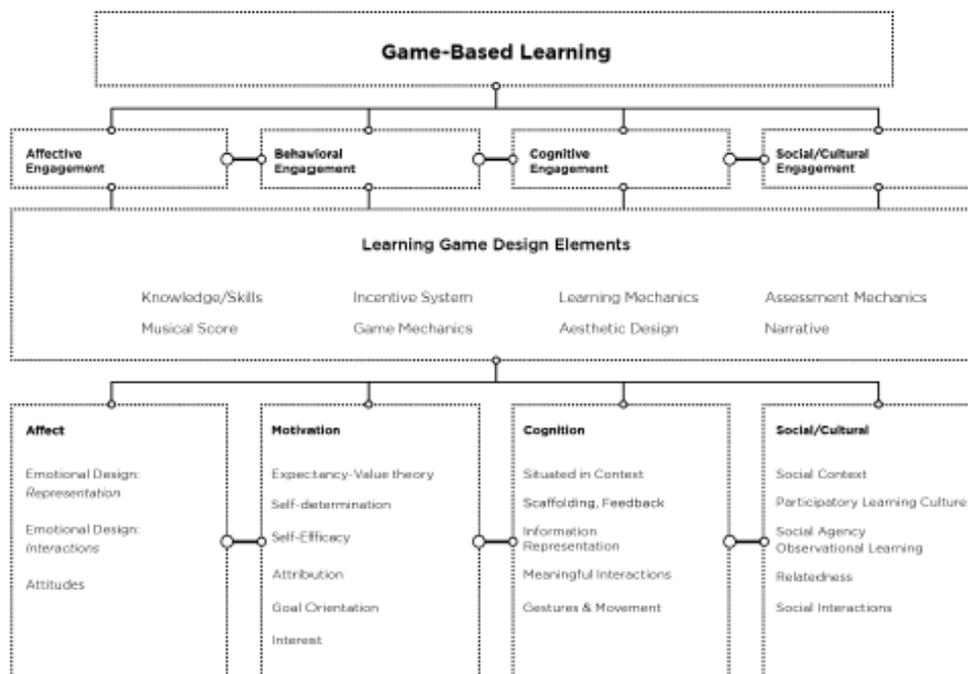


Fig. 1 Quadro di riferimento integrato per il GBL, Plass et alii (2019:13)

La proposta educativa non persegue degli obiettivi di apprendimento specifici, ma è destinata ad offrire agli studenti esperienze condivise che possano essere utilizzate per attività didattiche successive e che permettano di richiamare ed attivare tutto il repertorio linguistico a loro disposizione, valorizzandone la varietà e mettendone in risalto il potenziale come risorsa per una riflessione metalinguistica efficace per “imparare ad imparare”. Durante il gioco gli studenti vengono a contatto con un metodo di analisi del dato linguistico, rafforzando l’attenzione verso il segno, inteso come forma che rimanda a un significato, e sviluppando competenze nel rilevare connessioni interlinguistiche, sia dirette che indirette, spesso latenti o poco esplorate nei corsi curriculari di lingue. La reiterazione di alcune attività, poi, offre l’opportunità di approfondire e automatizzare queste competenze applicandole a problemi in contesti diversi e con caratteristiche – almeno in apparenza – diverse. La dimensione sociale e collaborativa fa da cornice ad una costruzione di conoscenze collettive frutto della condivisione di diverse identità, investendo così non solo la sfera cognitiva, ma anche quella affettiva, relazionale e motivazionale.

2. Il circuito del plurilinguismo

Il percorso descritto si configura come un circuito articolato in quattro tappe progressivamente orientate allo sviluppo di competenze plurilingui e interculturali attraverso l’attivazione, l’integrazione e la valorizzazione dei repertori linguistici individuali e di gruppo. L’intervento si inserisce nel quadro degli approcci plurale alle lingue e alle culture, con particolare riferimento alla didattica dell’*éveil aux langues* e dell’IC, e si fonda su modalità didattiche cooperative, partecipative e riflessive. L’articolazione in momenti successivi – ma potenzialmente autoconclusivi – fa del circuito nella sua globalità una forma ibrida di attività ludico-didattica in cui la *gamification* definisce una cornice che conferisce significato e salienza alle tappe di riflessione linguistica “gamificata” e funge da elemento coesivo tra queste e le attività di GBL vero e proprio. Gli studenti, organizzati in piccoli gruppi eterogenei, sono coinvolti in momenti didattici che alternano dimensione ludica e meta-cognitiva, con l’obiettivo di sviluppare consapevolezza linguistica, strategie di decodifica e confronto interlinguistico, nonché soft skills trasversali come il lavoro in team, la gestione del tempo e la comunicazione efficace. Il circuito, pur avendo un suo ideale sviluppo sequenziale nell’ottica di un’acquisizione delle competenze progressiva e guidata, viene percorso da ciascun gruppo a partire da una tappa diversa. Tutte le tappe tuttavia perseguono lo stesso obiettivo, attivando di volta in volta, seppur in modo diverso, quelle prerogative del task plurilingue definite da Corcoll López (2021) come parte di un’esperienza coinvolgente: rendere le lingue visibili e stabilire collegamenti (espliciti) tra le lingue per poi utilizzare tutte le lingue in modo attivo e condiviso.

Come nota Corino (i.s), attraverso la *gamification* del circuito gli studenti mettono alla prova le loro competenze nell’ambito della comunicazione plurilingue, attivando la dimensione retrospettiva-prospettiva e facendo esperienza della teoria dell’interdipendenza (Cummins 2001, 2005) in un crescendo di difficoltà linguistiche e cognitive: dal semplice ascolto e riconoscimento di parole alla comprensione del testo scritto e orale, passando per esercizi di seriazione di lessico panromanzo e di riordino di elementi morfosintattici.

2.1. L'éveil aux langues: il gioco cooperativo *Kosmopoli:t*

La prima tappa del percorso prevede l'utilizzo del gioco da tavolo *Kosmopoli:t*, progettato per sensibilizzare alla diversità linguistica attraverso l'ascolto e la cooperazione. Gli studenti assumono il ruolo di membri dello staff - cameriere, maître e cuochi - di un ristorante immaginario e altamente cosmopolita, dove è possibile ordinare una vasta gamma di piatti tipici provenienti da tutto il mondo, utilizzando una pluralità di lingue e varietà linguistiche, molte delle quali suonano come aliene alle orecchie dei giocatori (tra le quali ad es. lingue amerinde, australiane, o varietà regionali europee). Il compito dei partecipanti è quello di collaborare in modo efficace per decodificare correttamente gli ordini dei clienti e servirli entro il tempo prestabilito, mettendo in atto strategie comunicative e organizzative complesse. All'interno del gioco, i partecipanti si distribuiscono in tre ruoli distinti: il cameriere, responsabile della gestione delle ordinazioni, ascolta gli ordini dei clienti, formulati in lingue diverse a seconda della configurazione iniziale, e ha il compito di trasmettere oralmente le informazioni ricevute al maître, indicando il numero del tavolo di riferimento. Quest'ultimo, in una sorta di telefono senza fili a carte scoperte, passa l'ordinazione ai cuochi che devono individuare il piatto citato (sulle carte menu) e gli ingredienti per prepararlo (selezionando la carta ingrediente base della pietanza). Una volta risolta la comanda, la comunicazione fluisce in senso contrario e il cameriere può riportare le informazioni ricevute soddisfacendo il cliente. L'esperienza ludica è supportata da un'applicazione digitale per sistemi Android che offre lo scenario virtuale con i tavoli e i clienti e che funge da interfaccia interattiva per le attività di ascolto. L'app scandisce i tempi del servizio (6 minuti a manche) e consente di modulare la difficoltà del gioco, selezionando il numero di tavoli da gestire, l'aggiunta di elementi di complessità (es. carte supplementari) e le lingue utilizzate – che includono anche varietà regionali – suddivise per continente.



Fig. 2 Il ristorante *Kosmopoli:t*

Il gioco richiede e stimola la capacità di un ascolto attento e una riproduzione verbale precisa, anche in assenza di conoscenze linguistiche specifiche, valorizzando così abilità fonetiche, prosodiche, mnemoniche e cooperative. Il cameriere ha un ruolo chiave, poiché è il primo della catena di informazione e deve riuscire a riprodurre i suoni che ascolta; la riuscita del gioco, però, è legata anche e soprattutto al ruolo degli altri partecipanti che

collaborano all'interno di una rete di interdipendenza in cui il coordinamento e la capacità di comunicazione sono fondamentali. In questa situazione è il maître che è chiamato a fare da mediatore e organizzare le comande, mentre i cuochi devono saper "tradurre" ciò che ascoltano nel codice grafico – una traslitterazione "ingenua" – riportato sulle carte e, in caso di difficoltà, richiedere al cameriere e al maître di ripetere il piatto da servire al tavolo.

Le lingue presentate in Kosmopoli:t sono sessanta: dalle lingue nazionali (quali francese, cinese, arabo, inglese, spagnolo...) alle lingue minoritarie e regionali (come basco, occitano, sardo o quechua), dalle lingue rare o meno conosciute (ad es. wolof, fula, guarani) fino alle lingue in pericolo o a rischio di estinzione (come il nahuatl o l'ainu) e offrono un'esperienza ludico-linguistica di *éveil aux langues* che si propone di sensibilizzare i giocatori alla ricchezza e alla varietà delle lingue del mondo attraverso i cibi che si consumano. Ma l'obiettivo principale di questo gioco non consiste nell'acquisizione lessicale relativa all'ambito alimentare – sebbene l'esposizione possa favorire la memorizzazione incidentale di alcune parole – bensì nel promuovere un atteggiamento di apertura verso la diversità fonologica e culturale. In particolare, il gioco mira a sviluppare la tolleranza per l'ambiguità linguistica e l'incertezza percettiva associate all'ascolto di lingue non familiari, incentivando nel contempo strategie collaborative di negoziazione del significato e di gestione dell'incomprensione.

Una delle principali difficoltà riscontrate dagli studenti riguarda l'associazione tra suono e grafia. I nomi dei piatti non sono resi in alfabeto fonetico internazionale, ma sono traslitterati secondo un sistema semplificato e basato di convenzioni prescientifiche e arbitrarie, che per di più si rifà alla scrittura francese (lingua di origine degli autori del gioco), per cui i giocatori sono chiamati a individuare autonomamente i criteri e le regolarità adottate nella trascrizione. Questo processo può risultare particolarmente complesso, poiché anche lingue foneticamente o genealogicamente affini diventano talvolta di difficile decodifica nella loro rappresentazione scritta nei menu. Si consideri, ad esempio, la scheda del menu in lingua polacca (Fig. 3), che non può essere certo ritenuta una lingua del tutto estranea o inaccessibile: il suo inventario fonologico e la relativa trasparenza dei significanti la avvicinano a molte delle principali lingue europee.



Fig. 3 Carta menu

Tuttavia, si noti come la carta risulti per alcuni aspetti poco leggibile. Se un giocatore, ad esempio, ascolta una comanda che in IPA sarebbe trascritta come /'ɛlɛ.dʒɛ f ɛmjɛ'ta.ɲɛ/, allora deve individuare sulla carta il piatto “chledje v chmyetanye” (ovvero le “śledzie w śmietanie”, letteralmente “aringhe nella panna acida”). La fricativa alveolo-palatale sorda /ɛ/, viene pronunciata come un suono /ʃ/ che è qui quindi reso in traslitterazione à la francese come *ch*, mentre l'affricata alveolo-palatale sonora /dʒ/ è traslitterata nel digramma *dj* che pare una versione approssimata di /dz/, e la /ɲ/ si traduce in *ny* perdendo completamente proprio il caratteristico tratto palatale, ostacolando così l'identificazione del suono sentito dal cameriere e riportato ai compagni di gioco.

Ciononostante, superate le prime difficoltà e identificati i meccanismi di corrispondenze tra suoni e grafia, l'attività ludica proposta riscuote un notevole coinvolgimento degli studenti, che si mostrano motivati e partecipi nel portare a termine le missioni del gioco. L'esperienza permette loro di scoprire e valorizzare competenze latenti, in particolare abilità linguistiche, prosodiche e musicali, spesso non emerse nei contesti didattici tradizionali. Vengono attivati diversi stili cognitivi, come la tolleranza dell'ambiguità e la flessibilità mentale, fondamentali nella gestione dell'incertezza percettiva e comunicativa. Inoltre, la dinamica cooperativa del gioco favorisce una rinegoziazione dei ruoli e delle gerarchie consuete: studenti solitamente meno centrali nei processi di apprendimento formali possono assumere ruoli di guida o di riferimento per il gruppo – perché hanno buone capacità di ascolto o sono rapidi nel riconoscimento degli elementi citati sulle carte menu – contribuendo in modo decisivo al successo dell'attività e sovvertendo temporaneamente i consueti rapporti di forza. In questo modo, questo primo momento del circuito dedicato all'*éveil aux langues* si configura non solo come uno strumento di sensibilizzazione linguistica, ma anche come un dispositivo formativo in grado di promuovere inclusività, *empowerment* e consapevolezza delle proprie risorse comunicative.

Lo spunto fornito dal contesto gastronomico, poi, può fungere da efficace punto di partenza per avviare riflessioni di carattere interculturale legate al cibo, un nodo significativo in cui convergono dimensioni economiche, geografiche, ecologiche e antropologiche. Accanto alla componente linguistica, *Kosmopolis:t* diventa così un punto di partenza per sviluppare percorsi educativi transdisciplinari e di ampliare lo sguardo critico e culturale degli studenti.

2.2. Avvicinamento alle strategie di decodifica plurilingue: il testo da riordinare

La seconda stazione del circuito prevede un'attività di tipo metacognitivo e analitico, incentrata sull'adattamento di un racconto plurilingue tratto dai materiali EOLE (Schröder-Sura & Candelier), *La storia del topo che abbaia*. Gli studenti sono coinvolti in un lavoro di riordino delle sequenze testuali e guidati a riflettere sulle strategie cognitive impiegate per ricostruire il testo. L'attenzione si focalizza, in questo momento del percorso, sulla dimensione metalinguistica, attraverso la sperimentazione diretta di strategie globali e inferenziali, ma anche con il ricorso induttivo a all'analisi di analogie morfosintattiche, all'individuazione di trasparenze lessicali e di corrispondenze semantiche tra gli elementi delle lingue coinvolte. Pur non configurandosi come un'attività ludica *strictu sensu*, la struttura del circuito inserisce l'esercizio in una più ampia dimensione di *gamification* e

la presenza del cronometro che misura il tempo impiegato per la risoluzione contribuisce a introdurre un elemento di sfida, incentivando l'engagement e la partecipazione attiva degli studenti.

Un șoarece se juca în casă cu șoricelul său.	Un ratón jugaba en casa con su ratoncillo.
Tot d'un còp, auson un cat.	Plätzlech ghöre si ä Chatz.
'I ratolin l'a tanta paura.	The baby mouse was very frightened.
Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.
Mama govori mišiću:	Manman-sourit la di ti sourit la
«!No tengas miedo y escucha!»	«Non avere paura e ascolta!»
É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé:	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a bublar:
«waf, waf, waf»	«vu vu, vu vu...»
Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato põe-se a fugir cheio de medo.
Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice șoricelului:
Vês como é útil ser-se bilingue!	«Veses qu'acquò siêrv de saupre una outra lenga!»

Source: Matériaux EOLE (CIIP, Suisse). Adaptation par Anna Schröder-Sura et Michel Candelier.

Fig. 4. La storia del topo che abbaia

Non tutte le lingue qui presentate sono note agli studenti, né appartengono alla medesima famiglia linguistica; troviamo, accanto a lingue più conosciute come l'italiano, l'inglese o lo spagnolo, anche lingue minori come l'occitano, il romancio, il tedesco svizzero e il creolo della Guadalupe. In questo contesto, l'approccio alla decodifica dei testi avviene in modo spontaneo e non strutturato, caratterizzato da strategie intuitive tipiche di chi si confronta per la prima volta con lingue non del tutto familiari. L'obiettivo è quello sollecitare una riflessione metalinguistica sulle strategie adottate, favorendo l'emersione autonoma di pratiche cognitive e, attraverso questo processo, guidare gli studenti a riconoscere e formalizzare alcuni dei *sette setacci* alla base delle pratiche dell'IC, nonché i principi di comprensione del testo *top-down* e *bottom-up*, valorizzando inoltre il concetto di 'diritto all'approssimazione', che legittima un approccio comunicativo orientato al senso globale piuttosto che alla precisione formale.

Con l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza del proprio repertorio linguistico e delle potenzialità offerte dalle risorse interlinguistiche, al gruppo di giocatori vengono dati i frammenti del primo testo in ordine sparso. Di fronte a possibili difficoltà degli studenti il mediatore del gioco potrà intervenire con domande guida e di supporto al ragionamento, che elicitino le strategie di decodifica del testo: da elementi tipici dell'analisi narratologica (*quando, dove e chi*) a conoscenze enciclopediche ed esperienziali (ad es. *se c'è un gatto normalmente abbiamo anche un... e un...*), fino ad arrivare all'analisi linguistica vera e propria di forme e significati (*il romeno șoarece è simile per forma all'italiano... o quali parole si possono riconoscere in Mausekind*), mettendo in luce le corrispondenze dirette e oblique e i processi inferenziali, e stimolando attraverso una forma di *think aloud protocol* (Ericsson & Simon 1993) l'interazione orizzontale tra gli studenti

e i loro repertori linguistici personali. L'eterogeneità e la multiformità del gruppo diventa in questo caso un valore e una risorsa da sfruttare e mettere in campo: studenti che hanno nel loro repertorio lingue slave accederanno facilmente ai contenuti in serbocroato, i romenofoni potranno attivamente partecipare all'attività, la conoscenza dell'inglese potrà fare da ponte verso il tedesco... Un aspetto fondamentale per chi conduce l'attività didattica consiste proprio nel promuovere costantemente il confronto tra i diversi codici linguistici già presenti nel repertorio degli studenti. È opportuno incoraggiare una riflessione che si estenda oltre il testo specificamente proposto, valorizzando anche le competenze parziali o frammentarie, comprese quelle legate a dialetti o lingue solo marginalmente conosciute. Tali conoscenze, anche se acquisite in modo non formale o attraverso esperienze extralinguistiche (si pensi, ad esempio, al riconoscimento della parola tedesca *Kind(er)* grazie alla familiarità con un marchio commerciale), possono comunque costituire risorse utili e significative nella risoluzione dei compiti di comprensione e decodifica linguistica e alla "trasposizione di senso" (Bonvino&Pippa 2015). Non va poi trascurata la dimensione testuale dell'attività di riordino: mettere in ordine una storia significa stimolare l'attivazione di competenze fondamentali per la costruzione del significato, facendo leva sul riconoscimento dei meccanismi di coesione (ad esempio l'individuazione di catene anaforiche), coerenza e progressione tematica, elemento chiave per comprendere lo sviluppo logico-informativo del testo e per organizzarne correttamente le parti. In questo senso, il riordino del testo plurilingue si rivela un ottimo esercizio anche per affinare le competenze di organizzazione di contenuti, potenziando al contempo la consapevolezza dei processi linguistico-testuali che sottendono la comprensione e la produzione del testo scritto al di là degli obiettivi specifici dell'attività proposta.

Dopo aver ordinato e compreso il primo testo, viene data ai giocatori la seconda versione e si riflette ancora una volta sulle strategie impiegate per la ricostruzione, che di norma avviene in tempi molto più rapidi rispetto alla sessione precedente, offrendo al mediatore anche lo spunto per riflettere sull'importanza del contesto nella negoziazione dei significati.

2.3. Comprensione orale in lingua romena: valorizzazione dei saperi linguistici *alloglotti*

La terza fase propone un compito di comprensione orale in lingua romena, basato sull'ascolto di un annuncio immobiliare. La scelta della lingua romena è motivata dalla sua rilevanza sociolinguistica nel contesto torinese – dove rappresenta una delle principali lingue parlate dalle comunità migranti¹ – e dalla volontà di contrastare stereotipi e pregiudizi attraverso il riconoscimento del suo valore linguistico e culturale. Pur appartenendo al ramo delle lingue romanze, il romeno presenta una relativa opacità percettiva che lo rende un oggetto di studio sufficientemente complesso e stimolante per il gruppo classe.

¹ Secondo i dati dell'Osservatorio interistituzionale sulle persone straniere nella città metropolitana di Torino (Ricucci&Valetti 2003), la Romania è il primo paese di immigrazione sul territorio torinese, con 45.194 residenti nel 2023.

In questa fase del percorso si passa dunque dall'esposizione a diverse lingue scritte, proposta nell'attività precedente, all'approfondimento di una singola lingua, introdotta attraverso la modalità dell'ascolto. Si tratta di un compito più complesso del precedente, perché alla difficoltà di decodificare il codice si aggiunge quella di dover segmentare il flusso sonoro e di ricondurre i frammenti individuati a forme conosciute o più o meno familiari. Per questo, dopo un primo ascolto e una fase iniziale di comprensione e riflessione sul testo ascoltato, viene messa a disposizione la trascrizione dell'annuncio immobiliare. Anche in questo caso il mediatore dell'attività propone modalità di *scaffolding* e guida gli studenti attraverso una soluzione graduale della prova che si focalizza sulle formalizzazione delle strategie di IC introdotte nella fase precedente. Si tratta dell'attività che più si avvicina ai modelli della didattica tradizionale, in particolare nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, poiché coinvolge abilità classiche quali l'ascolto, la comprensione globale e analitica, e il lavoro sul lessico. Tuttavia, l'inserimento in una prospettiva plurilingue introduce una discontinuità significativa, attribuendo all'attività nuovi significati e modalità operative che ne rinnovano la funzione formativa, generando una motivazione diversa e più profonda negli studenti, stimolati dall'inedita dimensione di confronto e scoperta tra lingue e dalla competizione con gli altri gruppi di giocatori.

La ricostruzione del romanzo comune mentale (Simone 1997, in Bonvino&Garbarino 2022) inizia quindi con il primo e il secondo setaccio e l'individuazione di parole trasparenti, prima durante l'ascolto e poi durante la lettura. Gli studenti hanno l'opportunità di confrontare e integrare i propri repertori linguistici, analizzando collettivamente quali elementi risultano trasparenti per alcuni e non per altri, in relazione alle lingue conosciute. Il confronto si articola attraverso la condivisione e la spiegazione delle strategie di comprensione adottate, promuovendo così un apprendimento collaborativo e la riflessione metalinguistica.

Dalla comprensione globale si passa quindi a quella analitica con domande in lingue diverse che aprono alla dimensione plurale e stimolano il confronto fra codici:

Repondez aux questions suivantes:

1. Donde está el apartamento?
 - a. lejos del centro
 - b. cerca del centro

2. Está incluido en el apartamento:
 - a. Cocina equipada y cuarto no equipado
 - b. Cuarto equipado y cocina no equipada
 - c. Tres cuartos y cocina equipados
 - d. Non está esta información en el texto

3. El apartamento está renovado?
 - a. Si
 - b. No
 - [...]

Fig. 5 Estratto dalla guida all'ascolto del testo

La riflessione metalinguistica *bottom up* viene elicitata attraverso l'attenzione guidata sulla forma delle parole, sulla loro costruzione e scomposizione e sulle corrispondenze morfologiche tra lingue affini, con l'obiettivo di guidare gli studenti alla scoperta autonoma di una "grammatica romanza intuitiva" (Bonvino, Cognigni, Garbarino 2024). Così, ad esempio si chiede agli studenti di identificare parole derivate secondo il modello fornito

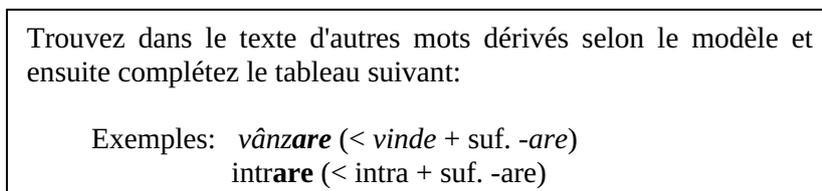


Fig. 6 Esercizio di morfologia

Si tratta di un'attività che non produce effetti benefici limitati alla comprensione specifica richiesta nel contesto dell'esercizio, ma si inserisce in una prospettiva formativa più ampia. Essa coinvolge i meccanismi di formazione delle parole, generando ricadute significative non solo sull'apprendimento delle altre lingue straniere studiate dalla classe, ma anche sull'insegnamento dell'italiano e sullo sviluppo della consapevolezza metalinguistica degli studenti. In tal modo, si potenziano le capacità di analisi dei sistemi linguistici già presenti nel repertorio individuale, promuovendo un apprendimento strategico e sviluppando la competenza trasversale dell'"imparare a imparare", stimolando processi cognitivi trasferibili ad altri contesti in modo produttivo ed efficace.

Dall'esercizio sui morfemi in chiave analitica e riconoscitiva si passa poi alla compilazione di una tabella sinottica – modellata su quelle proposte nel progetto *Eurom5* e riconosciute come pratica didattica efficace nell'ambito dell'IC – in cui gli studenti sono chiamati ad attivare meccanismi di *transfer* positivo, collaborando nell'identificazione di corrispondenze lessicali tra le diverse lingue. Il lavoro si sviluppa attraverso aggiustamenti progressivi, resi possibili dalla condivisione dei repertori linguistici individuali e dall'attivazione delle competenze metalinguistiche maturate nell'esercizio precedente, in cui erano state analizzate le regolarità morfologiche.

Il percorso si conclude con la selezione della planimetria corretta tra una serie di opzioni proposte, attività che richiede l'applicazione integrata delle strategie di comprensione attivate nelle fasi precedenti.

I molti studenti romenofoni assumono in questa fase il ruolo di facilitatori esperti, guidando il processo di comprensione e contribuendo in modo significativo alla riuscita dell'attività.

2.4. Escape Room plurilingue e strategie di intercomprensione

Il quarto e ultimo momento della proposta educativa consiste in una *Escape Room* didattica il cui formato ludico-narrativo realizza pienamente i principi del GBL: i partecipanti, per risolvere enigmi e accedere agli indizi, devono mobilitare conoscenze e competenze (meta)linguistiche, attivare processi inferenziali, così come fare ricorso ai propri saperi enciclopedici e alle strategie di IC acquisite nelle tappe precedenti. L'Escape Room

è un ambiente reale creato *ad hoc* proprio con lo scopo di trasmettere senso di coinvolgimento, fornire un feedback immediato, e favorire la sensazione di realizzazione e di successo derivante dall'affrontare una sfida e superarla grazie alle proprie diversità – linguistiche e culturali - e alla collaborazione attiva e inclusiva. L'attività integra codici verbali e non verbali, elementi linguistici di lingue romanze e non, e si fonda sull'uso flessibile e cooperativo delle risorse del gruppo.

“La stanza di Mihaela, studentessa poliglotta e appassionata di lingue e culture, è vuota: la ragazza è scomparsa. L'unica informazione che abbiamo è che prima di sparire stava leggendo e traducendo questo testo...Riuscirete a trovarla in 30 minuti?”.

Con questo incipit si apre il gioco e ai partecipanti viene consegnato un estratto del testo citato: un passaggio in lingua russa tratto da *I Miserabili* (V. Hugo). Nella stanza i giocatori possono trovare versioni in altre lingue dello stesso testo e cimentarsi con codici diversi, più vicini o più lontani da loro a seconda del repertorio linguistico che li caratterizza, e hanno la possibilità di mettere tali versioni a confronto e ricostruendo il significato per approssimazioni successive. La comprensione globale emerge quindi come il risultato di un processo di ricomposizione, in cui gli studenti integrano indizi provenienti dalle diverse versioni testuali, analogamente a quanto avviene nella costruzione di un puzzle, dove ogni frammento è indispensabile per arrivare all'immagine complessiva. In questa fase i giocatori sono chiamati ad una lettura globale *top down* e a decifrare le informazioni chiave del testo capendo, nel pieno rispetto del diritto all'approssimazione data dalle modalità dell'approccio intercomprensivo, il senso e il significato generale del testo e le ancore testuali necessarie per individuare l'indizio risolutivo per andare avanti nel gioco. Se la lettura in lingue distanti dall'italiano può inizialmente disorientare gli studenti, un ricorso meditato ai setacci dell'IC può risolvere immediatamente la situazione: le date e le parole internazionali sono decisamente trasparenti e da sole basterebbero per poter identificare il dove e il quando le vicende del testo hanno luogo. Si veda ad esempio il testo in polacco in cui emergono il luogo – *Paryż*, il periodo – *1832*, e alcuni elementi chiave trasparenti come *barykady* e *anarchii*:

Mówiliśmy już, że w ciągu dwóch ostatnich lat **Paryż** widział niejedno powstanie.

Poza dzielnicami objętymi powstaniem oblicze tego miasta cechuje zazwyczaj podczas rozruchów dziwny spokój. **Paryż** bardzo łatwo przyzwyczajają się do wszystkiego - to tylko rozruchy! - i tyle ma spraw, że nie przejmuje się byle czym.

W **1831** roku przerwano strzelaninę, by przepuścić orszak weselny. Podczas powstania 12 maja **1839** roku na ulicy św. Marcina jakiś ułomny staruszek, ciągnął ręczny wózek nakryty trójkolorową płachtą, pełen karafek z jakimś płynem, kuśtykał od **barykady** do wojska i od wojska do **barykady**, proponując z całkowitą bezstronnością szklanekę soku kokosowego, raz rządowi, **raz anarchii**.

Fig. 7 Estratto da *I Miserabili* in polacco

Chiaramente passando dalle lingue slave a quelle romanze il testo diventa decisamente meno opaco e più comprensibile. I giocatori sono quindi chiamati ad attingere alle proprie conoscenze enciclopediche collegando il testo a un volume – l’unico in francese – presente nella libreria di Mihaela, nel quale troveranno il secondo indizio.

Gli enigmi si susseguono introducendo in modo progressivo i livelli di competenza dell’IC²: dalle inferenze globali all’attenzione al particolare, dallo scritto all’orale attraverso il riconoscimento del lessico panromanzo e internazionale, dei setacci della morfologia, delle corrispondenze fonologiche e della relazione tra suono e grafia, attivando transfer multidirezionali positivi.

Il confronto e l’attivazione sintetica delle competenze ricettive di osservazione e di analisi di tipo *bottom up* si concretizzano nell’esercizio di seriazione proposto attraverso l’abaco plurilingue (cfr. Figg. 8 e 9). In tale attività, ogni sequenza corretta, così come i relativi distrattori (Fig. 10), rappresenta un’occasione per mettere in atto capacità di *focus on form* e riflessione metalinguistica sulla forma delle parole. In una prospettiva didattica, l’esercizio si propone come punto di partenza per successivi approfondimenti e ulteriori momenti di riflessione (inter)linguistica (ad es. osservando il comportamento dell’inglese e riflettendo sulla sua relazione con le lingue romanze).



Fig. 8 Abaco plurilingue

ACTION	AZIONE	ACÇÃO ¹	ACTIUNE	ACCIÓN	ACCIÓ
DÉCOUVRIRE	SCOPRIRE	DESCOBRIR	DESCOPERIȚI ²	DESCUBRIR	DESCOBRIR
DIFFICULTÉ	DIFFICOLTÀ ⁵	DIFICULDADE	DIFICULTĂȚI	DIFICULTAD	DIFICULTAT
DOMAINE ³	AMBITO	ÂMBITO	DOMENIU	ÁMBITO	ÀMBIT

Fig. 9 Soluzione dell’abaco plurilingue

POSSÍVEL	POSIBLE	POSSIBLE	POSSIBILE	POSSIBLE	POSBIL
FOCINHO	HOCIJO	MUSELL	MUSO	MUSEAU	BOT
DENTE	DIENTE	DENT	DENTE	DENTS	DINTE
FACHADA	FACHADA	FAÇANA	FACCIATA	FAÇADE	FAȚADĂ

Fig. 10 Distrattori dell’abaco plurilingue

L’ultima fase del gioco immersivo coinvolge la competenza ricettiva in IC nella sua dimensione orale, attivata attraverso la visione di un video plurilingue che fornisce indizi

² Per un’illustrazione più dettagliata dell’Escape Room si veda Corino et alii (2024)

utili all'individuazione della posizione di Mihaela. Il video è tratto dalla serie di cartoni animati realizzati nell'ambito del corso online *Elementi di Intercomprensione*, disponibile sulla piattaforma Start@unito³, e presenta come protagonisti un gruppo di naufraghi che interagiscono ciascuno nella propria lingua: italiano, spagnolo, piemontese, catalano, romeno, portoghese, francese, ai quali si aggiunge nella puntata creata per l'Escape Room il creolo a base francese delle Mauritius. La dinamica comunicativa che ne emerge riproduce caratteristiche tipiche dell'interproduzione, configurandosi come modello di comunicazione plurilingue consapevole, fondata su scelte linguistiche mirate, strategie di formulazione e riformulazione, nonché su pratiche di richiesta di chiarimento e negoziazione del significato. Si veda, ad esempio, l'estratto in Fig. 11, in cui dalla mimesi del parlato tipica dell'IC emerge l'uso della ripresa anaforica piena in turni diversi (*nom-nome, rupias-rupias-rupie*) e la ridondanza dell'input, la possibilità di istituire connessioni e corrispondenze tra parlato e scritto (la trascrizione dei dialoghi è contenuta in fumetti), molto utile in caso di lingue a forte componente omofona come il francese o poco familiari come il creolo, un'articolazione dell'informazione a progressione lineare che facilita l'accesso ai contenuti,

Sandra: Le Paradis! C'est un nom si poétique!
 Igor: Il nome di questo ristorante deve avere un'origine particolare...
 Daniella: Wiii, enn sitasion de Mark Twain, sa! Li dir ki Bondie inn kree sa lil-la avan ki li kree paradi
 Vicente: Pero los precios están escritos en rupias.
 Rita: Eu também paguei o meu cocktail em rupias....
 Sandra: Rupie? Nous serions donc en Inde?
 Daniella: Antouca, ou ni dan Lerop, ni dan Lamerik, ni an Azi, mo lor enn lil an plin losean. E kintinan ki pli pre la, se kontinan afrikin.
 Bogdan. Bineînțele! Suntem în Madagascar!
 Elena: ¿De qué estás hablando? Será mejor que vayas a operar un hígado o un intestino, porque eres muy malo en geografía. Pero es cierto que estamos cerca de Madagascar
 Elisa: Piantèla li 'd fè i geografi! Mi voej tasté quaicos ca ven-a da sì...

Fig. 11 Estratto dallo script di *Lost (but found) in intercomprension* - Episodio 4

Gli indizi forniti risultano sufficientemente chiari da orientare l'inferenza, ma non pienamente espliciti o univoci: si indica a un luogo in cui la valuta corrente è la rupia (pur non trattandosi dell'India) e situato nell'oceano, in prossimità del continente africano (ma non corrispondente al Madagascar). I riferimenti geografici presenti nel video assumono pertanto la funzione di distrattori, richiedendo ai partecipanti un'attivazione cognitiva mi-

³ Il corso è liberamente accessibile con credenziali Google alla pagina <https://start.unito.it/local/showroom/details.php?course=MAN0709>, la serie *Lost (but found) in intercomprension* è disponibile anche su YouTube (Episodio 1: <https://www.youtube.com/watch?v=GwhmnP1STMA>)

rata, fondata sull'attenzione ai dettagli linguistici – come, ad esempio, la presenza dell'avverbio *cerca* – e sulla capacità di discriminazione inferenziale all'interno di un contesto potenzialmente fuorviante.

Il circuito si conclude con una fase riflessiva collettiva, in cui gli studenti esplicitano, guidati dall'insegnante o da un facilitatore, le competenze attivate lungo il percorso. Tale fase è seguita da un'attività incentrata sull'intercomprensione ricettiva di un testo, nella quale gli studenti sono chiamati a trasferire consapevolmente le strategie metacognitive acquisite in contesti linguistici più strutturati. Il percorso si configura dunque come uno spazio didattico complesso e modulare, capace di valorizzare i repertori linguistici individuali e di promuovere una visione plurale e dinamica delle lingue, coerente con i principi del CEFR Companion Volume (2020) e delle pedagogie inclusive.

3. I dati

Come evidenziato in Corino (i.s.), il protocollo della sperimentazione linguistica ha previsto l'impiego di un test iniziale e di un test finale, equivalenti per livello di difficoltà e contenuti, finalizzati a misurare in termini quantitativi la distanza tra le competenze in ingresso e quelle sviluppate al termine del percorso. Tra gli aspetti oggetto di valutazione rientrano: la capacità di analisi morfologica, verificata attraverso quesiti sul riconoscimento della morfologia derivativa e del lessico panromanzo in lingue poste a confronto; la capacità di dedurre la funzione delle categorie grammaticali in relazione alla loro posizione e ai rapporti sintagmatici; nonché le competenze inferenziali, basate sulla conoscenza enciclopedica del mondo e su una comprensione del testo che ammetta un "diritto di approssimazione".

La fase pilota è stata condotta presso un istituto scolastico situato nella periferia torinese, caratterizzato da un'utenza plurilingue e a rischio di dispersione. Nel complesso gli studenti sono nella maggior parte italofofoni (cf. Fig 12), non mancano gli arabofoni e i romenofoni, ma il coacervo linguistico e il substrato plurilingue e pluriculturale delle classi emerge quando si chiede agli studenti di indicare altre lingue con le quali sono a contatto (Fig. 13):

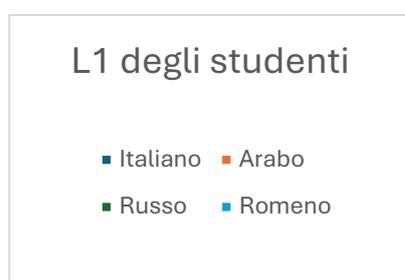


Fig. 12 Composizione linguistica del campione della fase pilota: L1



Fig. 13 Composizione linguistica del campione: altre lingue di comunicazione

Nel corso della fase pilota, sono stati rilevati progressi significativi nello sviluppo delle competenze metalinguistiche e inferenziali da parte degli studenti coinvolti. In par-

ticolare, per quanto riguarda la competenza morfologica e la capacità di analisi delle strutture linguistiche, si è registrato un incremento del 20% nelle risposte corrette tra il test iniziale e quello finale e si nota come alcuni studenti, i quali avevano omesso la risposta nella prova d'ingresso, siano stati successivamente in grado di fornire soluzioni corrette per quesiti sul modello di Fig. 14.

Rifletti: se situazione (IT) diventa "situation" (FR) "situação" (PT) "situación" (ES) "situație" (RO) allora... "informație" (RO) > (PT)?

Fig. 14 Domanda del questionario

Al termine del percorso, una parte consistente del campione ha mostrato la capacità di riconoscere morfemi in lingue diverse e di applicare in modo produttivo le regole di derivazione osservate, generando nuove forme lessicali in maniera consapevole. Oltre il 70% dei partecipanti al progetto ha sviluppato l'abilità di identificare correttamente le parole appartenenti al lessico internazionale, dimostrando un'acquisita sensibilità alla trasparenza lessicale e ai primi due setacci dell'IC. I miglioramenti non sono stati uniformi, ma si è osservata una generale crescita nella consapevolezza linguistica, anche nei soggetti inizialmente meno competenti, anche se permane una certa difficoltà nella comprensione dettagliata di un testo pur a fronte di una buona comprensione globale.

Analogamente al primo gruppo, con cui condivide caratteristiche simili in termini di profilo dell'utenza coinvolta, il secondo gruppo di sperimentazione indica l'italiano come lingua madre; tuttavia, emerge anche in questo caso un patrimonio linguistico ampio e diversificato, arricchito dalla presenza di diverse varietà dialettali..

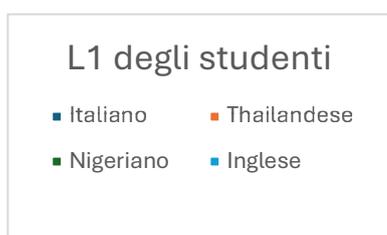


Fig. 15 L1 del secondo gruppo di sperimentazione



Fig. 16 Altre lingue conosciute dal secondo gruppo di sperimentazione

I risultati del test pre-circuito sono in generale migliori del gruppo della fase pilota: nel caso della domanda riportata in Fig. 14, ad esempio, il 66% circa degli studenti ha risposto correttamente⁴ e il risultato complessivo relativo ai quesiti di analisi morfologica è ampiamente sopra la media:

⁴ Ai fini del calcolo della percentuale di risposte corrette, sono state considerate valide anche le ri-

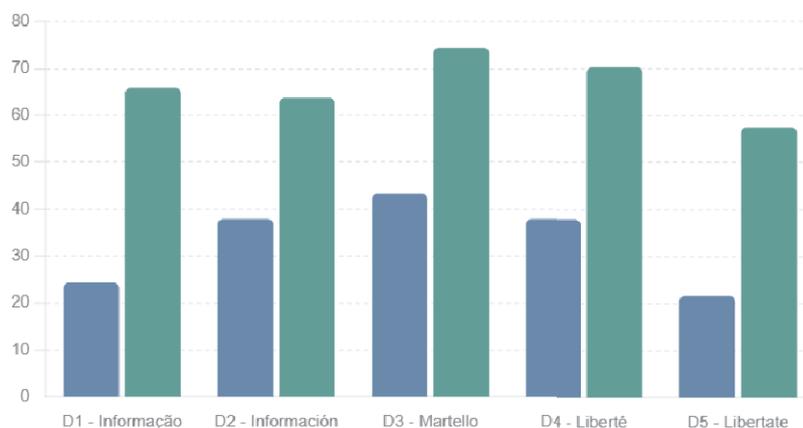


Fig. 17 Confronto percentuale di risposte corrette per ciascuna domanda di morfologia Gruppo pilota vs Gruppo 2

Il test somministrato al gruppo nella fase post-circuito introduce un livello di complessità maggiore rispetto all'esercizio pre-attività, proponendo una tabella sinottica (Fig. 18) che concentra l'attenzione sulla morfologia verbale delle principali lingue romanze:

Italiano	Spagnolo	Francese	Portoghese	Romeno	Catalano
ha cantato	ha cantado	1	cantou	a cântat	2
ha osservato	ha observado	a observé	3	a observat	4
ha presentato	ha presentado	5	apresentou	6	va presentar

Fig. 18 Morfologia verbale nel test post-circuito

Si osserva un miglioramento complessivo nelle performance degli studenti, già positive nella fase di pre-test, con un incremento apprezzabile dei risultati (Fig. 19). Particolarmente significativo è il dato relativo agli 11 studenti – su un totale di 47 – che nel test iniziale avevano fornito esclusivamente risposte errate nelle domande sull'analisi dei significanti: nel test finale essi evidenziano un netto progresso nelle competenze (Fig. 20). Solo uno studente (S8) continua a manifestare difficoltà marcate in questo ambito.

sposte contenenti errori ortografici riconducibili a limitazioni tecniche, come l'utilizzo di tastiere italiane prive di diacritici portoghesi. Pertanto, varianti quali *informação*, *Informação* e *informacao* sono state trattate come risposte corrette, in quanto riconducibili alla forma attesa.

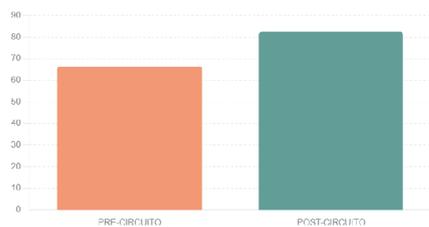


Fig. 19 risultati della parte di morfologia pre- e post-circuito

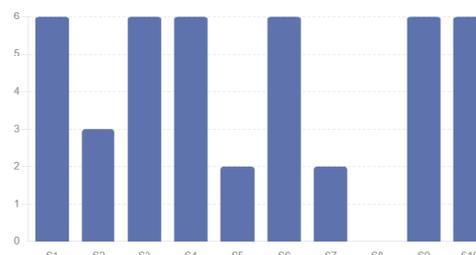


Fig. 20 Risultati degli studenti insufficienti nel pre-test

Per quanto riguarda le competenze di lettura e comprensione del testo, si rileva una diminuzione nella percentuale di risposte corrette tra il pre-test (80,13%) e il post-test (62,1%). Tale flessione appare verosimilmente riconducibile all'aumento del numero e della specificità delle domande di comprensione proposte, che risultano più articolate rispetto a quelle del post-test somministrato al gruppo pilota. Un aspetto interessante è il possibile effetto della tipologia di domanda sulla performance: i risultati più bassi si registrano infatti in corrispondenza di due quesiti a scelta Vero/Falso. In particolare, nel primo caso (Fig. 21), le risposte della classe si distribuiscono quasi equamente, con un 48,3% di "Vero" e un 51,7% di "Falso", quest'ultima corrispondente alla risposta corretta. È probabile che molti studenti siano stati tratti in inganno dal termine *contaminaram*, concentrando la propria attenzione esclusivamente su di esso e trascurando il contesto generale del brano. Tale focalizzazione lessicale, non accompagnata dall'attivazione di adeguati processi inferenziali di tipo *top down*, ha compromesso la comprensione globale della situazione descritta. In realtà, l'espressione "contaminaram uma área limpa e segura" fa riferimento alla violazione delle procedure di sicurezza aeroportuali, e non a un contagio di natura biologica.

Vero o falso?

La sicurezza dell'aeroporto è intervenuta perché i passeggeri erano malati.

Zona de desembarque do Aeroporto Humberto Delgado, em Lisboa, foi, esta segunda-feira, evacuada, confirmou ao DN fonte do Comando Metropolitano de Lisboa da PSP. Os passageiros de um voo proveniente de uma zona não Schengen, neste caso da Turquia, desembarcaram numa porta de acesso para a qual não estariam autorizados, explicou a mesma fonte. "Contaminaram uma área limpa e segura", motivo pelo qual foi necessário ativar procedimentos de segurança do aeroporto.

Fig. 21 Domanda di comprensione V/F

Decisamente più marcato è l'esito relativo a un altro item, in cui il 65,5% degli studenti ha selezionato "Vero" a fronte di una risposta corretta che era "Falso": solo il 29,3% ha risposto in modo appropriato. Anche in questo caso, l'errore appare riconducibile all'effetto di salienza esercitato da un termine familiare e riconoscibile (*Montblanc*), che ha

verosimilmente distolto l'attenzione dal senso complessivo del testo. Inoltre, è plausibile ipotizzare che abbia inciso anche una conoscenza geografica lacunosa, che ha impedito una corretta contestualizzazione dell'informazione.

Vero o falso?
 Il paese in cui si svolge la storia si trova sul Monte Bianco.

Temps era temps, un drac terrible atemoria els habitants d'un poblet de Catalunya anomenat Montblanc. El drac causava estralls en la població i devorava els animals de pastura de la vila. Per calmar l'ira del drac, els habitants van decidir que cada dia sacrificarien una persona, escollida per sorteig, i li oferirien com a senyal de bona voluntat. Però un dia, a la filla del rei li va tocar ser el sacrifici. Quan el drac l'anava a engolir, va aparèixer un formós cavaller per enfrontar-se a la bèstia. Era Sant Jordi, que li va clavar la seva llança, i de la sang del drac va sorgir un roser de roses vermelles

Fig. 22 Domanda di comprensione V/F

Nei quesiti finalizzati a valutare la comprensione globale del testo – ad esempio quelli che richiedevano di identificare l'argomento generale o il tema centrale (es. “Il testo parla di...” / “Il testo narra di...”) – i risultati ottenuti dagli studenti risultano, al contrario, incoraggianti e positivi, a conferma di una buona capacità di cogliere il senso complessivo del messaggio e di mettere in atto strategie inferenziali di lettura globale e approssimazione del significato.

Un questionario qualitativo somministrato a studenti e docenti (si veda anche Madrussan in questo volume e Appendice A e B) ha rivelato un apprezzamento diffuso per le attività proposte, con una maggiore valorizzazione della propria biografia linguistica. Secondo le insegnanti, si sono registrati miglioramenti nell'attenzione, nella capacità di apprendimento e nelle relazioni interpersonali degli studenti, inclusa l'integrazione di elementi precedentemente marginalizzati del gruppo classe.

4. Conclusioni

I dati emersi dalla sperimentazione PLUS-SI confermano con chiarezza il valore dell'intercomprensione e degli approcci plurali come strumenti efficaci nella didattica delle lingue in contesti plurilingui e complessi. Il circuito proposto si è dimostrato capace di attivare e valorizzare il repertorio linguistico individuale degli studenti, favorendo non solo l'acquisizione di competenze metalinguistiche e interculturali, ma anche la costruzione di un clima di classe inclusivo e partecipativo.

Le attività svolte, progettate secondo i principi del *game-based learning*, hanno contribuito ad aumentare la motivazione e l'engagement degli studenti, stimolando la cooperazione, l'osservazione linguistica e la riflessione sui processi di apprendimento. I risultati quantitativi mostrano progressi significativi nelle competenze morfologiche e inferenziali,

con un aumento delle risposte corrette nei test post-attività anche da parte di studenti inizialmente in difficoltà. Sebbene si rilevi un calo nella comprensione dettagliata dei testi scritti, ciò è riconducibile a una maggiore complessità dei quesiti, a conferma dell'importanza di calibrare gli strumenti di valutazione su obiettivi formativi differenziati.

Un aspetto rilevante riguarda l'organizzazione del circuito: pur essendo concepito secondo una progressione ideale orientata allo sviluppo graduale delle competenze, esso è stato percorso da ciascun gruppo di studenti a partire da tappe diverse. I risultati attesi non risultano compromessi da tale variazione, poiché tutti gli studenti hanno avuto accesso all'intero percorso, anche se in ordine differente. Questo elemento apre interessanti prospettive di ricerca futura: sarebbe utile indagare se la sequenza seguita influenzi in qualche misura la velocità o l'efficacia dell'apprendimento. Ad esempio, analizzare se iniziare con attività più ludiche o più analitiche (come la storia del 'Topo che abbaia' rispetto all'Escape Room) generi effetti differenti in termini di attivazione cognitiva o cooperativa. Similmente, andrebbe valutato quanto l'ordine di esposizione alle attività condizioni il grado di allenamento delle strategie di IC e il modo in cui le competenze si integrano lungo il percorso. Ovviamente, tali considerazioni devono tenere conto anche di variabili soggettive e della composizione dei gruppi, fattori che incidono sulla dinamica e sull'esito delle attività.

Particolarmente significativo è in ogni caso il dato qualitativo emerso dai questionari post-attività, che evidenzia una maggiore consapevolezza linguistica da parte degli studenti e una rinnovata percezione del proprio patrimonio linguistico come risorsa. Inoltre, l'attività ha rafforzato le relazioni interpersonali e contribuito a far emergere nuove dinamiche di cooperazione, in cui anche gli studenti meno centrali nel contesto scolastico tradizionale hanno potuto assumere ruoli attivi e riconosciuti.

Il progetto PLUS-SI dimostra dunque come l'intercomprensione possa configurarsi non solo come pratica glottodidattica innovativa, ma anche come dispositivo pedagogico in grado di incidere positivamente sul benessere scolastico, sull'autoefficacia e sul riconoscimento delle identità plurime. In quest'ottica, la valorizzazione della biografia linguistica dello studente si rivela una strategia essenziale per affrontare in modo costruttivo le sfide dell'educazione linguistica contemporanea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). *Integrazione curricolare dell'intercomprensione: possibilità, difficoltà, raccomandazioni. Progetto Miriadi*. https://www.miriadi.net/sites/default/files/intergracao_curricular_ic_italiano.pdf
- Bonvino, E., & Pippa, S. (2015). 'Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano'. In Repères-DORIF, (1).
- Bonvino, E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Bologna: Caissa.
- Bonvino, E., Cognigni, E., & Garbarino, S. (2024). *La didattica dell'intercomprensione tra lingue affini*. Milano: Mondadori.
- Bruff, D. (2009). *Teaching with classroom response systems: Creating active learning environments*. Jossey-Bass.
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). 'Addressing linguistic diversity in the lan-

- guage classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382-419.
- Candelier, M., et al. (2017). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. European Centre for Modern Languages. <https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Corino, E. (in stampa). 'L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali'. In Atti del Convegno Aitla 2024.
- Corino, E., Garbarino, S., Mantegna, S., & Ciaramita, G. (2024). *Escape room di intercomprensione: Una guida per insegnanti*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13886853>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre descriptif commun*. Conseil de l'Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). 'Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters'. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: CAFE.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. Istanbul: Bogazici University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). 'Self-determination'. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). 'From game design elements to gamefulness: Defining gamification'. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). 'The influence of positive affect on the components of expectancy motivation'. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055-1067.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (2nd ed.). MIT Press.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). 'Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires'. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. In *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grosjean, F. (2020). 'Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit'. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 13-21). Springer VS.
- Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., & Thoma, D. (2020). 'Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives'. *International Multilingual Research*, 14(2), 146-162.
- Ibrahim, N. (2019). 'The right to my languages: Multilingualism in children's English classrooms'. *TEYL WorldWide*, 2019(1), 27-31.
- Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). 'The influence of affect on categorization'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1206-1217.
- Isen, A. M., & Geva, N. (1987). 'The influence of positive affect on acceptable level of risk: The

- person with a large canoe has a large worry'. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39(2), 145-154.
- Izard, C. E. (1993). 'Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes'. *Psychological Review*, 100(1), 68-90.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) 'Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU'. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (pp. 107-129). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Meier, G., & Conteh, J. (2014). 'Conclusion: The multilingual turn in languages education'. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 292-299). Multilingual Matters.
- Meissner, F.-J., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (Eds.). (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). 'The multilingual turn in foreign language education: Facts and fallacies'. In A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 191-212). John Benjamins.
- Moore, D., Lau, S. M. C., & Van Viegen, S. (2020). 'Mise en écho des perspectives on plurilingual competence and pluralistic pedagogies: A conversation with Danièle Moore'. In S. M. C. Lau & S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 23-45). Springer.
- Nguyen, Q. N. (2022). 'Postlesson affordance based reflective discussion in ELT classes'. *TESOL Journal*, 13(2), e677.
- Norton, B. (2014). 'Identity, literacy, and the multilingual classroom'. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 103-122). Routledge.
- Papa, I. (in stampa). 'Le parole della convivenza. Una riflessione pedagogica sulla dimensione relazionale'. In *RiCognizioni*.
- Pekrun, R. (2006). 'The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice'. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). 'The action-oriented approach: A dynamic vision of language education'. *Multilingual Matters*.
- Piccardo, E. (2019). 'We are all (potential) plurilinguals. Plurilingualism as an overarching, holistic concept'. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 10, 183-204.
- Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (Eds.). (2020). *Handbook of game-based learning*. The MIT Press.
- Sardo, M. (2023). 'Gamification: Design models, academic achievement and pedagogical value'. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 176-188.
- Sassoon, J. (2018). 'Gamification: Definizioni e aspetti generali'. In A. Maestri, P. Polsinelli, & J. Sassoon (Eds.), *Giochi da prendere sul serio: Gamification, storytelling e game design* (pp. 17-38). Franco Angeli.
- Selinker, L. (1972). 'Interlanguage'. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Ricucci, R., & Valetti, R. (2023). *Rapporto 2023 dell'Osservatorio interistituzionale sulle persone*

- straniere nella Città Metropolitana di Torino*. Osservatorio regionale sull'immigrazione e il diritto d'asilo, IRES Piemonte. https://prefettura.interno.gov.it/sites/default/files/90/2024-12/osservatorio_rapporto2023.pdf
- Van Viegen, S., & Lau, S. M. C. (2020). 'Philosophy, principle, practice – '3Ps' to implement plurilingual pedagogies'. In S. M. C. Lau & S. Van Viegen (Eds.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 323-339). Springer.
- Vetter, E. (2012). 'Multilingualism pedagogy: Building bridges between languages'. In J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl, & B. Schiftner (Eds.), *Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap* (pp. 228-246). Multilingual Matters.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

ELISA CORINO • Full Professor of Educational Linguistics at the Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures at the University of Turin. Her research interests include language teaching and learning, language acquisition, plurilingualism, as well as data-driven learning and corpus linguistics. She is an active member of several academic associations and serves as a multilingualism referent within the UNITA European Alliance.

E-MAIL • elisa.corino@unito.it

IL SIGNIFICATO DELLE RELAZIONI INTERSOGETTIVE IN ADOLESCENZA

Pratiche decostruttive per l'emersione di un 'Io' vissuto con gli 'Altri'

Irene PAPA

ABSTRACT • *The Meaning of Intersubjective Relationships in Adolescence. Deconstructive Practices for the Emergence of an 'I' Lived with 'Others'*. The essay intends to present part of the pedagogical activities developed for the project *Plurilingualism for Social Sustainability and Youth Inclusion*, aimed at upper secondary schools mostly located in heterogeneous contexts. Firstly, starting from the consideration of some widespread forms of subjective and intersubjective crisis emerging in the contemporary world, the contribution makes explicit the purpose of the pedagogical pathway, aimed at fostering a responsible and inclusive subjective participation in more general social processes and at promoting a sustainable conscience, capable of generating fruitful spaces for relational confrontation. Secondly, the illustration of the theoretical foundations that informed the pathway is accompanied by descriptions of the activities conducted in the classroom and the relative timespan for each step. To conclude, some partial results of the educational path are illustrated, accompanied by pedagogical considerations also relating to the reception and quality of participation in the activities by the students involved.

KEYWORDS • Phenomenological-Existential Pedagogy; Sustainability; Deconstructive practices; Intersubjectivity; Intercultural Education.

1. Affrontare una crisi di senso?

Oggi come ieri, il lavoro educativo richiede un'attenta considerazione delle più ampie trasformazioni sociali. L'azione educativa, infatti, dal carattere sempre storico e contingente, si colloca nel dinamismo della relazione fra io (la peculiare singolarità del soggetto) e mondo (con le sue determinazioni materiali, sociali, economiche e simboliche), ed è a partire da questo dinamismo che prende avvio la progettazione pedagogica, sia nello stabilire un piano delle procedure di intervento, sia nell'elaborazione degli strumenti operativi (Bertolini, 2021). In questo quadro, se la teoria pedagogica rappresenta un punto di riferimento fondamentale per la prassi educativa in qualsiasi età storica, allo stesso tempo il problema consiste “nella capacità di lettura dell'età stessa, nel decifrare il significato

spesso apparentemente incoerente dei suoi atti di vita e dei suoi movimenti culturali” (Er-
betta, 1983, p. 53).

Il percorso pedagogico del progetto interdisciplinare *Il plurilinguismo per la sosteni-
bilità sociale e l’inclusione giovanile* è stato sviluppato a partire da alcune considerazioni
sul nostro presente, e in particolare dalla constatazione – documentata su più fronti – di
una crisi generale della progettualità esistenziale, una crisi che si manifesta trasversalmente
nelle fasce di età più giovani così come in quelle adulte, e che inevitabilmente coinvolge
l’educazione e la formazione e, insieme a esse, la capacità di immaginare costruttivamente
un futuro prolifico. La crisi in questione ha carattere sociale e globale, e abbraccia un pa-
norama certamente più complesso di quanto, in questa sede, è possibile abbozzare. Tutta-
via, ai fini di una comprensione delle ‘direzioni’ intraprese dall’esperienza educativa
proposta, pare opportuno soffermarsi su un interrogativo cruciale: quali forme assume,
oggi, la crisi della progettualità esistenziale?

Come ha suggerito Sola nell’ambito della “pedagogia clinica” (2016), le attuali crisi
in ambito economico e sociale hanno profonde ripercussioni nella dimensione soggettiva,
fino ad abitare l’interiorità dell’uomo. È proprio qui che risiedono “le forme della defor-
mazione e della diseducazione”. Se le forme della dis-educazione¹ si riscontrano manife-
stamente nelle relazioni sociali che possono coinvolgere “il rapporto fra genitori e figli,
insegnanti e allievi, come pure le relazioni amicali e affettive” (ivi, p. 161), quelle della
de-formazione riguardano una condizione di *crisi dell’essere* individuale, un vero proprio
“*mal-essere*” dai contorni sfumati e di cui difficilmente il soggetto riesce a cogliere nitida-
mente le cause. Nell’umano processo formativo, questa condizione può essere piuttosto
frequente e rappresentare una “fase” passeggera. Tuttavia, quando si protrae nel tempo,
essa diventa uno “stato”, in cui la percezione di “una profonda e intima disarmonia”, tipica
della “fase”, si acutizza “traducendosi in un malessere persistente che può assumere dif-
ferenti manifestazioni: ad esempio, crisi di panico, stati di depressione, disturbi dell’ali-
mentazione, dipendenza da sostanze e alcol” (ivi, p. 160).

Si tratta di manifestazioni che, negli ultimi decenni, hanno registrato un significativo au-
mento anche fra gli adolescenti, come riportano i dati di diversi studi in ambito psicologico,
pedagogico e neuropsichiatrico (Giachery, 2024). Eppure, leggere questi dati a partire
dalla sola prospettiva ‘patologizzante’ e farvi fronte mediante la sola ‘medicalizzazione’
sembra essere insufficiente. Lo stato di crisi soggettiva, infatti, ha radici più profonde, ra-
dicate nella sfera dell’intersoggettività; infatti “la riduzione di ogni conflitto sociale alla
dimensione intrapsichica e sostanzialmente individuale o al limite intrafamiliare elimina
la possibilità di dire che la sofferenza dell’individuo, del singolo, ha anche *radici sociali*”
(Mantegazza, 2013, p. 60). E ciò appare tanto più cruciale quando si parla dei più giovani,

¹ Naturalmente, per dis-educazione non si intende meramente l’assenza delle ‘buone maniere’ ma,
più precisamente, un distanziamento dalle dimensioni dell’aver cura, del nutrire, del condurre e
della fiducia nel ‘lasciarsi condurre’, sia nella dimensione della socializzazione che in quella del-
l’istruzione.

troppo spesso oggetto di facili indignazioni, preda di stereotipie e/o di rappresentazioni mediatiche scandalistiche².

Così, anche per quanto riguarda le “forme della dis-educazione”, è necessario adottare una prospettiva ad ampio raggio. A tal proposito, basti pensare al ruolo demandato alle scuole e agli attori che oggi le abitano. Come hanno sottolineato diversi studiosi, nella scuola di impianto neoliberale il rischio è, anzitutto, l’impoverimento della concezione stessa di educazione, il cui successo è sempre più individuato negli obiettivi della performatività, della produttività e della competitività (Madrussan, 2011b; Massara, 2011; Biesta, 2010). A ciò si aggiungono, di conseguenza, l’impoverimento delle relazioni educative – laddove all’insegnante è principalmente richiesto di assecondare e ottimizzare processi di apprendimento funzionale alle esigenze del mercato globalizzato (Madrussan, 2019; Conte, 2017) e ai giovani di “funzionare” nella piena adesione a tali richieste (Benasayag, 2019) – e la perdita di senso delle relazioni umane, se si considera che l’individualismo esasperato fomentato dalla competizione economica ha affievolito i legami di solidarietà sociale (Gallino, 2000), mentre il mondo emotivo e i gesti ‘gratuiti’ rischiano di essere relegati all’irrelevanza.

Come ha commentato Biesta (2023), mentre il mondo scolastico e i suoi attori sembrano essere ostaggio delle pretese e dei desideri di una società “impaziente”, la cultura dell’impazienza sembra riverberarsi anche sui vissuti personali.

Nell’epoca odierna, che Stiegler definisce era dell’“irresponsabilità generalizzata” (2014), sembra dominare la logica della gratificazione immediata a scapito di una progettualità a lungo termine. La costante vendita di desideri su cui si fonda la nostra attuale società pare offuscare la capacità di entrare in relazione critica con i desideri stessi. In altre parole: non è detto che ciò che si desidera corrisponda davvero al proprio bisogno di benessere. Inoltre, il mondo e gli altri non costituiscono certo una fonte infinita di appagamento egoico: malgrado l’assenza di limiti costantemente prospettata nella nostra epoca, l’ambiente naturale e il mondo sociale pongono precisi limiti (Pesare, 2023). Ed è proprio la consapevolezza della relazione che si instaura con questi limiti a formare soggetti autonomi e responsabili. In questa prospettiva, educare i giovani alla responsabilità significa anche accompagnarli ad *avere* dei desideri, e non a *essere* i loro desideri (Biesta, 2023) e incoraggiarli ad assumere una postura relazionale in senso ‘ontologico’, a favorire una sensibilità circa le conseguenze delle proprie azioni nel mondo con gli altri. Ciò equivarrebbe, sul piano educativo, a ‘riformare’ l’attenzione in direzione di una sostenibilità non soltanto ambientale, ma anche sociale.

In questo quadro, non può esserci sostenibilità senza responsabilità. Com’è noto, la sostenibilità abbraccia le sfere dello sviluppo economico, dell’azione dell’uomo sulla na-

² L’allarmismo e lo scandalo hanno spesso offuscato la capacità – o la voglia? – di comprendere appieno i comportamenti dei giovani, specie nelle fasi di intensa trasformazione sociale. A tal proposito mi sia consentito di rinviare al mio studio (Papa, 2022).

tura e della giustizia sociale. Se legato a ‘educazione’, “sostenibile diventa l’aggettivo che specifica quelle teorie e quelle pratiche ispirate ad una responsabilità storica verso lo spazio in cui abitiamo e il tempo delle future generazioni” (Tarozzi, 2003, p. 243). Questa responsabilità di carattere “storico” guarda al di là dell’appagamento istantaneo dell’ego per guadagnare una prospettiva progettuale meditata che valorizza il limite anziché negarlo. Il diventare soggetto della propria vita richiede, in fondo, il riconoscimento del limite come scoperta di sé-nel-mondo, un mondo che non è semplicemente “fuori” di noi, ma che ci costituisce. Essere consapevoli dei propri modi di relazionarsi al limite (al proprio tempo, al mondo, agli altri diversi da me) è il primo passo per condurre un’esistenza autentica che ruota attorno al principio cardine della scelta e alla responsabilità ch’essa comporta. E, come suggeriscono gli studi pedagogici di matrice fenomenologico-esistenziale³, scegliere equivale a pro-gettarsi senza lasciarsi determinare passivamente dalle contingenze⁴. Ciò significherebbe fare della vita una “critica della vita”, come ha suggerito Erbetta, “ove per critica della vita si possa intendere lo spazio entro cui ciascuno decide di sé, magari nell’avvertimento che intanto la vita, per quel che essa immediatamente è, cerca in tutti i modi di decidere in vece nostra” (Erbetta, 1998, p. 27).

Oggi, sullo sfondo di questo panorama, nel mondo degli adolescenti, già di per sé alle prese con la conflittualità implicita nel processo di formazione della propria personalità, ricorre la tendenza a reagire pensando il proprio sé in termini di autoaffermazione narcisistica dei propri desideri a scapito degli altri, oppure con la fuga e l’isolamento, in un ripiegamento disperato in se stessi, talvolta accompagnato da atti di autolesionismo (Galanti, 2021). Che si tratti di “agiti impulsivi” o di comportamenti persistenti, “in entrambi i casi il senso è quello di mostrare la propria non irrilevanza, il proprio diritto di esistere e di contare” (ivi, p. 83). Affermare il proprio diritto a esistere è un bisogno necessario. È proprio qui che si innesta il lavoro educativo: accompagnare l’educando alla progettualità esistenziale – oggi in crisi – secondo l’istanza della responsabilità individuale e collettiva per “acquisire una sempre maggiore autonomia critica autoriflessiva e relazionale” (ivi, p. 85). Si tratterebbe dunque di aiutare a coltivare “l’intelligenza come funzione dell’Io nei suoi aspetti non solo formali e riflessivi, ma anche emozionali”, azione educativa fondamentale nel quadro di una *prevenzione* del disadattamento e della devianza (ivi, p. 83).

Il percorso pedagogico del progetto *Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l’inclusione giovanile* è da inquadrare proprio in questa prospettiva. Per un verso, infatti,

³ I principali riferimenti, a tal proposito, sono quelli di Bertolini (2021); Erbetta (2010); Madrussan (2011a).

⁴ Si tratta di un’esigenza educativa cruciale, specie nella fase adolescenziale, quando l’identificazione con il gruppo è un aspetto di fondamentale importanza per la costituzione della propria personalità. In particolare, ‘scegliersi’ in maniera autonoma viene meno quando si aderisce a un gruppo che “si trasforma in branco, all’interno del quale è possibile deresponsabilizzarsi rispetto ad azioni che singolarmente forse non verrebbe mai in mente di mettere in atto” (Galanti, 2021, p. 83).

intende offrire delle occasioni di ‘sosta sul limite’, di riflessione sui propri vissuti relazionali in cui l’Io inevitabilmente si esprime e agisce; per altro verso incoraggia situazioni di creatività espressiva mediante l’esperienza musicale (che sia di ascolto o di produzione di canzoni significative)⁵.

2. La sosta sul vissuto

Sostare sul proprio vissuto è un atto implicitamente politico. Non soltanto esso conduce a un’auto-esplorazione del sé, ma si pone come un ‘viaggio’ esplorativo della dimensione intersoggettiva. In fondo, l’Io c’è solo in quanto *incontro* con il mondo e con gli altri. Si tratta dunque di comprendere *come* ‘agiamo’ questo incontro. Questo esercizio di comprensione è, a tutti gli effetti, un esercizio politico. La politica, infatti, non è definibile come un potere che ordina e disciplina, non coincide con forme di dominio, ma riguarda, nella sua essenza, le pratiche di relazione in cui viviamo. In questo quadro

la dimensione relazionale è doppiamente costitutiva della politica perché, se l’azione e il discorso, cioè l’agire politico, danno forma allo spazio relazionale, la politica a sua volta *presuppone*⁶ uno spazio relazionale in cui manifestarsi. [...] Fare politica è dunque pronunciare quelle parole e intraprendere quelle azioni che stabiliscono relazioni e così costruiscono nuove realtà” (Mortari, 2008, p. 45).

Sono le relazioni instaurate a essere portatrici di un determinato significato politico, laddove azioni e discorsi possono anche condurre alla negazione della politica intesa come spazio relazionale. La politica, dunque, non è potere ma gestione del potere (individuale e collettivo), che si profila come “condizione necessaria alla vita di qualunque comunità intesa sia a livello intracomunitario, sia a livello comunitario” (Bertolini, 2008, p. 27). Non si tratta tanto di una capacità innata, ma di qualcosa che necessita di essere appreso (ivi, p. 3), specie nell’ottica di un’educazione alla sostenibilità sociale.

Ecco dunque che il progetto qui presentato si pone l’obiettivo di incoraggiare la creazione di spazi condivisi di riflessività e di conversazione intorno a un tema avvertito come essenziale da parte degli adolescenti stessi: le relazioni che risultano più importanti, quelle che inevitabilmente contribuiscono a plasmare l’io. In altre parole, la proposta è quella di incoraggiare uno spazio di azione politica in cui meditare insieme sulla presenza soggettiva nella relazione e riflettere, di conseguenza, sulla propria forma, provare a cercare le parole per esprimerla.

La creazione di tale spazio può risultare particolarmente fertile nei contesti eterogenei e ad alta complessità socio-culturale e, pertanto, nella realizzazione di un’azione educativa in prospettiva interculturale, in cui “vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono

⁵ Per la descrizione dell’esperienza musicale intesa nella sua fecondità educativa si rinvia al capitolo di Madrussan nel presente volume.

⁶ Corsivo mio.

al dialogo e alla conoscenza reciproca” (Fiorucci, 2020, p. 62) e “alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme” (ivi, p. 45). In particolare, oggi, epoca in cui l’educazione interculturale è ormai “condizione strutturale della società multiculturale” (Tarozzi, 2015, p. 35), una prospettiva principalmente focalizzata sui giovani con “background migratorio” appare insufficiente all’elaborazione di azioni educative in contesti eterogenei. Infatti, sebbene questi adolescenti vivano spesso l’inquietudine tipica della “doppia appartenenza” (Fiorucci, 2020), non rappresentano un “insieme omogeneo”: la loro esperienza concreta è arricchita da relazioni e interessi da inquadrare al di là della sola provenienza geografica e culturale, in un terreno che li accomuna ai loro coetanei e non (Zoletto, 2022)⁷. Partire dal vissuto, allora, corrisponde anche all’esigenza, in ambito interculturale, “della ricerca del dialogo a partire da ciò che accomuna gli uomini e i loro bisogni a prescindere dalle specifiche appartenenze culturali” (Fiorucci, 2020, p. 35). In questo quadro, e secondo una prospettiva fenomenologico-esistenziale, il progetto è stato orientato verso un’esplorazione dei *modi* in cui gli studenti attribuiscono un senso alle relazioni e dei modi in cui fra queste sono individuate quelle più importanti. È nel vissuto relazionale, infatti, che l’Io è in gioco, ed è a partire dalla riflessione su questo punto che la vita può farsi “critica della vita” (Erбетта, 1998).

In ciò consiste, allora, l’avvio del percorso, della durata di 2 ore, scandito secondo le fasi illustrate nella tabella sottostante e approfondite nei paragrafi successivi.

Attività e durata	Caratteristiche del lavoro	Materiali usati
5 minuti. Introduzione al tema delle relazioni più significative.	A ogni studente è stato consegnato un quadernino ed è stato invitato a scrivervi il nome di 1 o 2 persone con cui ritiene di intrattenere una relazione importante, significativa.	Quadernini, fogli, penne.
5-10 minuti. Avvio della riflessione e interazione col word-cloud.	È stato chiesto agli studenti di pensare a una caratteristica della propria personalità che incide su quella stessa relazione. Le parole sono poi comparse nel word-cloud, visibile a tutti.	Word-cloud
45 minuti	Avvio della conversazione a libera partecipazione. Nel frattempo, il ricercatore riporta sulla cartografia le parole-chiave della discussione.	Cartellone, pennarelli
1 ora	A partire dalle parole approfondite, riportate nella cartografia, è stato richiesto agli studenti di scegliere delle coppie di parole per contrasto o per affinità. Infine, la classe è stata suddivisa in gruppi, e ciascuno di questi ha lavorato con una coppia di parole per la composizione della strofa di una canzone.	Cartografia completata

3. L'intersoggettività come spazio costitutivo e come vissuto 'pre-testuale'

Il progetto ha carattere interdisciplinare, posizionandosi fra didattica delle lingue e pedagogia interculturale, e ha visto la preziosa collaborazione di tre insegnanti di lingua e civiltà inglese di una scuola secondaria di secondo grado della periferia torinese, con il coinvolgimento di tre classi (una I, una II e una III). Nel corso dell'attività, le docenti sono rimaste in aula, e hanno supportato i ricercatori nella presentazione del percorso proposto sul tema delle relazioni intersoggettive.

In seguito, gli studenti sono stati invitati a pensare a una persona specifica con cui ritengono di vivere una relazione importante, significativa. Può essere un'amica, un amico, un parente, una figura genitoriale, un insegnante; non era importante che essi ne rivelassero l'identità, ma che la persona in questione fosse tenuta bene a mente dagli studenti.

Successivamente, alla classe è stata posta la seguente domanda: *qual è la caratteristica della tua personalità che influisce maggiormente nella relazione?*

All'apparenza banale, l'interrogativo favorisce una prima fase di autoriflessione: non è semplice né immediato valutare ciò che effettivamente si 'porta' in una relazione importante. Ecco perché agli studenti è stato concesso qualche minuto per pensare, talvolta su loro esplicita richiesta. Nella risposta potevano rientrare particolari inclinazioni, stati emotivi, propensioni caratteriali, anche non necessariamente del tutto positive: le relazioni si nutrono, com'è normale, anche di conflittualità o incomprensioni da gestire. Inoltre, agli studenti è stata prospettata la possibilità di scegliere una parola e scriverla nella propria L1 o in qualsiasi altra lingua reputata più opportuna per esprimere al meglio il vissuto che li rappresentava: che fosse per una maggiore ricchezza di sfumature semantiche o per via di un'affinità speciale con una lingua avvertita come 'intima'; ma soprattutto per valorizzare il plurilinguismo e rendere visibili quelle L1 che non coincidono con la lingua di scolarizzazione. Gli studenti sono stati invitati a rispondere in maniera del tutto anonima, accedendo a un word-cloud che, tuttavia, era visibile a tutti. Così, il vissuto intersoggettivo è stato vero e proprio 'pre-testo': materiale cui gli studenti sono stati chiamati ad attribuire, almeno in prima battuta, una specifica 'forma' che non è semplicemente individuale, ma che di fatto, fin dal principio – e quindi sul piano del pensiero a monte – risulta di natura relazionale.

Di seguito si riportano i word-cloud per ciascuna classe.



Figura 1: word-cloud classe I

⁷ Le lingue stesse, nella didattica dell'Intercomprensione, sono considerate a partire da prossimità e comunanze. In questo quadro, è possibile anche guardare all'Intercomprensione come uno spazio politico di azione sulle relazioni culturali. Per una riflessione pedagogica a riguardo mi sia consentito di rinviare a Papa (i. s. 2025).



Figura 2: word-cloud classe II



Figura 3: word-cloud classe III

Una volta che il vissuto si è fatto parola pubblicamente visibile – anche se anonima – è stata avviata la conversazione in aula, tenendo saldo l’ancoraggio all’esperienza vissuta. A partire dal word-cloud stesso. *Cosa notate?*, ha domandato il conduttore. Parole diverse, parole simili o identiche, di gioia o di amarezza: si è partiti proprio dalle prime osservazioni degli studenti per cominciare la pratica decostruttiva.

4. La decostruzione formativa e il ‘luogo comune’

Decostruire equivale a lasciar ‘emergere’ ciò che, nella comune esperienza quotidiana, rischia di rimanere – o di fatto rimane – nell’anonimia informale, nell’indistinto e nell’impensato. In fondo, fra le pieghe del detto c’è sempre un non-detto che agisce. Che sia per inerzia della consuetudine o per un pensiero “adeso” e ben disciplinato⁸, nella nostra esperienza molto è dato-per-scontato e rimane sullo sfondo come presupposto in-

⁸ L’espressione “adeso” rinvia, in questa sede, alla “coscienza adesa” bersagliata dal filosofo francese Jean-Paul Sartre: una coscienza che, pienamente aderente alla superficie del mondo, è scandita dalle mere apparenze che la circondano, senza perseguire ulteriorità e/o profondità alcuna. È la coscienza priva del pensiero interrogante, così come incarnata dal personaggio di monsieur Fausquelle nel romanzo *La nausea*. Per un approfondimento in proposito si rinvia a Erbetta (2001). Per pensiero ‘ben disciplinato’ ci si riferisce, invece, a un pensiero conformato all’“ordine del discorso” denunciato da Foucault e strutturato su “pratiche discorsive” di inclusioni/esclusioni che compongono, di fatto, un campo percettivo ed esperienziale disciplinato secondo le esigenze del potere (Foucault, 2004). Per un approfondimento e un inquadramento pedagogico della riflessione foucaultiana si rinvia a Giachery (2015).

discusso. Lasciare che questo sfondo diventi 'figura' soggetta a possibile discussione equivale a incoraggiarne l'emersione e, insieme, una possibile padronanza consapevole. Di per sé, la decostruzione non fa riferimento soltanto a una tradizione sul piano filosofico-teoretico, ma è stata ridefinita e praticata anche in ambito pedagogico ed educativo⁹. Sul piano della prassi educativa, sono "gli oggetti del linguaggio e la loro esperienza a costituire, in relativa autonomia, gli ambiti privilegiati della *Destruktion*" (Erbetta, 2010, p. 19).

Il lavoro si colloca proprio in questo punto: tra l'esperienza vissuta e le parole per 'dirla', spazio sorprendente di azione politica in quanto occasione per risalire alla "radice della vita morale" e per sensibilizzare, così, alla "responsabilità che, in ordine alle circostanze, ciascuno porta della sua esistenza concreta" (ivi, p. 21). La decostruzione, in questo modo, si fa "formativa" e si svolge nell'ambito della comunicazione in aula e, più precisamente, nella forma della *conversazione*, vero e proprio 'luogo' di 'frequentazione' della relazione, in cui poter educare alla cura di sé e degli altri. In primo luogo, infatti,

conversatio deriva da *converso*, che è l'iterativo di *converto* (*vertere cum*). Ha dunque il significato di 'rivolgersi presso', di 'frequentare'. [...] Prima di assumere, all'incirca nel XVI secolo, il significato di *colloquium* garbato e piacevole tra 'persone di mondo', caratterizzato dalle virtù del tatto e della cortesia, dell'ironia e della finezza di spirito, la parola conversazione significava semplicemente trovarsi insieme, frequentare un luogo comune. *Conversazione* ha originariamente una valenza *etica*, se si restituisce alla parola *ethos* il suo senso di dimora, di soggiorno, di ambito abituale dell'esistere umano. *Conversare* vuol dire *abitare* un luogo comune (Ronchi, 2003, p. 151).

La conversazione in aula è la *conditio sine qua non* della decostruzione che verrà.

Proprio in quanto luogo originario di convergenza intersoggettiva, essa, com'è naturale, è anche lo spazio di conferma e di riproduzione superficiale – magari irriflessa – di stereotipi e pregiudizi. Infatti, se è vero che noi cogliamo la realtà sociale sempre attraverso la mediazione simbolica della nostra cultura di riferimento, è anche vero che nella nostra esperienza quotidiana tale mediazione non è mai del tutto evidente (Jedlowski, 2018). In questo quadro, "la conversazione è lo strumento principe della ricostruzione continua del senso comune, della preservazione cioè di un certo modo di interpretare la realtà che si dà per scontato" (ivi, p. 125).

Del resto è noto che già nel 1927, in *Essere e tempo*, il filosofo Martin Heidegger aveva individuato nelle forme comunicative della vuota chiacchiera, della curiosità morbosa e dell'equivoco le manifestazioni tipiche dell'inautenticità dell'esistenza, in cui l'uomo ha la tendenza ad aderire acriticamente all'opinione comune, all'anonimia del 'si

⁹ Nella tradizione filosofica, l'ovvio riferimento, a tal proposito, è al filosofo francese Jacques Derrida, che per primo ha elaborato una formulazione della decostruzione. Tale pratica, poi, è stata adottata e riformulata in diversi ambiti disciplinari. Sulle varie declinazioni della decostruzione in ambito pedagogico si rinvia a Cambi, Ulivieri (1994); Mariani (2000); Massa (2004) e a Erbetta (2010) per la prospettiva ivi adottata.

dice', 'si pensa', 'si fa'. Come ha commentato Vattimo, "la chiacchiera parla di tutto, anche e specialmente delle cose con cui non ha un rapporto diretto; l'autenticità è *appropriazione* anche e fondamentalmente in questo senso, che si appropria della cosa rapportandosi direttamente ad essa" (Vattimo, 1991, p. 41). Dunque, l'autenticità "implica invece una specie di assunzione di responsabilità da parte dell'esserci" (ivi, p. 42).

Ebbene, la pratica decostruttiva si muove in direzione dell'appropriazione, sapendo che "la conversazione non serve solo a riprodurre certe assunzioni scontate. A volte serve a esplicitarle e a ridefinirle" (Jedlowski, 2018, p. 125). È dunque su questo livello che si tenta di agire 'educativamente'. In che modo? Non solo invitando gli studenti a esprimersi e conversare attenendosi sempre alla *reciprocità* implicita nel vissuto, a partire dalla concettualizzazione e dalla descrizione del sé – si ricordi la domanda di avvio – impossibile senza l'alterità, ma anche esortandoli a esplorare le loro personali costruzioni di senso entro le relazioni sociali. Tale è il principio che orienta l'operato del conduttore della conversazione e della stesura della cartografia.

A partire da quanto emerso nel word-cloud, il conduttore sollecita riflessioni, pone degli interrogativi, tenta di favorire la partecipazione di tutti, invitati a esprimersi su più parole, e non solo su quelle che hanno indicato personalmente. A questo punto, i vissuti diventano oggetto di riflessione fra pari, mentre il conduttore tenta di essere il meno intrusivo possibile, così da lasciar emergere spontaneamente la narrazione dei vissuti altrui. Da questo punto di vista, "il conduttore ha il difficile compito di 'accogliere' la parola dell'altro *senza alterarla*, di tradurla attraverso una *parola-chiave* o una breve ed efficace espressione e di porla in relazione con le altre" (Madrussan, 2010, p. 71). Le relazioni fra parole-chiave – espresse tramite frecce e/o altri segni volti a specificare contrasti e/o prossimità fra parole – sono riportate nelle cartografie, cartelloni su cui sono raccolte le riflessioni man mano che la conversazione ha luogo. Nella pratica decostruttiva, la stesura della cartografia non ha semplicemente il ruolo di testimoniare quanto è stato detto in aula, ma quello di *mostrare a tutti* come da una medesima parola possano scaturire *sensi* diversi, pertinenti a vissuti differenti e/o modi alternativi di vivere e guardare a un determinato fenomeno. La cartografia, dunque, reca la traccia della conversazione, mentre quest'ultima, di fatto, "implica una rinegoziazione del pensato alla luce delle narrazioni altrui" (ibidem). Durante la discussione sono emerse diverse occasioni di rinegoziazione.

Ciò è avvenuto nella classe II quando è stato discusso il tema della *gelosia*. Secondo alcuni partecipanti, la gelosia, identificata nella paura di perdere qualcuno, sarebbe, in fondo, la dimostrazione che un partner 'ci tiene'. Tuttavia, l'idea per cui la gelosia sia una diretta manifestazione dell'affetto provato per qualcuno è stata contestata direttamente dai pari, che hanno sottolineato come la gelosia, in fondo, possa essere anche esperienza negativa scaturente dalla presunzione di possesso dell'altro, e come esistano vari modi alternativi per dimostrare di 'tenerci', come "ascoltare" una persona ed, eventualmente, consigliarla al meglio.

Nella stessa classe, vedute diverse sono emerse anche in merito alla *fedeltà* – concepita come necessariamente 'positiva' da alcuni e come 'ambigua' quando essa è volta principalmente ad 'assecondare gli altri' per ottenerne l'approvazione altrui, dimenticandosi di se stessi. Ecco perché, poco dopo, anche il *carattere simile* è stato classificato come qualcosa di "ambiguo", possibilmente esposto all'inautenticità.

La *fedeltà* è stata oggetto di discussione anche in III, direttamente connessa alla *fiducia* e all'“impegno” circa la propria presenza nella relazione. In questo caso, è emerso che la fedeltà alla relazione implica certamente la fedeltà all'altro, ma anche “a se stessi”, dove “essere fedeli a se stessi” è stato identificato col “non far finta di niente” in merito alle proprie e altrui azioni, come a ribadire la necessità di affrontare i problemi, farsi carico della conflittualità presente nella relazione e gestirla. Inoltre, la delusione che scaturisce dall'esperienza della perdita di fiducia è stata definita “faticosa ma importante”, sia “traumatica” sia “positiva”, in quanto in grado di “lasciare un bel ricordo”, perché quell'esperienza può rappresentare una ‘ripartenza’ per trasformare i propri comportamenti futuri.

Nel corso dell'attività, a determinate domande di approfondimento – per es. “cosa intendi per rispetto?” – sono ricorrenti risposte come “che ne so”, “non so come dire...”, “non mi viene la parola per spiegarlo bene”, “come lo dico...”, alle quali poi segue lo sforzo di tradurre in parola il sentire. La pratica decostruttiva è qui pienamente in atto: il punto è proprio indurre allo sforzo della ‘messa in forma’, dell'appropriazione consapevole del vissuto. Inoltre, spesso gli studenti ricorrono a termini che non corrispondono del tutto a quanto effettivamente vogliono esprimere. In questi casi, il conduttore può provare a insinuare il dubbio su quel termine, magari anche chiedendo agli altri se sono d'accordo.

È quanto occorso nella classe I, contestualmente alla discussione su *insicurezza* e *unicità*. Anche in questo caso, la prima è stata immediatamente associata alla gelosia, in quanto l'insicurezza si manifesta soprattutto in merito all'aspetto del proprio corpo e allo sguardo del partner. A questo punto, il conduttore ha provato a includere nella discussione l'unicità, presente nel word-cloud, assumendone la semantica nella sfera dell'essere unici e nell'accettarsi così come si è. A quel punto, però, un partecipante è intervenuto chiarendo come per unicità si intendesse l'esclusività del legame sentimentale.

5. Verso il ri-conoscersi

La pratica della decostruzione formativa si nutre del potere trasformativo della comunicazione, sempre che con quest'ultimo termine non intendiamo la banale trasmissione di un messaggio, ma un vero e proprio atto creativo, un “fare qualcosa insieme *che prima non c'era*” (Ronchi, 2003).

La conversazione in atto – che sempre richiede una sospensione dall'operosità affannata in vista di uno scopo chiaro e circoscritto – diventa luogo fertile di emersione dell'inedito, dell'impensato e dell'alternativa e/o della molteplicità di senso, inteso, quest'ultimo, come *direzione*. Nel corso dell'attività qui presentata, ciò può avvenire fra pari, ma anche fra studenti/insegnanti. Infatti, come ha dichiarato una delle tre insegnanti che hanno collaborato al progetto, non senza un piacevole stupore, l'attività si è rivelata un'esperienza significativa in cui è stato possibile conoscere meglio gli studenti, al di là del ‘ruolo istituzionale’ di studenti con cui i docenti sono soliti vederli.

L'auspicio è che la decostruzione possa offrire uno spazio per ri-conoscersi, ossia per conoscere nuovamente se stessi e gli altri da un'altra prospettiva, possibilmente arricchita dal racconto delle altrui esperienze o dall'esposizione di ulteriori punti di vista. La discussione in classe, infatti, è un'esperienza di attenzione e ascolto collettivo e può essere un modo per favorire la ricettività, sia nell'insegnante, sia nel gruppo dei pari. In fondo,

la ricettività, in qualità di pratica di cura, si manifesta in un “lasciar spazio all’altro” e nel coltivare una “attenzione sensibile” per gli originali modi di essere dell’altro (Mortari, 2021). Per l’insegnante, inoltre, costituisce un’occasione per ascoltare direttamente i propri studenti, per volgere loro uno sguardo esistenziale. In questo modo, il docente potrà cogliere sensibilità e vulnerabilità diverse e, in seguito, ripensare e rimodulare la propria presenza responsiva nelle pratiche educative. Per gli studenti, invece, è una possibilità per tornare sul proprio vissuto, confrontarsi con altri punti di vista – magari rilevando comunanze inaspettate – e ripensare ai propri modi di essere insieme con l’altro. Ciò è particolarmente significativo, specie quando studenti molto diversi fra loro si trovano d’accordo su alcune questioni fondamentali.

6. L’inclusione giovanile

Si è visto in precedenza come i giovani – e non solo – sembrano in procinto di sperimentare una grave crisi della progettualità, la quale può manifestarsi spesso in comportamenti disadattivi o devianti. Nel contesto attuale, dare la parola ai giovani e prestarvi ascolto è senz’altro un atto di fondamentale importanza. Offrire agli adolescenti uno spazio di espressione e confronto è un’azione politica di inclusione: significa riconoscere che, prima ancora della crisi della progettualità, e a seconda dei contesti di vita, può esserci, in effetti, una volontà di progettarsi che spesso non trova o non riesce a trovare le condizioni opportune per poter essere coltivata.

L’adolescenza è, in fondo, “il tempo della possibilità” (Barone, 2009), il tempo di una seria ricerca di senso, della ricerca di un posto nel mondo, insieme con gli altri, permeato di sensibilità etica (Madrussan, 2017). Questa ricerca di senso è ricerca a volte dolorosa: la scoperta del possibile e dell’impossibile può essere anche scoperta di contraddizioni insanabili con cui fare i conti nell’esercizio della propria responsabilità. Accade spesso che l’adolescenza sia pensata soprattutto a partire da ciò ch’essa dovrà diventare, ma ciò significherebbe tradire il tempo dell’adolescenza nel suo qui e ora, tradire la domanda di senso che la anima (ivi).

Scopo del progetto è stato quello, invece, di offrire degli spazi per provare a sostare in questa ricerca, in un atto di riconoscimento politico dell’adolescenza che equivale, anzitutto, a riconoscere e dare spazio al respiro progettuale del vissuto adolescenziale. E, pedagogicamente, a guidarlo tenendo fermo l’orizzonte della responsabilità di scegliersi, di conquistare la propria forma. A tal proposito, dall’esperienza a scuola è emerso che molti adolescenti amano frequentare le questioni esistenziali. I giovani partecipanti si sono mostrati seriamente coinvolti nelle discussioni, oltretutto piuttosto consapevoli della responsabilità in gioco nelle relazioni e, di conseguenza, della dimensione progettuale nella relazione, e anche dell’importanza e, talvolta, dell’ambivalenza, delle emozioni. Tutti hanno mostrato una viva attenzione, specie nel momento in cui è stato annunciato il tema delle relazioni importanti nella propria vita. L’attenzione è stata riscontrata anche da parte di chi, senza esprimersi direttamente, zittiva i compagni per ascoltare meglio quanto si stava dicendo. E se è vero che la conversazione è dimora comune potenzialmente pervasa da ‘luoghi comuni’, compito dell’educatore è quello di intervenire per sollevare dubbi laddove si riscontrano pregiudizi o ripetizioni irriflesse di ciò che pare già-noto, perché “alla

mente persa dentro frasi fatte la realtà rimane nascosta” (Mortari, 2008, p. 50). Qui, allora, la pratica decostruttiva

attraverso la riflessione e la ripresentificazione del vissuto, fung[e] da possibile costante ripartenza critica rispetto al senso complessivo della propria presenza nel mondo e nella costante ricognizione delle sue possibili direzioni. E se l’educazione, allora, è davvero ‘ciò che si fa’ e non ciò che viene stabilito essa debba essere, non possono esservi esiti predeterminati (Madrussan, 2010, p. 74).

Ciò in un invito all’importanza educativa di ri-conoscersi, nell’intento di ricordare e di confermare ai più giovani la possibilità di impadronirsi responsabilmente della propria forma, che non può prescindere dalla mutua costituzione soggetto-mondo-altri.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (2021). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente formata* (Ed. orig. 1988). Milano: Guerini.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2023). *Il mondo al centro dell’educazione. Una visione per il presente* (Ed. orig. 2022). Roma: Tab.
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (1994). *I silenzi dell’educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conte, M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Erbetta, A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: Il Segnalibro.
- Erbetta, A. (Ed.). (2001). *Il corpo spesso. Esperienze letterarie e vissuti formativi*. Torino: UTET.
- Erbetta, A. (2010). ‘Decostruire. Che cosa e perché?’ In A. Erbetta (Ed.), *Decostruire formando* (pp. 15-28). Como-Pavia: Ibis.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (2004). *L’ordine del discorso e altri interventi* (Op. orig. 1971). Torino: Einaudi.
- Galanti, M. A. (2021). ‘Attraversare il disadattamento, la devianza, la marginalità’. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 75-87). Roma: Carocci.
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Giachery, G. (2015). *Il discorso eretico. Michel Foucault e la formazione delle soggettività*. Torino: Neos.
- Giachery, G. (2024). ‘Adolescenze interrotte’. In E. Madrussan (Ed.), *Adolescenze (in)visibili* (pp. 19-41). Como-Pavia: Ibis.
- Jedlowski, P. (2018). ‘Il mondo dato per scontato’. In S. Besoli & L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà* (pp. 119-129). Macerata: Quodlibet.
- Madrussan, E. (2010). ‘La procedura decostruttiva’. In A. Erbetta (Ed.), *Decostruire formando*. Como-Pavia: Ibis.

- Madrussan, E. (2011a). 'Per una pedagogia fenomenologico-esistenziale'. In A. Erbetta (Ed.), *L'educazione come esperienza vissuta* (pp. 95-124). Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan, E. (2011b). 'Educazione e fenomeno organizzativo'. *Paideutika*, 14(VII), 27-54.
- Madrussan, E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan, E. (2019). (Ed.). *Esperienze formative nella scuola secondaria*. Como-Pavia: Ibis.
- Mantegazza, R. (2013). 'Polemos ed educazione'. *Paideutika*, 17, 59-65.
- Mariani, A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*. Pisa: ETS.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi* (Ed. orig. 1986). Milano: Unicopli.
- Massara, G. (2011). 'Abitare la scuola'. In A. Erbetta (Ed.), *L'educazione come esperienza vissuta* (pp. 125-149). Como-Pavia: Ibis.
- Mortari, L. (2008). 'Agire con le parole'. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 1-68). Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2021). 'I modi della cura educativa'. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
- Papa, I. (2022). 'Bad boys e allievi contesi'. In E. Madrussan (Ed.), *Adolescenze (in)visibili*. Como-Pavia: Ibis.
- Papa, I. (i.s). *Percorsi di senso nell'intercomprensione*.
- Pesare, M. (2024). *Soggettivazione e apocalissi culturali*. Pisa: ETS.
- Ronchi, R. (2003). *Teoria critica della comunicazione*. Milano: Mondadori.
- Sola, G. (2016). 'Le forme della deformazione'. *Paideutika*, 23, 154-168.
- Stiegler, B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (Op. orig. 2008). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Tarozzi, M. (2003). 'Per una educazione sostenibile'. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: CLUEB.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Vattimo, G. (1980). *Introduzione a Heidegger* (Op. orig. 1971). Torino: Einaudi.
- Zoletto, D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci.

IRENE PAPA • PhD in Pedagogy at the University of Roma Tor Vergata, with a study on social and media representations of the young generations. She is currently a research fellow at the University of Turin for the project *Plurilinguismo e formazione giovanile. Marginality, sustainability, inclusion*, and works with adolescents in schools on intersubjective relations. She has published articles in scientific journals and recently the volume *Bad boys and contested pupils* (2022).

E-MAIL • irene.papa@unito.it

DA NOI A TUTTI: PAROLE IN MUSICA

Intersoggettività ed educazione per adolescenti e insegnanti

Elena MADRUSSAN

ABSTRACT • From Us to All: Words in Music. Intersubjectivity and Education for Adolescents and Teachers. The essay describes the project's pedagogical activities related to listening (musical and intersubjective) and the production of the collective lyrics of a song. Music was considered a fruitful vector of inner reflection and public sharing: two conditions that rarely converge in a single experience. Here, however, through the work carried out, the pedagogical practices of questioning, reflection and the emerging of meanings, qualified in depth the choice of words adopted by the adolescents in order to offer the world (of adults?) a representation of themselves very far from that of common sense, often oriented towards superficiality and/or adolescent insecurity/fragility, and very much related, on the contrary, to the importance of ethicality in meaningful relationships.

In the second part, the work with teachers is outlined. Starting from their need to improve and/or supervise the educational relationship in the curricular activities, the pedagogical work was structured on the assumption of intergenerationality. A specific feature of musical listening in our days, the willingness to "sensitive listening" makes it possible to probe and explore reflective spaces aimed at self-knowledge and the formation of the youthful personality that can foster profound and fruitful dynamics among peers. And consequently also make interactions with cultural contents and teachers more participative and interesting.

KEYWORDS • Pedagogy of Relationships; Intergenerationality; Musical Listening; Peer Relations.

1. La musica come vettore relazionale in adolescenza

Realizzare una relazione educativa che sappia tener conto dei molti aspetti che caratterizzano i contesti complessi di scuola secondaria richiede innanzitutto la capacità dell'insegnante di osservare e soppesare opportunamente soggetti e contesti. Per agire attraverso un'intenzionalità esplicitamente pedagogica, l'elaborazione di strategie operative, educative e didattiche prevede l'individuazione di ciò che anima le vite degli adolescenti nella situazione educativa specifica. Si tratta, insomma, di quell'"atteggiamento preliminare intenzionale" che l'insegnante è chiamato a coltivare come fonte primaria del proprio lavoro, nella consapevolezza che la "situazione educativa" non è data, ma sempre costituita dal dinamismo tra condizioni di partenza e azioni reciproche *in itinere* (Madrussan, 2017, 2019).

Utilizzare l'intercomprensione e la musica nelle pratiche didattiche e relazionali in contesti scolastici eterogenei corrisponde all'idea di "partire dai punti di forza" per far emergere le diverse personalità¹. Di qui, la rilevanza delle relazioni tra pari che, soprattutto in adolescenza, mobilitano processi di riconoscimento reciproco e di posizionamento nel gruppo attraverso i quali le caratteristiche della personalità soggettiva – molte delle quali ancora in potenza – devono venire a patti con il desiderio di mostrarsi e il coraggio di confrontarsi con gli altri (Fiorucci, 2019).

Elemento centrale acclarato dell'intersoggettività in educazione è il vissuto soggettivo. Coacervo di storie di vita, sentimenti, autorappresentazioni e rappresentazioni della realtà costantemente in formazione, il vissuto si colloca nello spettro dei rapporti con il mondo in quanto "nodo di relazioni" nei processi di soggettivazione. L'educare e il formarsi attengono all'*emersione* alla coscienza proprio di tali processi, diventando lo spazio di riflessione e di mediazione tra l'io e gli altri (Madrussan, 2019). In altre parole, il vissuto può essere il perno decisivo di comprensione di sé solo se e quando ricollocato nella dimensione sociale dell'incontro/scontro, con cui profilare che si è e il proprio desiderio di diventare.

In questo scenario, l'ascolto musicale rappresenta un vasto e fecondo campo di emersione alla consapevolezza, perché consente di coltivare il proprio io, di condividere e confrontarsi, di distanziarsi riflessivamente dalle proprie attitudini per potersi 'vedere' e per poter 'esser visti'. Abitando le vite quotidiane di ragazze e ragazzi con l'intensità propria dell'esperienza estetica e suggerendo modi di essere e di pensare, l'ascolto musicale pare essere un significativo terreno d'incontro generazionale, intergenerazionale e interculturale (Grossberg, 1997; Frith, 2007; Fabbri, 2008; Randles, 2015; Madrussan, 2021, 2024; Kallio *et alii*, 2021; Pesare, 2023). Interpretare la propria provenienza sociale e culturale, la propria tensione originaria verso l'alterità e verso il futuro, la propria capacità di riflettere al di là del gusto personale sono vettori di maturazione soggettiva che dovrebbero essere praticati – e governati – soprattutto all'interno di contesti educativi formali, dove le stesse "tecnologie del sé" possano essere monitorate dallo sguardo disincantato e avvertito dell'educatore, pronto ad accogliere le istanze del vissuto valorizzandone gli aspetti emancipativo-riflessivi. Ciò che non avviene nei processi relazionali spontanei tra pari o nella solitudine delle fruizioni tipiche dell'educazione informale, può dunque trovare posto nella mediazione scolastica, mettendo a frutto le molte potenzialità di formazione della personalità e di apprendimento culturale veicolate dalla musica.

¹ Secondo Zoletto, infatti, si tratta di "partire dai punti di forza di tutti gli apprendenti (i loro saperi e le loro competenze), affinché ciascuno/a possa essere/sentirsi/venire riconosciuto come 'bravo' (competente, brillante...) agli occhi propri, dei compagni/pari, degli educatori/insegnanti" (Zoletto, 2019, p. 8).

1.1. Soggettivazione e socializzazione

Come documentato da un'ampia letteratura scientifica, il gusto musicale definisce identità trasversali ai contesti culturali di provenienza, ma stabilisce anche condizionamenti esogeni, creati dal mercato e concepiti già per soddisfare pubblici piuttosto definiti². Ciò vale in particolare nel caso dell'adolescenza, e non solo perché l'ascolto ha, in questa fascia d'età, un peso specifico rilevante proprio nell'elaborazione del vissuto e dell'auto-rappresentazione, ma anche perché, come ritiene Stiegler, nella nostra epoca il rischio più evidente è quello della “dequalificazione del destinatario, divenuto semplice consumatore e non più, per esempio nel dominio musicale, ‘musicante’ o ‘cultore’, mentre la rifunzionalizzazione consiste in una integrazione al sistema di produzione/consumo in cui [...] si concretizzano nuovi rapporti” (Stiegler, 2022, p. 87, *passim*).

Nel caso dei contesti eterogenei come quello qui preso in esame, si è trattato di collocare la riflessione sui vissuti soggettivi sul crinale positivo dell'espressione di sé come costruzione di uno spazio semantico comune, di compartecipazione estetico-riflessiva. Così, è possibile lavorare *contestualmente* sia al progressivo abbandono delle differenze intese come limite sia alla valorizzazione di ciò che, invece, è comune, in quanto rilevante dal punto di vista esistenziale. L'idea, quindi, è stata quella di partire dalla messa a fuoco di ciò che conta nelle relazioni tra pari per elaborare un pensiero collettivo – di gruppo prima e di classe poi – attraverso il quale mettere alla prova le proprie esperienze e, di conseguenza, le proprie convinzioni.

In questa prospettiva, la musica non è colta prevalentemente come ‘reagente’ del gusto personale socialmente connotato, quanto come strumento di amplificazione del proprio pensiero, con l'intento esplicito di ‘rifunzionalizzarne’ l'uso e, sebbene in prospettiva, di “concretizzare nuovi rapporti”. Non è difficile, infatti, concepire la musica come veicolo espressivo personale, ma in questo caso si è trattato di partire più ‘a monte’, da un'analisi dell'esperienza interiorizzata per poi mostrare dove e a quali condizioni è possibile trovare un contenuto-proprio che valga la pena di esser comunicato al di fuori del contesto-classe. Non solo: esprimersi con e attraverso la musica significa esprimersi, per così dire, per interposto argomento, superando eventuali timidezze nell'esporsi o ritrosie nel raccontare specifiche esperienze, per sviluppare la ben più rilevante capacità di argomentare su un piano traslato, che trascenda il proprio *particolare*. Ciò, infatti, implica una pratica – interiore – di relativizzazione del *proprium* soggettivo, la quale implica, a sua volta e ne-

² Decisivo, da questo punto di vista, risulta lo studio di Bourdieu (2001), al quale vanno affiancati numerosi studi di sociologia della musica, di antropologia della musica e di musicologia che sono ugualmente indispensabili per comprendere il dinamismo dei fattori che s'intrecciano nell'esperienza soggettiva e collettiva dell'ascolto musicale. Fra questi si vedano almeno: Frith (1990), Hebdige (2017); Fabbri (2019); Martin, Herbert, Middleton (Eds., 2003); Middleton (2007). Per l'approccio pedagogico alle stesse questioni, invece, si rinvia almeno a Cambi (2016) e a Madrusan (2021).

cessariamente, quel distanziamento da sé che consente di conoscersi meglio in quanto soggetti relazionali.

Se con le attività di intercomprensione il primo passo verso la valorizzazione delle peculiarità di ciascuno è stato compiuto, con la messa in forma delle proprie istanze personali e generazionali rispetto ai significati delle relazioni si perviene alla presa di coscienza di avere qualcosa da dire al mondo. E che la propria posizione, se ben elaborata e argomentata, conta.

A partire dalle cartografie e continuando a “decostruire formando” (Erbetta, a cura di, 2010), sono state scelte in ciascuna classe coppie di parole che, alla prova dei loro significati, risultassero ad allieve e allievi più appropriate o più efficaci rispetto a quanto discusso insieme. Costruire la cartografia, infatti, significa già stabilire priorità, analogie, contrasti. Implica valutazioni, ripensamenti, approfondimenti, chiarimenti, i quali, nel confronto libero e aperto fra pari, suggeriscono implicitamente lo spostamento dell’attenzione da ciò che intende il singolo a ciò che vale per i più. L’intervento del conduttore della discussione ha, dunque, una funzione interrogante: sollecitando a riflettere su analogie e differenze o sulle ambiguità semantiche o sulla espressività di una lingua diversa dalla propria, conduce verso l’elaborazione del senso. Scrivendo materialmente la cartografia, il conduttore agisce, su mandato di chi detiene la parola, rappresentando graficamente prossimità, distanze, connessioni (ivi, pp. 29-56 e pp. 66-76).

La domanda di partenza di tutto il lavoro – ricordiamolo – è ‘che cosa conta nelle relazioni significative?’, ma quella di avvio del wordcloud ne è una specificazione ulteriore, che riguarda l’investimento soggettivo nell’esperienza relazionale: ‘qual è la caratteristica della *tua personalità* che influisce maggiormente nelle relazioni per te più significative?’.

La sequenza di lavoro – wordcloud-cartografia-discussione/riflessione-scelta delle parole più significative – costituisce, dunque, la “pratica dell’emersione” tesa a favorire la riappropriazione dei significati esperienziali (Madrussan, 2017, pp. 208-212). Tuttavia, su un piano meno evidente, costituisce anche quella pratica decostruttiva tesa alla rottura delle cristallizzazioni semantiche alle quali una quotidianità irriflessa abitua. Transitando da un livello più generale del discorso a livelli sempre più collettivi, che necessitano rammemorazione, riflessione e capacità di sintesi, ragazze e ragazzi si riprofilano il proprio vissuto grazie alla espressione e all’esperienza altrui.

1.2. Scegliere le parole per dirsi

La scelta delle parole per dirsi richiede impegno su più fronti. Non si tratta soltanto di possedere il lessico adeguato (o di cercare di ampliarlo), ma si tratta anche di scegliere che cosa può o deve esser detto, significa filtrare e selezionare i propri pensieri, distinguere tra il proprio desiderio autorappresentativo e la soggettività mediata dall’alterità. Tutti questi livelli del discorso sono tra loro in relazione – talvolta in competizione – favorendo, così, un’intensa attività di esplorazione interiore fin da subito proiettata verso l’esteriorità³.

³ A testimonianza dell’importanza della narrazione di sé in ambito pedagogico, nelle diverse forme

Se dal wordcloud emergono le parole più scelte, la costruzione della cartografia implica l'analisi dei significati, ossia l'approfondimento dell'intenzione semantica, senza dimenticare l'esigenza di una certa precisione comunicativa⁴. La struttura grafica data dal *rapporteur* alla cartografia, di conseguenza, segue certamente le sollecitazioni interroganti del conduttore, ma rispecchia il senso esistenziale attribuito dai discenti alle diverse componenti del discorso. Tale operazione di approfondimento, di vera e propria immersione nel voler-dire e nel sentire di ragazze e ragazzi ha almeno due effetti pedagogicamente rilevanti: li sollecita a riflettere maggiormente e a confrontarsi apertamente su questioni che sono importanti *per loro* e, evidenziando la necessità di capirsi meglio, dimostra la validità di ciò che pensano e dicono.

L'attività successiva, anticipata da una breve ricognizione sulle abitudini di ascolto musicale, è consistita nella scelta di alcune coppie di parole fra quelle già emerse, utili a comporre altrettante strofe. Divisa la classe in gruppi, ad ogni gruppo è stata attribuita una coppia di parole con cui scrivere la strofa di una canzone (la 'loro' canzone), indicando anche il genere immaginato per la canzone stessa.

La scelta di lavorare sulla composizione di una canzone è tesa a sviluppare il confronto, ponendo le differenze soggettive sul piano della valorizzazione dell'incontro. Come sottolinea Cappa, se oggi le forme narrative del sé necessitano una rielaborazione di senso che tenga conto dell'influenza dei *new media*, ciò vale soprattutto rispetto all'opportunità di "tradurre" quanto emerge dall'interiorità in un linguaggio nuovo, coerente con l'esigenza di manifestarsi pubblicamente (Cappa, 2024). In questa prospettiva, la composizione della canzone consente una traslazione dei significati su un piano indiretto, che possa anche dare occasione alle capacità creative e alla sensibilità estetica di farsi largo nella difficile impresa di esprimere sé. L'affezione, poi, a un campo del sapere – quello generato dall'ascolto musicale – che solitamente non viene riconosciuto come "capitale culturale legittimo" (Bourdieu, 2001) nei contesti formali, assume un fascino, per allieve e allievi, che incentiva – almeno potenzialmente – un coinvolgimento forte.

Di seguito lo schema di quanto emerso classe per classe nel corso delle attività.

possibili, esiste davvero una letteratura vastissima, almeno a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Ci limitiamo qui, per ragioni di spazio, a indicare soltanto un paio di riferimenti imprescindibili, pertinenti alle attività oggetto di questo contributo: Cambi (2002), Demetrio (1995; a cura di, 2007).

⁴ Per la descrizione puntuale delle attività con word cloud e cartografie si rinvia al contributo di Irene Papa in questo volume. Per quanto riguarda le cartografie e i testi delle canzoni di seguito riportati si coglie l'occasione per sottolineare che la significatività dei risultati è stata frutto del coinvolgimento di studentesse e studenti, soprattutto della loro determinazione a mettersi in gioco, di cui molto merito va allo speculare mettersi in gioco delle insegnanti.

Classe	Wordcloud: parole più scelte	Cartografia: sequenze di parole	Cartografia: coppie di parole
I	pazienza, sincerità, amore	a) dolcezza-unicità (precisata come 'esclusività del legame')-amore-simpatia; b) anaffettivo-insicurezza-affetto; c) maturità (precisata come 'responsabilità = consapevolezza errori e azioni)-fiducia-rispetto (precisato come 'rispetto nella comunicazione' e come 'rispetto dell'opinione altrui'); d) egoismo-negativo-anaffettivo-disponibilità; e) fiducia-fedeltà-comportamento-positiva	a) <i>dolcezza-amore</i> b) <i>anaffettivo-affetto</i> c) <i>maturità-rispetto</i> d) <i>egoismo-disponibilità</i> e) <i>fiducia-fedeltà</i>
II	amore felicità orgoglio	a) manipolazione-disinteresse-gelosia b) odio (precisato come diverso da 'disinteresse')-comunicazione diretta-orgoglio c) felicità-onestà-purezza d) passione-disinteresse-amore-gelosia e) presenza-sincerità-disinteresse-simpatia-fedeltà-disponibilità	a) <i>manipolazione-gelosia</i> b) <i>odio-orgoglio</i> c) <i>felicità-onestà</i> d) <i>passione-amore</i> e) <i>sincerità-disponibilità</i>
III	dolcezza maturità affetto simpatia fiducia comportamento	a) stupidità-maturità-simpatia b) ingenuità-fiducia-altruismo- <i>incredere</i> c) sincerità-empatia-impegno-costanza d) amore (<i>al hob</i>)-lealtà-fiducia-pazienza e) rialzarsi-impegno-amore	a) <i>stupidità-maturità</i> b) <i>ingenuità- <i>incredere</i></i> c) <i>sincerità-costanza</i> d) <i>amore-lealtà</i> e) <i>rialzarsi-impegno</i>

Si può notare che dal wordcloud emergono parole diverse nelle tre classi, ma che nella discussione-riflessione che genera la cartografia ne compaiono alcune che presentano una certa ricorsività: dolcezza, fedeltà, fiducia, simpatia. Altre, invece, sembrerebbero dimostrare una più accentuata dislocazione da sé con l'aumentare dell'età: 'maturità', 'pazienza', 'altruismo', per la classe III.

Nella classe I, per esempio, giudicato troppo generico il termine 'amore', questo è stato dapprima associato a 'simpatia', poi a un ben più impegnativo 'reciprocità'. Nella classe II, il termine 'gelosia' ha suscitato un dibattito significativo sull'accezione con la quale vada inteso: se in termini positivi, di legame legittimo, o in termini negativi, di atteggiamento oppressivo. Se ne è concluso che i modi per affermare un rapporto privilegiato possono manifestarsi meno ambigualmente che non con la gelosia, per esempio attraverso presenza, disponibilità, onestà. Nella classe III, fiducia e lealtà si accompagnano alla possibilità della delusione e del rischio, i quali, in ogni caso, accompagnano i singoli in un processo di conoscenza e di crescita personali. Tale passaggio dal *proprium* personale alla condivisione con i pari, per un verso rinforza l'operato del singolo-in-relazione, per altro

verso arricchisce la riflessione personale di ciò che può esser ritenuto essenziale dall'altro, rivelando altrettante occasioni di miglioramento delle pratiche intersoggettive.

In questa chiave, le coppie di parole nell'ultima colonna mettono a fuoco l'essenzialità del senso del proprio vissuto, rielaborato nella discussione collettiva, e la frequenza con cui si presentano i temi della fiducia, dell'onestà, della lealtà rispecchia la diffusa considerazione di tali atteggiamenti nei confronti dell'altro, che non si riducono a semplici gesti o comportamenti, ma si riferiscono a un impegno fattuale anche a controllare/controlarsi rispetto alle proprie involontarie disattenzioni, a concepire diversamente una certa idea di relazione (come nel caso emblematico della gelosia), a sapere che i vissuti di rischio e delusione sono diffusi e non solo individuali.

Le coppie indicate in corsivo sono quelle scelte per la composizione delle strofe della canzone di classe. Programmaticamente, l'attività non ha richiesto alcuna competenza musicale, salvo un minimo di senso del ritmo nell'elaborazione delle strofe. L'interesse nel comporre una canzone di classe, nel nostro caso, è consistito nel lavoro di riflessione e di confronto. Si è trattato, a livello progettuale, di orientare il lavoro verso la capacità di esprimere quanto emerso in una forma inconsueta rispetto al lavoro curricolare, ma molto vicina alla propria esperienza esistenziale. Questo perché, come afferma Stiegler, "l'inatteso che giace" nella musica è esattamente ciò che la fa "risuonare" nella coscienza di chi ascolta (Stiegler, 2022, p. 83). Diventare autori di simile inatteso ha suscitato entusiasmi e timori, ma ha soprattutto richiesto la scelta – ulteriore – delle coppie di parole ritenute emblematiche per l'impresa. Incoraggiati dall'attività, alcuni hanno dimostrato conoscenze inaspettate, musicali o linguistiche, uscendo dall'ombra della timidezza o dell'insicurezza per mettersi a disposizione dell'altro. Altri e altre hanno trovato nella propria lingua d'origine sfumature semantiche assenti nell'italiano, apprezzate e assunte come emblematiche dalla classe intera.

Il piacere della composizione testuale si è unito, così, al piacere per una espressività capace di restituire la profondità del pensiero all'estetica musicale.

1.3. Emersioni cartografiche per canzoni mutevoli: dalle relazioni descritte a quelle desiderate?

Uno dei mandati del lavoro sulle canzoni è stato quello di preservare le parole in lingua straniera o di aggiungerne dove mancanti. Il lavoro di collazione delle strofe è stato condotto in autonomia dalle insegnanti di Lingua Inglese delle tre classi coinvolte e ha implicato non una semplice integrazione tra le diverse strofe, ma anche la loro armonizzazione e, se necessario, qualche modifica utile alla narrazione. Per esempio, nella canzone della classe I, sono state aggiunte l'espressione *pehla pyar* che, in lingua urdu significa "primo amore", e la parola *kanbghik*, che in arabo-marocchino significa "ti amo". Entrambe sono inserite nell'ultimo verso, che proietta nel tempo a venire il senso di una canzone in cui si alternano in forma dialogica le affermazioni di chi rivela "sono egoista / perché quando vedo qualcuno in difficoltà cambio pista" a quelle di chi risponde "se non hai fiducia è perché il tuo cuore brucia / la tua fidelité deriva dalla tua identità". Dove nel termine francese *fidelité* trovano corrispondenza di significato l'onestà e la lealtà sogget-

tive, da cui si genera la fiducia verso l'altro. Oppure: "dimmi che stai ancora cercando l'affetto che ti avevo promesso" *versus* "mi dispiace, ma sono un sentimental". Così, nel finale: "Rimarrai sempre il mio pehla pyar. Kanbghik".

Se nella canzone della classe I emergono le ragioni, malinconiche, della fine di una relazione sentimentale, ben rappresentate nel contrasto di due voci narranti, per la classe II il tema è più ambivalente. Sebbene la relazione protagonista della canzone resti quella amorosa ("non so se è amore o manipolazione / gelosia o ossessione"), fin dal titolo – "Atmosfera" – è manifesta l'introspezione generata dalle difficoltà relazionali: "per colpa del mio orgoglio / hai iniziato a odiarmi pure tu / e io mi odio sempre più", e tuttavia "And I'll make the same mistakes / But all my friends are here, / They know I'm far from where I want to be". Le relazioni amicali, quelle significative perché leali, sono, allora, quelle in cui riporre fiducia rispetto alle proprie potenzialità, anche quando la solitudine, il sentirsi spezzati, la stanchezza prendono il sopravvento: "Honesty could help me fly away, / 'Cause I've been feeling lonely / Broken / Tired". La consapevolezza di sé gioca, infatti, una partita decisiva nella possibilità di incontrare (ancora) l'altro, perché, oltre all'orgoglio come limite personale, esiste anche il limite altrui, rispetto al quale l'impegno soggettivo al riconoscimento diventa dichiarazione di apertura: "Ma non alzare una barriera / Se no rovinì l'atmosfera / Se vuoi la mia disponibilità / Accadrà / Con facilità / Se sentirò la tua sincerità".

La canzone della classe III presenta orizzonti ancora più ampi, dandosi come riflessione sulle ricadute dell'incontro con l'altro su di sé e sulla rappresentazione della realtà. A partire dall'idea che "La maduresa [maturità, in spagnolo] non ha età / e pensare che la abbia ancora è stupidità", la rivendicazione della propria consapevolezza va anche oltre: "Tra mille ostacoli con forza e încredere [fiducia, in romeno] / in questo cielo sereno mi impegno a non cedere". Seppure l'appello "Habibi [mio amore, in arabo] la tua shchryrist [sincerità, in ucraino] c'è sempre o è zero? / Fiorisca la verità in ogni tuo pensiero" sembri lasciar intravedere una via d'uscita, la considerazione per cui "La costanza si è spenta come un cero / senza ossigeno" insieme al finale quasi ironico – "Ma quale ingenuità nei suoi occhi da picciridda, / giocava a fare la regina, idda. / Aveva perso la fiducia nel mondo / senza forse rendersene proprio conto" – denunciano invece un disincanto che torna a far corpo con la *maduresa* dell'inizio.

Dal punto di vista della valorizzazione delle componenti linguistiche originarie presenti in classe, la ricorsività del romeno, dell'arabo e la presenza dell'ucraino denotano un esercizio di ricerca (se assente nelle cartografie) del termine più significativo o utile alla tenuta 'stilistica' del testo. La presenza della lingua inglese e del dialetto siciliano mostrano poi una perseveranza inclusiva, per cui, da un lato, è stato colto il senso del compito di riscoperta e di potenziamento del proprio statuto identitario e, dall'altro lato, è stato assunto nella matrice identitaria anche l'apprendimento linguistico curricolare.

Complessivamente, dunque, la rielaborazione di senso operata attraverso la costruzione dei testi, oltre a lavorare sulla coerenza tematica considerata rappresentativa, mostra che il desiderio di esprimere tenacia e dubbio, consapevolezza di sé e ricerca di relazioni profonde, alle quali affidarsi con lealtà per scambiarsi sincerità e comprensione, riguarda in maniera pressoché uniforme tutti gli adolescenti coinvolti. Le relazioni significative qui protagoniste sono quelle tra pari e a contare sono soprattutto sincerità e fiducia. Ri-

spetto a queste, non c'è soltanto l'affermazione di un principio di verità, ma l'esigenza esistenziale di un rispecchiamento fedele, in quanto tale esposto al giudizio altrui e alla delusione per ipocrisie ed egoismi.

Dal riconoscimento dell'intersoggettività come motivo centrale dell'esperienza esistenziale si fa visibile un'aspettativa di natura *etica* più che di natura sentimentale, dove semmai le due finiscono per sovrapporsi. Tale risultato, del resto, collima con le osservazioni di Pietropolli Charmet, secondo il quale "l'amicizia durante l'adolescenza acquista dei connotati fortemente etici" e "costituisce una grande costruzione simbolica e culturale che prepara alla relazione d'amore prefigurandone gli eventi e precorrendone il sentimento di scoperta e, allo stesso tempo, di ritrovamento" (2000, pp. 265-266). In questa chiave,

all'interno dell'amicizia i due contraenti si delegano reciprocamente il potere di dire la verità anche se dolorosa. Il primo impegno è di essere leali nei confronti dell'amico e quindi di dirgli sempre la verità. La verità naturalmente riguarda la vera essenza del desiderio o della paura che l'altro sperimenta, ciò che l'amico del cuore è incaricato di attaccare sono le maschere, le difese, i tentativi regressivi. L'amico rappresenta il tutore e il garante che si ha intenzione di procedere verso la verità, cioè verso la definizione precisa di quali siano i valori profondi del vero Sé (ivi, p. 268).

Siccome il processo di ricerca della verità che riguarda l'io ha bisogno della prova esterna a sé e alla famiglia – non più affidabile, in questo senso, perché ancorata al vincolo affettivo del legame genitore-figlio –, l'amicizia e la relazione di coppia assumono la funzione pedagogicamente cruciale di separazione identitaria dal nucleo originario e di liberazione del sé verso l'autonomia. Per questo la validazione etica dell'altro diventa indispensabile: senza quella, nemmeno la soggettività potrà trovare la sua identità costitutiva.

2. La musica come strumento relazionale-educativo per insegnanti

L'orizzonte progettuale della relazione educativa nella contemporaneità è quello di "far uscire il soggetto da una domanda che lo iscrive in un rapporto di dipendenza" (Mariani, 2021, p. 18). L'insegnante che agisce – come dovrebbe – in maniera intenzionalmente educativa lavora, dunque, sull'emancipazione etico-esistenziale dei soggetti in formazione strutturando la reciprocità della relazione su fondamenta che rendano esplicito il ruolo dell'insegnante in quanto educatore. Ciò è particolarmente significativo quando i soggetti in formazione sono adolescenti, perché è proprio in questa età della vita che la separazione dal contesto familiare risulta indispensabile ai processi di soggettivazione.

La reciprocità della relazione insegnante-allieva/o – condizione ineludibile perché una relazione possa dirsi *educativa* – si articola soprattutto nelle forme della comunicazione: lo scambio reale e simbolico che vi transita "è il regolatore principale all'interno del quale si dispongono trasversalmente tutte le tensioni (comprese le distorsioni, le rotture, gli stravolgimenti), da quelle emotive a quelle sociali" (Mariani, 2021, p. 17). Tuttavia, anche la relazione e la comunicazione insegnante-allieva/o, proprio perché tese verso l'autonomia, hanno bisogno di "creare evasioni, degli spazi di erranza e di libertà in cui l'individuo possa uscire dalla sua prigione" (ivi, p. 19).

L'attività osservativa dell'insegnante, in questo senso, trova la sua ricaduta operativa nella capacità di fare proposte che, recependo la situazione specifica (Madrussan, 2019), traducano il *desiderio* di apprendere e di esistere in attività "pertinenti". Attività, queste, che insegnano, morinamente, a comprendere il problema nel suo sistema complesso di connessioni culturali:

la nostra educazione, per quanto dia strumenti per vivere in società (leggere, scrivere, fra di conto), per quanto dia gli elementi (sfortunatamente separati) di una cultura generale (scienze della natura, scienze umane, letteratura, arti), per quanto si dedichi a preparare o a fornire un'educazione professionale, soffre di una carenza enorme per quanto concerne il bisogno primario di vivere (Morin, 2015, p. 17).

Nel quotidiano giovanile è possibile rintracciare non poche 'pertinenze' esperienziali potenzialmente feconde sul piano della conoscenza personale, della valorizzazione di sé e della connessione con conoscenze formali. A maggior ragione se vissute dagli adolescenti nello spazio solitario della propria cameretta, tali esperienze rischiano di essere dominate da logiche esogene di omologazione – del gusto nel caso di ogni forma di moda, delle visioni del mondo nel caso dell'informazione – che, proposte come libere, sono in realtà governate dalle regole del mercato, producendo, così, altre forme di dipendenza. La generazione di modelli popolari di artisti, per esempio, sollecita forme di identificazione e proiezione di cui non sempre gli adolescenti sono pienamente consapevoli, soprattutto quando esse sono dominate dal desiderio.

Come afferma Mariani, infatti,

la formazione risiede nel lavoro che produce il soggetto in quanto artefice di se stesso: per il soggetto la formazione consiste (anche) nel costruire la migliore 'pertinenza' possibile per sé, per i propri bisogni, per i propri desideri, per le proprie capacità, purché tutto ciò non determini un assoggettamento a ciò che si presenta unicamente per sé (Mariani, 2021, p. 20).

Per questo, l'insegnante è, allora, chiamato a cercare o a creare situazioni in cui il desiderio – anche quello di un'etica della relazione – possa emergere ed essere elaborato.

2.1. Il presupposto dell'intergenerazionalità

A partire dall'idea che "il sistema di produzione del desiderio" sia "intrinsecamente intergenerazionale", Bernard Stiegler ritiene che oggi "lo psicopotere controllato dalle industrie culturali audiovisive distrugge i processi di trasmissione e di educazione fondati sulla *philia*, ossia sulla familiarità" (Stiegler, 2014, p. 63). Tale interruzione ha come effetto un preoccupante frazionamento dell'attenzione che, oltre a produrre danni dal punto di vista della capacità psichica di sostare su uno stesso oggetto d'attenzione per un tempo adeguato a generare desiderio, ha come ulteriore effetto la disgiunzione dei rapporti tra adulti e minori (ivi, p. 66). Poiché "*captare* l'attenzione significa *formarla*. Reciprocamente, formare l'attenzione significa *captarla*" e questo "è quel che l'insegnante sa per esperienza" (ivi, p. 67), il lavoro sulla significatività del vissuto veicolato dalla musica

può diventare un ricco terreno d'incontro e di condivisione, nella misura in cui la vita propria rappresentata dalla musica entra in gioco in quanto sapere.

Il lavoro educativo sull'intergenerazionalità dell'esperienza musicale, infatti, raccorda situazioni e vissuti, i quali, pur restando nell'ombra del non detto – e rispettando così la riservatezza e la discrezione di ciascuno –, diventa esercizio di decifrazione comune e di condivisione sul piano di 'ciò che conta' – nel nostro caso – a proposito delle relazioni significative.

Come s'è visto altrove (Madrusan, 2024), le diverse autobiografie musicali, in quanto narrazioni indirette di un'intera gamma di vissuti, seppur marcate da una collocazione sociale segnata da 'fette di mercato' in fatto di esercizio e di formazione del gusto, rappresenta anche il suo opposto, ossia la possibilità, se adeguatamente guidata dall'insegnante, di distanziarsi criticamente da ciò che pare essere presupposto scontato. Non sono stati pochi i casi in cui, nel corso dell'esperienza condotta nelle tre classi, sono emersi gusti inattesi, per varietà e per conoscenze, rispetto alla pur effettiva maggioranza, orientata verso il genere trap. Ma ciò che più conta è la possibilità, per l'insegnante, di connettere autobiografie musicali diverse – compresa la propria – al servizio della consapevolezza come traguardo educativo-formativo. Tant'è vero che la frattura generazionale rispetto al gusto musicale che ha caratterizzato le precedenti relazioni giovane-adulto è oggi estremamente attenuata e riguarda, semmai, qualche residua resistenza dell'adulto a mettersi in ascolto attento (e non pregiudiziale) della musica giovanile. Non è più vero il contrario. Si tratta, perciò, di un esercizio che è, semmai, chiamato a correggere l'adulto, giacché non si tratta, reciprocamente, di convenire sul gusto (a ciascuno il proprio), quanto di partecipare all'ascolto e di elaborare il senso.

Del resto, sul terreno dell'"ascolto sensibile" (*ibidem*) è possibile interpellare una gran varietà di ancoraggi: dalle "conoscenze pertinenti" riguardanti il saper stare insieme, a quelle relative al sogno, all'immaginazione, alla realizzazione di sé. O, ancora, grazie all'intertestualità dei testi musicali, è possibile esplorare (come in parte s'è fatto qui) il linguaggio, il pregiudizio, la pagina letteraria, la visione del mondo, proprio per supportare e amplificare la ricchezza di prospettive tipica dei contesti eterogenei plurilingui.

Nelle attività condotte, e più in generale per l'insegnante di Lingue e civiltà straniere, la valorizzazione del plurilinguismo attraverso la scrittura del testo ha significato, per esempio, testare la sensibilità di allieve e allievi all'apprendimento linguistico extracurricolare, mettendosi in gioco in prima persona; valutare l'inserimento di competenze della lingua insegnata; valutare la possibilità di strutturare attività successive legate al plurilinguismo, alla relazione, all'intertestualità.

In questa chiave, l'attenzione captata a partire da ciò che già risuona nel vissuto adolescenziale e che può essere condiviso su un terreno intergenerazionale, sembra essere particolarmente utile a ridurre – o perlomeno a contrastare – i processi di disaffezione alla *philia*, soprattutto quando a emergere dalla riflessione sull'altro è, appunto, come nel nostro caso, l'esigenza di un'etica della relazione fondata sulla *philia*. Più ancora, una volta attivati la dimensione desiderante e il piacere dell'attenzione, sarà possibile arricchire ulteriormente il percorso d'apprendimento e di conoscenza personale, anche riproducendo i medesimi dispositivi di sensibilizzazione estetico-relazionale per altri contenuti.

2.2. *Insegnare in situazione: il contesto di partenza e quello di arrivo*

Il lavoro con le insegnanti di Lingua e civiltà straniera (inglese) delle classi coinvolte ha previsto un paio di incontri di formazione preliminari. La descrizione delle attività e della loro *ratio* scientifica è stata accompagnata dall'ascolto delle esigenze e delle attese da parte delle insegnanti stesse. Conoscere il contesto ambientale, territoriale e operativo è fondamentale per operare "in situazione", sia per ciò che concerne la costruzione della domanda di ricerca (Mortari, Ghirotto, 2019), sia per ciò che concerne l'"atteggiamento preliminare" del ricercatore (Madrussan, 2017). Pur non trattandosi di una ricerca empirica, l'attività, nella sua veste interdisciplinare, è sembrata promuovere, da un lato, un'azione concreta di valorizzazione del pluralismo e della formazione della personalità giovanile, dall'altro lato, un approccio inusuale alla relazione insegnante-studente, così spesso marcata, nella scuola secondaria soprattutto, da una concezione 'istruttrice' del ruolo dell'insegnante, a scapito del suo ruolo educativo-formativo (Biesta, 2022). Per questo, sono state utilissime le indicazioni ricevute dalle insegnanti sulle loro consuetudini didattiche e sulle dinamiche relazionali tra pari: hanno permesso la focalizzazione sulla elaborazione creativa del testo della canzone come spazio di convergenza della riflessività adolescente, da tutte percepita come presente e profonda, ma non sempre sufficientemente visibile. Tale spazio di elaborazione e condivisione, poi, ha trovato nell'intergenerazionalità attraverso la musica un'utile proposta per riprofilare la relazione insegnante-studenti. Da questo punto di vista, l'insegnare "in situazione" è stato opportunamente recepito non come mero adattamento alle condizioni vigenti ma come fattivo intervento per modificarle in senso progettuale (Madrussan, 2019).

Su questi presupposti, grazie ai questionari preliminare (Appendice A) e post-attività (Appendice B), è possibile riscontrare delle variazioni significative registrate dalle insegnanti durante le attività.

In avvio, le principali difficoltà riscontrate con gli allievi (Appendice A, domande 8 e 9) vedevano al primo posto la motivazione all'apprendimento (per stranieri e autoctoni) e in ultima (per gli stranieri) e penultima posizione (per gli autoctoni) le difficoltà relazionali tra pari. Durante le attività, invece, l'attenzione di allieve e allievi riscontrata dalle insegnanti è "in aumento" così come la capacità di apprendimento, per tutte e tre le classi (Appendice B, domanda 2).

Convergenza di giudizio al termine delle attività è stata data anche a proposito dell'aumento della consapevolezza (emersione) rispetto alle caratteristiche personali da parte di studenti e studentesse (B-6).

Per quanto riguarda le relazioni tra pari (B-4), queste sono risultate migliorate, durante le attività, nella classe I e III, mentre sono rimaste invariate nella classe II. Rispetto alla classe I, l'insegnante aveva manifestato, già durante l'incontro di formazione, l'esigenza di lavorare sulla coesione di classe che, in una prima, ha intuibile ragioni: allieve e allievi devono ancora imparare a conoscersi e a collaborare e l'attività si è rivelata proficua per creare nuovi legami (B-7). Nella classe II, invece, i rapporti tra pari sono più definiti. Nel caso specifico, è stata rilevata, attraverso l'osservazione del ricercatore, una forte inclusività, frutto anche del lavoro delle due insegnanti di sostegno presenti in aula, dando modo, comunque, di migliorare la collaborazione (B-7). Nella classe III, sebbene i rapporti

fossero consolidati, l'esperienza di elaborazione e condivisione delle identità personali (B-6) ha dato visibilità al lavoro in comune (B-7).

Se l'aumento dell'attenzione, potenzialmente, può esser determinato dalla novità della proposta e degli interlocutori, ciò ha comunque un effetto positivo sulle capacità riflessive – quindi attentive, nel senso di Stiegler – e relazionali. L'importanza, dunque, di introdurre nell'operatività curricolare azioni divergenti rispetto alla routine, si conferma essere fonte di potenziali cambiamenti non estemporanei, in particolare rispetto alla valorizzazione delle differenze e alla condivisione del proprio vissuto attraverso il confronto riflessivo. La creatività implicata necessariamente nella creazione della canzone, come s'è visto, mette in luce attitudini e abilità che sono spesso riconoscibili al di fuori del contesto scolastico (conoscenze e gusti musicali, sensibilità linguistiche e scelte lessicali) e non sempre valorizzabili attraverso le didattiche curricolari. Riconoscere e affermare le specificità di ciascuno, invece, rimane traccia ineludibile soprattutto nella reciprocità dei rapporti tra compagne/i di classe, sviluppando inedite congiunture d'interesse e di sensibilità. Sullo sfondo dell'esperienza a scuola, infatti, la dimensione del piacere dell'ascolto musicale apre a ulteriori possibili connessioni, alla creazione di legami di riconoscibilità reciproca che le/gli adolescenti possono eventualmente coltivare anche fuori da scuola.

Sul fronte delle relazioni insegnante-studente, le attività svolte hanno migliorato la relazione in II e in III, lasciandola invariata in I (B-5). Il miglioramento è determinato prevalentemente dalla visibilità della relazione stessa, ossia dall'emersione dell'aspetto intergenerazionale. Le due componenti specifiche del *come* della relazione si sono manifestate “in maniera divertente e ludica, contribuendo alla presa di coscienza della relazione” e “mettendo in luce gli elementi di comunanza intergenerazionale (emozioni, aspettative, desideri, sogni...)” (B-8) nelle classi II e III, mentre nella classe I, dove non c'è stato miglioramento, è mancata anche la consapevolezza – la visibilità – dell'incontro intergenerazionale. È possibile ipotizzare, qui, che la corrispondenza dei due elementi non sia casuale e che il lavoro di consolidamento delle relazioni possa portare, in futuro, altri frutti.

In merito alla possibilità di riutilizzo futuro di alcune delle strategie proposte nel corso delle attività (B-9), le tre insegnanti hanno espresso convergenze diverse. Per la classe I, maggiore attenzione sarà dedicata all'apprendimento disciplinare, sia come forma di conoscenza personale sia come forma di conoscenza intersoggettiva. Anche la discussione plenaria come momento di riflessione trova particolare interesse. Per le classi II e III si tratta, invece, di proseguire il lavoro sull'incontro intergenerazionale attraverso le emozioni, sulle pratiche di scrittura come forme di condivisione di sé con gli altri e, per la classe III, anche sulle pratiche di discussione plenaria come momento di riflessione su quanto condiviso e appreso.

2.3. Attività e considerazioni finali

Due ulteriori momenti di sintesi hanno avuto lo scopo di favorire la messa a fuoco di quanto costruito e della sua prospettiva 'pubblica'. Il primo è consistito nella discussione plenaria a scuola, in data ravvicinata rispetto al termine delle attività, in cui tutte le classi coinvolte hanno partecipato facendo sintesi su quanto appreso.

Alla domanda relativa alle tre cose più importanti imparate sulle relazioni con gli altri, le risposte più frequenti sono rimaste ‘fiducia’, ‘rispetto’, ‘amore’, ‘sincerità’, accompagnate da un interessante ‘grammatica corretta’ e da una serie di varianti eloquenti, come: a) ‘capire’, ‘farsi capire’, ‘understand them’, ‘comunicare’, per rendere agevole la comprensione di sé da parte dell’altro; b) ‘diversi punti di vista’, ‘essere altruisti’, ‘mettersi nei loro panni’, ‘appoggiarli’, per recepire la posizione altrui; c) ‘ascoltare’, ‘diversità’, ‘diversi punti di vista’, ‘non focalizzarsi su di sé’, per disporsi a valorizzare le personalità di tutti; d) ‘apertura’, ‘cordialità’, ‘affetto’, ‘rispettarsi’, ‘parlare piano’, per adottare atteggiamenti e comportamenti di accoglienza reciproca. La sinergia interdisciplinare delle attività ha evidentemente giocato un ruolo chiave rispetto alla dislocazione dello sguardo dal soggetto al plurale.

Alla domanda relativa alle tre cose più importanti imparate rispetto al proprio rapporto con la musica, le risposte più frequenti sono state: ‘conforto’, ‘pace’, ‘rabbia’, ‘felicità’, ‘calma’, ‘posto sicuro’. Più legate, quindi, alla dimensione emotiva, individuale e non. Altre risposte pedagogicamente significative sono raggruppabili nel segno della cura reciproca: ‘nuove lingue’, ‘terapia’, ‘medicazione’, ‘consapevolezza’, ‘rapporti’, ‘compresa’, ‘pensare’, ‘culture’, ‘bisogno’. La compartecipazione nella creazione della canzone ha dunque comportato la torsione del processo di soggettivazione nella prospettiva di una più spiccata attenzione sugli effetti della riflessività.

La seconda occasione pubblica è consistita nella presentazione delle canzoni all’Università di Torino, in occasione di un Convegno finale tenutosi presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, il 19 dicembre 2023. In quella sede ogni classe ha presentato la propria canzone, nel frattempo elaborata nella sua interezza con l’aiuto delle insegnanti. Non erano richiesti altro che i testi e qualche parola introduttiva da parte di due o tre portavoce della classe, invece i portavoce hanno cantato e per ogni canzone è stata individuata una base musicale, tra quelle disponibili su internet, che si combinasse adeguatamente con i versi. La tensione per la performance è stata vinta dal desiderio di esprimere davvero pubblicamente, in un luogo insolito e prestigioso, il proprio pensiero corale.

Molte altre, tuttavia, possono essere le attività a venire che ripercorrono e amplificano quanto già esperito (*Personalità e musica a scuola. Come formare la consapevolezza di sé nelle relazioni. Una guida per insegnanti*).

L’importanza di portare sempre in luce quanto ‘resta’ è una pratica consolidata dal punto di vista dell’apprendimento disciplinare, ma potrebbe o dovrebbe esserlo anche dal punto di vista relazionale educativo. Sebbene sia vero che la gran parte del lavoro educativo degli insegnanti abbia effetti latenti a lungo termine, è anche vero che ricondurre quanto vissuto su un piano di elaborazione riflessiva ulteriore equivale a favorire il nodo chiave dell’educativo, ossia la maturazione della consapevolezza soggettiva. La creazione di occasioni concrete di presa di coscienza, così, diventa solido strumento per l’approdo all’autonomia individuale.

Contestualmente, al tempo disteso della riflessione personale, poi grupppale e di classe, l’opportunità di far emergere quanto effettivamente tracciato insieme restituisce all’insegnante una visibilità di ruolo e di conduzione che può sottrarlo dalla rigidità di visioni date per scontate. Sicché l’azione propositiva legata al suo operare quotidiano può diven-

tare sia fonte di una legittimazione non meramente formale, sia terreno di un incontro educativo il più possibile riequilibrato sulle intenzioni progettuali.

In definitiva, e non solo nel contesto qui descritto, ripensare la reciprocità della relazione educativa con l'adolescenza a scuola, significa (anche) scovare pretesti per "costruire la miglior pertinenza possibile" tra apprendimento e soggettività. Una pertinenza per la quale la risposta reale e simbolica di ragazze e ragazzi abbia effetti tangibili sulla vita scolastica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico* (Ed. orig. 1988). Milano: Guerini.
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (Ed. orig. 2017). Milano: Raffaello Cortina.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2016). *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*. Roma: Anicia.
- Cappa, F. (2024). 'Tradurre l'esperienza formativa'. In P. Barone (Ed.), *Non esistono scritture innocenti* (pp. 34-52). Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (Ed.). (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Erbetta, A. (Ed.). (2010). *Decostruire formando*. Como-Pavia: Ibis.
- Fabbri, F. (2008). *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popular music*. Milano: il Saggiatore.
- Fabbri, F. (2019). *Around the clock. Una breve storia della popular music*. Milano: il Saggiatore.
- Fiorucci, M. (2019). 'Giovani in transizione'. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica* (pp. 75-85). Como-Pavia: Ibis.
- Frith, S. (1990). *Il rock è finito. Miti giovanili e seduzioni commerciali nella musica pop* (Ed. orig. 1988). Torino: EDT.
- Frith, S. (2007). *Taking popular music seriously*. London: Routledge.
- Grossberg, L. (1997). *Dancing in spite of myself: Essays on popular culture*. Durham & London: Duke University Press.
- Hebdige, D. (2017). *Sottocultura. Il significato dello stile* (Ed. orig. 1979). Milano: Meltemi.
- Kallio, A. A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K., & Sæther, E. (Eds.). (2021). *The politics of diversity in music education*. Cham: Springer.
- Madrussan, E. (2024). 'L'ascolto sensibile'. In F. Antonacci & V. Berni (Eds.), *Le arti dell'educare* (pp. 21-38). Milano: FrancoAngeli.
- Madrussan, E., & Papa, I. (2024). *Personalità e musica a scuola. Come formare la consapevolezza di sé nelle relazioni. Una guida per insegnanti*. <https://zenodo.org/records/13886890>
- Mariani, A. (2022). 'La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata'. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Martin, C., Herbert, T., & Middleton, R. (Eds.). (2003). *The cultural study of music: A critical introduction*. London: Routledge.
- Middleton, R. (2007). *Studiare la popular music* (Ed. orig. 1990). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere* (Ed. orig. 2014). Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Pesare, M. (2023). The Wall come "romanzo di soggettivazione". In L. Bellone, L. Bonato, & E. Madrussan (Eds.), *It's (not) only rock 'n' roll* (pp. 89-99). Torino: QuadRi. <https://doi.org/10.13135/2420-7969/14>

- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Randles, C. (Ed.). (2015). *Music education: Navigating the future*. New York: Routledge.
- Stiegler, B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (Ed. orig. 2008). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Stiegler, B. (2022). *La miseria simbolica*. 2 (Ed. orig. 2005). Milano: Meltemi.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

ELENA MADRUSSAN • Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures at the University of Turin, she deals mainly with theories of education and hermeneutics of educational processes. She is Editor-in-chief of the journal “Paideutika”. In addition to numerous essays, articles and editorships, she has published eight books. Among the most recent are: *Formazione e musica* (Mimesis, 2021); *Educazione e inquietudine* (Ibis, 2017); *Briciole di pedagogia* (Anicia, 2012).

E-MAIL • elena.madrussan@unito.it

MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN EN LAS ISLAS BALEARES

Josep Lluís OLIVER TORELLÓ

ABSTRACT • Multiculturalism and Education in the Balearic Islands. This chapter describes the social and demographic situation of the Balearic Islands and its impact on the educational system both in terms of inputs and results. We maintain the hypothesis that, in the case of the Balearic Islands, the social and economic system is an important determining factor in relation to the valuation of training as a factor of social and personal promotion. Let's see below what we consider to be the main factors in this relationship between the socioeconomic and cultural system and the educational system. The academic results of the students of the Balearic Islands are in the lowest range in the Spanish state and we believe that this is not attributable solely to internal factors of a pedagogical nature.

KEYWORDS • Multiculturalism; Socio-cultural Capital; Equity; Social Education.

1. El contexto socioeconómico y demográfico de las Islas Baleares

El contexto de la situación social en las Islas Baleares ha experimentado cambios muy significativos en los últimos 25 años. A nuestro parecer, los factores más destacados de este cambio incluyen:

1. Aumento de la presión demográfica debido a la desestacionalización del turismo y a la afluencia masiva de población inmigrante tanto de nacionalidad española como extranjera, con muy baja cualificación profesional, pero que, sin embargo, a pesar de ello, perciben al sistema laboral de las Islas Baleares como accesible. Ello redundará en trabajos estacionales centrados especialmente en la temporada turística, con mucha carga laboral y escasa remuneración. Esta situación, asociada al hecho de la carestía de la vivienda y el coste de la insularidad, mantienen a muchas familias con trabajo, en situación de pobreza o riesgo de pobreza (Oliver, et al. 2016).
2. Procesos de gentrificación resultantes de la elección de las Islas Baleares como lugar de residencia, ya sea de forma permanente o temporal, por parte de personas con elevado poder adquisitivo. Este es un importante factor que explica el encare-

- cimiento y la dificultad para acceder a una vivienda tanto en régimen de alquiler como de compra.
3. Incremento notable de la migración internacional desde el año 2.000, sumándose a la migración interna tradicional que ha ocurrido desde los años 60. Esto ha dado lugar a una sociedad claramente multicultural. Estos cambios se han producido de manera rápida y acelerada. Por lo tanto, se puede afirmar que la sociedad de las Islas Baleares está en un proceso de cambio acelerado, sin una planificación adecuada respecto a su impacto social y cultural (aunque probablemente sí en términos de crecimiento económico). Este crecimiento poblacional afecta a muchos niveles y de forma notoria al sistema educativo. Más adelante veremos algunos de los principales efectos sobre este.
 4. El impacto social del turismo no ha mejorado el bienestar de la población residente más allá de proporcionar empleos en el sector turístico y de servicios. Como hemos mencionado anteriormente, estos trabajos suelen ser de baja calidad, con condiciones laborales exigentes, afectaciones frecuentes de la salud de los trabajadores con menor cualificación, salarios bajos, escasa demanda de cualificación profesional y alta rotación laboral.
 5. Malestar entre la ciudadanía debido a los procesos mencionados y los intentos de cancelación de la cultura local por parte de minorías de extrema derecha reaccionaria que, gracias a sus resultados electorales, han ganado influencia sobre el gobierno autonómico forzando algunas actuaciones destinadas a minimizar, sustituir o eliminar elementos propios de la identidad balear (la lengua catalana, etc.).

Debido a su incidencia en la valoración social de la formación, creemos significativo ilustrar cual es la realidad del mercado laboral en las Islas Baleares. En la tabla siguiente, podemos observar el tipo de contratos realizados durante el mes de junio de 2024. Es decir, cuáles son las profesiones más demandadas y, en consecuencia, cuáles son las que generan más oferta laboral.

Ocupación	Contratos Junio-2024	Variación mensual
Camareros asalariados	8.855	-20,48%
Personal de limpieza de oficinas, hoteles y otros establecimientos similares	4.305	-20,43%
Vendedores de tiendas y almacenes	3.392	-2,53%
Ayudantes de cocina	2.463	-26,78%
Cocineros asalariados	1.856	-32,63%
Empleados administrativos con tareas de atención al público no clasificados en otros apartados	1.001	-1,38%
Conductores asalariados de automóviles, taxis y furgonetas	964	-36,54%
Paletas	905	-25,70%
Monitores de actividades recreativas y de entretenimiento	879	47,98%
Peones de la construcción de edificios	656	-16,96%
Peones del transporte de mercancías y descargadores	636	-17,62%
Recepcionistas de hoteles	611	-35,07%
Vigilantes de piscinas y playas, socorristas	558	-32,28%
Artistas creativos e interpretativos no clasificados en otros apartados	483	-43,38%
Otro tipo de personal de limpieza no clasificado en otros apartados	477	-25,12%
Otros ocupaciones elementales	417	-21,62%
Auxiliares de vigilante de seguridad y similares no habilitados para llevar armas	410	25,77%
Peones de las industrias manufactureras	391	-15,37%
Compositores, músicos y cantantes	369	-21,32%
Cajeros y taquilleros (excepto de banca)	355	51,71%
Empleados administrativos sin tareas de atención al público no clasificados en otros apartados	352	-7,37%
Empleados domésticos	345	-11,76%
Recepcionistas (excepto de hoteles)	318	-13,11%
Empleados de logística y transporte de pasajeros y mercancías	317	-14,09%
Reponedores	272	-5,23%

Tabla 1. Las 25 ocupaciones principales en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

Fuente: Observatori del treball. GOIB, 2024

Un denominador común en todos ellos es la baja necesidad de preparación académica para acceder a estos puestos de trabajo. Este factor, obviamente, desincentiva la elección de estudios como forma de acceso a trabajos cualificados y también supone un obstáculo para la permanencia en el sistema educativo, obligatorio en España hasta los 16 años, ya que desincentiva la continuidad en los estudios obligatorios y postobligatorios.

2. El sistema educativo de las Islas Baleares

El sistema educativo de las Islas Baleares, más allá de la autonomía de gestión que permite el hecho de tener competencias autonómicas transferidas, presenta determinadas características que lo configuran como un caso singular en el conjunto del estado. En lo que respecta al sistema educativo, los impactos de la situación sociodemográfica esbozada anteriormente generan importantes efectos. Entre los más importantes podemos mencionar los siguientes:

1. Presión importante sobre el profesorado y el sistema educativo escolar por mor de la existencia de ratios alumno/profesor elevadas. A finales del siglo XX, se vislumbró la posibilidad de mejorar las ratios profesor/alumno. Dado el importante descenso de natalidad que se había producido, se creyó que este podría redundar en la mejora de determinados aspectos cualitativos del sistema. Fue un espejismo, ya que a partir del año 1.999 se fue incrementado progresivamente el número de inmigrantes españoles y especialmente extranjeros, con la consiguiente presión que ello supuso sobre el sistema educativo. La crisis económica del 2.007 agravó aún más la situación ya que la política de recortes sociales afectó gravemente a la contratación y estabilización del profesorado. Ese déficit sigue presente hoy en día y aun no se ha conseguido reducir ratios, mientras que los procesos de estabilización del profesorado se encuentran en una fase intermedia con multitud de problemas añadidos a la situación inicial (cambios cualitativos y normativos de calado, traslado de profesorado a islas distantes de su lugar de residencia, entre otros).
2. Notable número de alumnado con necesidades educativas especiales o con necesidades de atención a la diversidad (en el ciclo de Educación Primaria y en algún centro en el cual la población inmigrante es mayoritaria, se llega al 78% de alumnado con necesidades educativas especiales). La gran heterogeneidad cultural existente en las aulas, la desigual distribución de este alumnado entre los diferentes centros, así como el también diferente momento de incorporación del alumnado inmigrante a las aulas, suponen un importante reto pedagógico que en muchos casos demanda tener más recursos de los que se dispone (profesorado, personal de apoyo educativo, mediadores interculturales, orientadores, personal de servicios a la comunidad, especialistas, etc.).
3. El sistema educativo está poco estabilizado. Las políticas de recortes continuados y de paralización de los procesos de consolidación laboral del profesorado mediante la paralización de los concursos-oposición para acceder de forma estable al sistema educativo, han generado que muchos profesionales de este se vean forzados, dada su inestabilidad laboral y el sistema de adjudicación de plazas, a cambios frecuentes de centro educativo. Esa rotación supone una gran dificultad para consolidar proyectos de centro y equipos docentes cohesionados y bien organizados. Si bien hace unos años se han recuperado las oposiciones que permiten acceder al sistema de forma más estable, esos procesos aún no han conseguido estabilizar el sistema. A ello debe añadirse la problemática derivada de la existencia de cuatro islas habitadas, con centros escolares en cada una de ellas a los cuáles debe des-

plazarse profesorado proveniente de otras islas. Ello supone en primera instancia, un desconocimiento por parte de muchos profesionales de las realidades, dinámicas y procesos propios de cada isla, además de los problemas añadidos de acceso a la vivienda, coste de los desplazamientos y otros aspectos prácticos, pero no por ello menos importantes.

4. Aunque han mejorado en los últimos años, las tasas de abandono escolar siguen siendo elevadas (Oliver y Pascual, 2008). Asimismo, las tasas de idoneidad, graduación y rendimiento académico también presentan valores preocupantes. En las Islas Baleares, tenemos muchos estudiantes con interrupciones escolares, cambios de escuela y residencia, y estudiantes provenientes de países fuera de la UE con sistemas educativos y niveles de exigencia muy diferentes y en edades más avanzadas, con expectativas con relación a su futuro que no pasan por ningún tipo de formación o capacitación laboral.
5. Se está acentuando el proceso de dualización del sistema educativo. La coexistencia en España de una doble red de centros educativos, centros públicos y centros privados concertados con la administración, después de más 40 años de existencia fue una solución para dar respuesta a la demanda de plazas escolares de las que el estado español era deficitario, pero transcurrido ese tiempo, en bastantes ocasiones, esos centros acogen a alumnado de determinados grupos sociales de estrato social medio-alto y alto, mientras en los colegios públicos lo hacen de alumnado perteneciente a estratos más humildes. Prueba de ello es la desigual distribución del alumnado extranjero. En los centros concertados, en el año 2019, este suponía un 17% del total de alumnado escolarizado, solo un 2% acudía a colegios totalmente privados, mientras que el 81% restante, asistía a la escuela pública (Vidaña, 2.019). Estos procesos, lejos de mejorar, se están incrementando de la mano de determinados mecanismos tolerados por la administración que, en suma, permiten a algunos de estos centros efectuar una cierta selección indirecta del perfil de su alumnado.
6. Muchas familias mantienen muy bajas expectativas con relación a la formación y estudios de sus hijos. La necesidad de conseguir recursos económicos y algunos patrones culturales que inciden en que, por ejemplo, las mujeres no sean percibidas como susceptibles de cursar estudios superiores o de Formación profesional, en algunos casos no incentivan la necesidad de formación.

Veamos a continuación algunos datos significativos en relación con la caracterización del sistema educativo de las Baleares.

3. El sistema educativo de las Islas Baleares

Una de las características más notables del sistema educativo de las Islas Baleares, es la presencia de numeroso alumnado extranjero. Este alumnado proviene de diversos estratos sociales, aunque es predominante el que pertenece a grupos sociales desfavorecidos. Además, este alumnado es de incorporación tardía al sistema educativo, teniendo este factor mucha importancia sobre el rendimiento académico del alumnado y su inserción social.

3.1. Evolución del alumnado extranjero

Del total de la población balear, 1.231.487 habitantes en el año 2024, 259.726 residentes (21,09%) constituyen el porcentaje de extranjeros residentes en la Comunidad Autónoma.

Hay que decir que, para que un alumno nacido en las Islas sea considerado extranjero, los dos progenitores tienen que ser extranjeros; si uno de los dos tiene la nacionalidad española, el hijo o la hija adquieren la nacionalidad española.

En líneas generales, para conseguir la nacionalidad española por residencia tienen que permanecer en España, de manera legal continuada, durante diez años (Vidaña, 2020).

Baleares continúa siendo la comunidad con el porcentaje más elevado de alumnado extranjero del Estado y de las únicas comunidades que siguen incrementando población año a año. En el año 2023 había 34.823 alumnos extranjeros en las Islas de 148 nacionalidades diferentes, aunque los países con más alumnos son Marruecos, Colombia, Italia, Rumanía, Alemania, Argentina, Reino Unido o China, todos ellos con más de mil alumnos incorporados al sistema educativo balear.

En la gráfica que se presenta a continuación podemos observar la evolución del alumnado extranjero.

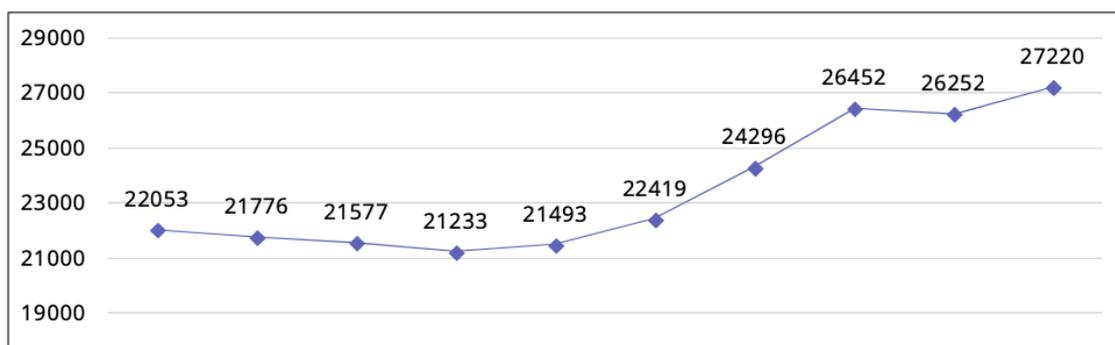


Gráfico 1. Evolución del número de alumnado extranjero de 2n ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de las Islas Baleares (serie 2012-2013 - 2021-2022).

Fuente: IAQSE. Conselleria d'Educació i Formació Professional

En relación con el curso 2019-2020, estas cifras suponen 2.924 alumnos más. Esta, pues, supone una dinámica incremental.

3.2. Alumnado extranjero por niveles educativos

En la tabla que presentamos a continuación podemos apreciar como el Porcentaje de alumnado extranjero, durante el curso 2021-2022, representaba un 18,4%, un 19,6% y un 15,8% en los ciclos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente.

Ello supone que en las Islas Baleares, sea de un 18,1% el total de alumnado de origen extranjero escolarizado en los ciclos de educación obligatoria.

Enseñanza	Alumnado Total	Alumnado extranjero	%
Segundo ciclo de educación infantil	30859	5690	18,4
Educación primaria	69879	13724	19,6
Educación secundaria obligatoria	49446	7806	15,8
Total	150184	27220	18,1

Tabla 2. Porcentaje de alumnado extranjero de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de las Islas Baleares. Curso 2021-2022.
Fuente: IAQSE. Conselleria d'Educació i Formació Professional

3.3. Alumnado extranjero por tipo de centro

Al estudiar qué porcentaje de alumnado extranjero acoge cada tipo de centro respecto del total matriculado, se aprecia que en los públicos hay un 67,4%, los centros privados con enseñanza concertada un 19,6%, los centros privados con enseñanza no concertada un 3,6% y los centros que aplican un sistema educativo extranjero un 9,4%.

Centros	Alumnado extranjero	Distribución
Públicos	18.349	67,4%
Privados concertados	5.336	19,6%
Privados no concertados	985	3,6%
Centros de enseñanza extranjera	2.550	9,4%
Total	27.220	100%

Tabla 3. Distribución del alumnado extranjero de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2021-2022.
Fuente: IAQSE. GOIB

Los alumnos que provienen de la UE y El Reino Unido constituyen el 38,7% del total matriculado en las Islas Baleares, siendo así el grupo más numeroso de alumnado extranjero. Italia es el país de esta región del cual proviene más alumnado extranjero en las Islas Baleares con un 7,5% respecto del total de alumnado extranjero y un 19,5% respecto del total de alumnado extranjero de la región. Por enseñanzas, este grupo de alumnado extranjero también es el más numeroso, con un 37,3% en segundo ciclo de Educación Infantil, un 36,6% en Educación Primaria y un 43,3% en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los alumnos que provienen del Norte de África representan el 26% de todo el alumnado extranjero. En cada una de las islas suponen entre el 20% y el 33% del respectivo alumnado extranjero. Marruecos es el país de esta región de donde proceden más alumnos, con un 25,3% de alumnado extranjero respecto del total y un 97,3% respecto del alumnado extranjero de la región. En segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria, superan el 27% mientras que Educación Secundaria Obligatoria solo es el 19%.

La concentración en los centros privados con enseñanza no concertada y los que aplican un sistema educativo extranjero no supera el 1% en ambos casos y, en los otros tipos de centro, son más del 25% de su alumnado extranjero.

4. Nivel de rendimiento del alumnado inmigrante y alumnado nativo (PISA, 2022).

El informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, es un estudio hecho de manera trienal que se inició en el año 2.000 por iniciativa de la OCDE. El informe PISA se centra en tres competencias: lectora, matemática y científico-tecnológica. La puntuación media de cada competencia es de 500 puntos, con una desviación típica de +100 o -100.

La clasificación del alumnado inmigrante en PISA 2022, organiza a los estudiantes en dos categorías en función de su origen y el de sus progenitores:

- Estudiantes nativos (no inmigrantes), aquellos de los que al menos un progenitor ha nacido en el país en el que realiza la prueba PISA, independientemente de que el estudiante haya nacido en dicho país.
- Estudiantes inmigrantes, aquellos cuyos progenitores han nacido en un país distinto al que el estudiante ha realizado la prueba PISA. Entre estos estudiantes en PISA se distinguen además dos categorías:
 - Primera generación de alumnado inmigrante. Tanto el estudiante como sus progenitores han nacido en un país distinto al de la prueba.
 - Segunda generación de alumnado inmigrante. El estudiante ha nacido en el país donde se realiza la evaluación, pero sus progenitores han nacido en otro país. (PISA 2022; 102)

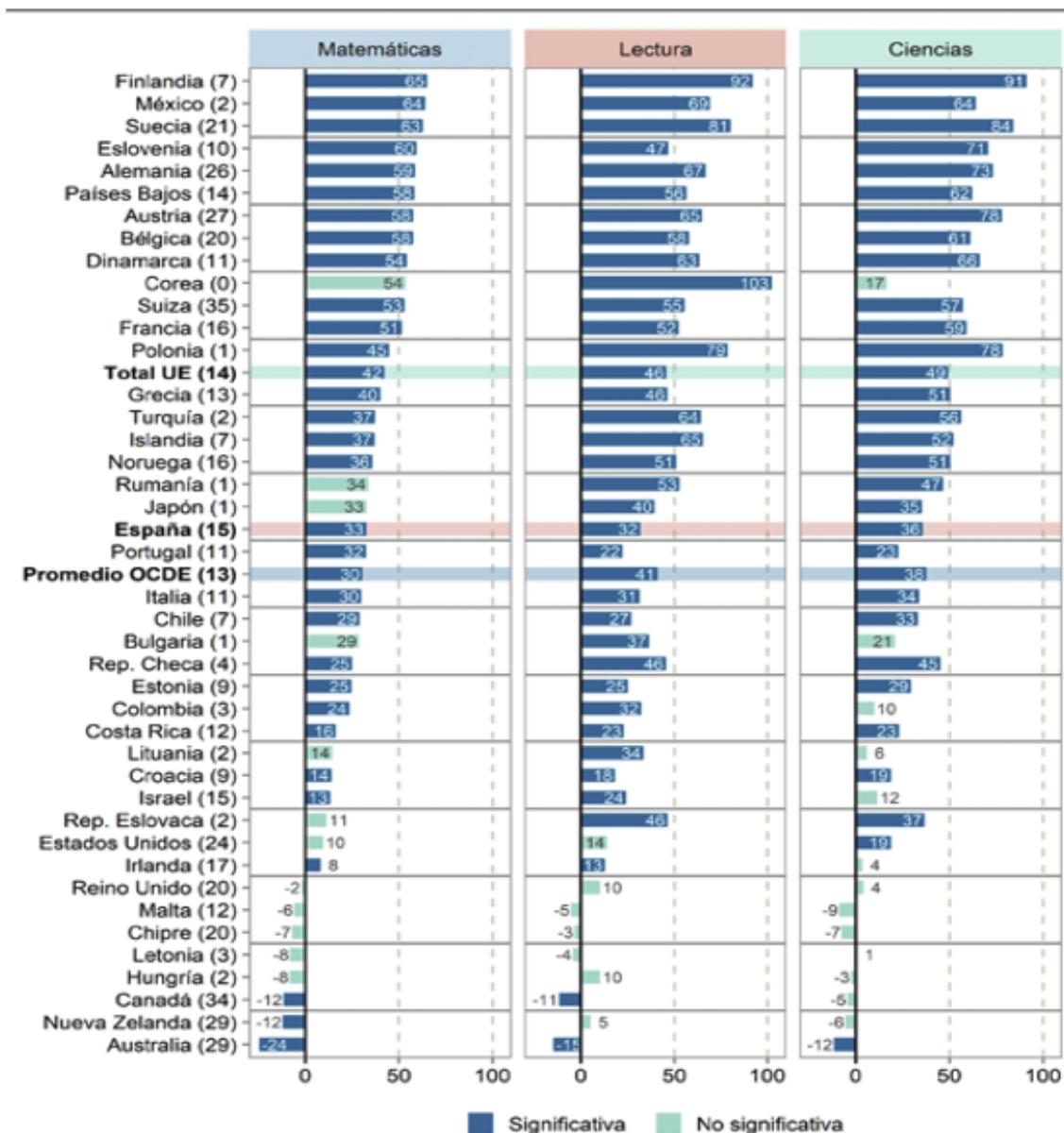
“En el Promedio de la OCDE, el 13 % de los estudiantes tiene antecedentes de inmigración, siendo esta cifra ligeramente inferior a la del total de la UE (14 %) y de España (15 %,)”, (PISA 2022; 103).

En la mayoría de los países con población inmigrante, esta obtiene resultados inferiores a la población nativa. En España esta diferencia es de 33 puntos, muy próxima a la del Promedio de la OCDE y significativamente por debajo de la del Total de la UE.

Uno de los factores que condicionan notablemente el rendimiento académico del alumnado inmigrante, aunque no el único, es el uso del lenguaje, especialmente el lenguaje formal:

Hablar en casa una lengua diferente a la lengua de instrucción en la escuela es una de las barreras al aprendizaje que los estudiantes de origen inmigrante deben tratar de superar. La percepción de los estudiantes sobre si el clima escolar acepta o no la diversidad y el multiculturalismo es otro factor que puede moldear el aprendizaje del alumnado de origen inmigrante. (PISA 2022; 102)

Los resultados PISA 2022, por países, se recogen en la siguiente tabla:



Fuente. PISA 2022

Gráfico 2. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas, lectura y ciencias según la condición de inmigrante, significatividad del 95% de los países de la OCDE y/o UE participantes en PISA 2022

Fuente. PISA 2022

A pesar de ser este un tema complejo en el que interactúan multitud de variables, en términos generales, observamos que el factor inmigración incide de forma significativa en el rendimiento académico del alumnado. En el contexto de la UE parece ser que cuanto

más exigente es el sistema educativo, mayor decalaje existe entre el hecho de ser inmigrante o no serlo.

En el caso de las Islas Baleares esa diferencia es 4 puntos superior a la existente en el conjunto del estado español. También en este caso las comunidades que obtienen mejores resultados en PISA son las que mayor diferencia presentan entre población inmigrante y población nativa.

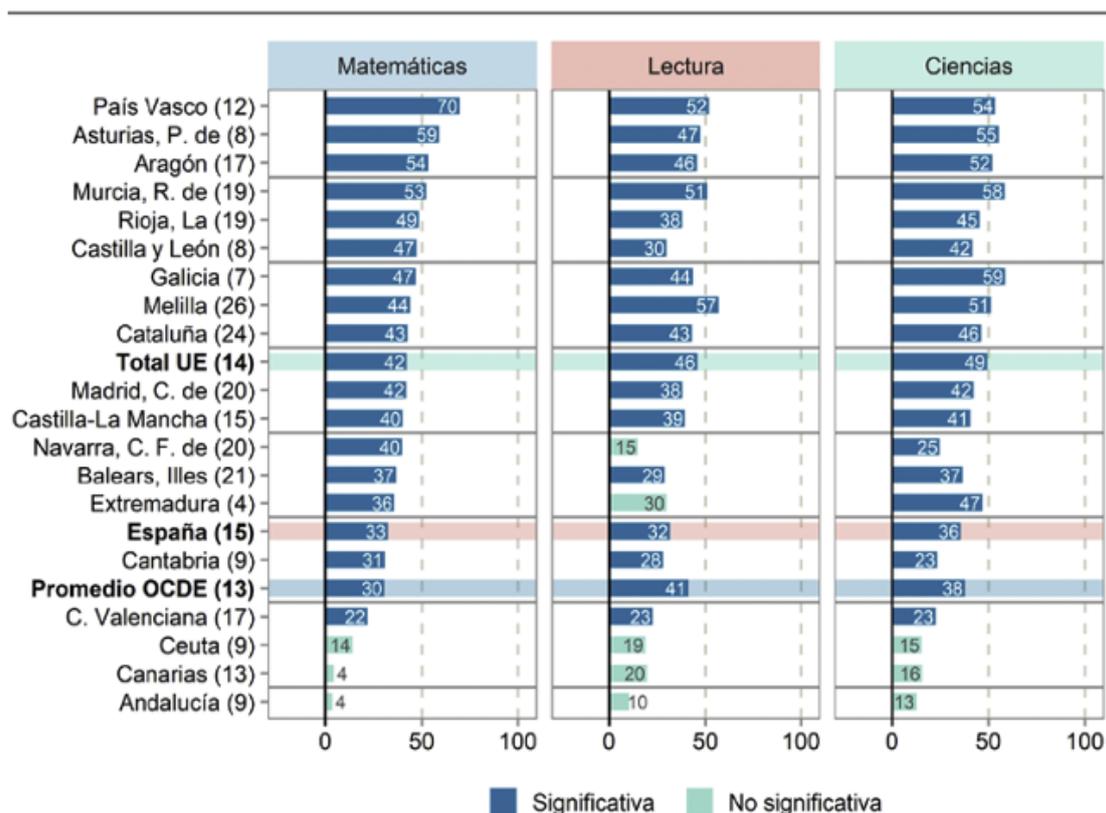


Gráfico 3. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas, lectura y ciencias según la condición de inmigrante, significatividad del 95% de las comunidades y ciudades autónomas participantes en PISA 2022

Fuente: PISA 2022

Yendo ya al análisis de indicadores más específicos, hace unos años Vidaña (2019) realizó un análisis de diversas variables intrasistema que aportan luz a la realidad de la escolarización del colectivo inmigrante.

Analizaremos las tasas de promoción del alumnado, de repetición de curso, de idoneidad y de graduación o titulación.

4.1. La tasa de promoción

Promocionar curso constituye un objetivo básico del alumnado. La comparación de las tasas de promoción del alumnado nativo y extranjero va a aportar una primera infor-

mación relativa a la permanencia en el sistema educativo y al rendimiento educativo de ambos colectivos.

4.1.1. La tasa de promoción en 6.º de educación primaria

Vidaña (2019) realiza un análisis de los datos de promoción en 6.º de educación primaria en las Islas Baleares, correspondientes a los tres últimos cursos escolares.

En términos globales, se puede observar que tanto en el conjunto del alumnado como específicamente en cuanto al alumnado extranjero, el porcentaje de promoción de 6.º de educación primaria a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ha mejorado, aunque en desigual medida: 3,66% en el conjunto del alumnado y 1,6% en relación con el alumnado extranjero.

Sin embargo, a pesar de la mejora, el alumnado extranjero en el curso 2017-2018 presentaba el 2,5% menos de promoción que el conjunto del alumnado de 6.º de Educación Primaria.

En España solo se puede repetir un curso una vez en cualquier nivel de primaria. Pasado este periodo, la promoción se produce por aplicación de la norma que así obliga.

Curso	Total	Extranjero	Total/Extranjero
2015-2016	92,1	96,6	-4,5
2016-2017	95,3	97,9	-2,6
2017-2018	95,7	98,2	-2,5
Diferencia 2015/2018	3,6	1,6	

Tabla 4. Evolución comparada del porcentaje de promoción (Total alumnado y total alumnado extranjero) de 6º de Educación Primaria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

4.1.2. La tasa de promoción en los diferentes niveles de Educación Secundaria Obligatoria

En este ciclo, de forma progresiva se observa una mejora porcentual en la promoción del alumnado extranjero, aunque todavía se observan unas diferencias significativas en relación con el resto del alumnado.

En el curso 2017-2018 se puede observar que de 1.º a 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, el porcentaje de promoción del alumnado extranjero supera en 2,8 puntos porcentuales al conjunto del alumnado, hecho que rompe la tendencia observada en cursos anteriores. Aun así, de 2.º a 3.º de Educación Secundaria Obligatoria el conjunto del alumnado supera en 5,8 puntos porcentuales la promoción del alumnado extranjero y, en el último, de 3.º a 4.º de ESO, la diferencia es todavía más significativa con una diferencia de 11,9 puntos porcentuales con relación al conjunto del alumnado con el alumnado extranjero.

Por lo tanto, podemos pensar que cuanto más se avanza en la etapa de la ESO, las diferencias en cuanto a promoción son más significativas, agravándose la brecha educativa entre el alumnado nativo y el alumnado de origen extranjero.

Curso		2015-2016	2016-2017	2017-2018	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1º a 2º de ESO	Total	88,4	89,5	90,7	6,4	5,6	-2,8
	Extranjero	82	83,9	93,5			
2º a 3º de ESO	Total	83,6	85	87,3	10,5	9,2	5,8
	Extranjero	73,1	75,8	81,5			
3º a 4º de ESO	Total	83,5	83,8	84,9	10,8	10,4	11,9
	Extranjero	72,7	73,4	73			

Tabla 5. Evolución comparativa del porcentaje de Promoción (total Alumnado y alumnado extranjero) en Educación Secundaria Obligatoria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

4.2. La tasa de repetición de curso

4.2.1. La tasa de repetición en Educación Primaria

Hasta el curso 2014-2015 la repetición de curso dentro de la etapa de Educación Primaria se concretaba en los 2.º, 4.º y 6.º niveles; niveles terminales de cada uno de los tres ciclos en que se organizaba la etapa. Desde el curso 2015-2016, como consecuencia de la implantación de una nueva ley educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa – LOMCE), la etapa se organiza en seis niveles y la decisión de repetir se puede adoptar al finalizar cada uno de estos. En el año 2020 se ha promulgado una nueva ley estatal de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta establece que se podrá producir una sola repetición de curso en este nivel educativo

Curso					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1º	Total	3,8	4	2,8	-4,9	-3,6	-2,6
	Extranjero	8,7	7,6	5,4			
2º	Total	6,1	3,9	2,6	-5,6	-4	-2,4
	Extranjero	11,7	7,9	5			
3º	Total	3,7	3,4	2,2	-4,4	-2	-2,5
	Extranjero	8,1	5,4	4,7			
4º	Total	4,3	2,9	1,6	-4	-1,2	-1,2
	Extranjero	8,3	4,1	2,8			
5º	Total	2,7	3,2	1,6	-1,9	-2,4	-0,4
	Extranjero	4,6	5,6	2			
6º	Total	4,7	3,6	2,1	-3,3	-3,6	-1,7
	Extranjero	8	6,8	3,8			

Tabla 6. Evolución comparada del porcentaje de repetición (total de alumnado y alumnado extranjero) de 6º de Educación Primaria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

Apreciamos como el porcentaje de repetición del alumnado extranjero en primaria supera de forma clara el conjunto del alumnado de la etapa.

El alumnado extranjero presenta un porcentaje de repetición más elevado en los tres primeros cursos de primaria y unos porcentajes más bajos a 4.º, 5.º y 6.º de la etapa. La diferencia porcentual de repetición del alumnado extranjero en relación con el conjunto de alumnado de primaria de las Islas, a lo largo de los tres últimos cursos académicos, se ha reducido del 4,02% al 1,8%.

4.2.2. La tasa de repetición en Educación Secundaria Obligatoria

Del análisis de la evolución de las repeticiones en la etapa de ESO a lo largo del periodo comprendido entre los años 2015 y 2018, se desprende que el número de repetidores ha disminuido a todos los niveles. La variación más importante se ha producido en el primer nivel de la etapa (5,5 puntos porcentuales de disminución).

Curso					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1º ESO	Total	12,5	9,9	9,2	-4,4	-3,6	-3,9
	Extranjero	16,9	13,5	13,1			
2º ESO	Total	8,6	8,3	9,4	-3,8	-4,9	-5,8
	Extranjero	12,4	13,2	15,2			
3º ESO	Total	11,7	11,1	10,6	-7,7	-4,6	-6
	Extranjero	19,4	15,7	16,6			
4º ESO	Total	8,3	7,6	8,3	-5	-4,7	-4,2
	Extranjero	13,2	12,3	12,5			

Tabla 7. Evolución comparada del porcentaje de repetición (total de alumnado y alumnado extranjero) de Educación Secundaria Obligatoria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

4.3. La idoneidad

4.3.1. La idoneidad en educación primaria

Si se analizan los datos en cada curso escolar, se observa que en Educación Primaria los niveles más bajos de idoneidad corresponden a los dos últimos cursos de la etapa, a causa del efecto acumulativo de este indicador. El incremento más importante se produce en el 6.º nivel de la etapa (1,9 puntos porcentuales).

La idoneidad de la población extranjera es significativamente inferior a la del alumnado no extranjero. Las diferencias en esta tasa se van incrementando a medida que se avanza en la etapa. En este indicador probablemente, el hecho migratorio tiene un importante impacto, ya que muchos de los alumnos se incorporan cuando el curso ya ha empezado y lo hacen en un nivel más bajo que el que le corresponde por edad, sobre todo en el caso de que presente dificultades de aprendizaje o desconocimiento de las lenguas oficiales al inicio de la escolarización.

En relación con la evolución de la idoneidad del alumnado extranjero desde el curso 2015-2016, se dan incrementos en todos los niveles de la etapa, pero de forma más remarcada al 4.º, 5.º y 6.º (entre 3,5 y 4,5 puntos).

Curso					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1º	Total	95	95,3	96,1	4,7	4,6	3,8
	Extranjero	90,3	90,7	92,3			
2º	Total	92,5	90,9	92,6	7,6	8,7	7
	Extranjero	84,9	82,2	85,6			
3º	Total	88,4	89,1	88,5	10,2	10	9,9
	Extranjero	78,2	79,1	78,6			
4º	Total	87,7	85,6	87,4	14,2	11,8	10,4
	Extranjero	73,5	73,8	77			
5º	Total	83,1	84,8	83,9	15,2	14,2	11,9
	Extranjero	67,9	70,6	72			
6º	Total	81,1	80,2	83	14,8	16,6	12,20
	Extranjero	66,3	63,6	70,8			

Tabla 8. Evolución comparada del porcentaje de idoneidad (total de alumnado y alumnado extranjero) de 6º de Educación Primaria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

4.3.2. La tasa de idoneidad en Educación Secundaria Obligatoria

Una baja tasa de idoneidad indica que el alumno/a no está escolarizado en el curso en que, por edad, le correspondería, sino en un curso inferior. “Desde la finalización del primer curso de ESO ya se observa un desfase escolar próximo al 28%. En los tres últimos cursos de la etapa este desfase se estabiliza. Esta estabilización es debida, en parte, al

hecho que, a medida que se avanza dentro de la etapa, la matrícula disminuye a causa de que alumnado que ha repetido durante la etapa abandona los estudios al cumplir los 16 años” (Vidaña, 2019).

Al estudiar las diferencias en función de la procedencia del alumnado, en esta etapa educativa estas se acentúan. Es muy significativo que más de la mitad del alumnado extranjero no hace el curso que teóricamente le corresponde por edad en 3.º y 4.º de ESO.

Curso					2015-2016	2016-2017	2017-2018
	1º ESO	Total	70,4	72,5	73,3	19,3	16,6
	Extranjero	51,1	55,9	57			
2º ESO	Total	66,8	67,1	69,7	24,1	20,6	17,3
	Extranjero	42,7	46,5	52,4			
3º ESO	Total	66,3	67,8	68,2	22,4	24	21,2
	Extranjero	43,9	43,8	47			
4º ESO	Total	65,4	67,4	68,5	23,1	22	22,5
	Extranjero	42,3	45,4	46			

Tabla 9. Evolución comparada del porcentaje de idoneidad (total de alumnado y alumnado extranjero) de Educación Secundaria Obligatoria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

4.4. La tasa de titulación en ESO

Del análisis de la evolución de la titulación a lo largo de este periodo se desprende que, para todo el alumnado (incluido el alumnado extranjero), se producen incrementos positivos sobre todo durante el curso 2017-2018.

A pesar de que existen diferencias importantes en los porcentajes de titulación entre el alumnado de nacionalidad extranjera y no extranjera (16,70 puntos), el incremento más relevante se da en el porcentaje de alumnado extranjero (3 puntos). Ello puede interpretarse de forma positiva, en el sentido de que los esfuerzos del sistema para titular a todo el alumnado van teniendo efecto progresivamente.

4º de ESO	Total alumnado	Alumnado extranjero
2015-2016	85,3	68,9
2016-2017	87,9	65,8
2017-2018	85,5	68,8

Tabla 10. Evolución comparada del porcentaje de titulación) en 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el periodo 2015-2016 y 2017-2018.

Fuente: Vidaña (2019) a partir de datos del IAQSE

Todos los indicadores anteriores son ilustrativos de la preocupación por la situación actual del sistema educativo de las Islas, a pesar de que la evolución a lo largo de los tres últimos cursos muestra una tendencia hacia la mejora de las diferentes variables (promoción, repetición, idoneidad y titulación), la situación del alumnado extranjero muestra diferencias significativamente más negativas que la de la población autóctona.

Si realmente se quiere buscar un equilibrio, hay que intervenir de una forma decidida y no conformarse con la dinámica existente.

5. Conclusiones

Desde una perspectiva sociocultural, es evidente que los cambios en la sociedad balear requieren una profunda revisión del modelo de sociedad hacia el que se desea avanzar. Creemos que, desde una perspectiva igualitaria y basada en los derechos de ciudadanía y el bienestar social de la población, el modelo solo puede basarse en la generación de una sociedad basada en la interculturalidad. Esto implica que cada ciudadano pueda mantener su identidad y aceptar la de los demás.

Sin embargo, este ideal no está exento de conflictos. Sería ingenuo pensar que todos los elementos culturales e identitarios, propios y extraños, son compatibles con una cultura democrática propia de una sociedad avanzada en derechos humanos y civiles. Consideramos que todas las culturas deben someterse a una auto-revisión crítica, contrastando aspectos concretos de ellas con la Declaración Universal de Derechos Humanos (y con la Convención Internacional de los Derechos del Niño en el caso de la infancia) y generar procesos de cambio cuando se observe incompatibilidad. Esta tarea es muy específica e implica abordar cuestiones también muy concretas. Solo así se podrá crear un nuevo escenario que permita construir realidades que no estén basadas en la defensa intransigente e irreflexiva de cualquier aspecto identitario, sino qué respetando esas identidades diversas, permita converger en nuevas formas de vivir esas identidades. Por supuesto, a medio y largo plazo, esas nuevas identidades no pueden ignorar elementos de identificación con la geografía, historia y cultura propia del lugar, pero estos deberían suponer un elemento de cohesión social y armonización de la diferencia con el territorio.

Probablemente, estos procesos solo puedan consolidarse en generaciones sucesivas siempre que además se avance en esa dirección.

Los importantes cambios sociales y demográficos que hemos comentado a lo largo del texto, hemos visto que también tienen notables consecuencias en el sistema educativo de las Islas Baleares. Por un lado, afectan a los aspectos de entrada y permanencia en el sistema educativo, y por otro, a su día a día y a sus resultados. El hecho de que el sistema económico de las Islas Baleares esté centrado en el “monocultivo” del turismo genera una demanda de puestos de trabajo influenciada por las posibilidades de inserción laboral de la población.

Aunque ha habido mejoras progresivas, aún tenemos tasas de abandono escolar prematuro extremadamente elevadas (15,4% en el año 2021).

Como hemos visto, en cuanto a los resultados académicos de la población, los datos tampoco son positivos.

Sin embargo, aunque sea a modo de epílogo, también debemos hacer referencia a otro agente socializador que, juntamente con la escuela, afecta notablemente al rendimiento académico. Obviamente, nos referimos a la familia.

Son pocos los elementos que condicionan tanto la vida de cualquier niño o adolescente como la figura de los familiares. Si se tiene en cuenta que las familias que se han gestado y han crecido en atmósferas de países desarrollados económicamente muestran algunos síntomas de inadaptación con la concepción coetánea del fenómeno, resulta fácil entender que las dificultades que mostrarán los padres y madres recientemente llegados desde otros ambientes serán mucho mayores. En este sentido, las familias procedentes de lugares como por ejemplo Bolivia, China o Marruecos han priorizado como meta vital el hecho de dar un futuro mejor a sus hijos e hijas que aquel que ellos mismos han tenido. Esta no es una situación extraña en la cultura de las Islas Baleares, de hecho, las Baleares representan una de las zonas del continente europeo en que con mayor intensidad se han vivido procesos de llegada de poblaciones inmigrantes durante estos últimos años. (Mir, 2022)

Las familias de muchos inmigrantes necesitan diversidad de apoyos para conseguir su integración en la comunidad. A su llegada, junto con la situación de precariedad económica, cuando no directamente de pobreza, de muchas de estas familias, coadyuva la falta de apoyos comunitarios, la dificultad para comunicarse en una lengua que desconocen y la comprensión del marco social, cultural y económico al que han llegado.

Todo ello debe abordarse de forma decidida desde programas públicos y comunitarios. Pensamos que programas de competencia parental (Orte, et al, 2015; 2019), de parentalidad positiva en el caso de los más pequeños, en suma, programas de educación familiar integrados en la estructura de los servicios sociales, en sintonía con programas educativos, de inserción laboral y de salud, pueden generar múltiples resultados que a fin de cuentas redunden en un incremento de la cohesión social en unas sociedades modernas complejas y globalizadas. El escenario no es fácil, pero la única solución posible creemos que estriba en la generación de nuevas sociedades donde no se deje a nadie al margen de los procesos de bienestar social. Por supuesto, no somos ingenuos y también somos conscientes de que no es esta la línea de actuación de muchos gobiernos, algunos de ellos incluso actúan en un sentido contrario, utilizando, consciente o inconscientemente, el recurso del miedo ante la diferencia y esgrimiendo el “retorno” a valores tradicionales, inviables en una sociedad avanzada. Por supuesto, esta no constituye una vía de progreso social sino más bien de algo ya muy conocido y que ha dado pésimos resultados sociales: una sociedad más dual y clasista en la cual el origen familiar determine inexorablemente el destino de muchos niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Institut d’Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE). (2023). *L’escolarització de l’alumnat estranger en centres educatius de les Illes Balears en 2n cicle d’educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria*. Palma de Mallorca: Conselleria d’Educació i Formació Professional, Govern de les Illes Balears.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Menéndez, E., Ballester, L., & Oliver, J. L. (2018). Formación como elemento de cohesión social en Europa. Análisis comparativo de sinergias y recursos ejecutados, empleando una muestra de medidas operativas (programas) en el marco de las políticas europeas de promoción de la formación profesional y vocacional (VET), lucha contra el abandono formativo y académico temprano (ELET) y recualificación. *Revista Española de Educación Comparada*, (32), 107-150.
- Mir, A. (2022). 'Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España'. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005>
- Observatori del Treball. (2024). *Estadístiques mensuals Illes Balears. Fitxa mensual de les Illes Balears*. Govern de les Illes Balears. https://www.caib.es/sites/observatorideltreball/ca/estadistiques_mensuals_illes_balears-26791/
- Oliver, J. L., & Pascual, B. (2008). 'Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències'. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 346-363.
- Oliver, J. L., Pascual, B., Gomila, M. A., & Pozo, R. (2016). 'La pobreza infantil a les Illes Balears'. *Revista d'Afers Socials*, (7), 17-26.
- Orte, C., Ballester, L., March, M., Oliver, J. L., Pascual, B., & Gomila, M. A. (2015). 'Development of prosocial behaviour in children after the improvement of family competences'. *Journal of Children's Services*, 10(2), 161-172.
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2019). 'Universal prevention: Evaluation of the effects of the Universal Spanish Strengthening Families Program in elementary schools' (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (34), 19-30.
- PISA 2022. (2023). *Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Vidaña, L. (2019). 'L'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears, característiques i comparació dels resultats acadèmics en relació amb l'alumnat espanyol'. *Anuari de l'Educació*.

JOSEP L. OLIVER · Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Pedagogía Social en la UIB. Especialista universitario en inadaptación social. Miembro del Grupo de investigación y formación educativa y social (GIFES). Decano de la Facultad de Educación de la UIB (2010-2019). Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Vicepresidente de UNICEF-Illes Balears. Experiencia profesional en la creación de Servicios Sociales de Atención Primaria, en Protección de Menores y en Planificación y Evaluación de SS SS. Las publicaciones recientes se han centrado en el ámbito de la intervención con familias y la protección a la infancia.

E-MAIL • josepluis.oliver@uib.es

APPENDICI

La formulazione di Questionari rivolti a docenti e studenti a supporto della ricerca empirica di tipo qualitativo

Irene PAPA

1. PLUS-SI: presupposti euristici e obiettivi della ricerca-azione educativa

In quanto progetto di ricerca-azione, *Il plurilinguismo per la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile* è volto a una trasformazione delle pratiche quotidiane attinenti ai processi educativi e formativi. Il perseguimento di un simile obiettivo implica l'assunzione di alcuni presupposti euristici che orientano la ricerca in modo da radicare quest'ultima nella concreta complessità del reale.

Il primo e fondamentale presupposto consiste nell'intendere la conoscenza come processo 'costruttivo' e dinamico, in cui numerosi sono i fattori che intervengono, specie nei contesti educativi. In questo quadro, nella costruzione del progetto e nella pianificazione delle attività, la prospettiva dei ricercatori non è quella preponderante: essa si avvale, infatti, del contributo e dello sguardo degli attori quotidianamente coinvolti nei processi educativi. Così, se è vero che "la ricerca-azione [...] intende costruire la conoscenza a partire dai saperi pratici e in funzione del cambiamento in direzione di una maggiore equità" (Sorzio, 2021, p. 144), allo stesso tempo, nella sua connotazione più esplicitamente emancipativa, la ricerca-azione assume un carattere eminentemente "partecipativo", in una stretta collaborazione fra ricercatori e accademici impegnati nell'elaborazione di strategie di intervento educativo teoricamente fondate e i soggetti coinvolti nei processi di educazione, formazione e istruzione che fanno esperienza diretta di determinate problematiche, a seconda delle specificità dei contesti. In questa prospettiva,

si tratta, quindi, di sviluppare una comunità in cui gli esperti (estranei ma portatori di teorie esplicite e sistematiche) lavorano su un piano paritetico con le persone che vivono direttamente i problemi, cercando di elaborare una comprensione condivisa degli stessi e un progetto unitario (Ivi, 2021, pp. 145-146).

Il secondo presupposto della ricerca-azione è legato al primo: l'elaborazione e la pianificazione di attività che risultino effettivamente significative richiedono l'esplorazione e la conoscenza del *setting* specifico in cui si colloca la ricerca o, in un'ottica fenomenologico-esistenziale, della concreta "situazione educativa", conoscenza impossibile senza l'apporto degli insegnanti e degli educatori. La "situazione" è qui intesa nell'accezione proposta dal filosofo francese Jean-Paul Sartre, secondo cui essa, più che rinviare ai fattori

esterni che circoscrivono l'esperienza dei soggetti, è piuttosto una relazione fra questi "dati bruti" e il modo in cui i soggetti vi si avvicinano e vi attribuiscono un significato e un valore. In altri termini, la "situazione" è relazione e dinamismo, e come ha sottolineato Madrussan (2019), essa si offre nella sua pregnanza educativa sia in termini di preliminare interpretazione, sia nella progettazione e nello svolgimento delle attività educative. In particolare, per quanto riguarda le realtà scolastiche, la "situazione" è data dall'intreccio fra "dati bruti" come l'ordine e il grado della scuola, le caratteristiche socio-culturali ed economiche del territorio in cui si colloca, il tipo di risorse e le condizioni materiali che caratterizzano la scuola stessa e il senso che vi attribuiscono i soggetti che la vivono, con la loro progettualità, le loro personali interpretazioni e aspettative (Ivi, pp. 28-29). In questa prospettiva, l'esplorazione della situazione si pone come condizione preliminare indispensabile per intercettare delle effettive possibilità di trasformazione, nella consapevolezza che a intervenire nella vita scolastica

non sono solo le intenzioni pedagogiche istituzionali, le competenze di insegnanti e dirigenti, le capacità economiche e amministrative, le condizioni strutturali, il livello culturale di studenti e famiglie. Ma sono anche le possibilità, le attese, le storie di vita, le conoscenze, le scoperte che, dinamicamente e liberamente, si creano e determinano in situazione (Ivi, p. 30).

Così intesa, in una prospettiva fenomenologico-esistenziale, per un verso, e sul piano ideale, la "situazione" costituisce l'*eidōs* che struttura necessariamente la realtà fenomenica da indagare e sulla quale intervenire, quel "*quid* che c'è in ogni variazione di una specie di fenomeni" (Mortari, 2021a, p. 44); per altro verso, sul piano empirico, essa costituisce il concreto esperienziale che assume le sue particolari determinazioni concrete nell'intreccio fra condizioni oggettive e vissuti soggettivi. Come specificato, in quanto intrinsecamente dinamica, la situazione è sempre aperta alla possibilità, nonché alla trasformazione. Tuttavia, affinché quest'ultima possa effettivamente attuarsi, particolare centralità assume la categoria fenomenologico-esistenziale del "vissuto". Come ha affermato Mortari a proposito della ricerca educativa empirica di tipo qualitativo,

la fenomenologia empirica, che si occupa degli accadimenti esperienziali, prende in esame i vissuti singolari degli educatori per capire le qualità di ciascuno e, a partire da questi, costruire una descrizione fedele di quello che accade nella realtà vissuta in una specifica 'regione esperienziale' del mondo (Ivi, p. 47).

Se "saper stare in situazione" è una capacità fondamentale dell'insegnante, anche la ricerca pedagogica empirica e la strutturazione di esperienze significativamente formative non possono rinunciarvi (Madrussan, 2019; Bertolini, 2021).

Considerato il carattere costruttivo della conoscenza e il dinamismo che caratterizza tanto quest'ultima, quanto la situazione, la strutturazione del percorso pedagogico entro il presente progetto di ricerca-azione guarda a un duplice obiettivo. Il primo tipo di obiettivo riguarda il possibile risvolto *educativo* e *formativo* del percorso, e consisterebbe nel promuovere e nel recuperare la dimensione politica dell'esistenza quotidiana, orientata all'inclusione e alla sostenibilità sociale, intesa come consapevolezza dei propri modi di

abitare le relazioni intersoggettive da esercitare e coltivare in una costante riflessività. Ciò si inserisce nel quadro più ampio della cura delle relazioni¹, offrendo opportunità per promuovere pratiche di “ricettività” e “responsività” tanto nelle relazioni educative, quanto nelle relazioni fra pari (Mortari, 2021b). Vi è poi un secondo tipo di obiettivo, che inerisce perlopiù alla ricerca pedagogica stessa, che si concentra *sui modi particolari in cui gli adolescenti esprimono le loro esperienze vissute e sul grado di effettivo cambiamento delle dinamiche relazionali nel gruppo classe (tra pari e con gli insegnanti) in seguito al corso proposto*, in modo da poter scorgere potenziali, ulteriori sviluppi e da elaborare nuove piste e direzioni.

La formulazione dei tre Questionari ivi illustrati è avvenuta tenendo saldi i presupposti summenzionati, ed è stata concepita come supporto fondamentale alla dimensione costruttiva e partecipativa della conoscenza, all’esplorazione della situazione e alla raccolta di tracce di vissuto.

2. Appendice A

Il questionario riportato nell’Appendice A è stato formulato nell’obiettivo di una prima esplorazione delle “situazioni educative” in cui lavorano quotidianamente i Docenti che hanno collaborato al progetto. Si compone di 12 domande e ha carattere “semi-strutturato”. I quesiti ivi presentati hanno lo scopo di raccogliere dati che chiamano in causa la prospettiva degli insegnanti e, parzialmente, le loro esperienze o il modo in cui i Docenti percepiscono e leggono la realtà in cui sono chiamati a operare.

A seguito delle prime due domande, concernenti l’identificazione diretta e “oggettiva” dell’Istituto scolastico e dell’anno di sua fondazione, i quesiti 3 e 4 riguardano alcuni aspetti dell’utenza. In particolare, il quesito 3 comincia a indagare i significati che circolano attorno alle attese che l’utenza nutre riguardo alla scolarizzazione, attese che i Docenti possono cogliere sia attraverso i colloqui con le famiglie, sia nel quotidiano lavoro educativo con studentesse e studenti. Il quesito 4, invece, ha a che fare col rapporto utenza-scuola-territorio: comprendere se, e in quale misura, la popolazione scolastica provenga perlopiù dal quartiere in cui è collocata la scuola o anche da altri quartieri è un aspetto che si ripercuote anche sulla vita scolastica stessa, sulla sua apertura ad altri contesti, sulla possibile percezione dell’istituto scolastico come potenziale “punto di riferimento” anche al di là dei confini del quartiere o meno, e può avere delle conseguenze sul dinamismo del tessuto relazionale in cui sono immersi gli studenti. I quesiti 5, 6 e 7 riguardano specificamente la presenza di comunità straniere, *in primis* nel quartiere (quesito 5), poi nella popolazione scolastica generale (quesiti 6 e 7). In particolare, con il quesito 7 si intende raccogliere il dato in merito alla “caratteristica” esistenziale dell’utenza “straniera”, per

¹ Per una trattazione della tematica in questione, attinente al medesimo progetto di ricerca, mi sia consentito di rinviare a Papa (2024a).

comprendere se gli allievi stranieri sono di recente immigrazione o se sono appartenenti alle “seconde generazioni” (Fiorucci, 2019). Tale dato è di particolare importanza tanto per l’obiettivo educativo della ricerca (cercare le condizioni e elaborare strategie per promuovere e consolidare pratiche di inclusione), quanto per l’obiettivo di ricerca in sé (individuare possibili ulteriori sviluppi e nuove strade rispetto all’idea di partenza).

Il gruppo di quesiti dall’8 al 12 si concentra, in particolare, sull’operatività degli insegnanti nei loro contesti quotidiani, sulle percezioni che essi hanno nel loro lavoro, in termini di criticità eventuali e punti di forza. I quesiti 8 e 9 invitano i docenti a esprimersi su possibili difficoltà riscontrate con allievi stranieri (8) e con gli “autoctoni” (9). Le due domande sono identiche ma riferite a gruppi diversi, e sono state formulate a partire dal seguente presupposto: nei contesti eterogenei, intendere la complessità del lavoro educativo a partire dalla sola lente dell’immigrazione e delle differenze culturali dei migranti e degli immigrati sarebbe fuorviante, senza contare che numerose possono essere le problematiche trasversali che accomunano studenti stranieri e autoctoni (Zoletto, 2022). Il quesito 10 invita a pensare alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, mentre il quesito 11 propone di riflettere sulle principali difficoltà riscontrate nel corso delle attività didattiche e educative, difficoltà su cui i docenti hanno riflettuto in un possibile confronto con altri docenti. Infine, il quesito 12 invita gli insegnanti a intercettare i possibili terreni fecondi offerti da un contesto interculturale e plurilingue quale è quello in cui operano. In questo caso, la domanda non è strutturata, ma aperta, in quanto profondamente legata al peculiare campo esperienziale quotidiano degli insegnanti e alla loro personale sensibilità. A tal proposito, come ha sottolineato Ghirotto, i questionari o le interviste semi-strutturate sono di fondamentale importanza e costituiscono una “strategia di raccolta dei dati [che] permette sia di dar conto di tutti gli aspetti invocati dalle domande precedenti, sia di lasciar libero il partecipante di raccontare la propria esperienza nel modo che sente più vicino” (Ghirotto, 2021, p. 85).

Per questa ragione, seppur parzialmente strutturate, anche i quesiti 3, 8, 9 e 11 lasciano spazio a ulteriori, libere osservazioni.

Questionario Appendice A

Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l’Inclusione Giovanile

Questionario preliminare rivolto ai Docenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado

1. Nome dell’Istituto: _____

2. Anno di fondazione dell’Istituto: _____

3. Motivazioni e principali attese sociali rispetto alla scolarizzazione (indicare l’opzione prevalente):

- trovare lavoro rapidamente
- assolvere l’obbligo scolastico
- altro (specificare): _____

4. Tipologia di utenza. (Scegliere una percentuale indicativa fra le seguenti opzioni).

Attualmente gli iscritti residenti nel quartiere della scuola sono all’incirca:

- il 25%
- il 50%
- il 75%
- il 100%

Attualmente gli iscritti provenienti da altri quartieri e/o territori sono all’incirca:

- il 25%
- il 50%
- il 75%
- il 100%

5. Caratteristiche del territorio. Quali sono, all’incirca, le comunità straniere presenti nel quartiere? (Mettere in ordine progressivo, dalla comunità prevalente (1) a quella meno numerosa (8))

- ___ Albanese
- ___ Autoctona
- ___ Cinese
- ___ Filippina
- ___ Maghrebina

- Romena
- Sudamericana
- Altro

6. Quali sono le comunità straniere presenti nella popolazione scolastica? (Mettere in ordine progressivo, dalla comunità prevalente (1) a quella meno numerosa (8))

- Albanese
- Autoctona
- Cinese
- Filippina
- Maghrebina
- Romena
- Sudamericana
- Altro

7. Prevalenze allievi stranieri. Scegliere fra le diverse opzioni indicate.

- Allievi di “seconde generazioni” (nati e cresciuti in Italia da famiglie immigrate)
- Allievi di recente immigrazione in Italia

8. Indicare di seguito, qualora fossero state rilevate, le principali difficoltà riscontrate con allievi stranieri. (Mettere in ordine di priorità 1-8).

- Scarsa motivazione alla scolarizzazione
- Scarsa motivazione all'apprendimento
- Difficoltà relazionali/di socializzazione con i gruppi dei pari
- Difficoltà relazionali con gli insegnanti
- Difficoltà economiche e/o familiari
- Difficoltà linguistiche
- Difficoltà a raggiungere un rendimento scolastico soddisfacente
- Altro (specificare) _____

9. Indicare di seguito, qualora fossero state rilevate, le principali difficoltà riscontrate con allievi autoctoni. (Mettere in ordine di priorità 1-8).

- Scarsa motivazione alla scolarizzazione
- Scarsa motivazione all'apprendimento
- Difficoltà relazionali/di socializzazione con i gruppi dei pari

- Difficoltà relazionali con gli insegnanti
- Difficoltà economiche e/o familiari
- Difficoltà linguistiche
- Difficoltà a raggiungere un rendimento scolastico soddisfacente
- Altro (specificare) _____

10. Scegliere l'opzione prevalente in relazione alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

- Una partecipazione attiva e propositiva
- Una buona partecipazione
- Indifferenza alle dinamiche scolastiche
- Diffidenza
- Prevalente assenza

11. Quali sono le maggiori difficoltà segnalate dal corpo Docente (indicare ordine di priorità 1-5)

- Gestire l'aula durante le attività scolastiche
- Stabilire una relazione proficua
- Raggiungere il livello minimo di competenze previste
- Motivare alla frequenza scolastica
- Altro (specificare) _____

12. Quali sono i valori aggiunti alle attività scolastiche emergenti dal contesto plurilingue e interculturale (massimo 5, in ordine di priorità).

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

3. Appendice B

Il questionario riportato nell'Appendice B si compone di 9 quesiti e riguarda le percezioni che gli insegnanti hanno avuto durante lo svolgimento delle attività pedagogiche in aula. Le risposte, dunque, hanno a che fare con l'osservazione dei comportamenti tenuti dagli studenti in termini di attenzione (quesito 1), capacità di apprendimento (quesito 2) e manifestazioni di gradimento delle attività (quesito 3).

I quesiti dal 4 all'8 sono volti a indagare se e quanto le attività proposte abbiano ef-

fettivamente comportato una trasformazione e, in caso affermativo, in che termini ciò sia avvenuto. In particolare, il quesito 4 si concentra sulle dinamiche relazionali fra pari, mentre il quesito 5 riguarda la relazione Docente-studenti; entrambi sono volti a “testare” il grado di mutamento degli approcci relazionali. Il quesito 6, invece, propone una specificazione, e si rivolge alla percezione dell’insegnante circa il possibile miglioramento della consapevolezza delle caratteristiche personali che contraddistinguono singolarmente gli studenti. Il quesito 7, invece, intende esplorare *come* le attività proposte abbiano apportato un possibile miglioramento nelle relazioni fra pari e fra studenti e Insegnanti. Il quesito 8, infine, si propone di indagare i possibili modi in cui le attività proposte possano aver contribuito a dare visibilità a molteplici forme di relazione intergenerazionale, siano esse familiari, amicali, educative. Questo genere di domande risulta di particolare importanza per l’obiettivo della ricerca pedagogica: cercare di comprendere in che misura e perché i percorsi proposti siano risultati effettivamente trasformativi, e in quali direzioni, è fondamentale per un futuro dialogo con altre potenziali ricerche del medesimo calibro, oltreché per tornare riflessivamente sulle pratiche educative stesse, tanto nell’ambito della ricerca-azione, quanto per gli Insegnanti stessi. Questo carattere di apertura è in fondo suggerito anche dalla domanda a conclusione del questionario, ossia il quesito 9, e intendono stimolare tanto una valutazione dei Docenti rispetto al percorso proposto, quanto offrire uno spunto per la personale prosecuzione del lavoro educativo da parte dell’Insegnante.

Questionario Appendice B

Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l'Inclusione Giovanile

Questionario post-attività rivolto ai Docenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado

1. Nel corso delle attività svolte sono stati riscontrati dei cambiamenti rispetto all'attenzione degli studenti? (Scegliere un'opzione tra le seguenti).

- L'attenzione è aumentata
- L'attenzione è diminuita
- Non vi sono stati particolari mutamenti

2. Come classificherebbe la capacità di apprendimento dimostrata dagli studenti nel corso delle attività? (Scegliere una delle seguenti opzioni).

- In aumento
- In calo
- Come di consueto

3. Qual è stato il gradimento dimostrato dagli studenti nei confronti delle attività svolte? (Scegliere un'opzione tra quelle suggerite in relazione alle attività linguistiche prima e pedagogiche in seguito).

Attività legate al plurilinguismo:

- Molto
- Abbastanza
- Sufficiente
- Molto scarso

Attività pedagogiche legate alla formazione del sé:

- Molto
- Abbastanza
- Sufficiente
- Molto scarso

4. A seguito delle attività svolte, ha riscontrato un mutamento delle dinamiche relazionali fra pari? (Scegliere una delle seguenti opzioni).

- Sì, sono migliorate
- No, sono uguali a prima

- Sono peggiorate
- Non so

5. A seguito della attività svolte, ha riscontrato un cambiamento nelle dinamiche relazionali fra studenti e insegnanti? (Scegliere una delle seguenti opzioni).

- Sì, sono migliorate
- No, sono uguali a prima
- Non so

6. In qualità di Insegnante, pensa che le attività proposte abbiano migliorato la consapevolezza delle caratteristiche personali da parte di studenti e studentesse?

- Sì, decisamente
- Sì, le hanno rese più visibili
- Se sì, non ho notato cambiamenti significativi
- No, non direi

7. In qualità di Insegnante, come pensa che le attività proposte abbiano migliorato la relazione tra pari di studenti e studentesse?

- Lavorano meglio insieme in generale
- Lavorano meglio nei gruppi già consolidatisi in precedenza
- Si sono creati/e nuovi legami/collaborazioni
- Non noto differenze rispetto a prima
- È un aspetto a cui non avevo prestato attenzione nemmeno prima

8. Come pensa che l'attività abbia contribuito a dare visibilità alle possibili forme di relazione adolescente-adulto? (È possibile selezionare un massimo di due opzioni).

- In maniera divertente e ludica, contribuendo alla presa di coscienza della relazione
- In maniera divertente e ludica, ma senza una lucida presa di coscienza della relazione
- Mettendo in luce gli elementi di comunanza intergenerazionale (emozioni, aspettative, desideri, sogni...)
- Mettendo in luce gli aspetti informali delle relazioni intergenerazionali (attività del quotidiano extrascolastico, visioni della realtà, significati dell'esperienza comune...)
- Rafforzando l'idea che le differenze siano prevalenti
- Rafforzando l'idea che le relazioni con gli adulti possano essere solo o prevalentemente di tipo formale, senza favorire autentici spazi di condivisione
- Altro (specificare): _____

9. Rispetto alla relazione educativa insegnante-studente, su quali aspetti pensa di continuare a lavorare dopo l'attività? (È possibile selezionare un massimo di 3 opzioni).

- Sull'incontro intergenerazionale attraverso le emozioni
- Sull'incontro intergenerazionale attraverso la musica
- Sulle pratiche di scrittura come forme di condivisione di sé con gli altri
- Sull'apprendimento disciplinare come forma di conoscenza personale
- Sull'apprendimento disciplinare come forma di conoscenza intersoggettiva
- Sulle pratiche di discussione plenaria come momento di riflessione su quanto condiviso e appreso

4. Appendice C

Il questionario riportato nell'Appendice C si compone di 7 quesiti ed è rivolto alle studentesse e agli studenti che hanno partecipato direttamente al progetto e alle attività previste entro i percorsi plurilingue e pedagogici.

In particolare, le prime due domande riguardano dati socio-anagrafici generici, come l'anno e paese di nascita.

Il gruppo di domande 3-7, invece, si focalizza sulla personale "vita linguistica" degli studenti. Alla base della formulazione di tali domande vi è un comune presupposto: il plurilinguismo è condizione strutturale e oramai acquisita da un gran numero di individui che vivono nel mondo globalizzato. In tale prospettiva, promuovere il plurilinguismo in ambito educativo significa agire tanto sul piano individuale, favorendo un percorso di consapevolezza di sé, della propria storia e delle proprie caratteristiche particolari, che sono anche competenze linguistiche e interculturali preziose (Bonvino, Garbarino, 2022), tanto sul piano sociale, favorendo una mentalità interculturale che agisce sulla rappresentazione sociale delle differenze² (Fiorucci, 2020). Il plurilinguismo è realtà complessa che pertiene a "situazioni" specifiche, l'esplorazione delle quali costituisce una significativa premessa per operare in senso formativo verso la promozione della dimensione plurilingue. A tal proposito, come ha sottolineato Fusco:

il plurilinguismo non è un 'destino' solo per chi impara le lingue simultaneamente dalla nascita e ne possiede una competenza elevata, ma è una dimensione dinamica, che si àncora a molteplici fattori individuali e contestuali, quali l'età di acquisizione/apprendimento, l'ambiente socioeconomico, la continuità dell'esposizione alle lingue, le oc-

² Per un approfondimento legato al tema del lavoro educativo sulla percezione sociale delle differenze mi sia consentito di rinviare a Papa (2024b).

casioni di uso nei diversi domini, il numero di parlanti con cui si adoperano la/e lingua/e, le pratiche familiari, gli atteggiamenti e le percezioni familiari e sociali rispetto al plurilinguismo e, nello specifico, rispetto ad alcune particolari lingue (Fusco, 2022, p. 189).

Il questionario ivi presentato intende esplorare proprio alcune di queste dimensioni. Il quesito 3 riguarda l'identificazione della propria L1 (o "lingua madre").

Il quesito 4 intende portare l'attenzione su quali lingue si conoscono, pur non avendole espressamente studiate in contesti scolastici. Talvolta ciò accade per vicinanza geografica con determinati parlanti, con cui avviene di interagire in contesti parentali, di vicinato o amicizia.

Il quesito 5, invece, riguarda la conoscenza di quelle lingue che sono state studiate in contesti scolastici o che sono state approfondite per interesse personale; mentre il quesito 6 intende richiamare l'attenzione sulle lingue che sono praticate maggiormente.

Per concludere, il quesito 7 chiede agli studenti di indicare le lingue (massimo 3) in cui sono soliti approcciarsi a diversi oggetti culturali indicati (libri/romanzi; film/serie tv; musica; fumetti; canali di informazione).

Nel complesso, il gruppo di domande 3-7 sono dunque volte a esplorare la "situazione plurilingue", ossia a indagare il vissuto plurilingue attraverso i potenziali e molteplici "canali" di contatto fra culture diverse, canali la cui presenza onnipervasiva fa sì che spesso siano dati per scontati, ma la cui esplicitazione, per l'azione educativa, può offrire una possibile pista per creare occasioni di apprendimento. In effetti, se da un lato il questionario è uno strumento per raccogliere dati sulla situazione plurilingue, dall'altro lato, per chi è invitato a rispondere, pone una serie di quesiti tutt'altro che scontati, costituendo così una prima occasione di riflessione attorno alla consapevolezza che si ha circa il proprio plurilinguismo.

Questionario Appendice C**Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l’Inclusione Giovanile**

Questionario rivolto a studentesse e studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado

Anno di nascita: _____

Nazione di nascita: _____

Qual è la tua L1 (lingua madre)?

- Albanese
- Arabo
- Cinese
- Francese
- Inglese
- Italiano
- Moldavo
- Polacco
- Portoghese
- Romeno
- Spagnolo
- Tedesco
- Ucraino
- Altro: _____

Quali altre lingue conosci senza averle studiate? (interazioni con parenti, amici...?)

- Albanese
- Arabo
- Cinese
- Francese
- Inglese
- Italiano
- Moldavo
- Polacco
- Portoghese
- Romeno

- Spagnolo
- Tedesco
- Ucraino
- Altro: _____

Quali altre lingue conosci per averle studiate e/o approfondite per interesse personale?

- Albanese
- Arabo
- Cinese
- Francese
- Inglese
- Italiano
- Moldavo
- Polacco
- Portoghese
- Romeno
- Spagnolo
- Tedesco
- Ucraino
- Altro: _____

Quali sono le lingue che pratichi di più? (*Mettere in ordine progressivo, dalla lingua più praticata (1) a quella meno praticata. Non inserire alcun numero nelle lingue non praticate*).

- ___ Albanese
- ___ Arabo
- ___ Cinese
- ___ Francese
- ___ Inglese
- ___ Italiano
- ___ Moldavo
- ___ Polacco
- ___ Portoghese
- ___ Romeno
- ___ Spagnolo
- ___ Tedesco
- ___ Ucraino
- ___ Altro: _____

Indica la lingua (o le lingue, massimo 3) in cui solitamente preferisci usufruire dei seguenti oggetti culturali:

Libri/Romanzi: _____

Cinema/Serie TV: _____

Musica: _____

Fumetti: _____

Canali di informazione: _____

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini, Piero (2021), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente formata* (1° Ed. 1988), Milano, Guerini.
- Bonvino Elisabetta, Garbarino Sandra (2022), *Intercomprensione*, Bologna, Caissa.
- Fiorucci, Massimiliano (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Id., (2019), *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*, in Madrussan, E. (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 75-85.
- Fusco, Fabiana (2022), *La diversità linguistica come ricchezza nei contesti educativi e nel lavoro dell'educatore*, in Zoletto, D. (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma, Carocci, 179-194.
- Ghirotto, Luca (2021), *La Grounded Theory*, in Mortari, L. e Ghirotto, L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 77-99.
- Madrussan, Elena (2010), *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta*, in A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis.
- Id. (2019, a cura di), *Esperienze formative nella scuola secondaria*, Como-Pavia, Ibis.
- Mortari, Luigina (2021a), *La fenomenologia empirica*, in Mortari, L. e Ghirotto, L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 41-76.
- Mortari, Luigina (2021b), *I modi della cura educativa*, in A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 29-49.
- Papa, Irene (2024a), *Caring for Intersubjective Relationships. A Phenomenological- Existential Approach in Heterogeneous School Contexts*, *Studi sulla formazione*, 27, 173-184.
- Id. (2024b), *Rethinking the Self and the Other from Lived Experience. Theoretical-Pedagogical Foundations for an Action-Research in Secondary Schools*, *Rassegna di Pedagogia*, LXXXII, 1-4, 257-272.
- Sorzio, Paolo (2021), *La ricerca-azione*, in Mortari, L. e Ghirotto, L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 143-160.
- Tarozzi, Massimiliano (2003), *Per una educazione sostenibile*, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB.

Zoletto, Davide (2022, a cura di), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma, Carocci.

«QuadRi»
Quaderni di RiCOGNIZIONI
ISSN 2420-7969

è una collana di

RiCOGNIZIONI
Rivista di lingue, letterature e culture moderne
ISSN: 2384-8987

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>
ricognizioni.lingue@unito.it

© 2025
Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne
Università di Torino
<http://www.dipartimentolingue.unito.it/>