

BENIAMINO BROCCA
FRANCO FRABBONI
NICOLA LUPOLI
GERWALD WALLNÖFER

SGUARDI INCROCIATI
SULL'EDUCAZIONE

*Idee per una scuola pubblica, laica,
democratica, inclusiva*



Erickson

PROFESSIONE INSEGNANTE
Collana diretta da Franco Frabboni

INDICE

7 Presentazione

PRIMA PARTE

Sguardi sui dintorni pedagogici

- 15 CAP. 1 La realtà e i suoi dintorni
di Beniamino Brocca
- 25 CAP. 2 La Pedagogia: Scienza dell'Educazione
di Franco Frabboni
- 35 CAP. 3 L'Educazione come utopia reale
di Nicola Lupoli
- 49 CAP. 4 La nuova Europa e le prospettive
pedagogiche
di Gerwald Wallnöfer

SECONDA PARTE

Sguardi sul sistema educativo

- 65 CAP. 5 La Didattica: Scienza della Formazione
di Franco Frabboni
- 85 CAP. 6 Un pensiero libero sulla scuola seconda-
ria e postsecondaria
di Beniamino Brocca
- 103 CAP. 7 L'acquisizione linguistica nell'Europa
multiculturale
di Gerwald Wallnöfer
- 125 CAP. 8 Tra principi, realtà e utopie possibili
di Nicola Lupoli
- 139 Per saperne di più

PRESENTAZIONE

Il Volume — redatto a otto mani (Beniamino Brocca, Franco Frabboni, Nicola Lupoli, Gerwald Wallnöfer) — pone e denuncia una *emergenza epocale*. Questa.

Se il Pianeta/terra non investirà, con urgenza, sul triangolo Educazione-Formazione-Istruzione rischierà moltissimo. Sia di allargare la «forbice» tra umanità colta (ricca) e incolta (povera), sia di rinunciare al ruolo di sentinella del soggetto/Persona (inviolabile e irripetibile) contro l'incubo del soggetto/Massa (manipolabile e omologabile) titolare di un encefalogramma piatto e di un cuore formattato. Figlio di una standardizzazione delle menti e dei sentimenti che riduce le cifre della Singolarità: costretta a deporre le armi esistenziali del pluralismo e della diversità, fino a omologarsi negli stretti sentieri di un pensiero unico e di un cuore arido.

Di più. Se l'Educazione — in compagnia dell'Istruzione — si farà valere da antidoto salvifico nei confronti dell'emergenza/Persona potrà contrastare il diffondersi del «virus» di un'umanità/Massa. In grado soltanto di azionare un monopensiero privo di sguardi due/volte *i: inediti e inattuali*.

In questa prospettiva, la Pedagogia è chiamata a combattere scenari che rimpiccioliscono (perché interpretati unilateralmente) e depauperano (perché non/interpretati integralmente) il *piano esistenziale* della vita personale.

Come dire, la Pedagogia scommette molte *fiches* educative sulla roulette della sfera esistenziale del soggetto/Persona a patto che siano alimentate dall'etica dell'impegno, della cooperazione e della solidarietà.

È vero. La Scuola del belpaese sta mettendo in soffitta le parole obsolete — discriminatorie e fuori/corso — sia del suo antico centralismo istituzionale, sia del suo ricorrente nozionismo cognitivo. Sono «lemmi» storicamente responsabili della sua relegazione ad agenzia formativa *socialmente selettiva* (dà di più a chi ha già di più, e non a chi ha di meno), *culturalmente macchina del vuoto* (riproduce alfabeti, e non dà vita a nuove conoscenze) e *antropologicamente disattenta* ai modi di pensare e di sognare di cui è testimone la sua utenza (sacralizza i curricula ministeriali e delegittima le culture locali).

Franco Frabboni

I. Pedagogia e dintorni

Gli *sguardi pedagogici* del presente Saggio sono rivolti verso *crinali educativi* dotati di una solida cornice interdisciplinare delegata a rifornire l'Educazione di epistemi/altri: plurali e critici.

È attraversando altipiani filosofici, sociologici, psicologici e antropologici che la Pedagogia intercetta la vocazione trascendentale che la impegna a fare i conti con i bisogni reali di nuove generazioni in cammino lungo sentieri inondati di *impegno civile e culturale*.

L'obiettivo è tutelare il suo impulso emancipativo verso contesti alfabetici e sociali che soffrono quotidiane restrizioni e mortificazioni.

Siamo alla rotonda di una Pedagogia dell'*impegno*. Al cospetto di un modello educativo che sceglie di agire nella storia per realizzare in essa l'infinita ricchezza della vita umana. Traguardo transitabile a patto che le donne e gli uomini scelgano la strada dell'integralità della Persona, e non della sua alienazione.

Franco Frabboni

La realtà che indica ciò che si dà nell'attualità, sia come oggetto materiale o tangibile, sia come oggetto culturale o intelligibile, in ambito educativo assume forma e sostanza nel «principio di realtà» da cui derivano il realismo pedagogico, il realismo didattico e il realismo cognitivo. Detto principio si proietta e si sviluppa in alcune *tematiche*.

La *prima* intercetta il *contesto* sociale che consente di comprendere la portata, la direzione e la pertinenza di un gesto, di un comportamento, di un'opinione espressi dall'educando.

La *seconda* interpreta i profili delle *civiltà* contemporanee: dalla crisi del multiculturalismo ai caratteri tanto discussi della condizione umana.

La *terza* incrocia la *complessità* del sistema educativo, della quale è necessario definire le proprietà che la connotano e le conseguenze che l'accompagnano.

La *quarta* sollecita una premura sincera per la *modalità* da praticare, nell'esercizio della professione, la quale è basata sul confronto che si configura nel dialogo, nella mediazione e nella dimostrazione.

Beniamino Brocca

Costruire/ri-costruire saperi scientifici, culturali, esistenziali, etici, nuove «*formae mentis*» in grado di prefigurare possibili «altre» visioni dello sviluppo e di migliorare la coesione sociale e culturale, la solidarietà, l'uguaglianza tra le persone e tra i popoli è la sfida che la formazione ha di fronte nel suo dialogo con le società contemporanee. Nel momento in cui la globalizzazione riscrive il significato delle distanze, del tempo, delle differenze, costringendo gli umani a interagire all'interno di paesaggi sempre più ristretti, diviene imperativa la necessità di cercare insieme ragioni di con-vivenza non imposte dal localmente più forte, ma comunemente elaborate e condivise.

È questo lo spazio immenso che si apre per l'educazione, non solo come prospettiva interculturale, ma soprattutto come più generale cambio di paradigma che ricolloca il soggetto-Persona al centro dei processi educativi, che guarda di più ogni singolo individuo e più in profondità. Con uno sguardo libero dalle sirene del pensiero unico dominante, capace di attraversare strutture dai tratti sempre più fluidi e stemperati, cogliendone i molti tessuti economici, sociali e culturali, il loro essere dialetticamente interagenti, drammaticamente confliggenti. Uno sguardo che non rifiuta di incrociare gli umani ridotti a monadi vaganti in mondi scarsamente intelligibili e si pone come amorevole cura e solido presidio di difesa della dignità di tutti e di ciascuno.

Nicola Lupoli

La pedagogia è caratterizzata da un doppio mandato. Agisce infatti nell'interesse del bambino, sostenendo e promuovendo al meglio il suo sviluppo personale e, allo stesso tempo, deve accogliere la sfida del mandato sociale dell'educazione. Accompagnare il bambino nel percorso di scoperta del mondo è il suo compito più nobile. L'esplorazione della realtà e la sua interpretazione si verificano nell'alternanza di domande e spiegazioni. L'individuo si imbatte in domande e attraverso l'educazione viene a contatto con risposte socio-culturali già esistenti e ne trae conclusioni proprie. L'interazione tra il bisogno di supporto e il desiderio di autonomia del bambino è una costante educativa. Il prerequisito dei programmi educativi di successo è costituito, da

una parte, da un'osservazione attenta dei processi sociali e dalla loro interpretazione nel rispetto del bambino. D'altra parte, la pedagogia impegnata si schiera nell'interesse dei bambini. I processi sociali non vengono riprodotti in modo acritico, ma si esaminano criticamente e insieme si contribuisce alla loro definizione. Una riduzione della pedagogia agli aspetti dell'istruzione, come si osserva nel dibattito attuale, non rispetta né i bisogni né le richieste della società e trascura le esigenze individuali. L'unità inscindibile della formazione, dell'istruzione e dell'educazione è essenziale per una pedagogia che pone al centro lo sviluppo personale di tutti i bambini.

Gerwald Wallnöfer

II. Scuola e didattica

Gli *sguardi didattici* del presente Saggio sono rivolti alla Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (di primo e di secondo grado) della nostra penisola.

L'auspicio è che il suo Sistema di istruzione indossi l'abito del «contromedium»: ovvero, si erga da irriducibile antagonista dei cachet strizzacervelli del Mediatico. Parliamo della lanterna/tv che catrama e soppesce la mente dei giovani, degli adulti e degli anziani. Le sue cifre/no chiamano con urgenza la Scuola a occupare un posto di prima fila nella zona di cielo, sopra le nuvole, disponibile ai cambi meteorologici della *democrazia dell'alternanza*. I cui occhi azzurri sono spalancati sul soggetto/Persona, mai su un soggetto/Massa vuoto di idee, di passioni e di trascendenze. Soltanto uno sguardo illuminato di Cultura potrà dare futuro a una Persona dall'etica/solidale (socialmente non-competitiva) e dal pensiero/inattuale (intellettualmente non-conformista).

Nelle pagine a seguire, *Cultura farà rima con Scuola*. Cioè a dire, con il diritto di tutti all'entrata e all'uscita nel/dal sistema di istruzione: «no» a una Scuola selettiva, nascosta sotto il farisaico mantello di una meritocrazia vuota di amicizia e di cooperazione; «no» a una Scuola blindata nel banco che impone agli allievi di memorizzare e di ripetere saperi plastificati; «no» a una Scuola che separa gli allievi in classi di genere, speciali ed etniche.

Sono le ragioni per cui, domani, dovranno squillare le campane al vento del mondo dell'Educazione. La sua assenza dai palcoscenici dell'istruzione consegnerebbe il volante della cultura al pensiero/coccodè: inabile, anche, a decifrare i messaggi disseminati nel frantoio mediatico.

Un'umanità, dunque, costretta a mettere su strada una vettura della mente fuori/uso: inadeguata a intercettare criticamente la cultura di massa.

Franco Frabboni

Una *buona partenza* per affrontare l'argomento si articola su quattro esigenze: la valutazione dei cambiamenti intervenuti nel sistema educativo negli ultimi venti anni; la stima dei caratteri del contesto sociale; la tendenza dell'istruzione e della formazione verso traguardi significativi; l'adozione di una strategia di sviluppo.

Alla scuola secondaria di secondo grado (in cantiere) si chiede il rispetto di alcuni postulati: il raggiungimento di due tipi di finalità, esogene ed endogene; un rinnovamento in direzione dell'ambiente naturale, delle urgenze educative, degli ideali che ispirano le decisioni; la ricostruzione dell'ordinamento secondo i criteri propri della nazionalità e della secondarietà, della forma di un corretto polimorfismo (molteplicità, contenuta, di percorsi e indirizzi), del principio dell'unitarietà nella differenziazione, dell'attuazione del campus, riguardante principalmente l'istruzione tecnica.

Questo nuovo ordinamento esige il «risveglio» dei saperi disciplinari; il rifacimento di un terzo grado di istruzione postsecondario non universitario; il soddisfacimento di alcune condizioni per un'innovazione proficua, duratura e condivisa.

Beniamino Brocca

Una delle maggiori sfide poste al sistema scolastico è rappresentata dall'apprendimento linguistico. La lingua costituisce la base e il presupposto per il pensiero astratto ed è, allo stesso tempo, un elemento chiave della comunicazione umana. Essa è soggetta a influenze socio-culturali e, contemporaneamente, offre opportunità personalizzate di interpretazione e progettazione. La lingua di ogni individuo è unica, è strettamente legata all'immagine di sé ed è fondamentale per lo sviluppo della propria identità cognitiva, sociale ed emotiva.

Il fattore decisivo per il successo scolastico è la padronanza di un cosiddetto codice elaborato. L'acquisizione di queste competenze avviene principalmente all'interno della famiglia e il terreno per lo sviluppo di competenze linguistiche differenziate si predispone nella prima infanzia. La scuola ha quindi l'importante incarico di andare incontro alle opportunità educative derivate dall'eredità sociale con misure di compensazione che garantiscano anche ai bambini svantaggiati la possibilità di sperimentare successo formativo.

Nell'epoca della globalizzazione l'acquisizione di più lingue sta diventando sempre più la norma comune ed è stato scientificamente provato che non si tratta semplicemente di una collezione di lingue diverse. Le implicazioni educative di tali conoscenze scientifiche non hanno ancora avuto accesso però al sistema dell'istruzione.

Questa è una delle ragioni che spiegano i risultati spesso deludenti dell'insegnamento linguistico a scuola. Nella discussione in ambito

linguistico si può constatare un cambio di paradigma rispetto al plurilinguismo nella prima infanzia: il plurilinguismo precoce è ora considerato promotore di competenze linguistiche trasversali.

La risposta pedagogico-didattica a queste nuove conoscenze non è ancora sufficientemente recepita in ambiente scolastico. In questo senso, il capitolo 7 può certamente essere letto anche come un'aspirazione e un'esortazione alla pedagogia plurilingue, una pedagogia che comprende e parla molte lingue, sia letteralmente sia metaforicamente.

Gerwald Wallnöfer

In una prospettiva che guarda ai bisogni educativi del cittadino del terzo millennio all'interno dello sfondo culturale e metodologico della teoria della complessità, alla Scuola è chiesto innanzitutto di superare i confini storici delle discipline e i saperi disgiunti e frazionati per condurre gli alunni a comprendere, con un angolo visuale sempre più ampio, problemi e fenomeni considerati nella loro realtà polidisciplinare e multidimensionale. Generare, dunque, non solo conoscenze e abilità, ma competenze. Fornire al soggetto-Persona critici quadri culturali, specifiche conoscenze disciplinari, capacità metacognitive, emotive, affettive, etiche, relazionali e abilità procedurali utilizzabili autonomamente nella vita.

L'Italia ha bisogno di una buona Scuola, ma essa sarà tanto più buona quanto più sarà nuova, quanto più sarà riconciliata con i bisogni integrali di ciascun soggetto-Persona in apprendimento attraverso una profonda revisione dei curricula espliciti che vanno decisamente depurati dal ruolo di riproduttori di monoconoscenze. Quanto più saprà privilegiare approcci attenti a cogliere le interdipendenze che attraversano le discipline generando saperi ecosistemici, tener conto delle «*formae mentis*», delle antropologie situate, prestare un maggiore riconoscimento e presenza al curricolo implicito, alle relazionalità solidali del lavoro cooperativo, alle plurali e complesse istanze formative che emergono dalle singole traiettorie esistenziali. Una scuola, dunque, ambiente di un insegnamento-apprendimento unitario, interdisciplinare, modulare, laboratoriale, costruttivista, nel segno di una didattica per problemi e per progetti integrati che dà al soggetto la possibilità di comporre dentro e attraverso la rete di conoscenze plurime acquisite una conoscenza che ricomponе il reale nella sua unitarietà.

Nicola Lupoli

LA REALTÀ E I SUOI DINTORNI

Beniamino Brocca

Introduzione

Si dice che quando qualcuno faceva notare a Vladimir Il'ic Ul'janov detto Lenin (capo della Repubblica dei Soviet) come le sue utopie contrastassero con la realtà, egli rispondeva: «Tanto peggio per la realtà». Al contrario è diffusamente risaputo che mentre l'utopia, etimologicamente, è quell'«isola che non c'è», la realtà, invece, è, generalmente, quel *modo* di essere specifico degli oggetti e, perciò, quella *presenza* che (senza immergersi negli abissi insidiosi della speculazione filosofica) si può qualificare concreta e propria dell'esperienza sensibile, del mondo naturale, del sapere scientifico e della condizione di vita considerata pure negli aspetti sociali, razionali, affettivi, ecc.; un modo e una presenza che non si possono eludere e tanto meno irridere perché influiscono, profondamente, su tutte le opere dell'uomo e, quindi, sulle attività di istruzione e di formazione.

Appare molto evidente l'affinità della anzidetta descrizione con il parere di Piero Bertolini, secondo il quale la realtà indica ciò che si dà nell'attualità, sia come oggetto materiale o tangibile, sia come oggetto culturale o intelligibile. La realtà, infatti, si dilata sino a comprendere il sussistente, fisico o pensato che può essere intrinsecamente percepibile o concepibile.

In questa connotazione, reale è qualsiasi «cosa» a cui si possa attribuire — con significato esistenziale o logico — il predicato «è».

Perciò reale è sia ciò che esiste anche senza di noi, sia ciò che esiste anche grazie a noi, sia ciò che esiste Ferraris anche dentro di noi. Questo percorso, esplorato da Maurizio Ferraris nel saggio *Realismo positivo* (2013) mediante l'analisi di sei parole chiave (oggetto, invito, resistenza, immaginazione, finzione, possibilità), pone le premesse per una riflessione rispettosa della scienza e della esperienza. Al di là di una posizione angusta di alcune dottrine che riducono la realtà a uno spazio esterno e indipendente dal soggetto che pensa, occorre recepire e innescare il *principio di realtà* con cui procede anche l'azione educativa.

Esso consiste nel rendere l'educando cosciente della sua realtà interiore e di quella esteriore, affinché possa confrontare le sue idee, i suoi desideri, i suoi progetti con le situazioni quotidiane, con le visioni altrui, con le norme vigenti, scoprendo, così, la regola del limite, lo scacco della delusione, l'intralcio dell'egoismo. Da questo indirizzo derivano: il realismo *pedagogico* che si propone di sensibilizzare il docente intorno ai fenomeni della flessibilità, della problematicità, della falsificabilità; il realismo *didattico* che si propone di orientare l'azione educativa verso gli obiettivi generali e le contingenze specifiche; il realismo *cognitivo* che si propone di guidare l'allievo all'acquisizione delle conoscenze disciplinari.

Il principio di realtà si proietta e si sviluppa in alcuni *temi* tra i quali primeggiano i più noti in quanto configurano, raccolgono e circoscrivono un'alta percentuale dell'universo (assai variegato) in cui operano la scuola e l'oltrescuola.

Il contesto sociale da comprendere

Il primo tema intercetta il *contesto* inteso come insieme di avvenimenti, di fattori, di idee, di valori, di persone, ecc., che rappresentano e favoriscono la nascita e la crescita di determinati fatti. Questo termine, dotto, che deriva dal verbo latino *contexĕre*, nella lingua italiana è sinonimo di comporre, unire, costituire, per cui il sostantivo contesto, applicato alla realtà, rapporta, connette e aggrega ordinatamente e organicamente l'insieme degli oggetti e dei soggetti già accennati.

Poiché anche nel pianeta dell'istruzione e della formazione nulla accade isolatamente, è opportuno prestare attenzione al contesto per comprendere, in modo corretto, la portata, la direzione e la pertinenza di un gesto, di un comportamento, di un'opinione espressi dall'educando. Non solo, ma il contesto è anche il segnalatore delle decisioni e delle iniziative che il docente deve intraprendere nell'esercizio della sua attività professionale. Ovviamente, interessano meno altri contesti come quello *comunicativo* (insieme di canoni che consentono l'emis-

sione e il recepimento di messaggi); quello *letterario* (contenuto di un libro che permette di cogliere il senso di una frase); quello *linguistico* (proposizione che specifica l'accezione di una parola).

Interessa, invece, assai il *contesto sociale* (in modo speciale il contesto della società civile) dove ogni essere, a cominciare dall'alunno, abita. La ragione è semplice ed evidente in quanto esso conferisce a ogni soggetto interagente un significato dotato di un livello superiore e un'identità tale che essa non possa esistere, così com'è, al di fuori dello stesso. Diventa, pertanto, ragionevole e inconfutabile annotare che la *società* (composita, multiforme, cangiante) condiziona in maniera saliente gli indirizzi e le scelte riguardanti l'istruzione e la formazione. Tuttavia per riuscire a capire, a decodificare, a valutare il suo ruolo è indispensabile conoscere la sua natura, la sua configurazione, il suo potere. È risaputo che la voce «società» ha raccolto e distribuito — nel corso dei secoli — un numero alto di definizioni che ancora dividono i sociologi. Il termine è marcatamente polisemico, per effetto di tante concezioni derivanti da altrettante correnti di pensiero. Il concetto, comunque, allude a una popolazione insediata in un territorio, i cui componenti condividono una medesima cultura, riconoscono una medesima peculiarità, intrattengono distinti rapporti economici e politici, coltivano un'intensa relazione. In questa nozione compaiono alcuni elementi da evidenziare: ogni collettività è creata dall'unione di più comunità ognuna delle quali è formata da più gruppi; ogni collettività è denominabile cogliendo gli aspetti più significativi della stessa collegando simultaneamente lo studio dell'ambiente naturale, le dinamiche degli abitanti e la disposizione dello spazio fisico (forme di insediamento e trasformazione del paesaggio).

Tralasciando la tracciatura storica del concetto di contesto sociale, si può porre l'accento — per meglio capire il nesso tra scuola e società — su due *coefficienti* attivi.

Il primo, essendo positivo, favorisce un'intesa tra scuola e società, le quali non sono due variabili né indipendenti né dipendenti; non sono due entità subordinate l'una all'altra; non sono due soluzioni antitetichie per cui o la società viene assimilata alla scuola, o la scuola viene inglobata nella società. Scuola e società sono due universi differenti, ma non sono due organismi stranieri. Anzi, sono *complementari*, in una unità dialettica, e *inseparabili*, tanto che, come non si può prefigurare una scuola asociale, così non si può immaginare una società scolastica. Perciò, espunte le forme deviate, anomale e nocive, quali sono da un lato la *subalternità* della società che si annulla nella scuola (desocietarizzazione) e da un altro lato la *sottomissione* della scuola metabolizzata nella società (descolarizzazione), è necessario cercare una terza via dove la diade, scuola e società, converga sorreg-

gendosi, tutelandosi, incrementandosi, reciprocamente, in una sorta di *concordia discors*.

Il secondo, essendo negativo, deforma il rapporto tra scuola e società attraverso un'azione di filtro della prima nei confronti della seconda; un'azione in cui si compie una cernita delle informazioni, degli episodi, delle idee (concernenti la vita di ogni giorno: la realtà vissuta) che possono essere proposte agli alunni, celando tutto ciò che l'educatore ritiene deleterio o incomprensibile per l'educando. Qui si pone sia il problema della verità, della lealtà, della trasparenza nel presentare fatti o opinioni anche dai contenuti sgradevoli, in diversi ambiti, sia il dovere del docente di non ingannare l'allievo con descrizioni, spiegazioni, risposte false o distorte, minando così la fiducia dello stesso riguardo all'insegnante.

La civiltà conflittuale da pacificare

Il secondo tema interpreta i profili delle civiltà contemporanee: dalla crisi del multiculturalismo ai caratteri tanto discussi della realtà umana del nostro tempo. Sono profili, crisi e caratteri che non possono essere ignorati dal sistema educativo, sia perché irrompono in esso attraverso i flussi migratori che in Italia hanno assunto dimensioni notevoli, sia perché un sistema educativo non può essere estraneo alle sorti gravi di tanti concittadini del mondo. I conflitti che straziano l'umanità sono alla conoscenza di tutti. Donde vengono? Non è una domanda futile e superflua, soprattutto se viene formulata da chi ha l'onere di istruire e formare le giovani generazioni e, quindi, ha la responsabilità di disinquinare le fonti. Perciò bisogna fornire una risposta. Da qualche lustro sembra che la causa stia nel cosiddetto «scontro di civiltà». Si sono affermate, ultimamente, due tesi che, alla fine, si trovano agli antipodi.

Da un lato si colloca Samuel Huntington, politologo statunitense, il quale sostiene che ai conflitti tra Stati, del passato, sono subentrati quelli tra popoli e civiltà, individuati prevalentemente su base religiosa. Sebbene il suddetto scontro denoti una semplificazione insostenibile (talvolta priva di giustificazioni documentate), l'assunto merita, comunque, rispetto, almeno per la vasta adesione che riscuote tra i cittadini.

Da un altro lato si situa Amartya Sen, economista indiano e premio Nobel, il quale ribadisce l'appartenenza dell'individuo a una molteplicità di mondi e quindi afferma l'esistenza di un'identità plurale che escluderebbe una catalogazione unidimensionale degli esseri umani. Diversamente non si spiegherebbero le violenze e le guerre all'interno delle stesse popolazioni e delle stesse civiltà. Roberto Toscano, in un articolo su «La Stampa» del 23 novembre 2013, sostiene l'analisi di A.

Sen e dimostra, con esempi convincenti, le fratture esistenti nell'Islam, di cui la più importante è la contrapposizione sunniti-sciiti.

Senza parteggiare per una delle due dottrine, si può raggiungere un chiarimento persuasivo sugli accadimenti prevedibili, tra e nelle nazioni e civiltà, seguendo un percorso argomentativo dettato da studiosi di fama mondiale.

Il primo è Zygmunt Bauman, che sviluppa la tesi della *liquidità*, dimostrando come il passaggio da una fase «solida» delle società e delle istituzioni a quella «liquida» sia provocato dallo *scioglimento* delle forme sociali; dalla *separazione* del potere, in mano alle centrali economiche; dalla *consunzione* della politica; dall'*impotenza* dello Stato a garantire protezione e assistenza, minando la solidarietà; dalla *scomparsa* della progettazione a lungo termine; dalla *prontezza* a cambiare tattica e stile.

Il secondo è Anthony Giddens, che propone la tesi del *blocco* dei processi di cambiamento; una *situazione di stasi* (quasi di paralisi) in cui la classe politica esita a scegliere, dando prova di non sapere che cosa sia il bello, il buono, il vero, il giusto. La tecnologia opera un condizionamento sulle idee e sulle azioni dell'uomo: non è più un mezzo nelle mani dell'uomo, bensì il «nuovo principio» che non conosce il pensiero che «pensa», ma il pensiero che «calcola».

Il terzo è Umberto Galimberti, che recepisce la tesi dell'*indifferenza*, bersaglio continuo del biasimo collettivo, figlia di uno stato sociale leggero, mobile, elastico, ossia di una contemporaneità gommosa. E, tuttavia, l'indifferenza assorbe, in parte, l'humus di cui si nutre, nel terreno del conformismo.

La conclusione, duplice, a cui si perviene è un po' impegnativa e delicata.

Innanzitutto, i tre «quadri» disegnati da Z. Bauman, A. Giddens e U. Galimberti sono rappresentativi della realtà del «mondo occidentale» contemporaneo e palesano, con le restrizioni, le debolezze e le carenze dello stesso, l'incapacità a fronteggiare positivamente le spinte massicce e violente (di natura civile, economica, culturale, religiosa) provenienti dalle popolazioni trasmigranti.

Se si pensa, inoltre, che il sistema educativo possa essere chiamato in campo per svolgere un compito di solidarietà, di socializzazione, di integrazione attraverso l'istruzione e la formazione orientate alla maturazione di una coscienza fondata sui valori della dignità della persona, della convivenza civile, della libertà responsabile, della democrazia politica, ecc., non si sbaglia. Forse la scuola è uno dei fulcri, più efficaci, di appoggio che consentono di sollevare le sorti dei cittadini italiani e stranieri, in Italia. A una condizione: che essa disponga di una leva robusta e resistente, fatta di idee, di progetti e di mezzi adeguati per compiere, con successo, l'impresa.

LA PEDAGOGIA: SCIENZA DELL'EDUCAZIONE

Franco Frabboni

Introduzione. Tra singolarità e impegno, dissenso e progettazione esistenziale

La Pedagogia dispone di un indiscutibile primato scientifico.

Indossa la veste di stella/polare che attraversa i cieli dell'Educazione in una complessa e convulsa stagione di transito tra due Secoli. In questa, ha sì lasciato le sponde della modernità, ma non ha attraccato ancora sulle sponde della postmodernità.

Parliamo dell'albero di alto fusto che svetta nel bosco dell'Educazione. È il frassino che dall'alto osserva la Persona che troneggia alla rotonda della sua riflessione teoretica e della sua progettazione esistenziale.

Come dire, l'opzione ermeneutica della Pedagogia si fonda esclusivamente su paradigmi problematici e critici. I soli in grado di cogliere le idee-limite: sono metamodelli educativi forniti di sguardi trascendentali.

Ne siamo lieti. In questi anni, si è avvertito con sempre maggiore frequenza il rullare di tamburi attorno alla parola Educazione. A partire dai megafoni della stampa e della tv che, ripetutamente, hanno «strillato» la necessità di corposi investimenti pubblici da destinare all'istruzione delle nuove generazioni.

Questo il teorema rullato con insistenza dalle campane al vento. L'Educazione costituisce una risorsa umana da non dissipare. Altrimenti,

il soggetto/Persona rischia di lasciare via libera all'avvento — esistenzialmente devastante — del soggetto/Massa.

Attenzione, però. L'emisfero a nord dell'Equatore sta per essere sommerso dall'onda mercantile e mediatica di un'umanità che replica, senz'anima, comportamenti quotidiani conati dai consumi collettivi.

Non solo i modelli di vita sociale connessi all'alimentazione, all'abbigliamento, al fitness e al tempo libero, ma anche — e soprattutto — i modelli standardizzati della vita personale connessi ai modi di interagire, di capire, di pensare, di progettare e di sognare.

Merito della Pedagogia del vecchio Continente è l'aver scommesso, con ostinazione, su un'idea di Persona lontana dall'umanità/manichino creata e imposta, per ragioni mercantili, dall'odierna industria produttiva e commerciale e, per ragioni ideologiche, dai padroni di un vapore televisivo sempre più decerebrato e massificato.

Al contrario, l'umanità alla quale si è rivolta la Pedagogia europea dispone — è il suo pregio — di ali/leggere per librarsi nei cieli e per andare oltre: verso l'altrove.

Rinforziamo il punto di vista. Siamo convinti che la Pedagogia possa offrirsi, oggi, da gommone di salvataggio delle nuove generazioni.

Per questo, è posta sotto i riflettori del Duemila i cui bagliori di luce informano che la sua regale scienza dell'Educazione si trova a un bivio. Al cospetto di un antico bosco boreale — posto a nord dell'Equatore — che la impegnerà a optare per una vegetazione/altra (planetaria) alla quale delegare il compito di produrre foglie sempreverdi. Ineludibili, perché decisive per dare ossigeno esistenziale e culturale a un terzo Millennio attraversato dai venti turbinosi di una società complessa e del cambiamento.

Pur equipaggiata sul piano teorico ed empirico, la Pedagogia accusa — se osservata con lenti planetarie — una crescente fragilità epistemica. Questa la debolezza. Le sue teorie pongono sì al centro il soggetto/Persona, ma limitatamente all'umanità che abita le contrade boreali del Pianeta. Tanto che espone univoci e incompiuti segni di riconoscimento: è bianca, è maschia, è ricca, è alfabetizzata, è sazia.

Mai la Pedagogia cresciuta nei Paesi dell'opulenza (occidentali) ha posto nel mirino l'umanità nera-femmina-povera-analfabeta-denutrita che popola l'altra metà della luna: i Paesi della sopravvivenza.

Questo il limite (che è anche il confine ultimo) della Pedagogia boreale. La sua Persona è ontologicamente «single». Simboleggia, impropriamente, una volta celeste costellata di astri luminosi: le Persone.

Parliamo di un mondo sconfinato di identità esistenziali per antropologia, per colore, per età, per sesso, per ceti, per fede.

La causa dello strabismo congenito della Pedagogia sta nel fatto che è nata sopra l'Equatore. Il suo capitale scientifico si è venuto

accumulando tramite studi e ricerche condotte sull'infanzia, sulla giovinezza e sulle età adulte che popolano il nord del Pianeta. Il suo patrimonio inquisitivo è per lo più depositato negli scaffali dei Continenti occidentali.

Si è detto. La Pedagogia/bianca necessita di ali per volare e conquistare nuovi traguardi culturali. Il suo portafoglio scientifico non dispone soltanto di una carta d'identità *occidentale* (dal raggio/breve: documenta grammatiche e sintassi degli emisferi apollinei e ariani, ricchi e sazi), ma anche di una carta d'identità *orientale e meridionale* (dal raggio/lungo: documenta scenari poveri e denutriti del Pianeta).

È dunque improcrastinabile costruire una nuova Pedagogia per il terzo Millennio. Una scienza della Persona ancorata sia a una filosofia dell'Educazione corredata di Singolarità e di Progettualità esistenziale, sia a un'ermeneutica fondata su Metodi critico/utopici. Dissenzienti e inconciliabili con modelli socio-culturali — deterministici, economicistici e produttivistici — disattenti e indifferenti agli irrinunciabili valori dell'intenzionalità e dell'impegno, del dissenso e della progettazione esistenziale.

Si tratta di enunciati stellari che combattono tutto quanto porta a rimpicciolire (perché interpretato unilateralmente) e a depauperare (perché non-interpretato integralmente) le sfere della vita personale: affettiva, cognitiva, estetica ed etico/sociale. Assicurando loro vitalità e tensione utopica: ingredienti dinamici irrinunciabili per combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della donna e dell'uomo.

Soltanto in questa prospettiva, la Pedagogia si fa titolare dell'*idea del possibile*. La cui vocazione — tutta teleologica — è dare orizzonte e meta a un'Educazione aperta ai molteplici aspetti della vita quotidiana.

L'albero biblico

La pianta del plurale. Ai nostri occhi, la Pedagogia si presenta come l'albero antico e nobile del giardino delle scienze dell'Educazione.

Le altre piante portano il nome di Psicologia, Sociologia, Antropologia e Didattica.

Siamo al cospetto di una pianta/biblica che illumina la Persona nella quale il Singolare allude prescrittivamente al «plurale». Ovvero, alle Persone nella molteplicità delle loro sfere vitali: la motoria, l'affettiva, la cognitiva, l'estetica e l'etico-sociale. Rinforziamo il teorema.

L'Educazione costituisce una risorsa umana da non disperdere. Soprattutto oggi che il soggetto/Persona rischia di dare via libera all'avvento, esistenzialmente devastante, del soggetto/Massa.

LA NUOVA EUROPA E LE PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Gerwald Wallnöfer

La politica europea dell'istruzione

La politica dell'istruzione nell'epoca storica della formazione degli Stati-nazione è stata uno strumento importante per la formazione dell'identità nazionale. Nell'attuale fase di sviluppo dell'integrazione europea questo processo è solo agli inizi. Documenti come il Protocollo di Lisbona ne indicano la direzione. Ciò comporta che anche le principali linee di sviluppo nel settore dell'istruzione siano soggette a un processo di unificazione. Non a caso, difatti, l'educazione permanente rientra nell'interesse specifico dell'Unione europea. L'educazione permanente viene identificata come uno dei fattori decisivi per la competitività in ambito economico. Anche in questo caso è evidente il DNA dell'UE, nata come unione per la cooperazione economica. Nonostante i crescenti sforzi all'interno dell'Unione europea per allargare il processo di integrazione al settore educativo, i contenuti dei programmi si concentrano principalmente sull'aspetto dell'istruzione, sui criteri formali per il reciproco riconoscimento delle qualifiche e non su quello educativo e formativo. I compiti fondamentali delle istituzioni educative, come la socializzazione, l'educazione e lo sviluppo della personalità, appaiono secondari.

Ciononostante, il riconoscimento dell'importanza delle competenze personali di base e delle competenze chiave, acquisite attraverso la

formazione, sta diventando sempre più importante anche nel mondo del lavoro.

Una discussione sul significato e sul contenuto dei concetti politico-formativi deve prendere le mosse dalle circostanze sociali di base e dai bisogni dei cittadini. L'istruzione, la formazione e l'educazione possono essere comprese solo tenendo conto delle condizioni culturali e socio-economiche della rispettiva epoca e società. Per questo motivo, ne trattiamo brevemente alcuni aspetti.

Sviluppi sociali

Nella maggior parte dei Paesi europei, il punto di partenza degli sforzi per riformare l'ambito della formazione sono le mutate condizioni di vita e d'istruzione dei bambini e dei giovani, e le relative conseguenze nella progettazione delle biografie di apprendimento.

Da un lato aumentano le esigenze formative — le competenze necessarie si ampliano costantemente per qualità e quantità —, dall'altro lato cresce l'eterogeneità dei presupposti e delle condizioni di apprendimento dei bambini. Ciò significa che le crescenti aspettative sulle potenzialità in uscita (output) sono contrapposte alle ridotte risorse delle condizioni di ingresso (input). Queste risorse favorevoli sono essenzialmente le seguenti:

- Un rapporto favorevole tra personale addetto all'assistenza e bambini; questo significa che i bambini possono imparare in piccoli gruppi. I gruppi piccoli consentono offerte individualizzate e personalizzate all'altezza delle differenze nei bisogni, nel ritmo e nell'attitudine di apprendimento dei bambini. Questo vale per tutti gli ambiti (cognitivo, affettivo, sociale) e per tutte le età.
- Un ambiente di apprendimento concepito e attrezzato in modo appropriato; questo vale per gli aspetti architettonici (dimensioni degli ambienti, progettazione delle aree esterne), così come per le strutture (biblioteca, teatro, media, giochi, materiali didattici, ecc.).
- La disponibilità e l'integrazione di offerte extrascolastiche (sport, musica, arte, ecc.).

Questi tre punti sono relativi a fattori «resistenti». Essi non dipendono dalle competenze e dalla motivazione delle persone coinvolte nel processo educativo, ma dalla capacità e dalla volontà della società di creare condizioni favorevoli per i bambini. Così, questo ambito dovrebbe essere definito come spazio di creazione politica e non può essere delegato alla responsabilità individuale. Se una società decide di non accettare questa responsabilità intesa come compito pubblico, si perviene a un sistema formativo a tre classi.

Nella prima classe troviamo i figli delle classi sociali più agiate, i cui genitori dispongono di risorse finanziarie adeguate.

Nella seconda classe troviamo i figli della classe media. I genitori di questi bambini dispongono in misura limitata di risorse aggiuntive al sistema scolastico pubblico.

Nella terza classe troviamo il crescente numero di bambini che dipendono esclusivamente dall'offerta pubblica.

Nei Paesi ricchi, la maggior parte dei bambini appartiene a queste tre classi, con una percentuale relativamente piccola di bambini provenienti dalla quarta classe, ovvero la classe degli indigenti, dei trascurati e dei dimenticati, che non potrà accedere ad alcun tipo di educazione formale. I bambini di strada ne sono un esempio, anche nelle zone più povere d'Europa.

In tutto il mondo, la miseria dei bambini è scandalosa: in tutto il mondo ogni giorno 18.000 bambini muoiono prima del compimento del loro quinto anno di vita per cause che si potrebbero evitare (Save the Children, Rapporto 2013).

Altrettanto importanti rispetto ai suddetti fattori «hard» sono i cosiddetti fattori «soft», che non possono essere espressi direttamente in cifre.

I più importanti sono i seguenti:

- Le competenze pedagogiche dei professionisti. Sebbene anche in questo campo sussistano dati «hard», come la durata della formazione e il grado dei titoli di studio formali, questi dati non forniscono però informazioni sufficienti sulle competenze didattiche e la motivazione del personale. Il valore educativo dell'offerta è associato a una serie di altri fattori. Questi includono il riconoscimento sociale delle attività, il prestigio della professione e naturalmente la qualità dei contenuti della formazione.
- La qualità dei contenuti dei programmi di formazione e dei sussidi didattici.
- Le competenze pedagogiche del personale dirigente.

Per una classificazione dei fattori decisivi della qualità, possiamo indicare tre grandi categorie:

- *Brainware*: le idee e la cultura del personale, la capacità di progettazione e riflessione, l'abilità di elaborare insieme ai bambini una chiave per percepire, comprendere e interpretare la realtà.
- *Software*: i programmi e i piani per attuare le idee, i materiali didattici, la qualità della comunicazione a livello istituzionale e individuale.
- *Hardware*: gli edifici, le attrezzature degli spazi interni ed esterni, le basi finanziarie per le attività.

L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA NELL'EUROPA MULTICULTURALE

Gerwald Wallnöfer

I modelli teorici dell'acquisizione linguistica

Il Quadro di Riferimento Europeo per le lingue prevede che ogni cittadino europeo sia in grado di parlare almeno tre lingue (CEC, 2001). Questo significa che ogni cittadino, oltre alla propria madrelingua, debba apprendere almeno altre due lingue. Si distingue tra la lingua materna o prima lingua (L1), la lingua seconda (L2), che è la lingua del luogo in cui si vive, e le lingue straniere che non sono parlate né in casa né nell'ambiente in cui si vive. In molti casi, la prima lingua o madrelingua è un dialetto locale che differisce fortemente dalla lingua standard, che è, quindi, appresa quasi come una lingua straniera. In generale si può affermare che solo pochi bambini acquisiscono fin dall'inizio una lingua standard in modo perfetto.

La didattica che si riferisce all'acquisizione delle lingue si contraddistingue nella letteratura scientifica in base a questa classificazione. Parliamo, infatti, di acquisizione della prima lingua, della lingua seconda e delle lingue straniere. L'acquisizione della seconda lingua assume un ruolo molto importante in particolare per le aree in cui sono parlate più lingue. A tali zone appartiene l'Alto Adige-Südtirol, ove si parlano tre lingue (tedesco, italiano, ladino), alle quali vanno aggiunte altre lingue straniere, poiché il fenomeno migratorio porta con sé le lingue materne degli immigrati parlate all'interno della famiglia.

I sistemi scolastici dell'Alto Adige-Südtirol sono suddivisi secondo le lingue di insegnamento e vengono gestiti separatamente. Esiste quindi una scuola di lingua tedesca, dove l'italiano è insegnato come lingua seconda e le altre lingue come lingue straniere. In genere la lingua straniera impartita è l'inglese. In alcune scuole secondarie di secondo grado sono insegnate anche altre lingue come il francese o lo spagnolo.

Accanto a questo sistema scolastico, esiste anche una scuola di lingua italiana che offre il tedesco come lingua seconda e, analogamente alla scuola tedesca, altre lingue straniere. Il sistema scolastico delle valli ladine costituisce un modello particolare. Nella scuola ladina l'insegnamento avviene nelle tre lingue — tedesco, italiano e ladino — e per il suo modello particolare è definita «scuola paritaria». Il ladino, in genere, è la madrelingua degli alunni. La lingua tedesca e quella italiana sono, in differenti modalità di diffusione, le lingue del territorio. Le lezioni si svolgono alternativamente nelle due lingue tedesca e italiana, mentre il ladino è insegnato come madrelingua.

In riferimento all'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini, esistono diversi approcci teorici.

Il modello, diffuso soprattutto negli anni Sessanta, assume che il bambino debba prima imparare la propria madrelingua e solo in seguito una lingua straniera o lingua seconda. Questa teoria, che è ormai considerata obsoleta, ritiene che una competenza linguistica debba essere acquisita e consolidata prima dell'insegnamento di una seconda o terza lingua, perché si prevede il rischio che nessuna delle lingue possa essere acquisita a un livello sufficientemente elevato. Il concetto su cui si basa la teoria fa riferimento a un codice elaborato che dovrebbe costituire la base di apprendimento per le altre lingue. La competenza linguistica della prima lingua deve essere presente in forme possibilmente differenziate, in modo che si possa prima sviluppare il pensiero astratto. Il pericolo individuato nel plurilinguismo precoce è la possibilità di interferenze tra le lingue e, quindi, il rischio di non apprendere correttamente nessuna lingua.

Le teorie più moderne si basano su un approccio diverso. Sostengono, infatti, che l'acquisizione precoce di più lingue promuove le competenze linguistiche nel loro complesso e che quindi già dalla prima infanzia dovrebbero essere acquisite più lingue (Franceschini, 2014).

Poiché l'acquisizione e l'apprendimento delle lingue sono processi molto complessi, affinché, fin dall'inizio, il plurilinguismo possa svilupparsi davvero positivamente devono essere soddisfatti diversi criteri. Una delle condizioni è che il bambino abbia l'opportunità di parlare e di sentire ciascuna delle lingue a un livello adeguato, possibilmente in modo frequente e regolare. Per comprendere meglio questo processo,

è utile prendere in considerazione più attentamente alcuni principi fondamentali dell'acquisizione del linguaggio nella prima infanzia.

L'acquisizione della lingua avviene in diverse fasi.

In primo luogo, l'apprendimento del linguaggio avviene come competenza linguistica passiva attraverso l'ascolto. I primi contatti linguistici avvengono già nel grembo materno. Il feto, nelle fasi finali della gravidanza, sente la voce della madre e altre voci provenienti dall'esterno ed è già in grado di distinguerne alcune. In questo modo si creano i presupposti per lo sviluppo dell'udito e la capacità di distinguere i diversi suoni. Questa capacità, a sua volta, costituisce il presupposto fondamentale per capire il linguaggio, per poter differenziare, per saper distinguere e attribuire i suoni e per essere in grado, successivamente, di articolare i suoni stessi. Un esempio dell'importanza di queste capacità di discriminazione fonetica precoce è la difficoltà degli europei di percepire le differenze di tonalità delle lingue asiatiche. In thailandese, ad esempio, una stessa parola, a seconda della pronuncia, può avere sette significati diversi. La tonalità è altrettanto importante nella lingua cinese. Viceversa, sappiamo che per molte persone delle culture asiatiche è difficile distinguere certi suoni (ad esempio L e R) delle lingue occidentali.

Così abbiamo una distinzione tra competenze linguistiche attive e competenze linguistiche passive. Le abilità passive, le capacità di comprensione dei contenuti linguistici, si formano prima; la capacità di utilizzare attivamente la lingua e parlare correntemente è acquisita successivamente. Il passaggio tra la prima competenza, quella passiva, e quella attiva è per molte persone un grande ostacolo e in molti casi non può essere completamente superato. Ciò è anche legato al fatto che la lingua ha un grande significato emozionale e che il linguaggio e le competenze linguistiche sono una parte rilevante della propria identità culturale: attraverso il linguaggio vengono comunicate inconsciamente informazioni sulla propria personalità.

La capacità di esprimere se stessi e il contenuto della comunicazione linguistica forniscono molte informazioni che indicano il contesto culturale, il livello di istruzione, l'intelligenza e i punti di vista del parlante. Dobbiamo quindi distinguere tra i livelli di contenuto e di relazione della comunicazione (Watzlawick, Beavin e Jackson, 2011). Si tratta di uno dei motivi per cui è necessario molto tempo prima che le persone si sentano abbastanza sicure di comunicare con altri in una lingua che non è la loro madrelingua. La paura di sbagliare, e quindi di essere considerati meno intelligenti di quanto ci si ritenga, impedisce a molte persone l'acquisizione attiva di una lingua. Questa inibizione non si manifesta nei bambini piccoli, ma aumenta nel corso dello sviluppo. È già riscontrata in età scolare e generalmente viene

rafforzata, piuttosto che ridotta, dalle modalità didattiche in uso. Le forme più diffuse di insegnamento delle lingue nella scuola infatti sono pedagogicamente e didatticamente inaccettabili e la formazione degli insegnanti dovrebbe essere completamente riformata. L'idea che «chi sa, sa insegnare» è sbagliata.

Al fine di garantire un insegnamento adeguato, le competenze linguistiche dell'insegnante devono certamente essere al livello di quelle di un parlante nativo. Comunque, questo è solo il primo requisito. Il secondo è costituito dalla professionalità pedagogica e didattica. La competenza linguistica dell'insegnante è la base necessaria, ma non sufficiente. L'acquisizione della lingua deve essere sempre considerata nei suoi aspetti psichici, emotivi e sociali. Il linguaggio e le lingue come elementi della comunicazione umana influenzano, quindi, lo sviluppo dell'immagine di sé e l'identità del bambino. Le lingue devono essere sempre considerate nel relativo contesto sociale, culturale ed economico. Per ogni individuo ci sono le lingue delle emozioni e le lingue usate principalmente in contesti d'uso (ad es. le lingue di lavoro). Le diverse lingue godono di differente prestigio a seconda del periodo storico e dell'ambiente sociale. Per i bambini, in particolare, è un problema se la loro madrelingua ha un basso prestigio sociale. La lingua è inoltre determinante per il successo scolastico. Le competenze nella lingua di insegnamento sono un fattore determinante del successo scolastico, ancora più decisivo dell'intelligenza. Le competenze linguistiche sono tramandate dai genitori ai figli attraverso la cosiddetta «eredità sociale» e possono decretare il successo o il fallimento sociale.

La scuola dovrebbe compensare la mancanza di competenze linguistiche e dare un contributo alla realizzazione di pari opportunità di successo scolastico. A causa delle carenze strutturali del sistema scolastico e della formazione degli insegnanti, questa opportunità è però poco sfruttata. La mancanza di opportunità di acquisire la lingua standard della società di appartenenza risulta discriminatoria per gran parte dei bambini. Le conseguenze influenzano la biografia di apprendimento della persona interessata per tutta la vita. L'analisi delle competenze linguistiche dei bambini deve pertanto riguardare tutte le lingue di cui il bambino dispone e non solo la lingua di insegnamento.

La capacità di distinguere tra le lingue, ad esempio, è più pronunciata nei bambini che crescono in contesto multilingue che nei bambini monolingui, e questa capacità è cruciale nel determinare se le persone impareranno o meno a comunicare fluentemente in diverse lingue; ma, nella valutazione delle prestazioni scolastiche, non viene presa in considerazione. Ci sono bambini che hanno a disposizione un ampio registro linguistico, ma hanno la sfortuna di avere delle debolezze linguistiche nella lingua di insegnamento. Invece di essere in grado