

LE PAROLE DELLA CONVIVENZA

Una riflessione pedagogica sulla dimensione relazionale

Irene PAPA

ABSTRACT • *The Words of Living Together. A Pedagogical Reflection on the Relational Dimension.*

This paper presents several activities designed within the framework of the action research project Plurilingualism for Social Sustainability and Youth Inclusion, aimed at upper secondary schools. Starting from considerations on the contemporary socio-cultural context in which Italian schools operate and the key actors involved in educational and formative processes, the project activities are illustrated in close connection with the educational objectives they seek to achieve. The first educational pathway focuses on the enhancement of plurilingualism through intercomprehension-based approaches. In this regard, the paper highlights the educational potential of the comparative mindset inherent in intercomprehension practices, emphasizing both the value of historicity as a pedagogical category and the possible shift in social perceptions of cultural differences. The second educational pathway aims to foster self-expression through the aesthetic dimension, encouraging individuals to continuously reimagine themselves and others in a creative way. At the same time, this process helps regain awareness of one's participation in the network of relationships that shapes individual identities.

KEYWORDS • Social Sustainability; Cultural Identity; Intercomprehension; Recognition, Aesthetic Education.

1. Un progetto di ricerca-azione nelle scuole italiane

Il presente contributo si propone di presentare alcune attività scolastiche pianificate per il progetto *Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l'Inclusione Giovanile*, elaborato nell'ambito del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. Si tratta di un progetto di ricerca-azione rivolto in particolar modo alle scuole secondarie di secondo grado caratterizzate da contesti spiccatamente eterogenei in termini di diversità socio-culturali e linguistiche, e che parte dalla valorizzazione del plurilinguismo e del multilinguismo per incoraggiare gli studenti a una riflessione critica sui sistemi di appartenenze culturali che ci riguardano e che, in qualche modo, 'dicono' di noi e della nostra storia individuale e collettiva. Un'impostazione critica, questa, che si coniuga anche con il proposito di favorire l'azione educativa degli insegnanti nell'instaurazione di un ambiente di apprendimento inclusivo e transculturale.

Com'è noto, se l'inclusività si genera attraverso specifici percorsi di riconoscimento (di sé e dell'altro), la transcultura parte da "una concettualizzazione dell'interazione in cui niente è mai completamente 'altro' (straniero ed estraneo)" (Padoan, 2017, p. 189). Si tratta di un orizzonte operativo che, oggi, trova la sua giustificazione su più livelli. *In primis*, e a un livello più ovvio, la condizione transculturale è condizione esistenziale, strutturale e inevitabile nel tempo della globalizzazione dei flussi economici, sociali e culturali. In secondo luogo, nella concretezza del

mondo sociale, specie nelle aree segnate da una maggiore marginalità, gli esiti della relazione fra culture differenti sono tutt'altro che scontati¹. La scuola – e in particolare la scuola pubblica – è l'istituzione chiave per la formazione dei cittadini in quanto attori sociali consapevoli e integrati in un contesto multiculturale democratico. Tuttavia, la democrazia – che si ispira a valori come libertà, uguaglianza, partecipazione e inclusione – non è affatto qualcosa da dare per scontato, da concepire come una forma già-data che ci si offre nel suo compimento effettivo: essa, semmai, si profila sempre come compito da realizzare (Bertolini, 2003). E ciò a maggior ragione nel tempo presente, quando alla crisi dei legami comunitari fondati sulla solidarietà sociale si aggiunge anche il diffondersi di narrazioni disumanizzanti dello “straniero”, nonché di un certo ‘protezionismo’ identitario tutt'altro che svanito (Drago, Scandurra, 2021).

È in questo contesto che le scuole, oggi, si trovano a operare, con il compito fondamentale di realizzare sempre e di nuovo le condizioni per la preservazione dell'ideale democratico (e per far sì che questo ideale sia, a sua volta, alimentato in futuro), e di farlo adottando una prospettiva interculturale che non si limiti alla semplice necessità di promuovere la differenza culturale, ma che possa ripensare e concepire quest'ultima entro un quadro più ampio di relazioni e vissuti esistenziali, e ciò sia in senso sincronico, sia in senso diacronico (Tarozzi, 2015). In altri termini, si tratterebbe di favorire un determinato mutamento nella percezione sociale della “differenza”, per sradicarla il più possibile da concezioni semplicistiche e da pregiudizi mistificatori, agendo, in particolare, nel mondo sociale degli studenti adolescenti, la cui formazione della personalità – intesa nella sua componente psichica e corporea – è sempre profondamente suscettibile alle forme dell'immaginario sociale. Non sorprende, dunque, se gli adolescenti con background migratorio, e in particolare le «seconde generazioni», figli di immigrati con famiglie spesso non-italofone, sperimentino sulla propria pelle il dramma di ciò che è vissuto come un deficit, una contraddizione a tratti lacerante «tra bisogno di identità e desiderio di appartenenza» (Fiorucci, 2019, p. 80), contesi fra contesti socio-culturali e linguistici diversi, se non addirittura contrastanti, e chiamati a strutturare il proprio sé in una situazione ch'essi colgono come “ambigua” o, talvolta, fra due mondi che faticano ad accettarsi fra loro. Così, troppo spesso l'adolescente di origine straniera finisce per non riconoscersi in nessuna delle due culture di riferimento, entrambe percepite come un ostacolo. In questi casi, infatti:

il giovane, spesso, è lasciato solo ad affrontare questi problemi, non può contare sull'aiuto di riferimento in grado di guidarlo nel nuovo contesto, i genitori che solitamente sono deputati ad assolvere questo compito non sono sempre in grado di farlo in quanto sono i primi ad essere disorientati nella società di accoglienza (frequentemente, ad esempio, è il ragazzo a ricoprire il ruolo di mediatore linguistico tra la famiglia e le istituzioni) (*Ibidem*).

Inoltre, da uno studio sulle “seconde generazioni” di Paola Dusi, è emerso che:

tutti i giovani intervistati narrano della difficoltà di essere riconosciuti e di riconoscersi poiché diversi, ibridi, manifestazione dell'alterità. Le loro parole narrano di molti incroci, di confini linguistici e nazionali che sono dissolti dal loro stesso esistere. Una soggettività che disgrega, rompe la rigidità propria di un solo *uni*-verso linguistico-culturale (Dusi, 2017, p. 61).

¹ Basti pensare alla controversa rappresentazione del fenomeno migratorio propagatasi nel dibattito pubblico in Italia. Per una recente riflessione si rinvia a Zizioli, Franchi, 2023.

Al momento dell'avvio del progetto, gli studenti con cittadinanza non italiana – ma che pure sono nati e cresciuti in Italia – rappresentavano una porzione consistente della popolazione scolastica (il 10,6%) e nell'ultimo decennio hanno registrato un lento e costante aumento². È in questa contingenza storico-sociale che la scuola può svolgere un fondamentale ruolo di “mediazione culturale” che vada al di là dell'approccio “assimilazionista”, tipico di una “integrazione subalterna”, per “riorganizzare la sfera pubblica in modo che possa riflettere la differenza costitutiva delle società contemporanee” (Tarozzi, 2025, p. 35). Cruciale è, in tal senso, il compito di riflettere ancora sul valore della differenza culturale e sul “posto” che a questa viene dato di occupare nella società attuale, in cui la convivenza interculturale autentica, che fenomenologicamente si nutre di una relazione intesa sempre nella sua “azione reciproca” (Bertolini, 2021), rischia di essere ridotta a mera apparenza di superficie. In questo quadro, come specifica Fiorucci:

si tratta di ridefinire anche in ambito educativo i paradigmi stessi dell'educazione favorendo una riflessione critica sulla nozione di identità culturale, sulla pluralità delle nostre appartenenze, sulla problematicità delle culture e delle storie nazionali (Fiorucci, 2020, p. 38).

Alla luce di questo scenario, il plurilinguismo promosso nella ricerca-azione qui illustrata è orientato alla sostenibilità sociale e alla sua possibile costruzione a partire dalla realtà educativa. Cosa si intende, qui, per “sostenibile”? Come ha sottolineato Tarozzi, se associato al termine “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 generazioni future. Un'educazione che si definisce «sostenibile» non rifugge la questione dell'incontro delle diversità, degli effetti della globalizzazione sulla cultura e sui modi per trasmetterla alle future generazioni, sulle tematiche della cittadinanza globale, sui modi per colmare le nuove disuguaglianze e per non tornare ad approfondire quelle vecchie (Tarozzi, 2003, p. 243).

Se la sostenibilità sociale come progetto educativo mobilita il senso di responsabilità storica, nel progetto che qui si illustra tale senso può essere declinato almeno in una duplice prospettiva: da un lato, le strategie di didattica delle lingue fondate sugli approcci plurali e, in particolare, sulla pratica dell'Intercomprensione, si offrono come significative occasioni di ripensamento del nostro rapporto con le concezioni di identità e di differenza; dall'altro, la promozione di attività espressive e artistiche legate alla musica e al plurilinguismo intendono lavorare sulla biografia relazionale, emotiva e linguistica degli studenti in modo da favorire la conoscenza reciproca fra pari e far emergere anche determinate comunanze, talvolta inattese, ma sempre significative.

2. L'Intercomprensione e il senso dell'identità culturale

Nell'ambito della glottodidattica, e in qualità di “approccio plurale” (Cognigni, 2020), l'Intercomprensione si distingue per l'esplorazione delle somiglianze linguistiche in termini di

² Ci si riferisce, in particolare, ai dati illustrati nel Report del Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano (Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica - Ufficio di statistica), *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano*, riferito all'anno scolastico 2021/2022 e pubblicato nell'Agosto 2023.

prossimità e parentele. In questo quadro, la tradizionale posizione difensiva nei confronti della somiglianza linguistica, ossia del “falso amico”, è superata da una concezione che la intende in termini di fecondità. Infatti, “uno dei principali obiettivi della didattica dell’IC è proprio quello di insegnare a sfruttare la prossimità e quindi la somiglianza tra le lingue, in modo da accrescere la capacità di comprensione e di comunicazione” (Bonvino, Garbarino, 2022, p. 58). In questo quadro, la somiglianza è presentata, in sé, come il depositato storico di meticcianti e ibridazioni, di contatti fra culture, che mostrano chiaramente le lingue come ‘forme di vita’ o come il risultato storico di pratiche sociali e di relazioni umane. Le strategie di Intercomprensione basate sui “*Sept Tamis*” ne sono un esempio evidente (Meissner, Klein & Stegmann, 2004). Non solo, ma la stessa interazione in Intercomprensione, agevolata da quelle strategie, esorta, spinge, o comunque, educa il pensiero dei parlanti a mobilitare processi cognitivi fondati sull’analogia che favoriscono “una predisposizione mentale alla ricostruzione linguistica” (Bonvino, Garbarino, 2022, p. 87), quasi ad abitare quello che è stato definito una specie di “romanzo comune mentale” o “una sorta di grammatica comparata ricostruita dagli apprendenti” (*Ibidem*). In questo quadro, il carattere di quella “ricostruzione linguistica” concepisce – e educa gli apprendenti a concepire – le lingue nella radicale prospettiva del loro divenire storico, riconsegnandole alla “dimensione storico-esistenziale del linguaggio”, entro cui la parola è “parola vivente” o vissuta³. Ciò porta anche, più o meno esplicitamente, a vivere e a concepire i confini culturali non tanto come *limes*, ossia come linea di netta demarcazione, ma come *limen*, come soglia che evoca il dinamismo dell’attraversamento, dai caratteri “porosi” (D’Aprile, 2017). È questo, in fondo, lo spirito della comparazione⁴. La mentalità comparativa di cui si nutre l’Intercomprensione recherebbe in sé una significativa valorizzazione della categoria della storicità, da diffondere nelle scuole, fra i più giovani, proprio in un’epoca in cui si registra una crisi del pensiero storico e della memoria o, per meglio dire, del “pensare storicamente” in termini dialettici (Marino, 2017), una crisi confluita in quella che è ritenuta una costante permanenza nell’istantaneità del presente, anche in conseguenza di un nuovo modo di vivere il tempo e lo spazio derivante dalla digitalizzazione delle nostre vite (Conte, 2022). Secondo Marino, si assiste oggi a “una divaricazione crescente dei saperi dal pensare storico, anche nelle istituzioni e nei luoghi in cui la storia dovrebbe essere insegnata ed appresa” (Marino, 2017, p. 52), laddove, invece, i processi educativi avrebbero bisogno di “cultura storica”, intesa “non già come luogo erudito di imitazione, quanto semmai di emancipata ideazione del mondo” (Erбетта, 2009, p. 126). Di che tipo di emancipazione si tratta? Come specifica Lista sulla scorta delle riflessioni heideggeriane in *Essere e tempo*:

la specifica temporalità della storicità consiste [...] in un’operazione di emancipazione dal vincolo del presente (*Gegenwart*), dalla cosiddetta intratemporalità, quell’essere-nel-tempo in cui predomina la dipendenza nel presente da cose tutte presenti, disponibili e manipolabili, «vicino» alle quali esistiamo nel mondo (Lista, 209, p. 56).

³ L’espressione “vissuto” è qui intesa nell’accezione fenomenologico-esistenziale. Cfr. Bertolini, 2021, pp. 183-185.

⁴ Come aveva sottolineato Gramsci, a tal proposito, infatti: “La grammatica storica non può non essere «comparativa»: espressione che, analizzata a fondo, indica la intima coscienza che il fatto linguistico, come ogni altro fatto storico, non può avere confini nazionali strettamente definiti, ma che la storia è sempre «storia mondiale» e che le storie particolari vivono solo nel quadro della storia mondiale” (Gramsci, 1935/2017, p. 142).

Oltreché come prospettiva imprescindibile per trascendere il già-dato e per pro-gettare una forma autentica al di là della dimensione deietta del “si dice”, la storicità è vera e propria categoria pedagogica, da valorizzare appieno in ambito teoretico e prassico per riconnettere l’educazione – intesa tanto come azione quanto come esito – alla dimensione più autentica delle forme di vita. Come ha sottolineato Colicchi, a tal proposito:

Nella dimensione del *tempo* – della *temporalità storica*, per meglio dire – non ci si imbatte in strutture fisse, garantite, essenziali; [...] ci si trova di fronte a – e coinvolti in – processi individuali e sociali produttivi e interpretativi di segni e significati, con tutte le varianti e le ambiguità che si danno in tali processi (Colicchi, 1990, p. 60).

Promuovere la presa di coscienza storica sul piano della prassi educativa significa promuovere azioni educative e didattiche che a essa rimandano, purché per storia non si intenda semplicemente “una serie di eventi politici, sociali, culturali, economici, ecc., ma anche la vita stessa del genere umano, nella pluridimensionalità del passato, del presente e del futuro: la storia come ambiente di esperienza in cui matura ogni azione umana e, insieme, come esito di quell’azione” (ivi, p. 47).

Nell’ambito dell’educazione interculturale, la categoria della storicità si offre come risorsa preziosa, specie nelle azioni educative progettate a scuola e volte a “modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze” (Fiorucci, 2020, p. 59). E a tal proposito, in termini di “abiti cognitivi”, la strategia didattica dell’Intercomprensione basata sulla valorizzazione delle somiglianze si rivela particolarmente significativa, in quanto reca in sé un particolare modo di guardare all’alterità e alla differenza. Secondo l’antropologo Francesco Remotti, in particolare, “la convivenza, posta come valore primario, è resa possibile soltanto dal riconoscimento delle somiglianze” (Remotti, 2019, p. XIX). Per convivenza, l’autore intende una condizione che non si limita alla semplice “coesistenza” di gruppi di individui, appartenenti a culture diverse, in cui i contatti sarebbero nulli o scarsi, seppur in un’atmosfera di relativa tolleranza, ma una situazione in cui quegli stessi gruppi vivono in un contesto di autentico scambio e di mutuo coinvolgimento. La convivenza come vero e proprio sistema di reciprocità si alimenterebbe, secondo l’antropologo, di un certo modo di guardare alle differenze: non più concepite come alterità disgiuntiva, ma comprese in una visione integrativa. Infatti, una teoria o uno sguardo che si focalizza sul rilevamento delle somiglianze pone in discussione il metodo di stabilire ordine nel mondo mediante il dividere e il separare, superando le coppie di opposizione (ivi, p. 102). Ponendosi in aperta polemica contro i fenomeni di protezionismo identitario che, come accennato in precedenza, sono tutt’altro che dissolti, Remotti sottolinea come una prospettiva focalizzata sulle somiglianze vada oltre il concetto stesso di identità, che troppo spesso, nelle sue affermazioni più assolutistiche, si rivela una “trappola”, “uno strumento molto potente (e avvincente) di riduzione della complessità” (ivi, p. 50) che instaura una relazione di tipo “oppositivo” con l’alterità/differenza, concepita in una netta separazione con un “noi” o un “io”. In questa logica, gli altri sono “riconosciuti solo in quanto *non* sono noi” (ivi, p. XIV). La somiglianza, invece, pone in risalto un intreccio in cui la relazione con la differenza/alterità è di tipo complementare: infatti, “perché due cose possano dirsi somiglianti, occorre che siano, o che appaiano, anche un po’ differenti” (ivi, pp. 64-65). In questa logica, le differenze non svaniscono affatto, e la loro valorizzazione consiste semmai nel concepirle nel loro carattere costitutivo, già da sempre presenti come risvolto della somiglianza, la quale, di conseguenza, risulta sempre, necessariamente, incompiuta. Così, mentre la logica identitaria corrisponderebbe al tentativo di imporre un ordine rassicurante alle cose mediante categorie oppositive, invocando principi di unità e coerenza che corrisponderebbero più a un’aspirazione illusoria che a una realtà storica dinamica, contribuendo altresì alla formazione di un mondo

perlopiù marcato dal ripiegamento e dalla chiusura; la logica della somiglianza – che concepisce la differenza come categoria complementare – solleciterebbe una rete di relazioni sempre aperte e mai finite, abilitando una dimensione dinamica, e non statica, entro cui concepire le forme di vita. Valorizzato nella sua fecondità anche in esperienze educative recenti progettate in un’ottica interculturale e realizzate nella scuola primaria (Bolognesi, Grasso, Scarpini, 2023), l’approccio fondato sul riconoscimento di somiglianze e differenze, nel caso della didattica dell’Intercomprensione, si offre come un modo per ripensare il senso dell’identità culturale, oltreché come occasione per uno specifico percorso di riconoscimento in grado di generare appartenenza, considerata la mentalità storico-comparativa che porta con sé. Come afferma Dusi, infatti, possiamo intendere l’appartenenza come:

esito di un reciproco riconoscimento, dell’essere riconosciuti dai membri di un’unità sociale come *simili*, come appartenenti. Nella dialettica del mutuo riconoscimento una persona viene accolta in un lignaggio, in una comunità, in una *storia* (Dusi, 2017, p. 65, *corsivo mio*).

Ciò avverrebbe proprio a partire dal piano linguistico. Da questo primo riconoscimento potrebbe, infine, scaturirne un altro: quello che intende la “doppia appartenenza” delle cosiddette “seconde generazioni” come una ricchezza, anziché come un problema o un ostacolo.

3. L’espressione di sé e la dimensione estetica

Il *Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l’Inclusione Giovanile* comprende anche un secondo gruppo di attività, che implica un ulteriore percorso di riconoscimento, di tipo diverso dal primo, e tuttavia complementare. In questo caso si tratta di esortare gli studenti a “conoscere di nuovo” se stessi e gli altri, nell’esercizio di una consapevolezza critica circa i propri modi di essere partecipi al mondo e alle relazioni intersoggettive. In questo caso, la progettazione educativa prende le mosse dalla pedagogia fenomenologico-esistenziale, posta in dialogo con la pedagogia interculturale. L’attività espressiva è, *in primis*, intesa fenomenologicamente come “pratica relazionistica” (Madrussan, 2018) che invita a pensare il proprio sé già-sempre in relazione con l’altro. Nello specifico, l’espressività ha a che fare con caratteristiche della propria personalità, vissuti emotivi o personali inclinazioni che gli studenti credono possano incidere maggiormente in una relazione per loro importante e significativa. In seguito, è richiesto loro di scriverla nella propria L1 o nella lingua che ritengono più opportuna, a seconda del proprio sentire e delle proprie preferenze culturali. Quella parola, che dice del senso della relazione, diviene oggetto di dibattito rispetto al significato generale cui può essere riferita. In questa prima fase, che corrisponde a una pratica di riflessività condotta in aula, a emergere sono questioni fondamentali che animano il quotidiano e che, in fondo, riguardano tutti. Si tratta di un modo per pensare l’essenziale, laddove l’essenza è intesa come la relazione che ci costituisce, al di là delle nostre origini geografiche. Un modo, questo, per impostare il dialogo “a partire da ciò che accomuna gli uomini e i loro bisogni a prescindere dalle specifiche appartenenze culturali” (Fiorucci, 2020, p. 35), e anche per concepire il proprio sé al di là di ogni possibile ripiegamento narcisistico, imparando a ri-conoscere la propria personalità nel pieno e responsabile coinvolgimento della sfera intersoggettiva. Un tale riconoscimento esige di rendere i propri vissuti emotivi in forma di parola. Si tratta, dunque, di:

conoscere e riconoscere le proprie emozioni, chiamarle per nome – con il loro nome, senza addomesticarle o mascherarle sotto “mentite spoglie” per renderle o rendersele più “accettabili” – e rapportarsi ad esse raccogliendone il potenziale di “sapere” su di noi e sulla nostra storia: questo il processo di partenza per *poi* acquisire uno sguardo capace di vedere-decifrare-comprendere quelle degli interlocutori, dei soggetti educativi, in particolare (Contini, 2009, p. 7).

Infine, in una seconda fase, gli studenti saranno divisi in gruppi, invitati a comporre la strofa di una canzone con alcune di quelle parole che essi stessi hanno espresso. Il risultato finale è la composizione della canzone della classe; una canzone che offre l'occasione di comporre nuovi significati a partire dai propri e dagli altrui vissuti e che, potenzialmente, potrà comprendere lingue diverse, L1 o lingue straniere frutto di una scelta personale. Ciò, anche nell'ottica di "tenere in considerazione i repertori linguistici di tutti gli alunni e l'opportunità che le lingue potenzialmente presenti in classe siano accolte, accettate e riconosciute" (Muscarà, 2017, p. 319), e di farlo in una dimensione estetica che si alimenta dell'immaginazione artistica per la messa in forma di un sentire comune che si rivela assai fertile per comprendere le differenze culturali. A tal proposito, Tarozzi ha sottolineato quanto, in ottica interculturale, possa essere fondamentale "recuperare le capacità poetiche, narrative e valorizzare la dimensione dell'esperienza estetica come spazio di scambio e di comunicazione profonda fra individui" (Tarozzi, 2003, p. 257). A ciò si aggiunga, peraltro, quanto la musica abbia costituito, storicamente, una fonte di identificazione generazionale, sia in termini di pratiche creative, che di fruizione artistica⁵. Inoltre, come ha specificato Madrussan, la musica, in quanto strumento di autorappresentazione dei giovani, dei loro desideri e dei loro dolori, dei loro sogni e delle loro disillusioni "finisce per intercettare campi di formazione della personalità anche più potenti di quelli istituzionali, soprattutto in preadolescenza e adolescenza, ma non solo" (Madrussan, 2021, p. 91). In questa prospettiva, la progettazione interculturale è partita dalla considerazione delle reti di significato cui partecipano quotidianamente le vite degli adolescenti, anche quelle dei giovani con background migratorio, e che si concretizzano in spazi e immaginari con cui lavorare in senso educativo e in ottica interculturale. Come ha affermato Zoletto, a tal riguardo:

sul piano pedagogico, in particolare, prestare attenzione a questa pluralità di traiettorie (e non solo al 'retroterra migratorio') appare fondamentale al fine di cogliere punti di forza e di debolezza emergenti nel rapporto fra i diversi contesti educativi e i percorsi di tali ragazzi, e allo scopo di mettere in campo progetti e ambienti che siano vicini alla concretezza della loro esperienza (Zoletto, 2022, p. 55).

In conclusione, *Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l'Inclusione Giovanile* pone in campo un duplice percorso di riconoscimento: da un lato, valorizzando e dando visibilità a lingue diverse, e adottando una prospettiva comparativa che le comprende in una storia, i percorsi di Intercomprensione sono in grado di generare appartenenza. Inoltre, l'approccio didattico fondato sul rilevamento delle somiglianze presenta implicazioni significative nel modo in cui possiamo concepire la differenza: non in una relazione oppositiva, ma in una relazione complementare. Dall'altro lato, le esperienze espressive e artistiche convergenti nella creazione di una canzone educano a una presenza responsabile in relazione con l'altro e a farsi carico dei propri vissuti per poi riformularli artisticamente in ciò che ancora offre uno spazio condiviso di identificazione e formazione della propria personalità: la musica.

⁵ Si pensi alla relazione storica fra sottoculture giovanili come i Teddy Boys e i Rude Boys e generi musicali come il Rock'n'roll e il Reggae. È nel secondo dopoguerra che, con il consolidarsi di un mercato culturale di massa, la musica si fa sempre più campo espressivo e luogo di condivisione di esperienze e inquietudini giovanili. Non a caso, le rappresentazioni sociali della gioventù – ma anche quelle delle differenze culturali – non possono fare a meno di riferirvisi: dalle rappresentazioni politiche a quelle cinematografiche. A tal proposito mi sia consentito di rinviare a Papa, 2022.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini, Piero (2021), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (1° ed. 1988), Milano, Guerini.
- Bertolini, Piero (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bolognesi, Ivana, Scarpini, Mariangela, Grasso, Ludovica (2023), *Scoprire differenze e somiglianze. Il dialogo come pratica educativa nella scuola primaria*, *Studium Educationis*, 2, XXIV, pp. 149-158.
- Bonvino, Elisabetta, Garbarino, Sandra (2022), *Intercomprensione*, Bologna, Caissa Italia.
- Cognigni, Edith (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS.
- Colicchi, Enza (1990), *Educazione e storia. La storicità come categoria pedagogica*, in Cambi Franco, Colicchi Enza, Flores D'Arcais Giuseppe (Ed.), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagista*, Milano, Unicopli.
- Conte, Mino (2022), *Digitalize and Disappear: Anachronisms on Dematerialization and Education*, *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 35, XVIII, pp. 67-77.
- Contini, Mariagrazia (2009), *Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, pp. 1-17.
- D'Aprile, Gabriella (2017), *Confine*, in Fiorucci Massimiliano, Pinto Minerva Franca, Portera Agostino (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 131-142.
- Drago Tiziana, Scandurra Enzo (Eds.), (2021), *Contronarrazioni. Per una critica sociale delle narrazioni tossiche*, Roma, Castelvecchi.
- Dusi, Paola (2017), *Appartenenza, appartenenze*, in Fiorucci Massimiliano, Pinto Minerva Franca, Portera Agostino (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 55-76.
- Erbetta, Antonio (2009), *In partibus infidelium. Rubrica del Direttore*, *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, V, 10, pp. 125-130.
- Fiorucci, Massimiliano (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Fiorucci, Massimiliano (2019), *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*, in Madrussan Elena (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, po. 75-85.
- Gramsci, Antonio, 1935, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni dal carcere* (2017, a cura di L. Saragnese), Como-Pavia, Ibis.
- Lista, Rossana (2019), *La crisi di storicità e la moderna contingenza del reale*, *Critical Hermeneutics*, 3, pp. 45-68.
- Madrussan, Elena (2021), *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis.
- Madrussan, Elena (2018), *Scegliere la relazione. Impegno formativo e rigore gnoseologico in una scienza del 'come'*, in Besoli Stefano e Caronia Letizia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Macerata, p. 151-172.
- Marino, Giuseppe Carlo (2017), *Un'età contro la storia. Saggio sulla rivoluzione del XXI secolo*, Palermo, Ems.
- Meissner, Franz-Joseph, Meissner, Claude, Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2004), *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker Verlag.
- Muscarà, Marinella (2017), *Educazione plurilingue*, in Fiorucci Massimiliano, Pinto Minerva Franca, Portera Agostino (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 311-320.
- Padoan, Ivana (2017), *Cultura, intercultura, transcultura*, in Fiorucci Massimiliano, Pinto Minerva Franca, Portera Agostino (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 173-197.
- Papa, Irene (2022), *Bad boys e allievi contesi. Realtà educativa e rappresentazione cinematografica nel ventennio postbellico*, in *Gran Bretagna e in Italia*, Como-Pavia, Ibis.
- Remotti, Francesco (2019) *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Roma-Bari, Laterza.
- Tarozzi, Massimiliano (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli.

-
- Tarozzi, Massimiliano (2003), *Per una educazione sostenibile*, in Erbetta Antonio (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb, pp. 243-259.
- Zizioli, Elena, Franchi, Giulia, (2023), *Rileggere pedagogicamente "l'emergenza sbarchi". Narrazioni e "contro-narrazioni" sul confine*, *Studium Educationis*, 2, XXIV, p. 175-177.
- Zoletto, Davide (2022), *Migrazioni, territori, complessità. Prospettive per l'azione educativa*, Roma, Carocci.

IRENE PAPA • PhD in Pedagogy from the University of Rome Tor Vergata, with a dissertation on the social and media representations of younger generations. She is currently a research fellow at the University of Turin for the project "Plurilingualism and Youth Education. Marginality, Sustainability, Inclusion", and works with adolescents in schools on intersubjective relationships. She has published articles in academic journals and, more recently, the book *Bad boys e allievi contesi* (2022).

E-MAIL • irene.papa@unito.it

