Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca

INVALSI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

10 anni dall'approvazione della Legge 482

CELE

LINGUE DI MINORANZA E SCUOLA. A DIECI ANNI DALLA LEGGE 482/99

Inchiesta conoscitiva sulle condizioni del plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana

BOZZA PER I RELATORI DEL CONGRESSO

Indice relazione sintetica

1. IL PROGETTO
- 1.1. **Il progetto**
- 1.2. **Presupposti metodologici**
  - 1.2.1. Inchieste quantitative.
  - 1.2.2. Inchieste qualitative.

2. LA RICERCA
- 2.1. **Punto1.: Il territorio e il contesto**
- 2.2. **Punto 2.: La Scuola: legge e applicazione**
  - 2.2.2. Le scuole di minoranza
  - 2.2.2. I progetti
  - 2.2.3. Gli strumenti didattici
- 2.3. **Punto 3.: La Scuola: accettazione, valutazione e aspettative**
- 2.4. **Punto 4.: La Scuola: valutazione esterna**

3. I RISULTATI: RAPPORTO ANALITICO
- 3.1. **Quantitativa sui Comuni** (redatto con la collaborazione di Vittorio Dell'Aquila)
  - 3.1.1. Dati generali
  - 3.1.2. Uso della lingua di minoranza nei consigli comunali
  - 3.1.3. Uso della lingua di minoranza nei atti ufficiali
  - 3.1.4. Rapporti con il pubblico
  - 3.1.5. Formazione dei dipendenti comunali
  - 3.1.6. Toponomastica
  - 3.1.7. Considerazioni conclusive
- 3.2. **Quantitativa sulle Scuole** (redatto con la collaborazione di Vittorio Dell'Aquila)
  - 3.2.1. Dati generali
  - 3.2.2. Lingua oggetto di tutela
  - 3.2.3. Anni di presenza della lingua di minoranza nella scuola
  - 3.2.4. Ore di insegnamento
  - 3.2.5. Insegnanti
  - 3.2.6. Materiale didattico
  - 3.2.7. Lingua e cultura
  - 3.2.8. Risorse economiche
  - 3.2.9. Valore delle lingue nella scuola
  - 3.2.10. Note conclusive
- 3.3. **Analisi dei Progetti** (redatto con la collaborazione di Simone Ciccolone)
  - 3.3.0. La legge 482, le circolari ed il piano di finanziamenti annuale del Ministero
  - 3.3.1. Metodi di catalogazione
  - 3.3.2. I progetti: numeri e *focus*
    - 3.3.2.1. *Distribuzione dei progetti*
    - 3.3.2.1. *Obiettivi del progetto e possibile impatto sulla tutela della lingua minoritaria*
  - 3.3.3. Impatto e implementazione della competenza linguistica
  - 3.3.4. Tipologia d'intervento e azioni: i progetti dell'a.s. 2004-2005
  - 3.3.5. Le autorappresentazioni della minoranza linguistica: i progetti dell'a.s. 2004-2005
  - 3.3.6. Autorappresentazioni, impatto e valutazione del progetto
  - 3.3.7. Analisi qualitative ed osservazioni sui progetti catalogati
    - 3.3.7.1. *Le reti*
    - 3.3.7.2. *Progetti dell'a.s. 2004-2005 a confronto: un carotaggio su Piemonte e Friuli - Venezia Giulia*
    - *3.3.7.3. Analisi qualitative di tre progetti esemplificativi*
  - 3.3.8. Proposte per la valutazione e la scheda-formulario

- 3.4. **Analisi dei materiali didattici**

3.5. **I Gruppi** (redatto con la collaborazione di Maria Piera Candotti e Silvia Negrotti)
3.5.1. La Legge 482/99 e il territorio
3.5.1.2. *Dieci anni di 482: la svolta.*
3.5.1.3. *I finanziamenti e le risorse*
3.5.1.4. *La legge nella prospettiva dell'autonomia scolastica*
3.5.1.5. *Modelli di scuola*
3.5.2. Potenzialità e modalità della scuola nel suo ruolo di agente di tutela e valorizzazione delle comunità oggetto della legge 482/99
3.5.2.1. *La scuola e l'insegnamento della LM: diritto, dovere, opportunità?*
3.5.2.2. *La scuola come agente di pianificazione linguistica: autonomia e isolamento*
3.5.2.3. *La scuola come agente di pianificazione linguistica: forza e debolezza*
3.5.2.4. *Strategie e stratagemmi : la didattica della LM a scuola*
3.5.2.5 *La LM a scuola: pratiche di vita quotidiana*
3.5.2.6. *L'insegnamento della LM a scuola: gli strumenti*
3.5.2.7. *L'impatto della legge 482/99. Analisi in termini di valorizzazione*
3.5.2.8. *Rapporti fra i codici e ruolo della Scuola*

3.6. **La valutazione**

4. I RISULTATI: SINTESI E CONCLUSIONI

4.1. **Lo stato attuale**
4.2. **Possibili direzioni di intervento**

GLOSSARIO

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. IL PROGETTO

1.1. Il progetto

1.1.1. Si presentano qui i risultati emersi dalla serie di inchieste linguistiche del progetto «Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99» e alcune delle considerazioni che su di essi si possono trarre. Il progetto, partito di fatto nel gennaio 2009, è stato commissionato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (INVALSI) e all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che ne ha affidato la direzione scientifica al prof. Gabriele Iannàccaro; hanno attivamente partecipato alle ricerche e alle analisi anche ricercatori facenti capo al Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe (CELE)[1]. Una parte del progetto è stata affidata, nella sua realizzazione logistica, al Dipartimento Affari Regionali presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Il progetto nasce dall'esigenza di fare il punto della situazione sull'insegnamento delle lingue di minoranza territoriale della Repubblica Italiana, allo scadere del primo periodo di dieci anni di attuazione della fondamentale – per il settore – legge 482/99. Si è sentita la necessità non solo di una ricognizione di fatto sull'esistente, ma anche di raccogliere e valutare l'andamento delle attività scolastiche e i metodi utilizzati nei diversi contesti, così come la soddisfazione degli operatori (gli insegnanti) e degli utenti (la società, e particolarmente gli studenti e i genitori) e le loro aspettative per il futuro. Parallelamente è stato necessario analizzare i progetti presentati dalle scuole (il progetto specifico è la forma di finanziamento prevista dalla legge) per indagarne la validità, il loro uso e la loro gestione, e vederne le costanti e le determinanti generali per trarre da queste indicazioni sulle condizioni della lingua e i bisogni delle comunità

1 La presente bozza si intende redatta, dove non altrimenti specificato, da Gabriele Iannàccaro, che si è spesso avvalso di testi e suggestioni del gruppo di studio; all'inizio di ogni capitolo sono indicati i ricercatori principali per ciascuna parte. Responsabile logistica e scientifica per il MIUR è stata Tiziana Senesi, per l'INVALSI Lina Grossi.

I dati, i risultati, le suggestioni scaturite dall'inchiesta sono in numero enorme: un'analisi non cursoria di questo materiale necessiterà di molto tempo e, ci auguriamo, di competenze anche molto diverse: non solo di linguisti, ma di sociologi, di pedagoghi, di statistici, storici, politologi, di psicologi della società; quello che qui possiamo presentare non è – ovviamente – che una prima parziale elaborazione, di necessità limitata in ampiezza e profondità. È importante notare che, così come il progetto (che presentiamo subito sotto) è concepito come fortemente unitario pur nelle sue diverse parti, che tuttavia possono essere valutate e considerate solamente le une in corrispondenza con le altre, anche la presente relazione vuole porsi come sintetica, al di là delle evidenti – e ovvie – differenze, talora assai marcate, fra una situazione di minoranza e l'altra, mostrando linee di tendenza (e nel migliore dei casi suggerendo indicazioni operative) idealmente valide per tutte le situazioni considerate; in modo che, con gli adattamenti e le localizzazioni del caso, possano essere di utilità comune all'implementazione delle lingue di minoranza nelle scuole della Repubblica. In questo, ci pare, veniamo incontro alle condizioni reali di indirizzo e intervento del MIUR, che legittimamente opera, pur con attenzione alle singole realtà territoriali, attraverso provvedimenti e indirizzi in massima parte di tipo globale.

1.1.2. Partendo da queste premesse è stato così approntato un progetto di ricerca che potesse venire incontro a esigenze conoscitive e di intervento diverse, e che nel contempo fornisse un'immagine insieme globale e dettagliata della realtà – complessa – da analizzare: ne risulta una serie di interventi multipli ma coordinati, ognuno dei quali affronta uno specifico nodo conoscitivo, e tuttavia da valutare insieme perché possano offrire risultati significativi, dal momento che ogni sezione illumina e approfondisce le altre. Vedremo fra poco alcune delle implicazioni teoriche e metodologiche che soggiacciono ad un tale progetto: eccone comunque di seguito i punti rilevanti, perché possano costituire una sorta di canovaccio e riferimento per la lettura dei passi successivi.

> LINGUE DI MINORANZA E SCUOLA. A DIECI ANNI DALLA LEGGE 482/99.
> *Inchiesta conoscitiva sulle condizioni del plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*
>
> […]
>
> Lo studio – da svolgere in un anno di attività – si articola in quattro punti, presentati e previsti in ordine logico e anche *grosso modo* cronologico e si pone idealmente come globale, ossia volto a indagare, nelle loro affinità e differenze, le comunità di minoranza della Repubblica ammesse a tutela secondo la legge 482/99 e nelle quali sia previsto un insegnamento della lingua territoriale tutelata, in modo da

costituire una base conoscitiva completa e una piattaforma di partenza omogenea ma dettagliata per qualunque azione o riflessione successiva.

Il territorio e il contesto

La legge 482/99 non si è rivolta ad una società civile completamente vergine per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento di lingue territoriali altre rispetto all'italiano; da tempo ormai in territori specifici della Repubblica sono in vigore ordinamenti scolastici particolari, che assicurano la presenza e l'insegnamento della (e nella) lingua di minoranza delle diverse comunità: basta pensare alle scuole della Valle d'Aosta, o delle Province di Trieste o Bolzano. Ora, la legge non si sostituisce a tali realtà scolastiche, ma si affianca loro, assicurando una copertura anche ai territori e alle comunità che prima non godevano di tutela.
È dunque necessario un breve studio preliminare volto a interpretare il territorio secondo le leggi in vigore per impostare un'analisi omogenea dei dati che tenga conto delle diverse situazioni legislative di partenza e dei loro riflessi sul sistema scolastico. Inoltre, la comprensione dell'ambiente linguistico circostante nel quale sono inseriti allievi e insegnanti è fondamentale per capire l'impatto delle iniziative scolastiche che si intraprendono sul territorio e per la loro valutazione.
Una tale inchiesta è prevista presso l'amministrazione di ogni singolo comune di minoranza su specifici punti applicativi previsti dalla legge; in particolare sulla eventuale presenza e sul grado di bilinguismo della Pubblica Amministrazione; sulla data a partire dalla quale il comune è eventualmente bilingue; sul tipo di bilinguismo previsto per il comune. L'inchiesta, che potrà avvalersi anche di dati già a disposizione, si svolge tramite un questionario *on line* da sottoporre a dipendenti locali della Pubblica Amministrazione: i dati sono inseriti in una pagina *web* e vengono direttamente analizzati, senza passaggi aggiuntivi, da un'apposita banca dati.

Le domande sono bilanciate per ottenere:

1. La classificazione dei Territori della Repubblica per tipo di legge di tutela cui sono sottoposti e dei sistemi scolastici derivanti dalle diverse legislazioni in vigore. (art. 3 legge 482/99 e leggi regionali).
2. Una fotografia della reale applicazione della legge 482 nelle amministrazioni locali (artt. 7, 8, 9 legge 482/99).

La scuola: legge e applicazione

Le realtà scolastiche di minoranza sono assai variegate fra loro, e le condizioni di applicazione della legge 482/99 e delle disposizioni locali (peraltro citate nel corpo della legge) molto diverse; è quindi di primaria importanza un'indagine omogenea e standardizzata su tutto il territorio statale, proprio per meglio valutare, nelle differenze, le ricadute della legge. È inoltre assai utile riuscire a comparare le condizioni di insegnamento e apprendimento delle lingue tutelate, per migliorare ulteriormente i servizio che offre il Ministero alle singole realtà locali. L'inchiesta si occupa pertanto di verificare i seguenti punti:

1. Le scuole: quali scuole hanno avviato programmi di insegnamento di lingua di minoranza, a che livello, con che frequenza scolastica.
2. Autonomia scolastica e legge 482: che tipo di autonomia esiste nella scelta – da parte dei singoli istituti scolastici – di personale, programmi e materiali e nel rinvenimento di risorse umane.
3. I progetti: quale è la realizzazione effettiva e quale l'impatto sul plurilinguismo scolastico dei progetti finanziati dal Ministero. In quest'ottica sarà opportuno valutare comparativamente i progetti depositati a due/tre altezze cronologiche diverse.
4. Le lingue: quale lingua si insegna; quanta lingua si insegna; la lingua di minoranza è in condizione lingua veicolare o lingua soggetto di insegnamento, quali materie sono coinvolte nell'insegnamento in lingua.
5. La didattica: quali sono i libri di testo e materiali di riferimento adottati (se cioè sono endo o eteroporodotti, quali sono gli eventuali apporti esteri); questo punto comprende anche la raccolta e analisi didattica dei libri di testo adottati.
6. Lingua e cultura: qual è il rapporto fra lingua e cultura prefigurato nelle diverse istituzioni scolastiche; comprende l'analisi etnografica dei libri di testo.

L'inchiesta ha come punto di riferimento ognuna delle Istituzioni scolastiche (Scuole dell'infanzia, Scuole primarie, Scuole secondarie di I grado) nelle quali ricada almeno un comune dichiaratosi di minoranza; si svolge con questionario standardizzato (via pagina *web*) attraverso il quale si indagano e esplicitano (con metodologie escussive appositamente studiate) i punti indicati sopra. Una tale inchiesta ha il vantaggio, appunto, di essere uniforme sul territorio al di là dei mezzi legali e finanziari attraverso i quali si attuano le iniziative di tutela della lingua, e di arrivare, idealmente, ad una conoscenza oggettiva dei risultati ai quali perviene la legge nel suo spirito, ossia la rivitalizzazione e la tutela delle lingue di minoranza della Repubblica.

Parallelamente si procede con l'analisi e la valutazione dei progetti presentati al Ministero: una tale analisi è di importanza assai rilevante, perché permette di conoscere più nel dettaglio, tramite la loro comparazione, le singole iniziative messe in campo; dà inoltre delle indicazioni assai preziose di tipo metascientifico: permette cioè di capire quali sono, secondo l'opinione dei dirigenti scolastici, i provvedimenti che nella diverse comunità vengono ritenuti più adeguati per la tutela linguistica. Di non

minore interesse è la raccolta, catalogazione e studio dei materiali didattici, che saranno conservati in un'apposita sede e resi disponibili alla comunità scolastica e scientifica.

La Scuola: accettazione, valutazione e aspettative

È poi di primaria importanza valutare le ricadute dei progetti e delle iniziative scolastiche sui diretti interessati, ossia sugli studenti, sugli insegnanti e sui genitori, indagando in loro la percezione dell'adeguatezza delle iniziative, la loro ricezione, il grado di soddisfazione e le aspettative riguardo il futuro. A tal fine sarà utilizzata la metodologia, già utilmente impiegata in situazioni comparabili in comunità di minoranza, del *focus group creativo*, ossia dell'intervista suggestiva di gruppo, nella quale, sotto la guida di esperti psicologi, emergono motivazioni e pulsioni profonde dei partecipanti riguardo al tema che viene proposto loro. Sono previsti, per ogni area omogenea, gruppi di 3 inchieste (ossia un gruppo di studenti, uno di insegnanti, uno di genitori); tali inchieste si svolgono in scuole *target* preventivamente selezionate per minoranza o area, per un totale di 18/20 scuole. Sembra ragionevole prevedere 7 aree omogenee (Valle d'Aosta; Trentino - Alto Adige; Friuli; Venezia Giulia; Italia settentrionale; Sardegna; Italia centrale e meridionale). Nel corso dei *focus group* saranno valutati:

1. L'adeguatezza percepita dell'offerta scolastica
2. La qualità percepita dell'offerta scolastica
3. Il grado e il tipo di integrazione della lingua di minoranza nell'offerta scolastica
4. I *desiderata* linguistici (ossia il numero, tipo e varietà di lingue, di minoranza e non, che si vorrebbero insegnate, le eventuali *Wunschsprachen*), quelli didattici (come e quanto si vorrebbe che fossero insegnate), quelli formativo/lavorativi (quello che ci si aspetta dalla loro conoscenza e insegnamento).

La Scuola: valutazione esterna

Oltre alla valutazione per così dire interna è necessaria un'inchiesta oggettiva che renda conto delle effettive competenze raggiunte dagli alunni nelle scuole dove si insegna una lingua di minoranza; e non tanto e non solo nella lingua di minoranza (la valutazione omogenea della competenza nella quale può rivelarsi particolarmente ardua) ma soprattutto nelle altre materie curriculari – per verificare se l'aggiunta di una lingua e le modalità di aggiunta e di insegnamento della stessa siano di giovamento o di peso, o indifferenti, rispetto all'apprendimento generale dello studente. Questa parte valutativa, che deve necessariamente seguire in senso cronologico i punti 1., 2. e 3. precedenti, sarà condotta dall'INVALSI, cui verranno eventualmente fornite specifiche competenze di tipo linguistico e socio

linguistico. Le scuole campione coinvolte saranno quelle già previste al punto 3. Si prevede dunque di approfondire:

1. I risultati di apprendimento in generale
2. L'apprendimento in specifico dell'italiano, della matematica e delle scienze.

Il progetto è stato approvato dal *Gruppo di lavoro sulle minoranze linguistiche di cui alla Legge 482/99* istituito con DD 54/2009 – nella riunione del 10 novembre 2008. Per maggiore chiarezza ci riferiremo in seguito al seguente schema a punti: Punto 1: indagine conoscitiva sui Comuni, (indagine condotta in collaborazione con il Dipartimento Affari Regionali della Presidenza del Consiglio dei ministri); Punto 2.1: indagine a tappeto sulle scuole; Punto 2.2: valutazione dei progetti sottoposti al Ministero; Punto 2.3: analisi degli strumenti didattici; Punto 3: *focus group*; Punto 4: Indagini sull'apprendimento scolastico (condotte dall'INVALSI).

1.2. **Presupposti metodologici**

Un'inchiesta così concepita esige la partecipazione di professionalità e competenze diverse, che abbiano specializzazioni mirate in approcci quantitativi e qualitativi, e che siano al contempo abituate a lavorare in gruppo e a condividere riflessioni e esperienze. Per i punti 1, 2 e 3, i ricercatori che sono stati attivati per questo lavoro provengono – al di là delle loro importanti esperienze personali – dall'«officina» del *Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe* (CELE), gruppo di studio appunto specializzato in inchieste sociolinguistiche e di pianificazione linguistica su ampia scala, o sono docenti o collaboratori a vario titolo dell'Università degli studi di Milano-Bicocca dove, sotto la direzione della cattedra di Sociolinguistica o di Pianificazione Linguistica, hanno lavorato a imprese comparabili negli anni scorsi.

Vale dunque la pena di richiamare brevemente la metodologia di base che è stata poi adattata alla presente ricerca; partiremo dal versante quantitativo (punti 1 e 2), in cui questo tipo di inchieste sono generalmente condotte tramite questionari stampati, appositamente elaborati in modo da adattarsi alle realtà locali così come alle esigenze scientifiche dei progetti; comprendono in genere domande a struttura chiusa (*multiple choice*) e prevedono tempi di compilazione piuttosto brevi. Le domande, bilanciate e concepite in modo da permettere più di una verifica della coerenza interna delle risposte, si rivolgono principalmente al livello *soggettivo* dell'esperienza linguistica da parte del parlante. E questo per una duplice ragione: la prima è legata alle condizioni stesse della raccolta di dati linguistici con un questionario, estremamente problematica se pretende di accedere

immediatamente al livello dell'oggettività. Il ricercatore non può controllare la realtà delle risposte, e l'informatore può non essere in grado di descrivere oggettivamente il suo comportamento linguistico. La seconda ragione è che, appunto per il suo contenuto *soggettivo*, le persone rispondono non tanto su che cosa fanno**,** con la lingua, ma su cosa *ritengono* di fare, ossia su cosa credono che *bisognerebbe fare* nelle situazioni linguistiche proposte. Ciò permette, una volta riconosciuta questa caratteristica dell'indagine con questionario, di sfruttarla a vantaggio del ricercatore, permettendo valutazioni che accedano al livello della coscienza linguistica dei parlanti, alle condizioni del contatto linguistico per come lo vedono i parlanti, e che dunque abbiano un valore predittivo e rappresentativo della posizione «ideologica» della comunità. L'inchiesta con questionario, se questo è appositamente bilanciato, si rivela dunque uno strumento assai sensibile, proprio in quelle situazioni dove alle varietà di lingue in compresenza si attribuiscono particolari valori identitari. Se ne ricava, fra l'altro, l'immagine che della lingua si fanno i parlanti, immagine che può colorarsi di significati ideologici, studiare i quali è indispensabile per la comprensione della situazione sociolinguistica e dell'insegnamento linguistico, e prerequisito importante per ogni azione eventuale di normalizzazione e pianificazione.

Ora, la costruzione dei questionari per il punto 1. e 2.1. (d'ora in poi Q1 e Q2) ha richiesto qui adattamenti particolari, che derivano sia dal mezzo attraverso il quale il questionario è stato proposto a chi risponde (una pagina *web*), sia alla natura parzialmente diversa della realtà da indagare. Per questo secondo aspetto, il più rilevante teoreticamente, andrà intanto osservata la grande eterogeneità possibile dei nostri informatori: sindaci, impiegati comunali, addetti di diverso tipo per il Q1; insegnanti, presidi, ma anche segretari scolastici per il Q2. In questi casi, nell'impossibilità di modulare il questionario a seconda del destinatario, bisogna di forza far sì che sia comprensibile e usabile al meno favorito degli utenti previsti; andrà tenuta in grande considerazione, inoltre, la presumibilmente scarsa motivazione alla risposa da parte dell'informatore medio, che si dedica al compito per obbligo o nel migliore dei casi per senso del dovere. Si aggiunga che chi risponde ha la coscienza di fornire dati che non si riferiscono alla *sua* personale situazione, ma di rappresentare in quel momento una realtà astratta (il Comune o la Scuola), che potrebbe conoscere solo superficialmente o le cui scelte riguardo alle materie di cui si tratta potrebbe non approvare.

E veniamo al tipo di realtà indagata: non soggettiva, che, come si è visto, è particolarmente adatta alla rilevazione con questionario in assenza del ricercatore; piuttosto si richiedono a chi risponde valutazioni e informazioni di tipo oggettivo, di resoconto di attività o stati reali. Non siamo davvero in presenza di rischi legati al noto *Observer's Paradox*, dal momento che vengono richieste informazioni facilmente verificabili perché esito di documenti o prese di posizione ufficiali, tuttavia il grado o la valutazione di tali informazioni possono essere soggetti ad arbitrio. Per esempio, come

sarà discusso anche in seguito, c'è nel Q1 una domanda sulla toponomastica bilingue presente nel territorio comunale; deve essere chiaro che il livello di realtà a cui questa domanda si riferisce è duplice: da un lato quella oggettivamente verificabile di una delibera comunale che permette o incoraggia l'uso di toponimi in Lingua di Minoranza (LM), dall'altro l'interpretazione del territorio da parte del rispondente. Di conseguenza le domande – e le risposte proposte – devono essere poche e incisive, per non stancare il risponditore, generali (ma non generiche, ossia percepite come di ampio *scope* ma tali da permettere analisi anche di tipo dettagliato il meno interpretabili possibile), interpretabili con una certa larghezza dal rispondente, ma non travisabili, e tali da comunicare a chi risponde l'impressione che la domanda e risposte accluse siano adatte al suo proprio territorio. Per continuare l'esempio toponomastico, la domanda è appunto una, perché si possa adattare a ogni realtà: non abbiamo chiesto di specificare se si tratta di micro- o macrotoponomastica, o di nomi delle vie o frazioni o contrade, o posizione del cartello , o quanti cartelli e così via, perché non tutte queste realtà possibili si adattano a tutti i comuni potenzialmente raggiunti dall'inchiesta.

Per la teoria del questionario si vedano anche: Atteslander 1987-88, 2003; Bouquiaux-Thomas 1971; Bourhis-Giles-Rosenthal 1981; Corbetta 1999; de Vries 1985; Eichhoff 1982; Foddy 1995; Galloway 1997; Gendall 1998; Kirchhoff-Kuhnt-Lipp-Schlawin 2009; Mayer 2009; Porst 2008; Raab-Steiner/Benesch 2008; Walonick 2004

1.2.2. Inchieste qualitative.

Accanto e parallelamente all'inchiesta quantitativa è necessario prevedere una serie di indagini di approfondimento di tipo qualitativo, da condursi per così dire come «carotaggio» presso le minoranze territoriali. L'idea fondante è quella di scoprire, attraverso indagini condotte in piccoli gruppi, quali valori e quali aspettative (positive o negative) le specifiche comunità scolastiche legano ai codici che sentono fondamentali per il proprio posizionamento linguistico, e in particolare quale possa e debba essere il ruolo della Scuola e della Legge 4802/99 per l'armonico sviluppo linguistico della comunità. Si è cercato cioè di offrire una visione «emica» – ossia dall'interno – della legge e del suo impatto sul territorio[2], insieme con proiezioni e aspettative profonde riguardo al futuro, alla ricerca di più specifiche e profonde interpretazioni dei dati numerici.

Ora, la metodologia di ricerca qualitativa fornisce contributi conoscitivi peculiari; consente di acquisire e verificare informazioni che, per la loro angolazione conoscitiva, sono difficilmente ottenibili con altri tipi di ricerche. Le sue caratteristiche principali risiedono nella capacità di andare

[2] Seguendo Pike 1967, intendiamo con «etico» il tipo di sguardo dall'esterno nei confronti del proprio oggetto di ricerca, caratteristico delle scienze matematiche e degli approcci positivisti e neopositivisti; laddove con «emico» si intende la valutazione dall'interno dei fenomeni, che cerca di assumere (anche se non di annullarsi al suo interno) il punto di vista dell'oggetto di studio. È caratteristico delle scienze sociali di impronta weberiana e degli approcci interpretati visti. Cfr. anche Carpitelli-Iannàccaro 1995.

al di là dei fatti palesi, delle espressioni manifeste e delle dichiarazioni esplicite e nell'individuazione dei meccanismi profondi che sono alla base degli atteggiamenti o dei comportamenti. Le tecniche che applica si ispirano a e sono mutuate dalle scienze sociali: dalla psicologia clinica dall'antropologia, e dalla semiotica in particolare. Il suo obiettivo principale è quello di studiare i fenomeni in situazioni il più possibile simili a quelle naturali, e interpretarli attraverso i significati che le persone attribuiscono a questi contesti e a questi fenomeni.

Per questo il progetto di una ricerca qualitativa deve sempre essere particolarmente rigoroso, al fine di ottenere risultati significativi e comparabili; ciò si ottiene delimitando in modo molto netto l'oggetto di studio e stabilendo ipotesi iniziali da approfondire. L'universo da indagare, con le sue caratteristiche principali, va individuato con chiarezza: solo in questo modo sarà possibile programmare un piano di campionamento valido e individuare efficacemente il campione da intervistare. Ugualmente importante è la definizione delle modalità dell'intervista (che può essere strutturata, semi-strutturata, aperta, in profondità, singola, di coppia o di gruppo, *focus group*), in seguito alla quale si procederà alla stesura della traccia del colloquio. Segue poi l'effettivo lavoro sul campo vero e proprio, in cui le interviste sono condotte – in ambiente adeguato – da un intervistatore professionista, e registrate/osservate da un co-conduttore o da un *recorder* opportunamente istruito.

È anche utile porre mente al tipo particolare di presentazione dei risultati, che si basa su analisi dei singoli gruppi in forma narrativa[3], ovvero attraverso il racconto di quanto è avvenuto durante le interviste o la descrizione dei casi, utilizzando spesso le stesse parole degli intervistati (verbalizzazioni o *verbatim*). L'obiettivo è quello di non alterare il materiale raccolto, perché possa essere tutto presente nella sua interezza e complessità al momento dell'analisi vera e propria – non più questa in forma narrativa (anche se, volutamente, è concepita per essere di facile accessibilità e conserva tracce di emicità rispetto al soggetto indagato), ma studiata per rispondere alle questioni impostate al momento della preparazione della ricerca. Le acquisizioni scientifiche di questi metodi sono particolarmente adatte per essere utilizzate come linee guida per attività di intervento o per ulteriori ricerche.

In conseguenza alle linee generali del Progetto di ricerca, in questa inchiesta sulla legge 482/99 si è scelto di utilizzare la tecnica del *focus group* esteso-proiettivo- creativo, applicato a gruppi omogenei di studenti, insegnanti e genitori. Il *focus group* segue le stesse prospettive generali della ricerca qualitativa, di cui fa parte; la tecnica risale agli anni '40, quando Merton, uno dei più influenti

[3] Parallelalemte a quanto avviene nel campo della cosiddetta *Narrative Anthropology*.

sociologi del XX secolo, denominò con questo termine la rilevazione di opinioni o atteggiamenti mediante un'intervista di gruppo. Questo tipo di ricerca si è poi evoluta e ne sono stati introdotti tipi diversi a seconda dell'ambito di ricerca in cui essa è stata utilizzata, ai suoi scopi, al suo grado di strutturazione e al ruolo del moderatore. Ci sono però elementi che rimangono comuni anche al variare di diversi tipi di *focus group*; fondamentale è per esempio l'importanza dell'interazione tra i partecipanti: discussione e confronto sono infatti ampiamente agevolati al fine di far emergere opinioni, motivazioni, tipizzazioni. Anche il fatto che la discussione avvenga tra pari, in un gruppo omogeneo, è uno dei fondamenti dei *focus group*, che è strutturato al fine di creare una situazione il più naturale possibile, simile a quelle in cui normalmente si formano le opinioni nel confronto fra le persone. Assume poi grande importanza la composizione consapevole dei gruppi secondo la cosiddetta strategia della segmentazione (Morgan 1996), ovvero della selezione di alcune variabili che garantiscono l'omogeneità interna dei gruppi – favorendo così la discussione e lo sviluppo di opinioni condivise e, al tempo stesso, la comparabilità fra gli stessi.

Va tuttavia sottolineato che il *focus group* si differenzia in maniera piuttosto netta dalla semplice intervista di gruppo, con cui a volte viene confuso; Morgan (1988) l'ha definita come una tecnica a sé stante, di natura intermedia tra l'intervista e l'osservazione. Il *focus group* permette infatti di indagare i fenomeni, le idee, le opinioni, le diverse posizioni che emergono all'interno di situazioni di gruppo create e strutturate dai ricercatori; permette cioè di far interagire un gruppo medio-piccolo di persone - normalmente tra i 5 e i 10 – come già detto fra loro piuttosto omogenee e che abbiano familiarità con le tematiche in discussione, su un argomento specifico e ben delimitato. Il clima rilassato e positivo che si instaura favorisce risposte e reazioni spontanee utili all'indagine.

Le interviste sono guidate da uno psicologo o da un ricercatore esperto, in grado di gestire le dinamiche di interazione che si vengono a creare, che impedirà quindi il monopolio della discussione da parte di un gruppo ristretto e stimolerà la partecipazione anche dei più riservati, senza essere così direttivo da soffocare la libera espressività dei partecipanti. Allo stesso tempo fungerà da facilitatore della conversazione, preoccupandosi di sviscerare il problema in tutti i suoi aspetti, e da guida per le eventuali attività meno razionali previste dalla traccia. A differenza dell'intervista di gruppo, che – beninteso volontariamente e in modo scientificamente rigoroso – si ferma alle esplicite affermazioni dei presenti, i *focus group* consentono di comprendere[4], attraverso una discussione guidata, i fenomeni investigati, i concetti e le motivazioni anche non razionalmente espresse. Il moderatore, seguendo una traccia più o meno strutturata, propone ai partecipanti stimoli diversi, che possono essere di tipo

[4] Nel senso proprio di *Verstehen*, secondo la tradizione di Dilthey e Weber.

verbale (domande dirette, frasi, definizioni, associazioni libere) o visivo (fotografie, disegni, vignette, filmati) e propone talora attività pratiche, come la realizzazione di cartelloni, *collages* o altri manufatti.

Dalle risposte a questi stimoli scaturisce la discussione tra i partecipanti. La caratteristica principale dei *focus group* sta proprio nell'interazione che si crea nel gruppo e che produce idee e stimoli più profondi e significativi rispetto a quelli otteniili dalle normali interviste. La tecnica si basa sull'analisi del contenuto, ed è particolarmente efficace per esplorare tematiche sociali ed educative; la metodologia seguita è quella consolidata ormai da alcuni decenni nelle ricerche qualitative negli ambiti della sociologia, del *marketing*, dei servizi, della politica e dei *media*, cui recentemente si stanno aggiungendo l'antropologia e la linguistica.

Il *focus group* creativo, in particolare, si propone di ricercare, insieme ai partecipanti, soluzioni a problemi, strade comuni percorribili, interpretazioni a fenomeni sociali, analizzando il risultato di giochi proiettivi creativi che permettono di abbandonare le barriere più razionali e far emergere le motivazioni profonde che stanno dietro ad affermazioni e opinioni.

> «In alcuni casi l'interazione, e in particolare l'interazione di un gruppo, può essere produttiva di approfondimenti e favorire la comprensione del ricercatore. Per esempio, al fine di capire quali sono le motivazioni che spingono gli elettori a votare per [un partito politico] ed a maturare un sentimento di ostilità verso il governo centrale, può essere utile radunare in una stanza dieci simpatizzanti intraprendere con loro una discussione attorno al perché votano per [quel partito]. Dalla discussione possono uscire motivazioni che non sarebbero emerse in colloqui individuali; inoltre essa può, meglio del colloquio individuale, far emergere l'intensità dei sentimenti, facilitando i confronti fra diverse posizioni.. […] Molte volte, come scrive Herbert Blumer, uno dei teorici della ricerca qualitativa, "un numero limitato di individui, purché siano nello stesso tempo ben informati e acuti osservatori - radunati assieme a discutere in gruppo è di gran lunga più utile di un campione rappresentativo Un tale gruppo, dove ognuno discute collettivamente la sua parte di vita ed è costretto ad approfondirla nel confronto col dissenso degli altri, contribuirà a sollevare i veli che nascondono la realtà (…) più di qualsiasi altra tecnica che io conosca"». (Corbetta (1999: 421–422, riadattato)[5].

Queste considerazioni espresse in ambito sociologico sono trasportabili anche sul piano linguistico: tramite l'interazione e il gioco proiettivo cui si sono prestati i nostri informatori, nel modo che sarà specificato nell'illustrazione delle tracce di discussione, sono emerse informazioni che ci hanno permesso di comprendere la visione dei rapporti fra italiano, codice minoritario e altre lingue presenti, in relazione alla la scuola e al territorio; i gruppi ci hanno fornito indicazioni precise di azione e proposte da integrare con gli altri punti del Progetto in modo da ottenere un quadro diagnostico e propositivo. Va osservato che, pur essendo la tecnica molto innovativa per l'ambito delle inchieste sociolinguistiche, abbiamo potuto basarci sulla specifica competenza dei ricercatori del CELE, che hanno appunto inaugurato questo tipo di analisi sul territorio italiano con inchieste

5 Le citazioni interne sono da Blumer 1969: 41, traduzione Corbetta.

nel Friuli e in Lombardia[6]; l'applicazione della metodologia alla sociolinguistica vede la stretta collaborazione di linguisti e ricercatori qualitativi: i primi indicano i punti che, a priori, si ritengono rilevanti per l'analisi, le linee guida della ricerca e le necessarie informazioni di *background,* sulle scorta delle quali gli psicologi approntano la tracce che devono servire da base per l'animazione e conducono l'animazione stessa.

Per riferimenti sul *focus group* si possono vedere Angermüller 2006; Berg 1998[6]; Bogdan-Biklen 2007; Corbetta 1999; Corrao 2005; Erickson-Nosanchuk 1979; Ezzy 2002; González y González 2004; Iannàccaro-Dell'Aquila 2004; Hatch 2002; Kreuger 1988; Leech-Onwuegbuzie 2007; Maynard 2006; McMillan-Schumacher 2001; Mogan 1996, 1998; Strauss-Corbin 2003.

6 Cfr Iannàccaro 2002b, Iannàccaro-Dell'Aquila 2004. Iannàccaro-Dell'Aquila 2006b. Altri buoni esempi di applicazione della metodologia sono i lavori condotti in Galizia dalla *Real Academia Galega e dall'Università di Santiago de Compostela.* Una recentissima applicazione in ambito altoatesino, basata esplicitamente sulle metodologie messe a punto dal CELE, è Dal Negro *in stampa.*

2. LA RICERCA

2.1. Punto 1.: Il territorio e il contesto*

2.1.1. Il punto 1. del progetto, come si ricorderà, è stato condotto in collaborazione con il Dipartimento Affari Regionali presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, che ha messo a disposizione la sua rete di intervento sul territorio, partecipando attivamente alla fase di raccolta sul campo. Ora, basandosi sulle considerazioni teoriche e metodologiche sopra esposte, è stato approntato un questionario per l'autocompilazione da parte dei dipendenti dei vari Comuni (Q1), che costituisse un compromesso bilanciato fra le esigenze di completezza e utilizzabilità delle informazioni, la facilità e velocità di compilazione – che è assolutamente necessaria in questi casi, in cui la motivazione alla risposta è assai sbilanciata in favore del ricercatore – e le necessaria poca specificazione geografica.

Sono dunque state approntate le seguenti domande[7]:

Numero	Visualizzato	Nome	Tipo di domanda	Risposte
1	SI	Comune	Lista look-up	
2	NO	Provincia	Calcolata	
3	NO	Lingue Target	Lista look-up	
~~4~~	~~NO/SI~~	~~Data minoranza~~	~~Immessa~~	~~Data aperta se non già conosciuta~~
~~5~~	~~NO~~	~~Leggi~~	~~Immessa~~	~~In sintesi:~~ ~~482: tutti i com. tranne pr. BZ~~ ~~Stat. Auton. VdA: AO~~ ~~Stat. Auton. BZ: BZ~~ ~~Stat. Auton. TN: TN~~ ~~L. Pr. TN 6/2008: TN~~ ~~L.R. 26 Sardegna: Sardegna~~ ~~Friuli FUR: UD, PN, GO~~ ~~Trattato I - alleati: TS, GO~~ ~~Friuli SLN: parte di UD, TS e GO~~
6	SI	LT consiglio	*Multiple Choice*	La *lingua di minoranza* è usata durante le sessioni del Consiglio comunale? [Molto; abbastanza; poco; per niente]

* Referente scientifico: Vittorio Dell'Aquila (Vasa Universitet/CELE); referente logistico: Afra Balletta (Open Lab, Firenze).

7 Le domande che compaiono barrate, qui e al Punto 2., sono state inserite automaticamente dal sistema o eliminate dopo le prove di compilazione se non necessarie.

7	SI	LT atti ufficiali	*Multiple Choice*	Gli atti del Comune sono redatti anche nella *lingua di minoranza*? [Tutti; la maggioranza; alcuni; gli atti sono solo in italiano]
[8	SI	Struttura documento	*Multiple Choice*	Come sono strutturati gli atti bilingui?] [Su colonne parallele, una per lingua; prima una poi l'altra lingua sulla stessa pagina; con le lingue in fronte-retro; su fogli separati]
9	SI	LT rapporti col pubblico	*Multiple Choice*	La *lingua di minoranza* è usata oralmente nei rapporti col pubblico? [Spesso; abbastanza; poco; mai]
10	SI	TL telefono	*Multiple Choice*	La *lingua di minoranza* è usata per telefono in modo sistematico? [Sempre; di solito; talvolta; mai]
11	SI	Supervisione bilinguismo dipendenti	*Multiple Choice*	Il Comune ha intrapreso iniziative di formazione per il bilinguismo dei dipendenti? [Sì; sono in programma ma non ancora realizzate; no]
12	SI	Toponomastica	*Multiple Choice*	Nel territorio del Comune è presente toponomastica bilingue? [Sì; è prevista; no]

Tabella 1: Struttura Q1

Le prime cinque domande richiedono l'immissione di dati certi, alcuni dei quali sono anzi già a disposizione del ricercatore; in particolare le domande 4. e 5., presenti nel *data base*, sono già compilate in partenza del sistema al momento dell'immissione del comune da parte del risponditore: non compaiono dunque nelle schermate di interfaccia, e per questo sono qui barrate. Un piccolo commento è invece necessario per le domande seguenti, che sono state scelte perché gli argomenti cui si riferiscono sono specificamente sezioni della legge 482/99 (cfr. oltre per i commi specifici). Le domande si dividono in due gruppi: quelle che prevedono una risposta a differenziale semantico – chiaramente, che sia comprensibile con facilità dal risponditore – e quelle a risposta polare; i differenziali semantici si basano su aggettivi o avverbi di uso comune, scalati in maniera il più uniforme possibile e senza mai una risposta di mezzo, in modo tale da non consentire al risponditore di non scegliere tra un versante comunque positivo e uno in qualche modo negativo. L'uniformità degli scalini nelle scale semantiche ha permesso poi, in fase di elaborazione dei dati, di creare degli indici numerici per la comparazione delle risposte raggruppate per tipologia di minoranza.

Alcune domande (6. 9. 10.) si riferiscono direttamente ai rapporti col pubblico, in modo da indagare il panorama linguistico percepito della comunità che ospita eventualmente la scuola di minoranza: altro è, come è evidente, una scuola inserita in un contesto in cui al comune si risponde al telefono anche il LM, altra è una realtà scolastica che non ha corrispondenza nell'amministrazione locale. Fra di loro, come è ovvio, la risposta positiva alla domanda 10. delinea una presenza più solida della LM nella società, perché il contesto telefonico è più formale di quello della conversazione faccia a faccia. Similmente, le domande 7. e 11. (collocate apposta più lontane l'una

dall'altra) implicano l'indagine sulla competenza scritta nella Pubblica Amministrazione, che risente della presenza o no di corsi di alfabetizzazione per adulti[8]; la 7. in certo senso li presuppone, la 11. indaga della loro utilità percepita nella comunità.

È interessante osservare come le domande 11. e 12. sono polari pur avendo tre risposte possibili: in questo caso, le prime due sono sul versante 'positivo', differenziandosi per il grado di attuazione della variabile, mentre la terza sola indica il rifiuto della variabile medesima. Quanto alla domanda 8., che appare solo nel caso ci sia stata una risposta positiva alla 7., le opzioni di risposta sono state proposte poiché ad ogni struttura di documento indicata può corrispondere una diversa concezione del rapporto fra LM e lingua di maggioranza. In questi casi, come per molti altri ambiti in cui la parte fisica delle lingue viene a contatto con gli utenti, si pone il problema di decidere se i documenti prodotti dai vari livelli delle amministrazioni debbano essere scritti in diverse redazioni ognuna monolingue o in un'unica redazione plurilingue: nel primo caso si assicura teoricamente a ogni codice lo stesso trattamento e, nel caso di forti sbilanciamenti di prestigio tra i codici, l'almeno formale completa equiparazione: questa soluzione potrebbe rivoltarsi però contro la lingua più debole quando i testi scritti in questa siano ignorati dalla grande maggioranza della popolazione. Inoltre, il dover scegliere e usare una lingua piuttosto che un'altra negli atti ufficiali potrebbe creare discriminazioni verso gli utenti di uno dei codici. La redazione di documenti bilingui, d'altro canto, presenta il problema di una molto minore leggibilità e nettezza di redazione e ha in più lo svantaggio di far sembrare in qualche modo sotto tutela la lingua più debole, che non compare mai da sola, ma sempre accompagnata dalla sua «sorella maggiore». In compenso, assicura una piena comprensibilità a tutti gli utenti e un'effettiva parità di trattamento a tutti i codici, giacché la lingua minore è comunque proposta a tutti i potenziali lettori. I modelli di società bi- o plurilingue che soggiacciono ai due diversi sistemi di redazione degli atti per il pubblico sembrano poi puntare verso direzioni differenti: la redazione di documenti diversi monolingui parrebbe configurare una società in cui sono percepite sullo stesso territorio comunità distinte, ognuna delle quali potenzialmente quasi monolingue; sembra anche essere tipico di comunità plurilingui in cui entrambi i codici siano grandi lingue di comunicazione. Di contro, l'opzione di redigere testi plurilingui sembra prefigurare una società unica in cui i codici sono teoricamente a disposizione di tutta la comunità: sembra anche più adatta per la promozione, almeno temporanea, di lingue minori, appunto perché assicura loro una forte visibilità presso tutta la popolazione e nel frattempo evita di rendere palesi eventuali scompensi eccessivi nella fruizione dei due codici. La valutazione delle singole scelte nei comuni

8 Questo è vero, in controluce, per le comunità in cui da decenni è attiva un'istruzione formale nella LM: Valle d'Aosta, Provincia di Bolzano, Province slovene della Venezia Giulia, che non hanno bisogno di corsi specifici di formazione.

interessati dà indicazioni importanti per considerare il tipo di plurilinguismo che la scuola dovrebbe promuovere.

Per permettere la compilazione del Q1 è stato aperto un *nome-a-dominio* di terzo livello (http://inchiesta482.celeuropa.eu) e conseguentemente una casella di posta elettronica (inchiesta482@celeuropa.eu). Al questionario-aggiuntivo «Indagine Sportello Linguistico e Formazione» si accedeva solo dopo aver correttamente compilato e validato il questionario-base; tale questionario aggiuntivo non è stato reso obbligatorio. Il questionario era salvato solo al termine della compilazione (peraltro molto breve). Non erano possibili compilazioni parziali su cui tornare a lavorare in seguito. Al termine della compilazione appariva una schermata di conferma ed era inviata una *e-mail* con il riassunto delle risposte sia all'indirizzo del compilatore, sia all'ufficio competente presso gli Affari Regionali; inoltre il sistema memorizzava, per quel Comune, che il questionario era stato correttamente compilato (non rendendo possibile la successiva compilazione ed escludendo quel comune dai *mailing* di sollecito alla compilazione). Lo sblocco di un Comune (in seguito a compilazioni errate) poteva essere effettuato solo dall'amministratore del sistema.

Per quanto riguarda la consultazione dei dati, in ogni momento è stato disponibile ai responsabili dell'inchiesta un file .csv (di formato costante e concordato) con i questionari compilati e i relativi dati opportunamente normalizzati. Si è poi realizzata un'interfaccia di interrogazione al sistema, per vedere il totale dei questionari compilati e la situazione di compilazione (o non compilazione per Regione/Provincia/Singolo comune.

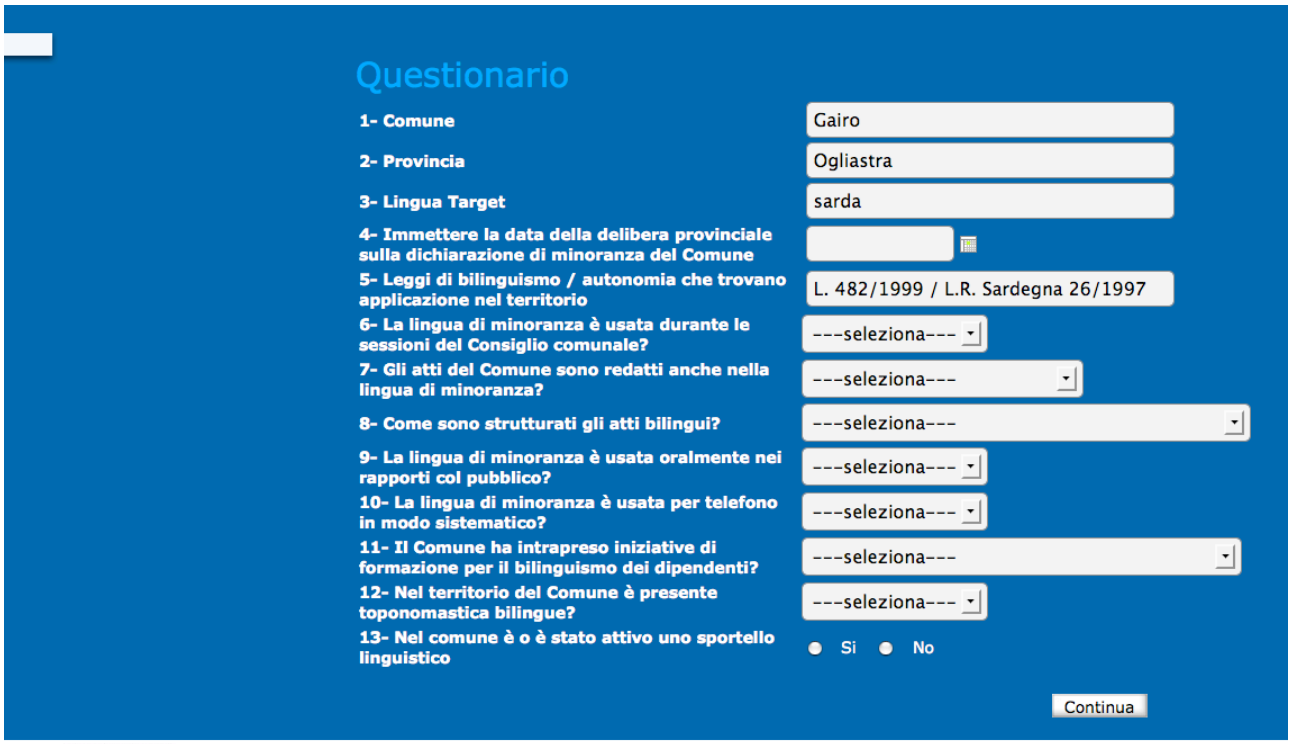


Immagine 1: Interfaccia web del Q2

2.2.2. Già nel dicembre 2008 sono stati presi contatti con il Dipartimento Affari regionali perché inoltrassero una lettera di presentazione che fosse considerata convincente dai comuni stessi in modo da assicurare la più alta rispondenza possibile all'inchiesta. È stato proposto di aggiungere una serie di domande specifiche sugli sportelli linguistici, di interesse esclusivo del Dipartimento, domande che sono state incluse nel questionario e *data-base*, nel frattempo elaborato informaticamente dalla società *Open Lab* di Firenze (http://www.open-lab.com/index_it.html)[9].

L'elenco dei Comuni da contattare è stato di base fornito dal Dipartimento Affari Regionali, con qualche aggiustamento in corso d'opera con i ricercatori. Comprende i Comuni che, secondo la legge 482/99, hanno deliberato di considerarsi di minoranza e che tramite la Provincia hanno comunicato tale decisione al Dipartimento; a questi vanno aggiunti i comuni che sono considerati di minoranza secondo lo statuto di autonomia della Valle d'Aosta e della Provincia Autonoma di Trento. Questi comuni (e le scuole ad essi collegate) hanno accesso ai fondi messi a disposizione dalla legge 482/99. I comuni della Provincia Autonoma di Bolzano, avendo tutti uno statuto di bilinguismo o trilinguismo speciale derivante dallo statuto di autonoma della Provincia, non sono considerati beneficiari della legge 482/99, per decisione appunto della Provincia Autonoma. Nelle province di Gorizia e Trieste esiste da decenni, regolato da trattati internazionali, un sistema scolastico in lingua slovena; i comuni sono tuttavia considerati di minoranza solo a partire dalla legge 482/99 e rientrano dunque nella casistica principale.

È partita il 15 gennaio 2009 la fase di test *online* del questionario; e per tutta la durata dell'inchiesta la collaborazione con il dott. Fedele è stata ampia, totale e estremamente efficace per cercare di risolvere tempestivamente e nel modo migliore possibile i diversi problemi che si sono presentati nel corso delle settimane successive[10]. Il questionario è stato aperto ufficialmente alla compilazione il 21 gennaio e chiuso il 17 giugno 2009, dopo numerose sollecitazioni alla compilazione dirette alle Regioni e ai Comuni da parte del Dipartimento, e dopo che i dati avevano di fatto cessato di arrivare intorno alla metà di maggio.

È stata offerta ai Comuni e agli Enti massima collaborazione a chiunque riscontrasse problemi nell'inserimento dei dati, tramite uno sportello *e-mail* e telefonico aperto presso l'*Open Lab* di Firenze; fra gli episodi occorsi segnaliamo qui qualche questione di interesse generale[11]:

---

9 Le domande di questa seconda parte sono presenti nel *database* così come ci sono state proposte dal Dipartimento: il loro numero, la loro formulazione e le possibili risposte non sono state armonizzate alla altre nei termini della teoria del questionario.

10 La questione più seria ha riguardato l'impressione che l'inchiesta fosse principalmente dedicata agli sportelli linguistici e non a tutti i Comuni, generata da una lettera di pochi giorni precedente al varo del Punto 1 in cui si sollecitava la risposta ad un questionario non *online* in formato *Excel* incentrato appunto solo sugli sportelli. La questione è stata immediatamente affrontata dal Dipartimento con una successiva circolare diramata intorno alla metà di gennaio, ma verosimilmente ciò ha di fatto influenzato l'afflusso successivo dei dati (cfr. immediatamente sotto).

11 Una sorta di diario giornaliero delle operazioni è conservato presso l'Università di Milano-Bicocca ed è disponibile per la consultazione.

- l'introduzione fra le domande della seconda parte relativa agli sportelli linguistici ha posto problemi relativi alla presenza delle Comunità montane (CM), in taluni casi titolari degli sportelli linguistici; a fine gennaio si decide di autorizzare le CM alla risposta per gli sportelli di loro competenza; altri sportelli linguistici (ricordiamo *non* compresi nel progetto originario, che era volto ai soli Comuni) sono gestiti dalle Province o dalle Camere di commercio;
- si è verificato il caso di consorzi o unioni di comuni (o in taluni casi di Province) che hanno risposto in maniera cumulativa; insieme con il Dipartimento è stato studiato (intorno alla metà di febbraio) un sistema di attribuzione delle risposte;
- è emerso il problema dell'insufficiente o nulla dotazione informatica di un certo numero di Comuni: verso la fine di febbraio viene dunque divulgata (a richiesta) una versione del questionario in formato .pdf che potesse essere spedito, eventualmente via fax e immesso manualmente negli studi di *Open Lab*. I questionari arrivati in tale forma e dunque inseriti a mano sono circa 80 (circa un quarto di quelli presenti);
- da marzo, dopo prime considerazioni sulla distribuzione geografica delle risposte, si è proceduto a richiami mirati per equilibrare la rappresentatività dei dati; va segnalato in particolare il caso della Sardegna, che, assolutamente assente fino alla metà di aprile, fa giungere un terzo circa dei risultati attesi nel giro di una settimana a partire dal 20 aprile.

Alla chiusura del questionario, il 17 giugno 2009, risultano giunte 324 entità/comune lingua su 1076 attese (poco meno di un terzo, il 30,11%).

2.2. **Punto 2.: La Scuola: legge e applicazione**

2.2.1. Le scuole di minoranza*

2.2.1.1. Parallelamente ai lavori per il punto 1 è stato approntato un questionario per le scuole (Q2), anch'esso studiato per una facile autocompilazione in condizioni di motivazione sbilanciata

Queste sono le domande proposte alle scuola[12]:

Numero	Nome	Tipo di domanda	Risposte	Note
1	Provincia	lista		
2	Comune	lista		dipendente da provincia
3	Codice scuola	Immesso		codice; se non c'è scrivere "99"; eventualmente controllo da lista ma non bloccante
~~4~~	~~Codice riferimento~~	~~Immesso~~		~~codice; se non c'è scrivere "99"; eventualmente controllo da lista ma non bloccante~~
5	Comuni afferenti	Immesso		ISTRUZIONE SUL QUEST: "separare i comuni con una virgola"
6	Lingue Target	Pulsanti		i pulsanti sono sensibili alle provincia; se NESSUNA: questionario si divide domanda 6bis; se più d'una il questionario si divide in due fino alla fine
6bis.	Ragioni del NO	Lista	Quale è la ragione principale per cui nessuna lingua di minoranza viene insegnata nella scuola? [non c'è nessuna lingua di minoranza sul territorio; l'insegnamento della lingua di minoranza non è importante; non abbiamo richiesta dalle famiglie; vorremmo farlo ma non abbiamo abbastanza fondi]	
7	Tempo	Numerica limitata	Da quanti anni la lingua di minoranza è presente nella scuola? [box di risposta]	
8	Quante classi	Numerica limitata	In quante classi è attualmente presente nell'insegnamento la lingua di minoranza? [box di risposta]	
9	Insegnamento della lingua	Numerica limitata	In questo anno scolastico (2008/2009) quante ore di insegnamento DELLA lingua di minoranza sono previste in	

*Referente scientifico: Vittorio Dell'Aquila (*Vasa Universitet*/CELE); referente logistico: Fiorenza Lipparini (Università di Trento/CELE).

12 Le domande che compaiono barrate, qui e al Punto 2., sono state inserite automaticamente dal sistema o eliminate dopo le prove di compilazione se non necessarie.

			totale? [box di risposta]	
10	Insegnamento nella lingua	Numerica limitata	In questo anno scolastico (2008/2009) quante ore di insegnamento di materie diverse NELLA lingua di minoranza sono previste in totale? [box di risposta]	
11	Numero docenti	Tre risposte numeriche limitate	Quanti sono i docenti coinvolti nell'insegnamento della/nella lingua di minoranza? [Tre box numerici: di ruolo; precari; esterni]	
12	Materiale didattico	Pulsanti	Quali di queste tipologia di materiali didattici impiegate per l'insegnamento della/nella lingua di minoranza? [Fotocopie e altro materiale autoprodotto; libri a stampa prodotti dalla scuola o da istituzioni culturali locali; libri a stampa prodotti fuori dalla comunità o da stati esteri]	
13	Cultura	Tendina	I programmi didattici sono più incentrati sulla trasmissione della cultura locale o sull'insegnamento della lingua? [Cultura locale; lingua]	
14	Fondi 482	Tendina	Per l'insegnamento della/nella lingua di minoranza vi avvalete di fondi messi a disposizione dalla legge 482/99? [SÌ NO]	
[15	Risorse economiche 1 bis	Immesso	In che proporzione incidono i fondi della legge 482/99 sul totale dei finanziamenti? [Totalmente, in maggioranza, In parte rilevante, in parte minima]	compare solo se la risposta è 'sì' a 14]
16	Risorse economiche 2	Pulsanti	Da quali altri enti provengono i finanziamenti? [Regione, Provincia, Comune, Altri enti territoriali, Scuola stessa, Privati; Nessun altro finanziamento]	
17	Motivazione	Tendina	Da quali altri enti provengono i finanziamenti? [È stato esplicitamente richiesto alla scuola; è una risorsa economica; è un arricchimento culturale; è la lingua del territorio]	

Tabella 2: Struttura Q2

Per tutto quello che è metodologicamente in comune con il Q1 si rimanda alla trattazione fatta sopra. È notevole il fatto il Q2 preveda un'uscita rapida alla domanda 6., nel caso che la scuola non riconosca lingue di minoranza; questo perché il Q1 era concepito per Comuni che già si erano dichiarati di minoranza, e dunque che hanno d'ufficio, per così dire, le caratteristiche indagate del questionario; di contro il Q2 è rivolto a enti che non hanno fatto una tale dichiarazione preventiva (come i Comuni), né che sono obbligati dalla legge ad attivare misure di tutela della minoranza: è

perfettamente possibile che singole scuole non prevedano alcuna attività didattica a sostegno del LM (e di fatto il caso si presenta abbastanza spesso).

Due domande si differenziano solo per l'uso di una preposizione: della/nella: nel primo caso ci si riferisce evidentemente all'insegnamento formale della LM come materia a parte, insegnamento che può eventualmente essere tenuto in italiano (parallelamente a quanto accade per esempio con l'inglese); la seconda formulazione dice dell'uso della LM come codice attraverso il quale insegnare materie diverse: ciò viene incontro all'art. 3. della legge 482/99, che prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche quello della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'impiego anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento. Questa distinzione tramite le preposizioni (in maiuscolo), che può parere piuttosto sottile, è stata tuttavia preferita a scapito di denominazioni già presenti quali «curriculare» ('della lingua') e «veicolare» ('nella lingua') perché in parte fuorvianti e perché non necessariamente conosciute da tutti colori che ci si aspetta rispondano al Q2.

I tipi di risposta previsti per il Q2 sono più vari rispetto a quelli del Q1: oltre a risposte puramente numeriche (su quante ore, poniamo, di insegnamento si tengono), ce ne sono che prevedono la scelta di opzioni diverse, non necessariamente legate a alcun differenziale semantico; tali per esempio la 6bis., 12., 16., 17. Queste risposte si riferiscono o a condizioni concrete che si verificano sul territorio o valutazioni percepite di diverse tematiche da parte dell'operatore; vale la pena di commentare un poco le risposte alla domande 12. e 17. La scelta delle opzioni di riposta alla domanda sul materiale didattico si fonda sul fatto che – come si verificherà anche nella sezione dedicata ai gruppi – il prestigio di una lingua di minoranza è spesso associato, da parte di alunni e genitori , alla disponibilità e alla ricchezza del materiale didattico: una lingua (o materia) insegnata su fotocopie autoprodotte è una lingua in certo senso «minore» rispetto a quella che viene presentata attraverso un bel libro satinato e a colori. Di converso, è importante anche vedere se il materiale è prodotto e incentrato sulla comunità che lo usa o se è importato da comunità parlanti al di fuori del territorio: in questo secondo caso il prestigio è sicuramente molto alto, ma non necessariamente ciò si riflette sull'adeguatezza percepita del materiale alla situazione.

La domanda 17. riveste un particolare interesse di tipo ideologico: è importante, perché le valutazioni dei progetti e le analisi scaturite dai gruppi possono essere interpretate alla luce delle risposte a questa domanda, per le scuole per le quali abbiamo una risposta. Si noterà intanto che si tratta di una domanda puramente qualitativa, ancorché a risposta chiusa; le risposte a questa domanda dovrebbero aiutare a capire il tipo di rapporti che sussiste fra scuola e LM: se fondamentalmente doveristico, o utilitaristico, e se, nella possibile tutela, si punta sulla rivitalizzazione linguistica o sul recupero culturale. È poi importante por mente alle domande

esplicitamente indirizzate alle risorse economiche a disposizione per attività didattiche: il fine del «pacchetto» è quello di arrivare a capire quale è in proporzione l'importanza economica dei fondi messi a disposizione delle scuole dalla legge 482 sul complesso delle attività di rivitalizzazione delle LM, e quali sono le eventuali altre entità che contribuiscono a tali attività.

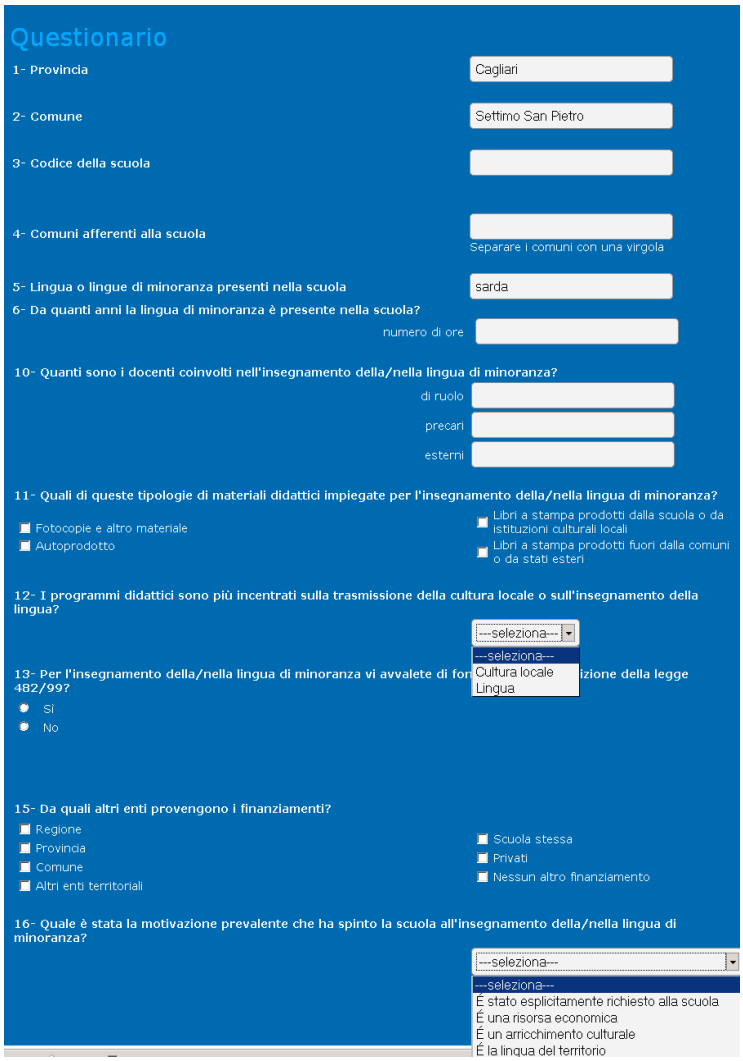


Immagine 2: Interfaccia Q2

Le caratteristiche tecniche del Q2, come quelle del *data base*, sono parallele a quelle riportate per il Q1.

2.2.1.2. Sono stati presi contatti con i Referenti regionali per le minoranze linguistiche (la Provincia Autonoma di Bolzano, contattata con le modalità consuete, ha ritenuto di non partecipare all'inchiesta), che hanno offerto la massima collaborazione per individuare e contattare tutte le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, pubbliche e parificate, site nei comuni

dichiaratisi di minoranza o, al di fuori di questi, le scuole a cui faccia capo almeno un comune di minoranza, nelle rispettive regioni. A tutte le scuole è stata inviata dagli stessi Referenti (con l'eccezione delle pochissime scuole abruzzesi, campane e siciliane, sollecitate da noi direttamente) una lettera circolare in cui venivano indicati gli scopi dell'inchiesta in corso e in cui si invitava a collaborare con la compilazione *on-line* del questionario e l'invio di una copia del materiale didattico utilizzato per l'insegnamento della lingua di minoranza[13]. In quanto esperti della situazione del territorio si è deciso di lasciare ai Referenti massima libertà circa il modo di contattare le scuole, fornendo loro semplicemente una bozza della lettera contenente i dati indispensabili e copia del progetto di ricerca approvato dal MIUR.

Cronologia della parte organizzativa del lavoro: nella seconda metà di gennaio sono stati contattati i Referenti regionali; è stato in particolare chiesto loro di fornire copia della lista delle scuole individuate e della lettera, eventualmente modificata, che sarebbe stata loro inviata[14]. L'individuazione delle scuole e la preparazione delle lettere sarebbe stata possibilmente ultimata entro febbraio, affinché la compilazione del questionario potesse partire dal 1° marzo. A fine gennaio il MIUR fornisce, in due invii distinti, i dati demografici e gli indirizzi relativi alle scuole: il primo invio, del 21 gennaio contiene tutte le scuole statali dell'infanzia, primarie, e secondaria di I grado che dipendono direttamente dal Ministero, escluse cioè quelle delle Province Autonoma di Trento e di Bolzano e della Regione Autonoma Valle d'Aosta; il secondo, del 23 gennaio, le corrispondenti scuole private e parificate di tutte le regioni, escluso il Trentino – Alto Adige. I dati vengono integrati dai ricercatori con quelli regionali dalla Valle d'Aosta, il cui elenco è stato fornito dalla Responsabile regionale, e da quelli provinciali cui fanno riferimento gli 11 comuni di minoranza della Provincia Autonoma di Trento, forniti dal Servizio Minoranze; tali dati, nel loro complesso, sono stati importati in un apposito *data base* attraverso il quale è stato possibile estrarre gli indirizzi degli Istituti da contattate, cioè quelli o direttamente siti in comuni di minoranza, o che hanno nel proprio bacino d'utenza almeno un comune dichiaratosi di minoranza.

Su richiesta di alcuni Referenti, il 29 gennaio è stata approntata – in collaborazione con il MIUR – una lettera ufficiale di incarico per tale lavoro; sempre su sollecitazione di alcuni referenti, che hanno evidenziato la difficoltà di provvedere essi stessi a compilare la lista delle scuole da coinvolgere, si è deciso che i ricercatori fornissero loro le liste delle scuole. Il 20 febbraio 2009 tutti i Referenti sono stati invitati a compilare un questionario di prova, in modo da poter rispondere ad eventuali dubbi o domande da parte delle scuole; a seguito di tale prova il Q2 è stato leggermente

13 Per questo e gli altri documenti citati: ne è conservata una copia presso l'Università di Milano-Bicocca, disponibile per la consultazione

14 Il Referente della regione Piemonte ha affidato il compito di seguire il Q2 alla prof.ssa Aurora Tabone. Il Referente della regione Val d'Aosta ha affidato il compito di seguire il Q2 alla signora Ilaria Lavoyer.

modificato, calibrando la parte sulle ore di insegnamento, togliendo la voce 'codice istituto scolastico di riferimento' dalla schermata di registrazione e prevedendo un percorso particolare per una parte delle scuole slovene. È stata poi approntata una *Guida alla compilazione* del questionario, che è stata messa a disposizione di Referenti e scuole.

Il Q2 è stato messo ufficialmente *online* il 1° marzo. Alla data di chiusura prevista, il 15 aprile, i dati arrivati erano molto esigui, e si è optato per una prima proroga al 30 del mese; si è poi decisa, in seno ad un incontro presso il MIUR del Gruppo di studio sulle Minoranze Linguistiche, una lettera di sollecito alle scuole da parte dei Referenti, in particolare per quei territori che alla data risultavano assai scoperti; parallelamente la chiusura del questionario è stata rimandata al 30 maggio (prolungata poi al 15 giugno); il 29 maggio il MIUR stesso ha inviato un'ultima missiva di richiamo alle scuole già finanziate da progetti *ex lege* 482/99.

Alla data della chiusura definitiva, il 18 giugno 2009, sono presenti 330 questionari compilati per 632 scuole che includono 1076 punti di erogazione del servizio; con riferimento alle scuole, la percentuale di risposta totale è dunque pari al 52%.

2.2.2. I progetti*

2.2.2.1. Durante la fase preliminare dell'indagine sono state elaborate linee-guida iniziali relative alla valutazione ed analisi dei progetti presentati dagli istituti scolastici, perché servissero per la sistematizzazione e ottimizzazione della raccolta dei dati, in modo da assicurare, pur nella varietà delle tipologie dei progetti, un livello generale di integrità e completezza dei dati in relazione agli interrogativi di ricerca. Innanzitutto era primario interesse dell'analisi sui progetti rilevare gli atteggiamenti linguistici dei proponenti – informatori autorevoli e rappresentativi della comunità linguistica – nei confronti della lingua minoritaria. Era quindi necessario procedere all'osservazione di più livelli di informazioni: (a) il tipo di intervento previsto nel piano d'azione della proposta, con particolare attenzione sia alle scelte didattiche adottate, sia al concreto coinvolgimento della lingua della comunità (e non della eventuale lingua standard imparentata); (b) il peso di queste attività all'interno dell'offerta formativa degli istituti coinvolti e l'impatto di queste scelte sulla comunità e sulle sue valutazioni del codice minoritario; (c) le strategie testuali adottate dai proponenti nella presentazione del progetto, con attenzione particolare alle funzionalità attribuite alla lingua minoritaria, le finalità palesi ed i "punti forti" dell'argomentazione; (d) infine, la produzione di materiali didattici riutilizzabili, le scelte di diffusione dei risultati, la continuità del progetto e i destinatari previsti.

La rilevazione del *corpus* doveva quindi permettere di raccogliere informazioni relative ai dati anagrafici dell'istituto proponente (sezione 1), al tipo di intervento proposto (sezione 2), al coinvolgimento del personale docente interno (sezione 3), alle classi e al numero di alunni destinatari del progetto (sezione 4), alle finalità e al focus principale della proposta (se, quindi, la proposta fosse più incentrata su aspetti culturali della minoranza linguistica o più sul codice minoritario in sé) (sezione 5), all'impatto sulla realtà locale e alla diffusione dei risultati del progetto (sezione 6). Si è pensato inoltre di aggiungere un indice di valutazione globale del progetto (sezione 7) che permettesse di classificare rapidamente le proposte ed una serie aperta di descrittori (sezione 8) contenente tutte le informazioni utili aggiuntive non generalizzabili. Questo schema di partenza è stato in parte mantenuto nelle successive elaborazioni della scheda di catalogazione, con adattamenti e riformulazioni di cui si discuterà poco più avanti.

---

* Referente Simone Ciccolone (Università di Chieti-Pescara / CELE). Il *team* che si è occupato dell'analisi dei dati comprende, oltre al dott. Ciccolone, anche la dott.ssa Manana Topadze (Università degli Studi di Pavia), la dott.ssa Valentina Ferrari (Università degli Studi di Milano-Bicocca), il dott. Luca Nevola (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Per permettere un confronto longitudinale tra le proposte, come previsto dal progetto iniziale, si è ritenuto necessario considerare l'insieme dei progetti del primo anno scolastico di attuazione della L. 482/1999 (a.s. 2001-2002), dell'ultimo anno scolastico (a.s. 2008-2009) e di un anno intermedio (a.s. 2004-2005). Nella prospettiva iniziale l'intenzione era quella di esaminare tutte le proposte ricevute dal Ministero, catalogando così anche i progetti non ammessi al finanziamento. Vista l'esiguità numerica di progetti presenti in archivio ma non finanziati, si è deciso di restringere il campo di indagine ai soli progetti finanziati; si è quindi proceduto alla rilevazione dei progetti archiviati, escludendo già in fase di rilevazione o non considerando in fase di catalogazione le proposte non ammesse al finanziamento.

Nei giorni dal 19 al 24 gennaio 2009 si è proceduto alla rilevazione delle proposte di intervento presentate dalle scuole e finanziate tramite la Legge 482. Tutta la documentazione relativa agli anni scolastici di interesse (a.s. 2001-2002, a.s. 2004-2005, a.s. 2008-2009) è stata consultata ed analizzata in fase di rilievo. Per ogni progetto dei suddetti anni scolastici sono stati rilevati tramite riproduzione fotografica della scheda-formulario e della descrizione del progetto (entrambe in versione integrale, esclusa la versione in lingua minoritaria quando separata da quella in lingua italiana). Qualora fossero presenti, sono stati rilevati integralmente o parzialmente anche documenti aggiuntivi ritenuti utili a completare il quadro della proposta ed agevolarne la valutazione (come materiali didattici, schemi riassuntivi e altra documentazione allegata).

Più nel dettaglio, occorre osservare che sono state escluse già in fase di rilievo copie multiple della scheda-formulario, rilevando unicamente la versione con datazione più vicina alla data di prima presentazione del progetto. In questo modo è stata rispettata l'integrità del dato e la corrispondenza (sia in termini di proposta che di aspettative ed atteggiamenti linguistici dei proponenti) tra scheda-formulario e descrizione della proposta. Quest'annotazione riguarda in particolare i progetti dell'a.s. 2008-2009, per i quali in ogni caso è stato possibile recuperare integralmente le informazioni aggiuntive relative alle riformulazioni del progetto avvenute successivamente alla data di prima presentazione della domanda; tramite invio postale successivo da parte del Ministero, il *corpus* di dati è stato integrato con il rilievo fotostatico integrale delle ultime versioni delle schede-formulario di tutti i progetti dell'a.s. 2008-2009 riformulati su invito del MIUR. In tal modo, il *corpus* complessivo di dati include tutti i progetti finanziati nell'a.s. 2001-2002, tutti i progetti archiviati nell'a.s. 2004-2005, tutti i progetti archiviati nell'a.s. 2008-2009 e l'ultima versione della scheda-formulario dei progetti riformulati nell'a.s. 2008-2009, per un totale di circa 8000 pagine.

Oltre ai progetti, il *corpus* comprende anche la documentazione indicata di seguito:

- Circolare Ministeriale 89/2001

- Circolare Ministeriale 65/2004
- Circolare Ministeriale 64/2008
- Lista completa dei progetti presentati per l'a.s. 2001-2002
- Lista dei progetti finanziati nell'a.s. 2001-2002
- Lista progetti presentati nell'a.s. 2004-2005 con esiti
- Lista delle scuole escluse nell'a.s. 2008-2009
- Lista delle scuole rinunciatarie dell'a.s. 2008-2009
- Documentazione dei progetti esclusi dalla commissione per l'a.s. 2008-2009
- Lista deliberazioni dei consigli provinciali
- Tabulato delimitazioni territoriali
- Regolamento di attuazione della L. 482/1999, pubblicato il 13/9/2001
- Lista progetti finanziati nell'a.s. 2008-2009

2.2.2.2. Da questo *corpus* di riproduzioni fotografiche e fotostatiche di partenza sono stati poi espunti tutti i progetti per cui si è potuto verificare chiaramente l'esclusione dal finanziamento in vista di vizi formali o sostanziali o di incongruenza con le direttive del regolamento d'attuazione della Legge 482. Le riproduzioni fotografiche e fotostatiche sono state riordinate e catalogate per anno scolastico e per regione, integrando i progetti dell'a.s. 2008-2009 con le schede-formulario dei progetti riformulati ed i documenti in formato elettronico disponibili; in questa fase si è proceduto ad un controllo dell'integrità del *corpus* tramite confronto con le liste finali dei progetti finanziati (anch'esse presenti negli archivi del Ministero), escludendo così la possibilità di progetti mancanti o duplicati. Le liste hanno inoltre permesso di integrare le informazioni relative alle singole proposte con l'importo del finanziamento ottenuto dai proponenti.

Già in questa fase è sorto il problema della catalogazione dei progetti in rete: data la natura della documentazione, non è stato sempre facile riuscire a distinguere chiaramente quando si trattasse di reti concrete e stabili o di reti fittizie; in alcuni casi le reti erano costituite da livelli scolastici diversi dello stesso istituto; in altri, la proposta archiviata era unica ed era materialmente impossibile riuscire a scindere le informazioni relative ai diversi istituti coinvolti. A volte la documentazione mostrava sensibili incongruenze tra un istituto e l'altro, sia sulle finalità e le modalità delle proposte (con piani d'intervento specifici che deviavano dalle linee-guida del progetto globale di rete) che sulla composizione della rete, in alcuni casi nominando istituti per i quali non è stato possibile rintracciare proposte connesse al progetto di rete o ignorando istituti con proposte presenti nella documentazione del progetto di rete. Ovviamente, come si può desumere da quanto detto precedentemente e come apparirà anche da un'attenta osservazione dell'analisi svolta nella sezione successiva, i problemi di incompletezza dei dati riguardano un difetto alla fonte dei progetti stessi;

senza ombra di dubbio, tali incongruenze dipendono da compilazioni non attente dei proponenti e non hanno nulla a che fare con vizi strutturali connessi alle circolari o al sistema di catalogazione stesso dei progetti.

I progetti in rete sono stati perciò catalogati in modo da permettere l'aggregazione dei dati dei singoli sottoprogetti. In alcuni casi, quando erano presenti progetti davvero molto simili, presentati dalla stessa scuola nello stesso anno scolastico, oppure progetti in rete riguardanti più sezioni dello stesso circolo didattico o livelli scolastici diversi presenti nella stessa area e con medesime modalità di esecuzione, tal che non fosse possibile creare due schede di valutazione distinte, questi sono stati catalogati tramite un'unica scheda. Ciò spiega la lieve differenza sul numero totale di progetti, illustrata nella tabella seguente:

	2001-2002	2004-2005	2008-2009	Totale
Progetti catalogati	112	172	194	478
Schede compilate	104	160	184	448
Differenza	8	12	10	30

Tabella 3: Progetti catalogati e schede compilate.

Oltre al problema dei progetti in rete, bisogna osservare che in più di un caso la documentazione riguardante il progetto è incompleta o di difficile lettura: spesso intere sezioni della scheda-formulario risultavano non compilate o compilate in modo inadeguato; in altri casi, il testo della proposta era praticamente identico, se non meno informativo, di quello inserito nella scheda-formulario, rendendo inefficace il confronto tra le due parti della documentazione ed impossibile un'esplorazione più approfondita della proposta. In alcuni casi non è stato possibile rintracciare alcune informazioni considerate basilari in fase preliminare; in particolare, vi sono casi di descrizioni reticenti, vaghe o di difficile interpretazione che hanno ostacolato la comprensione dell'esatta natura dell'intervento proposto, il suo peso nell'offerta formativa dell'istituto e l'impatto nella realtà locale. A causa di queste difficoltà dovute alla forma stessa della documentazione presente nel *corpus* è stato necessario riformulare la griglia di valutazione prevista all'inizio, ridefinire gli obiettivi specifici dell'indagine e procedere alla creazione di un flusso di lavoro per la catalogazione e valutazione dei progetti più qualitativo, descrittivo e attinente alle informazioni realmente presenti nel *corpus*.

In conclusione, i dati esaminati riguardano in modo esclusivo tutti i progetti ammessi al finanziamento degli a.s. 2001-2002, 2004-2005 e 2008-2009. Da questa base di informazioni si procederà all'analisi quantitativa dei progetti e all'esplorazione delle relazioni tra proposte e modalità d'intervento.

2.2.3. Gli strumenti didattici

Il progetto prevede, al punto 2.3., che vengano analizzati gli strumenti didattici e i materiali che le scuole utilizzano come supporto per l'insegnamento della LM e della cultura relativa. I materiali dovrebbero essere studiati dal punto di vista linguistico sì, ma soprattutto didattico e pedagogico, a fine innanzitutto conoscitivo ma anche valutativo, per permettere suggerimenti e proposte di sviluppo e miglioramento.

A tal fine, insieme alla richiesta per il Q2, le Scuole sono state invitate a spedire i propri materiali didattici ai ricercatori; è stato per questo approntato un apposito archivio presso l'Università Bicocca. Tuttavia questo punto specifico del Progetto conosce una forte sofferenza: la prima difficoltà risiede nel fatto che, a causa della stessa struttura della legge 482/99, che come si sa procede per progetti finanziati, e anche per le condizioni assai frammentate e poco strutturate che caratterizzano l'insegnamento della LM nelle diverse comunità, l'espressione «materiali didattici» è stata spesso interpretata in senso lato. Le scuole hanno cioè inteso in più di un caso non già, come suggerisce l'espressione se riferita alle le altre materie, i libri di testo e di esercizi, ma gli elaborati finali prodotti da alunni e insegnanti – spesso in copia unica[15] – come risultato tangibile dei progetti svolti, proprio per il particolare tipo di condizioni che caratterizza l'insegnamento della LM. E questo anche malgrado un'apposita circolare di richiamo, diramata dal MIUR a maggio, che disambiguava l'espressione, specificando chiaramente il tipo di materiale richiesto. Nella maggior parte dei casi (lo sappiamo dalle le lettere di accompagnamento ai materiali) i docenti sono ben consapevoli di non aver mandato quello che è stato loro richiesto; tuttavia, in mancanza di libri di testo veri e propri, hanno ritenuto in ogni caso collaborativo inviare ogni materiale scritto che avesse a che fare con la presenza di LM a scuola.

Di conseguenza, anche forse per una certa inerzia delle istituzioni scolastiche, o per questioni di tipo economico (come è stato fatto notare da un paio di istituti che hanno appositamente scritto che avrebbero provveduto all'invio se avessero avuto i soldi per spedire un pacco piuttosto grosso)[16], i materiali arrivati sono intanto molto esigui (i pacchi ammontano a poche decine) e nella quasi totalità dei casi non pertinenti con la richiesta. Proprio per questo non è stata al momento sviluppata alcuna metodologia di analisi didattica: qualche considerazione verrà avanzata tuttavia al § 3.4.

---

15 E talora questa è una ragione per il non invio: la scuola li possiede in un'unico esemplare, e non li invia al ricercatore, non potendone fare le fotocopie per ragioni economiche o di mancanza di personale. In quattro casi è stata inviata la lista dei libri di testo, posseduti in copia unica e di cui la Scuola non può fare a meno; altre scuole hanno mandato la bibliografia dei saggi utilizzati come sfondo per le attività.

16 Le lettere originali sono conservate presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

2.3. **Punto 3.: La Scuola: accettazione, valutazione e aspettative***

2.3.1. Come si ricorderà, la parte qualitativa dell'inchiesta è stata pensata in stretta sinergia con l'approccio quantitativo, per offrire una visione emica, ossia dall'interno, della legge e del suo impatto sul territorio – assieme a proiezioni e *desiderata* per il futuro, alla ricerca di diverse e più stimolanti interpretazioni dei dati numerici. Gli obiettivi dell'inchiesta erano stati individuati in via preliminare in fase di elaborazione del progetto di ricerca e sono stati confermati, con qualche piccolo aggiustamento, nel corso del lavoro sul campo. Le domande di fondo sulle quali si è costruito il progetto di ricerca sono le seguenti:

a. Il ruolo della legge 482/99 nel territorio. Oltre alla conoscenza dello strumento da parte degli operatori della scuola e dell'utenza e alle modalità dell'applicazione dello strumento legislativo stesso, si è voluto indagare il ruolo della legge rispetto all'autonomia scolastica, di cui la legge ambisce essere uno strumento. Partendo dal vissuto attuale del rapporto della scuola con il territorio e con gli altri agenti culturali locali si sono indagati i modelli di scuola attivati sul territorio in risposta agli stimoli offerti dalla legge.
b. Le potenzialità e modalità della scuola come agente di tutela dell'identità culturale delle minoranze linguistiche ed etniche storiche. Tale ruolo è già stato a lungo indagato in sociolinguistica e negli studi di *language planning*[17]; in questa sede si è però esplicitamente adottata una prospettiva emica che mira ad indagare la coscienza linguistica (e pedagogica) degli attori coinvolti, come punto di partenza ineliminabile per qualunque seria operazione di pianificazione: esiste la coscienza, presso gli insegnanti o nell'utenza, di un ruolo specifico della scuola nella valorizzazione e tutela della Lingua di Minoranza (LM)[18]? Come si declina questa specificità? Quali sono i punti di forza e di debolezza della scuola come agente di tutela della LM nella percezione dei soggetti coinvolti? In

---

* Referenti scientifici: MariaPiera Candotti (Université de Lausanne); Silvia Negrotti (CELE/START); referente logistico: Fiorenza Lipparini (Università degli Studi di Trento/CELE)

17 Cfr. Dell'Aquila-Iannàccaro 2004.

18 Coscienza è qui usato nel termine tecnico generalmente accettato nelle discipline linguistiche; «nel linguaggio comune noi chiamiamo 'coscienza', in generale, quella che è in realtà la consapevolezza di essere coscienti, il momento cioè in cui riconosciamo di stare riflettendo su noi stessi come esseri pensanti: in una parola, la *coscienza della coscienza*. Le opinioni linguistiche che si trovano a questo livello di esplicitezza e di riflessione fanno parte di quei fenomeni che proporrei di etichettare come *consapevolezza linguistica.* La consapevolezza produce giudizi (linguistici) prevalentemente di tipo ideologico: è lo stadio, questo, in cui risiedono gli stereotipi comunitari sulle lingue e sulle abitudini degli «altri», a disposizione immediata del parlante, che lo attiva per rispondere alle domande esplicite del ricercatore basandosi su una sorta di *common knowledge* della comunità. Al contrario propongo di riservare la denominazione *coscienza* rispettando così l'uso ormai invalso nelle discipline neurologiche, allo stadio più profondo, quello che presiede effettivamente al cambio linguistico per il parlante, quello secondo il quale egli adatta le proprie produzioni linguistiche al variare dei parametri situazionali. Un tale livello non è immediato: ossia, non è a immediata disposizione del parlante: può essere tuttavia esplicitato, portato a consapevolezza, per così dire, col ragionamento, e talora mediante l'interazione con il ricercatore» (Iannàccaro 2002c: 86). Cfr. anche, per una trattazione estensiva del concetto in linguistica, Iannàccaro 2002a; un *background* è dato da Flanagan 1992, Searle 2002.

questo contesto ci si è poi focalizzati su due aspetti posti in luce dal testo legislativo stesso, ovvero:

i. il binomio (percepito come inscindibile) tra lingua e cultura: si è voluto indagare il diverso peso dato nelle varie comunità a ciascuno dei due poli e i bisogni (o le paure) che la scelta di dare voce a uno o all'altro aspetto spesso sottende (e cfr. analisi dei progetti al cap. 3.);
ii. il dilemma tra insegnamento veicolare e curricolare della LM e le diverse strategie glottodidatiche messe in opera nelle diverse comunità; gli strumenti utilizzati o autoprodotti e i criteri interni di valutazione.

c. L'impatto *percepito* della legge 482 e in particolare il suo portato in termini di:
   i. prestigio della scuola, (in particolare presso i genitori) declinato come qualità dell'offerta formativa e dell'insegnamento;
   ii. prestigio professionale per i docenti coinvolti e le dinamiche in grado di attivare o no tale riconoscimento;
   iii. prestigio linguistico per la lingua minoritaria, per indagare il quale ci si è rivolti in particolare ai ragazzi in quanto destinatari finali dell'operazione di tutela e valorizzazione di cui la legge si fa promotrice.

L'interpretazione dell'impatto della legge in termini di prestigio vuole fornire un indicatore importante dell'incidenza anche futura dell'opera di tutela e valorizzazione.

2.3.2. Le inchieste di tipo qualitativo, come è noto, non rispondono a criteri di rappresentatività statistica. Il campione si costruisce piuttosto sulla base di due variabili, una orizzontale che riguarda la distribuzione delle comunità di minoranza sul territorio della Repubblica Italiana e l'altra verticale che, all'interno di ogni punto individua le categorie coinvolte/beneficiarie. Orizzontalmente si è cercata una buona rappresentatività geografica del campione, che includesse le principali variabili diatopiche potenzialmente in gioco. In particolare sono state ritenute rilevanti: la numerosità delle comunità, l'eventuale presenza di statuti giuridici particolari (provincie o regioni autonome) e di legislazioni regionali o provinciali a tutela delle minoranze, la presenza o assenza di lingua tetto, la distribuzione della minoranza sul territorio (comunità diffuse *vs.* comunità isolate), la dimensione urbana o rurale e, dove attiva, la variabile religiosa. Si è così giunti all'individuazione di 7 aree omogenee (Valle d'Aosta; Trentino-Alto Adige; Friuli; Venezia Giulia; Italia settentrionale; Sardegna; Italia centrale e meridionale). All'interno di queste aree si sono poi individuati 11 punti d'inchiesta, che fossero a loro modo rappresentativi di una normalità linguistica (e dunque non scuole capofila nella rivitalizzazione linguistica, né, al contrario, gestite in maniera da escludere la presenza della lingua minore). Di fatto, in termini, numerici di parlanti e di minoranze, l'Italia centromeridionale

risulta leggermente sovrarappresentata, ma è stato ritenuto che questo non costituisse un ostacolo pregiudizievole alla bontà dei risultati raggiunti.

Una variabile importante è anche la numerosità e la coesione del gruppo sociale presso il quale tenere il *focus group*; come è evidente, gruppi troppo piccoli o troppo dispersi sul territorio mal si prestano ad un'analisi del genere, che è in particolare impossibile quando i partecipanti al *focus group* coincidono o quasi con l'universo di riferimento. Per tale motivo abbiamo dovuto escludere da questo livello di analisi le comunità croata (dove fra l'altro non esiste alcuna scuola media con insegnamento di LM, come emergerà al punto 4.), grica e catalana di Alghero. Con la preziosa collaborazione dei Referenti regionali, che hanno individuato le scuole finali secondo i parametri indicati dai ricercatori, si è così giunti alla lista definitiva[19]:

i. Valle d'Aosta, comune di Gignod, presso l'Istituzione Scolastica Comunità Montana Gran Combin; LM francoprovenzale[20]. La valle d'Aosta è regione a statuto speciale con una lunga tradizione d'insegnamento bilingue italiano/francese, mentre molto più recente è la tutela del francoprovenzale. La comunità francoprovenzale è sparsa su tutto il territorio regionale, ma in grave difficoltà nella bassa valle; il punto d'inchiesta, posto all'imbocco della Valpelline a 10 km da Aosta rappresenta dunque un punto di cerniera fra i due mondi: la montagna e la pianura italofona[21].
ii. Trentino-Alto Adige, comune di Pozza di Fassa, presso l'Istituto Comprensivo Ladino di Fassa; LM ladino[22]. Il ladino gode di tutela da parte sia della provincia autonoma di Trento sia di quella di Bolzano. L'Istituto raggruppa tutte le scuole di formazione primaria, secondaria e superiore della Val di Fassa. Il punto d'inchiesta scelta ci ha dunque messo in contatto con una realtà forte e consolidata.
iii. Trentino-Alto Adige, comune di Pergine Valsugana, presso L'Istituto Comprensivo Pergine 1, LM mocheno[23]. Il punto d'inchiesta è stato scelto come rappresentante della realtà delle comunità germanofone in Italia: piccole, piccolissime comunità alpine residuali con una forte lingua tetto alle spalle. In particolare la comunità mochena gode di una buona protezione da parte della provincia autonoma di Trento. L'Istituto ospitante non è fisicamente sito in un comune mocheno, perché non esiste alcuna scuola secondaria in valle. All'Istituto comprensivo fanno però capo le scuole primarie mochene, e la scuola secondaria è frequentata dagli allievi mocheni delle valli.
iv. Friuli friulanofono, comune di Paluzza, presso l'Istituto Comprensivo 'A. Matiz', LM friulano, variante carnica[24]. La comunità friulanofona è la seconda per numerosità dopo

19 In alcuni, pochi casi si sono affiancate valutazioni e esperienze dei ricercatori.
20 D'ora in avanti solo Gignod.
21 Per la situazione sociolinguistica della valle d'Aosta cfr. Iannàccaro-Dell'Aquila *in stampa*.
22 D'ora in avanti solo Pozza. Per la situazione sociolinguistica della Ladinia Dolomitica cfr. Iannàccaro-Dell'Aquila 2006.
23 D'ora in avanti solo Pergine.
24 D'ora in avanti solo Paluzza. Gruppi di ambito friulano sono discussi in Iannàccaro 2002b, Iannàccaro -Dell'Aquila 2004

quella sarda, e la regione autonoma Friuli Venezia Giulia ha numerosi interventi di tutela. Si è scelto di avere due punti d'inchiesta che permettessero di opporre una situazione in cui il codice, nella sua variante carnica, è molto forte (Friuli montano) ad un'altra in cui il codice è piuttosto debole. L'Istituto di Paluzza raccoglie nel suo bacino di utenza anche il comune germanofono di Timau, per il quale pure sono stati attivati alcuni progetti di valorizzazione e tutela[25].

v. Friuli friulanofono, comune di Pagnacco, presso l'Istituto Comprensivo 'G. B. Tiepolo', LM friulano[26]. Comune nella fascia immediatamente alle spalle di Udine che ha conosciuto una recente immigrazione di fascia sociale alta proveniente dal capoluogo. Non è stato ritenuto utile svolgere il gruppo in Udine città, perché là non ci sono istituti comprensivi, e sarebbe dunque mancato l'aspetto verticale nei gruppi
vi. Friuli slovenofono, comune di S. Pietro al Natisone, presso l'Istituto Comprensivo di S. Pietro[27] e presso L'Istituto Comprensivo Bilingue (dapprima scuola privata, statalizzata nel 2001 grazie ad una legge regionale di tutela)[28], LM sloveno. A differenza della comunità slovena della Venezia Giulia amministrativa, per la piccola comunità della Valle del Natisone in provincia di Udine la protezione regionale e provinciale è un fatto piuttosto recente. La comunità slovena in italia è sempre stata economicamente supportata dalla confinante Slovenia ora e dalla Iugoslavia prima. Considerata la complessità della situazione nella valle si è voluto dar voce ad entrambe queste esperienze educative, assai diverse sotto il profilo della glottodidattica.
vii. Italia Settentrionale, comune di Paesana presso L'Istituto Comprensivo 'Don L. Milani', LM occitano[29]. La comunità occitana di Paesana (e delle alte valli circostanti) non ha mai goduto (fino a tempi molto recenti) di particolari tutele né dalla Regione Piemonte né dalla Provincia di Cuneo. La comunità occitana è una comunità transnazionale (comunità occitane si trovano in Italia, Francia e Spagna) potenzialmente piuttosto vasta ma in Italia assai frammentata e isolata. Alcuni, ma non tutti, dei comuni occitani sono di confessione valdese.
viii. Sardegna, comune di Settimo S. Pietro presso l'Istituto Comprensivo, LM sardo[30]. La comunità sarda è la più numerosa minoranza linguistica storica in Italia; la Regione Sardegna è regione Autonoma ed ha da lungo tempo promosso varie iniziative di tutela. Come per il friulano, si è deciso di avere due punti d'indagine, uno urbano e uno rurale, ma anche in questo caso non è stato ritenuto utile svolgere il gruppo a Cagliari città. Settimo San Pietro è un comune industriale nell'immediata periferia del capoluogo.

---

25 La prima scelta del Referente regionale in questo caso era caduta sulla scuola di Ampezzo; tuttavia l'ampia presenza di programmi tesi allo sviluppo del saurano (varietà germanica) accanto al friulano ha consigliato il gruppo in una situazione meno complessa.
26 D'ora in avanti solo Pagnacco.
27 D'ora in avanti solo San Pietro 1.
28 D'ora in avanti solo San Pietro 2.
29 D'ora in avanti solo Paesana.
30 D'ora in avanti solo Setimo.

ix. Sardegna, comune di Arzana presso l'allora Istituto Comprensivo (recentissimamente soppresso, la scuola è diventata plesso dell'Istituto Comprensivo di Ilbono), LM sardo[31]. Comune di media montagna dell'Ogliastra con comunicazioni assai disagevoli. La zona di montagna, a differenza della costa, è economicamente depressa e solo sfiorata dal turismo[32].
x. Italia Centrale e Meridionale, comune di Ururi, presso l'Istituto Comprensivo 'Gravino', LM arbërësh[33]. La Regione Molise ospita alcuni comuni che si sono dichiarati di minoranza croata e altri albanese. Non ci sono stati, fino a tempi recenti, interventi attivi di Regione o Provincia a tutela delle minoranze. La distribuzione procede per comuni (e quasi per centri cittadini, il contado essendo spesso appannaggio dei 'latini') sparsi sul territorio, che mantengono però stretti rapporti tra di loro.
xi. Italia Centrale e Meridionale, comune di Santa Sofia d'Epiro, presso l'Istituto Comprensivo 'P. Baffi', LM arbërësh[34]. Si è voluto indagare la posizione della stessa comunità in due regioni diverse, in questo caso Molise e Calabria, ossia la periferia e il centro del mondo albano fono italiano; Ururi e Santa Sofia sono distinti anche dal punto di vista etnolinguistico: uno è di tradizione cattolica romana e l'altro cattolica di rito greco. Il comune di Santa Sofia d'Epiro è un comune di media montagna piuttosto isolato e raggiungibile con difficoltà, come tutti i comuni circostanti.

Verticalmente, all'interno di ogni punto d'inchiesta si sono poi individuate, come si fa normalmente nei casi di analisi d'impatto sociale, tre fasce di soggetti coinvolti e direttamente o indirettamente beneficiari della legge di tutela, ovvero gli operatori (insegnanti, esperti esterni, dirigenti scolastici), gli alunni e i genitori. In ogni punto d'inchiesta si sono quindi svolti 3 *focus groups* preceduti o seguiti, dove possibile, da un incontro individuale con il dirigente scolastico:

i. Un incontro di circa due ore e mezzo con otto/nove docenti della scuola materna, primaria e secondaria di primo grado. Questa composizione ha permesso di vedere l'evoluzione dei programmi di valorizzazione e tutela e identificare eventuali criticità legate alla continuità o ad alcuni stadi specifici. Le buone pratiche nel campo delle ricerche qualitative richiedono che tali gruppi con intenti di approfondimento siano sì omogenei, ma anche abbastanza diversificati da facilitare, nel corso della discussione, non solo l'espressione delle posizioni individuali ma anche la loro argomentazione ed eventualmente giustificazione. Per questo si è cercato di avere ad ogni gruppo docenti almeno un insegnante di italiano, uno di matematica o altra materia scientifica e uno che insegnasse in lingua minoritaria o la lingua minoritaria come materia, eventualmente anche esperto

31 D'ora in avanti solo Arzana.
32 La scelta del Referente regionale in questo caso era la scuola di Florinas, che tuttavia non è stata ritenuta idonea proprio perché «vetrina» dei programmi sulla rivitalizzazione del sardo.
33 D'ora in avanti solo Ururi.
34 D'ora in avanti solo Santa Sofia.

esterno. Per evitare di limitare la libertà d'espressione o la spontaneità del gruppo si è poi sempre chiesto che il dirigente scolastico non vi partecipasse[35].

ii. Un incontro di due ore e mezzo con otto/dieci genitori, possibilmente metà di alunni della scuola primaria e metà di alunni della secondaria. Si è cercato di non coinvolgere solo le persone a priori favorevoli alla tutela della LM, suggerendo invece di contattare più genericamente i rappresentanti di classe, in quanto genitori più 'responsabilizzati', e come tali a priori più disposti a lasciarsi coinvolgere nel progetto[36].

iii. Un incontro di due ore con otto/nove ragazzi del secondo anno di scuola secondaria di primo grado, possibilmente in numero equivalente di maschi e femmine. Nella lettera circolare fatta pervenire ai presidi si è anche in questo caso posto l'accento sulla necessità di avere ragazzi che, nei limiti del possibile, fossero incuriositi e partecipassero volentieri all'incontro, non necessariamente quelli col migliore profitto scolastico o più competenti nella lingua di minoranza[37]. La scelta di intervistare ragazzi di questa età è dovuta alla possibilità di comparazione dei dati con quelli del punto 4., ma anche alla considerazione del fatto che i dodici- o tredicenni si trovano in una fase dello sviluppo cognitivo in cui sono già in grado di elaborare ipotesi e verificarle, oltre a poter spaziare nel tempo, stabilire collegamenti logici tra eventi diversi ed esprimersi verbalmente in modo chiaro, tutte operazioni utili al fine della raccolta dei dati della ricerca.

Per il reclutamento ci si è affidati all'aiuto prezioso dei Referenti regionali per le minoranze e dei dirigenti scolastici, di cui si sono accolti, nel limite della fattibilità, suggerimenti e consigli nella composizione dei gruppi. Il reclutamento è stato in generale soddisfacente e tale da garantire la qualità dei dati raccolti. Indubbiamente e prevedibilmente i partecipanti ai gruppi sono quasi sempre stati persone in varia misura favorevoli al progetto di tutela e valorizzazione della LM, ma non era realistico pensare di coinvolgere il docente infastidito, il genitore indifferente o il ragazzo che non ha mai partecipato ad alcun progetto. Oltre che poco realistica, una tale composizione dei gruppi

35 Ecco le «istruzioni» per i gruppi di insegnanti contenute nella lettera di presentazione e richiesta di collaborazione inviata agli Istituti selezionati (depositata, come gli altri documenti citati, presso l'Università di Milano-Bicocca): « Corpo insegnante: L'intervista durerà 2h e 30 e richiede la presenza di 8/9 docenti, intervistati in gruppo, possibilmente subito dopo l'orario didattico. Al gruppo dovrebbe partecipare un numero equilibrato di insegnanti della scuola primaria e della secondaria di primo grado. Tra questi sarebbe interessante che partecipassero almeno un insegnante di italiano, uno di matematica o altra materia scientifica e uno che insegni in lingua minoritaria o la lingua minoritaria come materia. Questi ultimi potrebbero anche essere un insegnante non di ruolo o un esperto esterno che non faccia parte integrante del corpo docente della scuola».

36 Istruzioni per i genitori: «Genitori: Il focus group, della durata di 2 h e 30, deve coinvolgere sia genitori di alunni della scuola primaria, sia della secondaria di primo grado. I partecipanti dovrebbero di preferenza essere 8/10 rappresentanti di classe, dalla prima elementare alla terza media, perché più motivati e facili da coinvolgere. L'intervista di gruppo potrebbe tenersi nei locali scolastici, possibilmente nel tardo pomeriggio o di sera, in modo da facilitare la partecipazione di tutti».

37 Istruzioni per i ragazzi: «Studenti**:** Il disegno di ricerca prevede un'intervista di 2 ore, da svolgersi in orario scolastico, preferibilmente al mattino, in un'aula tranquilla, senza interruzioni e senza la presenza di insegnanti, a 8/9 ragazzi di seconda media che vi partecipino volentieri, eventualmente scelti dagli insegnanti tra quelli più collaborativi (non necessariamente tra quelli col migliore profitto scolastico o più competenti nella lingua di minoranza). Possibilmente in numero equivalente tra maschi e femmine. Si prega di chiedere ai ragazzi di portare al gruppo un'immagine/ricordo di quella che per loro è stata l'esperienza scolastica più positiva, divertente, coinvolgente per quanto riguarda l'insegnamento della lingua di minoranza a scuola: potrà essere un libro di testo, o una pagina di esso, un libro di lettura, un compito, la foto di una gita o di una recita: assoluta libertà in proposito».

avrebbe reso spesso difficoltosa e sterile la discussione, dacché i partecipanti non coinvolti e non interessati all'argomento portano spesso contributi piuttosto poveri e stereotipi[38]. Ciò detto non si può negare che quella cui si è dato voce nel corso dell'inchiesta è la parte *a priori* più favorevole e ben disposta, e che la voce dell'altra parte è stata per così dire ricostruita lavorando sul non detto e sulle criticità emerse nel corso della discussione. Si è poi cercato di gestire adeguatamente i prevedibili e trascurabili problemi che si sono talvolta verificati, dal gruppo oceanico di 15 docenti entusiasti (Settimo San Pietro) alla moglie del dirigente scolastico locale presente nel gruppo genitori in qualità di mamma (Santa Sofia d'Epiro, Ururi).

Ecco dunque un prospetto riassuntivo dei 35 gruppi, che hanno visto il coinvolgimento complessivo di 73 punti di erogazione del servizio:

38 È però accaduto di avere, in qualche gruppo di docenti o genitori, la presenza di qualche partecipante non indifferente ma, con diversi accenti, scettico o contrario per lo meno su alcuni punti. Sono sempre state occasioni preziose che si è cercato di sfruttare al meglio per portare in superficie la voce 'dell'altra parte'.

Comunità	Data	Luogo	Scuole coinvolte
LAD	19 Gennaio	Istituto comprensivo ladino di Fassa Pozza di Fassa (TN)	Infanzia: Canazei, Pozza (pera), Soraga Primaria di Pozza, Canazei, Soraga, Moena, Vigo Secondaria di Campitello, Moena e Pozza
FPR	5 febbraio	Istituzione scolastica Grand Combin di Gignod Loc. Chez Roncoz 29/D, Gignod (AO)	Scuole dell'infanzia di Doues, Etroubles, Gignod, Oyace, Roisan, Valpelline Scuole primarie di Doues, Gignod, Oyace, Roisan, Valpelline Scuola secondaria di primo grado di Gignod
OCC	16 marzo	Ist. Comprensivo di Paesana Via Roma 59 (CN)	Scuola dell'infanzia di Paesana Scuola primaria di Paesana Scuola secondaria di Paesana (+ scuola primaria di Vallepellice)
DEU	12 febbraio	Istituto Comprensivo Pergine 1 Via Caduti, 39, Pergine Valsugana (TN)	Primaria di Fierozzo, Pergine, S. Orsola, Zivignago, Canezza. Scuola secondaria di I Grado di Pergine
SLO 1 e 2	12 marzo	IC San Pietro al Natisone Via Cento studi 1, San Pietro al Natisone IC Bilingue Viale Azzida 9, San Pietro al Natisone (UD)	Scuola dell'infanzia di Pulfero, S. Leonardo, Azzida, Savogna Scuola primaria di Pulfero, S. Leonardo, S.Pietro, Savogna Scuola secondaria di 1° grado 'Dante Alighieri' di S.Pietro Materna, primaria, e secondaria dell'istituto bilingue
FRI 1	11 marzo	IC Paluzza Via Roma 42, Paluzza (UD)	Scuole Infanzia: Cercivento, Paluzza Timau, Sutrio, Treppo Carnico Primaria: Cercivento, Timau, Paluzza, Sutrio, Treppo Carnico Secondaria I° Grado 'A Matiz' Paluzza
FRI 2	13 marzo	ICG. B. Tiepolo Pagnacco Via Freschi 6, Pagnacco (UD)	Infanzia: Colloredo, Moruzzo, Plaino, Primaria: Colloredo, Moruzzo, Pagnacco Secondaria Pagnacco Fa parte la scuola materna non statale 'Elena Bettini' per Pagnacco
ARB 1	12 maggio	Istituto Comprensivo "D. Gravino", Via Provinciale 66, Ururi (CB)	Infanzia: Ururi Primaria: Ururi Secondaria: Ururi
ARB 2	14 maggio	Istituto comprensivo statale P. Baffi Via Scigata 8, Santa Sofia D'Epiro (CS)	Infanzia: Santa Sofia d'Epiro Primaria: Santa Sofia d'Epiro Secondaria: Santa Sofia d'Epiro
SRD 1	18 maggio	IC Settimo San Pietro Via Carducci, 1, Settimo San Pietro (CA)	Infanzia: Settimo San Pietro Primaria: Settimo San Pietro Secondaria: Settimo San Pietro
SRD 2	20 maggio	IC Arzana, Via Monsignor Virgilio 81/bis, Arzana (NU)	Infanzia: Arzana Primaria: Arzana Secondaria: Arzana

Tabella 4: Date e località dei focus group

2.3.3. Sono dunque state elaborate tre differenti tracce di discussione per le interviste, considerando le caratteristiche dei gruppi da sondare.

Nel caso dei ragazzi la sessione, della durata di due ore con un breve intervallo centrale, si è rivolta principalmente all'indagine del prestigio percepito dei codici in compresenza nel loro repertorio, cioè quello delle lingue e dei dialetti che i ragazzi esperiscono. Dopo una breve presentazione dei partecipanti, incentrata su interessi e aspirazioni future al fine di inquadrare il campione dal punto di vista del *background* socio-culturale e delinearne le principali caratteristiche e caratterizzazioni e valutare subito, in modo indiretto, l'impatto e l'importanza della scuola nella vita dei ragazzi delle diverse comunità, si è passati a raccogliere elementi sul vissuto del territorio. Le domande, poste in forma aperta, miravano prima di tutto all'identificazione del territorio di riferimento e dei sentimenti di appartenenza dei ragazzi.

Si è posta particolare attenzione a registrare se l'elemento linguistico entrasse da subito, spontaneamente, a far parte dell'identità locale percepita; in ogni caso l'argomento delle lingue è stato poi introdotto in modo diretto, chiedendo di elencare i codici presenti sul territorio e quelli effettivamente utilizzati, e lasciando poi i ragazzi liberi di raccontare e raccontarsi. In questa fase sono in genere emersi gli usi linguistici e si sono registrate le prime immagini delle lingue in uso. Per non spostare troppo la discussione su un piano razionale – il che solitamente suscita la comparsa di stereotipi, anche nei giovanissimi – si è a questo punto introdotto un gioco proiettivo e creativo di gruppo, largamente sperimentato dal nostro *team*: i ragazzi, divisi in due sottogruppi, scelti strategicamente in ogni intervista (per esempio i maschi vs. le femmine, o divisi per sezione) hanno ricevuto la consegna di creare un *collage* che rappresentasse da una parte *il mondo della lingua di minoranza* (o delle lingue di minoranza: nel caso di più codici in compresenza si è lasciata la scelta ai ragazzi) e dall'altra *il mondo della lingua italiana*. Il *collage* doveva essere realizzato per contrapposizione, e a tal fine si sono forzati i ragazzi a identificare e sottolineare le differenze. A questo scopo è stato fornito un *set* di riviste, identico per i diversi gruppi, da cui scegliere immagini, scritte, situazioni, personaggi, arricchibili con disegni e frasi proprie, a rappresentare la percezione dei due (o più) codici. Il risultato finale è sempre stato discusso a gruppo intero, per raccogliere ulteriori idee, anche se l'analisi più approfondita del materiale è stata effettuata dai ricercatori in sede di analisi dei gruppi.

Nel caso di più lingue presenti sul territorio si è solitamente introdotto un secondo gioco proiettivo atto a valutare i rapporti tra i codici e il prestigio di ciascuno di essi: in quello che è stato denominato *il gioco della festa* ai ragazzi è stato richiesto di personificare e caratterizzare ciascun codice e di immaginare le interazioni tra questi personaggi, utilizzando situazioni familiari e vicine a questa fascia di età.

L'attenzione è stata poi diretta sull'Istituzione scolastica: sempre utilizzando tecniche proiettive, si è cercato di comprendere quale sia l'atmosfera all'interno della scuola e delle classi, il rapporto con gli insegnanti e il vissuto dei ragazzi e, indirettamente, delle loro famiglie rispetto alla scuola. Largo spazio è stato poi lasciato ai loro racconti sulla portata dell'impegno scolastico, la descrizione della giornata e della settimana tipo, le diverse materie studiate, i laboratori e i progetti. Grande attenzione, come sempre è stata posta al tipo di linguaggio, verbale e non verbale, utilizzato e al ruolo delle lingue all'interno della vita scolastica. Il *focus* si è poi spostato sulle singole materie, con la richiesta di identificare quelle, che secondo loro, caratterizzano maggiormente la scuola che frequentano. Ancora, con giochi proiettivi e uso di metafore, si sono raccolte informazioni sul ruolo delle lingue, il loro prestigio nascosto e la comparazione con le altre materie scolastiche, per arrivare a comprendere il grado di accettazione da parte dei ragazzi dell'introduzione della LM, la sua posizione all'interno del programma scolastico, e gli eventuali problemi che potessero essere sorti.

Nell'ultima parte della discussione di gruppo ci si è focalizzati sulle lingue di minoranza: si è dunque domandato ai ragazzi di esplicitare le proprie posizioni sulla LM, sui suoi rapporti con l'italiano e le altre lingue studiate, chiedendo loro di raccontarci come questa viene trattata a scuola, di mostrarci materiali e progetti svolti, accompagnandoli in una riflessione sul loro personale rapporto con il codice minoritario e indagando i loro desideri profondi e, ove possibile, le loro opinioni su come la LM dovrebbe essere trattata a scuola per incontrare il loro interesse.

Di contro le tracce di discussione dei *focus group* (della durata di 2 ore e 30 min.) con gli adulti, – insegnanti e genitori – sono state redatte al fine di indagare in modo più approfondito il legame esistente tra scuola e territorio, tra territorio e lingue in compresenza e dunque anche sull'opportunità e la possibilità per l'istituzione scolastica di occuparsi della LM. Il *focus* finale, più razionale rispetto ad una prima parte più proiettiva, è stato incentrato sulla legge 482/99. Tenuto conto delle diverse caratteristiche dei campioni, le tracce si sono leggermente differenziate nel tipo di proiettivi proposti, ma anche nella successione degli argomenti.

Agli insegnanti, dopo un giro di presentazione e di riscaldamento, volto a conoscere il loro percorso professionale ed il rapporto con la scuola nella zona di minoranza, è stato concesso del tempo per parlare della scuola in generale: delle emozioni principali che la scuole suscita in loro, della funzione della scuola oggi, delle differenze tra passato e presente, delle proiezioni per il futuro. Si è così ritenuto di lasciare lo spazio iniziale a una tematica molto importante e, soprattutto nel periodo in cui si è svolta la ricerca, anche molto attuale e sentita. Successivamente si è chiesto agli insegnanti di provare a costruire insieme una sorta di *poster* virtuale di presentazione del territorio di riferimento dell'istituto comprensivo, con le sue caratteristiche, gli agenti principali, le positività e le

negatività, le emergenze sociali e culturali, per poi concentrarsi proprio sulle relazioni tra territorio e Istituzione scolastica.

Per illustrare queste relazioni e staccarsi da quelle discussioni troppo razionali in cui ognuno solitamente tende a sposare una tesi e a sostenerla, è stato a questo punto chiesto di creare dei cartelloni che illustrassero con immagini e scritte *la propria scuola* con le sue peculiarità; in modo simile a quanto accede con i ragazzi si è proposto loro di lavorare in sottogruppi (solitamente la divisione è avvenuta tra insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria da una parte e scuola secondaria di primo grado dall'altra). Il lavoro è stato in seguito analizzato e discusso dall'intero gruppo. Questa attività è sempre stata accettata senza particolari problemi dagli intervistati e ha fornito del materiale interessante da analizzare e da comparare per i ricercatori. In seguito si è ritornati ad un tipo di discussione più formale, sebbene sempre basata su domande aperte, incentrata sul piano formativo e sul progetto globale offerto dall'istituto comprensivo; ciò ha permesso di valutare ulteriormente il ruolo della LM, sempre in modo indiretto, ponendola anche a confronto con le altre materie ed attività scolastiche.

Agli insegnanti è stato poi chiesto di scegliere le materie che ritenevano più «strutturanti» e caratterizzanti l'offerta della scuola, e si è inserita tra queste la LM, anche nel caso non fosse comparsa spontaneamente. Si è proceduto inoltre ad un ulteriore momento proiettivo, in cui si sono valutate le relazioni tra le materie e la loro immagine attraverso il gioco del *ritratto cinese*, basato sulle metafore (*se fosse…).* Non sempre è stato possibile proporre questo esercizio con gli insegnanti: nel caso di gruppi in cui gli intervistati si siano mostrati particolarmente rigidi e tendenti ad un approccio molto razionale non si è voluto forzare per poi ottenere una probabile chiusura ulteriore, che avrebbe reso più difficile la comunicazione nel resto del colloquio.

Successivamente ci si è di nuovo volti a discutere sui rapporti tra scuola e territorio, provando ad elencare con gli intervistati tutti gli agenti e gli strumenti a disposizione per creare e consolidare questa relazione, chiedendo di includere tra questi anche gli Enti istituzionali e le leggi. Si è quindi osservato con particolare attenzione se in questa fase emergesse spontaneamente anche la legge 482/99 e quali fossero le sue prime valutazioni, anche in comparazione con altri strumenti. L'intervista si è poi concentrata su un'analisi di questa legge, a partire dal linguaggio che essa utilizza, e in particolare dei termini che appaiono dai primi articoli, quando parla di LM: sono termini quali *valorizzare*, *tutelare*, *salvaguardare.* Si è quindi posta particolare attenzione al rapporto tra lingua e cultura, cui la legge fa esplicito riferimento, e al ruolo della scuola nei confronti di entrambe. Ugualmente si è analizzata la diversità di approccio proposta dalla stessa 482/99 nei confronti della LM a scuola, in particolare la differenza fra *lingua come oggetto* e *lingua come strumento* e si è discussa la scelta effettuata nella propria scuola. In linea più generale è stato poi affrontato il discorso della

presenza della LM a scuola, del suo ruolo e della sua importanza, del suo impatto sul piano dell'offerta formativa, sui ragazzi, sulle famiglie, sugli insegnanti non direttamente coinvolti e sulla comunità. Si sono toccati i temi della formazione e dei materiali didattici. Si è cercato di analizzare brevemente qualche progetto tra quelli valutati come particolarmente significativi dagli stessi intervistati.

Nel caso non fosse emerso nel corso della discussione si è domandato in modo più diretto: a) in quale modo la scuola fruisca dei finanziamenti della legge 482/99 e ne abbia fruito in passato; b) tramite quale tipologia di progetti; c) chi se ne occupi abitualmente, indagando sugli eventuali problemi intercorsi e chiedendo una generale valutazione dell'esperienza. La domanda aperta finale riguardava il futuro della LM nella percezione dei partecipanti, e lasciava libertà di esprimere bisogni, perplessità, speranze e delusioni rispetto al cammino intrapreso nell'introduzione della lingua nella scuola.

Con i genitori si è messo in rilevo, fin dall'inizio, il ruolo di «portavoce dei figli» che come intervistati per parlare di scuola erano invitati ad assumere. Questo per cercare di evitare, per quanto possibile, schieramenti e prese di posizione acriticamente in favore o contro le tematiche introdotte, e per dare alla discussione un taglio più critico, sottile, attento ai valori che stanno dietro alle diverse scelte e comportamenti, pur senza escludere contradditori illuminanti. Il riscaldamento iniziale si è dunque incentrato sui figli: quanti fossero e di che età, quale fosse la scuola da loro frequentata; solo in seguito si è chiesto dove vivesse la famiglia e le professioni dei suoi componenti, in modo da inquadrare il campione da un punto di vista socioculturale e territoriale. Il *focus* iniziale, è poi stato, come nel caso dei ragazzi, sul territorio: per comprendere quali fossero i riferimenti, il senso di appartenenza o di alienazione, il legame tra questo e la scuola, tra scuola e altre importanti istituzioni locali e in poi anche tra scuola e lingue presenti. In particolare in questo punto della discussione di gruppo ci si è sforzati di comprendere quanto la scuola fosse percepita come un agente importante nella trasmissione e valorizzazione della LM, anche in relazione ad altri agenti sociali ed istituzioni.

La discussione è in seguito passata sulla scuola in generale; si è cercato di comprendere i valori sottesi, le aspettative, le aspirazioni e le motivazioni legate al percorso scolastico dei propri figli, ma anche il vissuto dell'istituzione in sé, per ottenere un quadro interpretativo in cui inserire anche le scelte di tipo linguistico. La richiesta successiva è stata quella di raccontare la scuola dei loro figli, l'istituto comprensivo, l'atmosfera che vi si respira, i suoi punti di forza e di debolezza; e questo sia in termini concreti e strutturali, sia sul piano educativo e didattico. Anche ai genitori è stato domandato quale fosse la peculiarità della scuola che i loro figli frequentavano, quale il piano formativo e quali le materie vissute come più strutturanti.

È stato loro proposto lo stesso gioco proiettivo / creativo sulle materie e le lingue, tra cui la LM, descritto nella traccia degli insegnanti, in genere senza rifiuti e con risultati molto interessanti. In questo modo si è ottenuta – in modo ancora indiretto – un'immagine valoriale della LM, comparabile con quella degli altri codici in compresenza e delle altre materie scolastiche. Scaldati dal proiettivo, i genitori hanno poi affrontato in modo generalmente entusiastico il lavoro di gruppo proposto a questo punto della discussione: la creazione, tramite immagini tratte da riviste, ma anche attraverso scritte o disegni, di una sorta di manifesto di presentazione della scuola dei loro figli, della *scuola bilingue*. Anche i genitori sono stati divisi in due sottogruppi, creati, nei diversi contesti, a seconda delle scuole frequentate dai figli, o per provenienza geografica o anche per altri parametri specifici. I lavori ottenuti, in genere molto ricchi, hanno offerto numerosi spunti interpretativi in fase d'analisi, anche per comparazione con le diverse comunità di minoranza o, in verticale, con i lavori degli insegnanti o dei ragazzi della stessa comunità.

Successivamente alla discussione dei lavori svolti l'attenzione si è focalizzata sulla LM a scuola: con domande molto aperte e continui rilanci si è cercato di comprendere quali fossero le aspettative delle famiglie, quali i dubbi, le perplessità ed anche le barriere all'inserimento della LM nell'ambiente scolastico. Si è cercato di indagare i cambiamenti avvenuti per lo *status*, ma anche per gli usi della lingua dopo questa introduzione. Come già per gli insegnanti, nella fase finale si è analizzata la legge 482/99, sondando in prima istanza le conoscenze pregresse dei genitori, il loro eventuale coinvolgimento nelle scelte didattiche riguardanti le lingue e le culture di minoranza e nei progetti presentati al vaglio ministeriale, poi le finalità principali della legge, le diverse strade che permette di intraprendere e infine la si è paragonata agli altri tipi di sostegno della LM. Ancora una volta la discussione si è conclusa con l'esposizione desideri dei genitori sul il futuro della LM a scuola e più in generale sul percorso scolastico dei propri figli.

Le tracce di discussione, redatte dopo numerosi confronti fra i componenti del gruppo di lavoro, sono state solo leggermente modificate dopo la prima applicazione reale, avvenuta nella comunità di lingua ladina, per rendere il flusso della discussione più coerente e scorrevole. Nel caso degli insegnanti, per esempio, sono stati leggermente ridotti i giochi di tipo proiettivo/creativo, per non creare troppe resistenze nel campione.

Le interviste con i Dirigenti scolastici o con i Coordinatori e responsabili dei progetti legati alla legge 482/99 sono state effettuate di norma, quando possibile, prima dei *focus group* da parte di uno o di entrambi i ricercatori, e hanno preso la forma di colloqui della durata di circa 40-45 minuti. L'obiettivo era quello di raccogliere la visione d'insieme del Dirigente riguardo al trattamento della LM all'interno dell'istituto comprensivo, la storia della sua introduzione, le reazioni di famiglie,

ragazzi e insegnanti, l'importanza che questa assume nel piano formativo della scuola – anche in relazione alle altre materie ed alle attività extra-curricolari – la relazione con il territorio e le altre istituzioni. Con Dirigenti e Responsabili si è poi passati ad analizzare, in modo più razionale e direttivo rispetto a quanto avveniva nei *focus group*, l'applicazione della legge 482/99 nella Scuola: le procedure e modalità della domanda di finanziamento, i progetti approvati e i progetti esclusi, la formazione e materiale didattico; largo spazio è stato lasciato agli intervistati per esprimere bisogni e desideri profondi riguardanti il futuro della legge.

Per ogni gruppo è stato redatto poi un rapporto analitico che registrasse il più fedelmente possibile le osservazioni emerse durante la discussione con ampio uso di *verbatim*[39], ma che nel frattempo raccogliesse anche gli elementi di comunicazione non verbale (in particolare l'analisi del lavoro di *collage*) e le dinamiche emerse nel corso del gruppo, in modo da arrivare ad una prima interpretazione analitica dei contenuti e dei vissuti. Questi rapporti analitici sono alla base dell'attuale rapporto sintetico, che, in accordo con il tono generale della presente relazione, procede in maniera comparativa, cercando corrispondenze trasversali nelle varie comunità per evidenziare i principali bisogni e gli aspetti critici dell'applicazione della legge 482/99 nelle diverse realtà, pur ciascuna considerata nella propria specificità.

39 Ogni *verbatim* sarà identificato dal codice del punto d'inchiesta seguito dall'indicazione (Ins) per i docenti, (Gen) per i genitori e (Rag) per gli alunni. Questo «ancoraggio» della citazione allo specifico contesto di emissione è un modo per ricordare che, se la forza della citazione è sicuramente quella di riportare alla vita un pezzo di esperienza quasi in carne ed ossa, il suo principale rischio è quella di essere presa direttamente come dato oggettivo dalla ricerca stessa. Dati della ricerca non sono né possono essere le dichiarazioni dei partecipanti prese alla lettera, bensì quelle stesse dichiarazioni lette ed interpretate alla luce dei dati globali emersi dalla discussione. Per evidenti ragioni di *privacy* gli eventuali *verbatim* dei Dirigenti scolastici sono ricompresi nel gruppo (Ins).

2.4. **Punto 4.: La Scuola: valutazione esterna**

2.4.1. Parte integrante del Progetto di ricerca è la considerazione della valutazione degli apprendimenti degli studenti che frequentano le scuole italiane con presenza di una lingua di minoranza, e questa valutazione è stata curata direttamente dall'Istituto nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione (INVALSI). Si è scelto di non valutare la competenza *nella* lingua oggetto di tutela: una tale operazione potrebbe risultare per molti versi assurda, come apparirà chiaro dall'insieme dei lavori qui descritti e soprattutto non è possibile porre in relazione questi dati con quelli di alcun'altra prova svolta in precedenza dell'INVALSI in modo da avere risultati comparativi. L'idea soggiacente è quella di verificare se la presenza di una lingua e una cultura allotria rispetto a quella presente in tutte le scuole della Penisola può essere piuttosto uno stimolo all'apprendimento delle materie curricolari comuni, o un fattore frenante, o ancora del tutto indifferente.

Si è dunque convenuto di verificare le competenze in tre materie: italiano, matematica e scienze; ora, l'italiano è una scelta obbligata, dal momento che lo specifico delle minoranze *linguistiche* è proprio quello di affiancare alla lingua nazionale uno o più altri codici di comunicazione (almeno idealmente), siano essi scritti o orali entrambi. La matematica si è imposta come materia che rispecchia in modo particolarmente immediato le capacità logiche e di ragionamento degli allievi – e tutta una serie di studi di psicolinguistica vertono proprio sull'influenza del bilinguismo sulle capacità di scelta logica e di *problem solving* (Sorace-Ladd 2004); le scienze sono state individuate come materia «neutra», potenzialmente priva di portati culturali o identitari come avrebbe potuto essere la storia. Tali discipline, peraltro, coincidono con quelle oggetto di rilevazione nelle indagini nazionali e internazionali.

La rilevazione degli apprendimenti si è avvalsa delle prove standardizzate elaborate all'interno delle rilevazioni annuali condotte dal Servizio Nazionale di Valutazione (SNV). Per la scelta e la costruzione delle prove, nel loro insieme e nello specifico disciplinare, si è cercato di integrare il più possibile gli obiettivi delle prime tre parti del Progetto con quelli di questo quarto punto, ed è stato ricercato un momento di sintesi tra il protocollo normale della rilevazione condotta con l'uso di prove standardizzate e l'originalità specifica delle prove stesse. Per la somministrazione sono state pertanto scelte prove già validate in altra sede, delle quali fosse sicura la consistenza didattica e l'affidabilità statistica; dunque, come si diceva *item* diversi di Italiano, Matematica e Scienze che l'INVALSI ha proposto alle scuole nell'ambito del Servizio Nazionale di Valutazione, le uniche prove standardizzate disponibili a livello nazionale.

L'analisi condotta sulle prove presenti nell'archivio INVALSI ha indotto gli esperti delle singole materie, che hanno collaborato alla rilevazione, a prendere in considerazioni le prove proposte nell'a.s. 2004-2005. Dai fascicoli di prove predisposte dall'INVALSI si sono eliminati alcuni *item* considerati meno significativi dal punto di vista contenutistico, non senza aver verificato che, statisticamente parlando, ciò non arrecasse danni all'impianto complessivo delle prove. Anche per evitare il remoto rischio di sottoporre *item* già noti agli studenti, la scelta delle batterie somministrate quattro anni fa è parsa la più opportuna. Nella predisposizione delle prove – come verrà più avanti spiegato in modo dettagliato – per Matematica e Scienze sono stati elaborati due *booklet* nuovi, utilizzando variamente i quesiti standardizzati delle prove SNV di uno stesso anno; per italiano, nello specifico della comprensione della lettura, dove il testo è elemento di coesione impossibile da modificare senza alterare l'equilibrio e la comparabilità della prova stessa, si è deciso di riutilizzare *in toto* una prova già somministrata. L'elemento di originalità della prova è consistito in un'analisi mirata e approfondita delle singole competenze di lettura, in relazione all'oggetto della rilevazione stessa (gli apprendimenti linguistici).

Le prove sono state somministrate in una classe quarta di scuola primaria e in una classe prima di scuola secondaria di primo grado: le due tipologie sono essenziali perché indicative di due diversi tipi di rapporti fra alunni e insegnanti e di differenti modelli di insegnamento della lingua. Nella rilevazione degli apprendimenti è stata considerata fondamentale la comparabilità per *item* delle risposte con i risultati nazionali e territoriali, mentre non si è ritenuto pertinente alcun confronto interno tra i risultati delle diverse minoranze linguistiche, data la situazione di eterogeneità che caratterizza le comunità di minoranza della Repubblica Italiana, tutte rappresentate nella rilevazione. Insieme ai fascicoli delle prove è stato inviato alle singole scuole un *Manuale del somministratore* appositamente predisposto, con le indicazioni da seguire in fase di somministrazione delle stesse.

Le unità di analisi sono state gli studenti, scelti secondo una procedura ragionata all'interno della popolazione di riferimento, costituita dagli alunni delle scuole del primo ciclo di tutte le località di insegnamento della lingua di minoranza sul territorio nazionale. La scelta è avvenuta secondo un campionamento non probabilistico, per quote di popolazione caratterizzate all'appartenenza allo stesso gruppo classe e allo stesso ambito linguistico. Non era infatti necessario un campionamento probabilistico, o per estrazione casuale, date le particolarissime condizioni dell'universo di riferimento, e dal momento che volevamo, per le ragioni viste sopra, testare classi intere di studenti, che avessero grosso modo le stesse esperienze di insegnamento o trattamento della LM. Allo stesso modo, e in particolare giacché si è trattato di uno studio esplorativo e con risultati non generalizzabili, non è stato possibile (né, invero, si è ritenuto necessario o desiderabile) attivare metodologie che comprendessero eventuali gruppi di controllo; anche per la banale considerazione

che in molte realtà di minoranza, periferiche e rurali quasi per definizione, la classe intervistata era l'unica della scuola e la scuola l'unica della comunità. Inoltre, come apparirà chiaro dalla sezione di analisi dei risultati, le variabili sociodemografiche sono in più di un caso decisamente preponderanti rispetto a quella dell'esposizione alla lingua, disomogenea attraverso le classi e le minoranze, e talora non facilmente valutabile e controllabile – la scelta delle scuole e delle classi (cfr. il box sottostante) è stata appunto compiuta per cercare di dominare il più possibile questa variabile. Il *tertium comparationis*, come già si diceva, è stato perciò correttamente individuato con i dati provinciali dell'indagine del 2004-2005.

2.4.2. Per meglio armonizzare le esigenze specifiche della ricerca con le normali procedure con le quali l'INVALSI è usa operare, si sono tenuti a Milano, in marzo e aprile presso l'Università Bicocca, due incontri per la definizione del tipo di prove da prevedere e della loro modalità di somministrazione; le scuole coinvolte sono alcune fra quelle in cui si sono tenuti i *focus group* (§ 2.3.) e sei aggiuntive (due elementari e due medie) delle comunità croata, grica e catalana – che peraltro hanno comportato problemi non lievi di individuazione, date le loro particolari condizioni demografiche e di uso e insegnamento della varietà locale; per esempio, alla fine non è stato possibile somministrare la prova nelle secondarie croata e grica, perché nessuna scuola sul territorio ha alcuna presenza della lingua. Parimenti, per gli stessi motivi, non è stata indagata alcuna scuola primaria catalana. Il promemoria dei criteri attraverso i quali si è giunti al campionamento segue da vicino la parte metodologica relativa ai gruppi.

La rilevazione ha dunque coperto solo una parte del territorio italiano, coinvolgendo complessivamente 10 province (Aosta, Campobasso, Cagliari, Cosenza, Cuneo, Lecce, Ogliastra, Sassari, Trento, Udine) in 8 regioni (Calabria, Friuli, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna,Trentino, Valle d'Aosta); le istituzioni scolastiche interessate sono state 27, ciascuna con una classe intera: 14 classi quarte di scuola primaria e 13 classi prime di scuola secondaria di primo grado, ripartite nelle aree nelle quali è stata condotta l'indagine nel suo insieme. Sotto è l'elenco delle scuole e località indagate in aggiunta a quelle dove si sono svolti i gruppi[40].

[40] Le scuole primarie di lingua croata sono in effetti due, per la particolare esiguità demografica di questi istituti. Nei risultati comparirà anche una scuola secondaria di I grado di Sassari, indagata contemporaneamente alla ricerca ma che con questa non ha a che fare. Non sa ne terrà conto nell'analisi linguistica.

Tipo	Denominazione	Località
primaria	Istituto Comprensivo «Acquaviva Collecroce»	Acquaviva Collecroce (CB)
primaria	Istituto Comprensivo «Montefalcone»	Montefalcone del Sannio (CB)
primaria	Istituto Comprensivo "Corigliano"	Corigliano d'Otranto (LE)
sec. di I grado	Scuola media n.1 e 3 "G.Deledda"	Alghero (SS)
sec. di I grado	Scuola media Alghero 2	Alghero (SS)

Tabella 5: Ulteriori scuole indagate

Il test è stato somministrato a classi reali di studenti, per rispettare le dinamiche di gruppo che ivi si creano, e anche perché l'insegnamento in lingua di minoranza, essendo spesso extracurricolare, può cambiare da classe a classe e da sezione a sezione; quelle scelte e indicate all'INVALSI sono le classi e le sezioni che sono state ritenute più idonee. La fase sul campo, effettuata nella prima settimana del mese di maggio 2008, si è svolta con regolarità e con la piena collaborazione di tutti i soggetti coinvolti.

3. I RISULTATI: RAPPORTO ANALITICO

3.1. Quantitativa sui Comuni

3.1.1. Dati generali

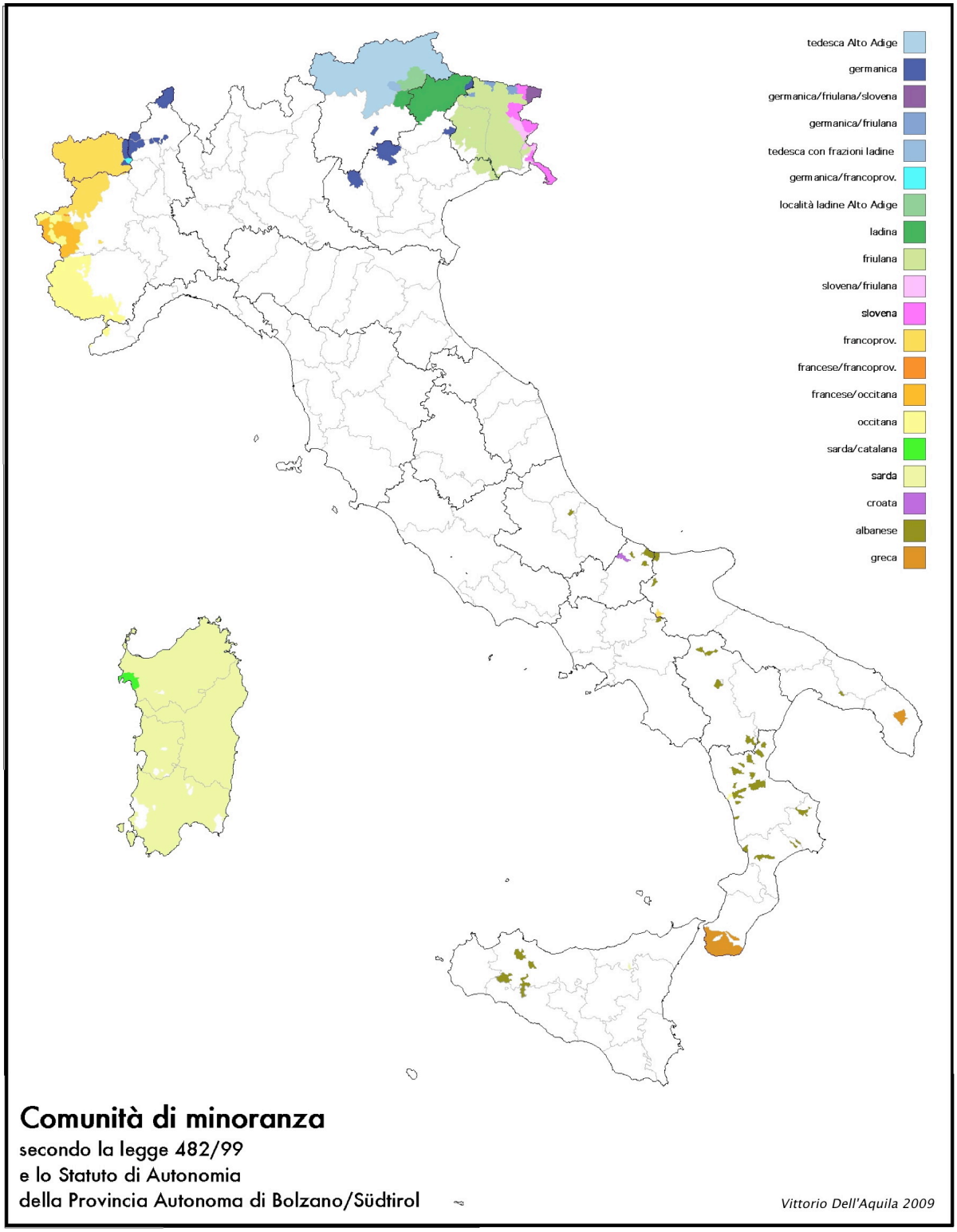
Come si accennava sopra, al questionario sull'applicazione della legge 482/99 a livello amministrativo locale hanno risposto all'incirca un terzo dei comuni previsti; ora, i comuni della Repubblica Italiana che godono di un qualche riconoscimento di bilinguismo o plurilinguismo sono 1076 su un totale di 8101, cioè circa il 13%, sul territorio dei quali vivono circa 4'000'000 di persone, cioè il 7% della popolazione totale del paese. Di questi 1076, 960 sono soggetti alla legge 482/99 – a loro volta 878 per dichiarazione dei consigli comunali interessati e 82 d'ufficio in quanto bilingui per statuto di autonomia della Regione Autonoma Valle d'Aosta (71) e della Provincia Autonoma di Trento (11); i rimanenti 116 sono tutti i comuni della Provincia Autonoma di Bolzano che, per decisione del Consiglio Provinciale, non sono annoverati tra i beneficiari della legge[41].

Il campione della nostra inchiesta è dunque composto da 960 comuni: i 296[42] che hanno risposto al questionario on-line (cfr. *supra*) ne rappresentano dunque il 31%. Dalla tabella che segue appare però subito evidente che la percentuale di risposte non è la stessa per tutte le comunità di minoranza: per alcune il tasso di risposta è stato piuttosto alto, per altre nullo. In quasi tutti i casi comunque meno di quanto auspicato per un'inchiesta promossa dall'Amministrazione dello Stato presso le sue unità amministrative.

---

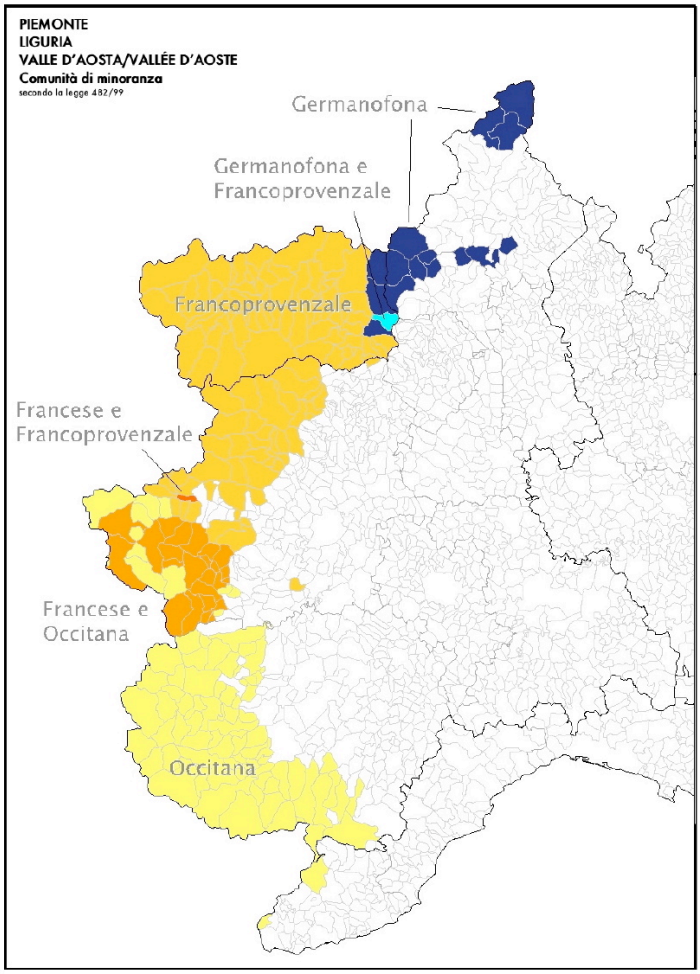
41 I dati sono aggiornati al novembre 2008

42 Invero 324 sono i questionari totali compilati: ma i comuni con più di una comunità di minoranza hanno risposto a un questionario per ogni minoranza.

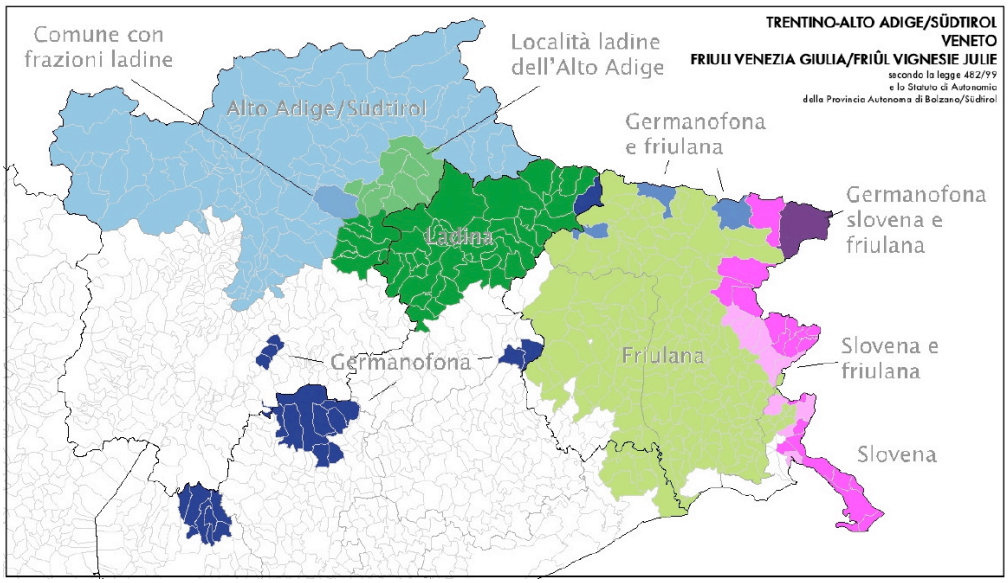


Carta 1: Comuni di minoranza[43]

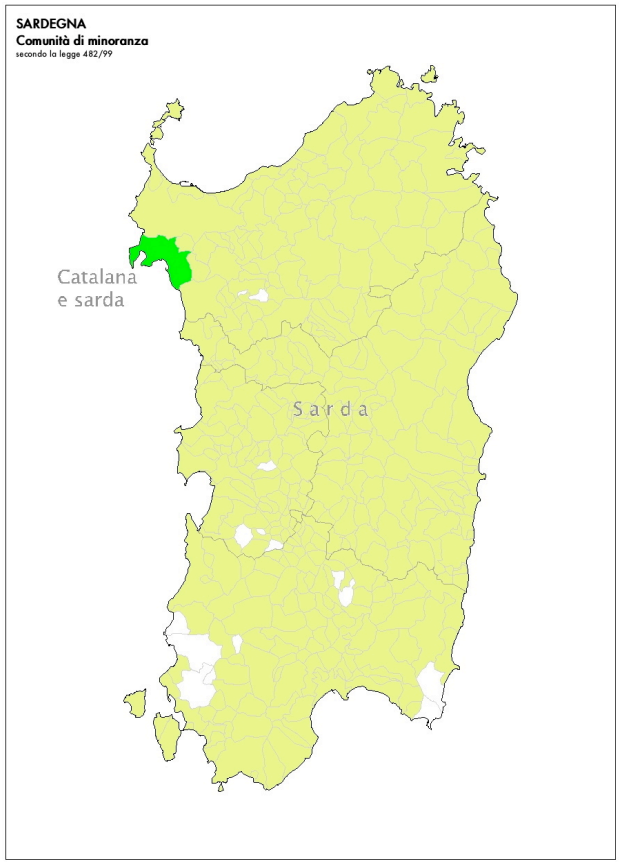
43 Questa e le seguenti carte qui presentate sono elaborazioni originali del *Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe*, espressamente realizzate per il presente studio; sono talora, per chiarezza, visualizzate le città con più di 100000 abitanti.



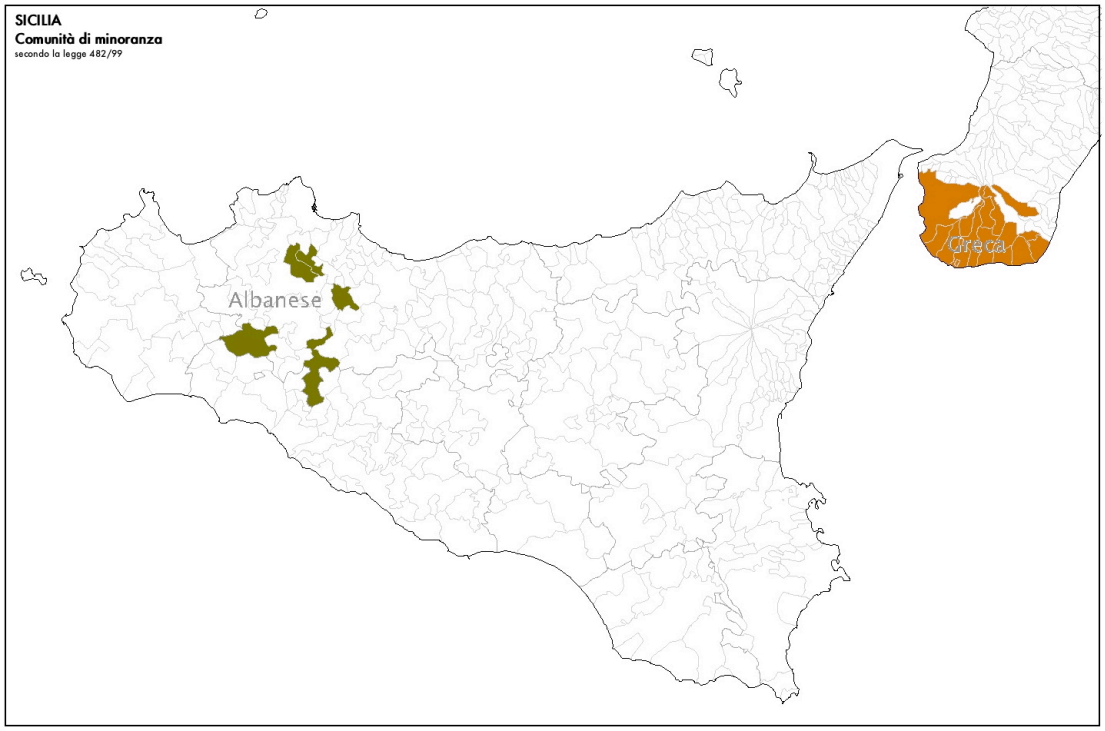
Carta 2: Comuni di minoranza NW



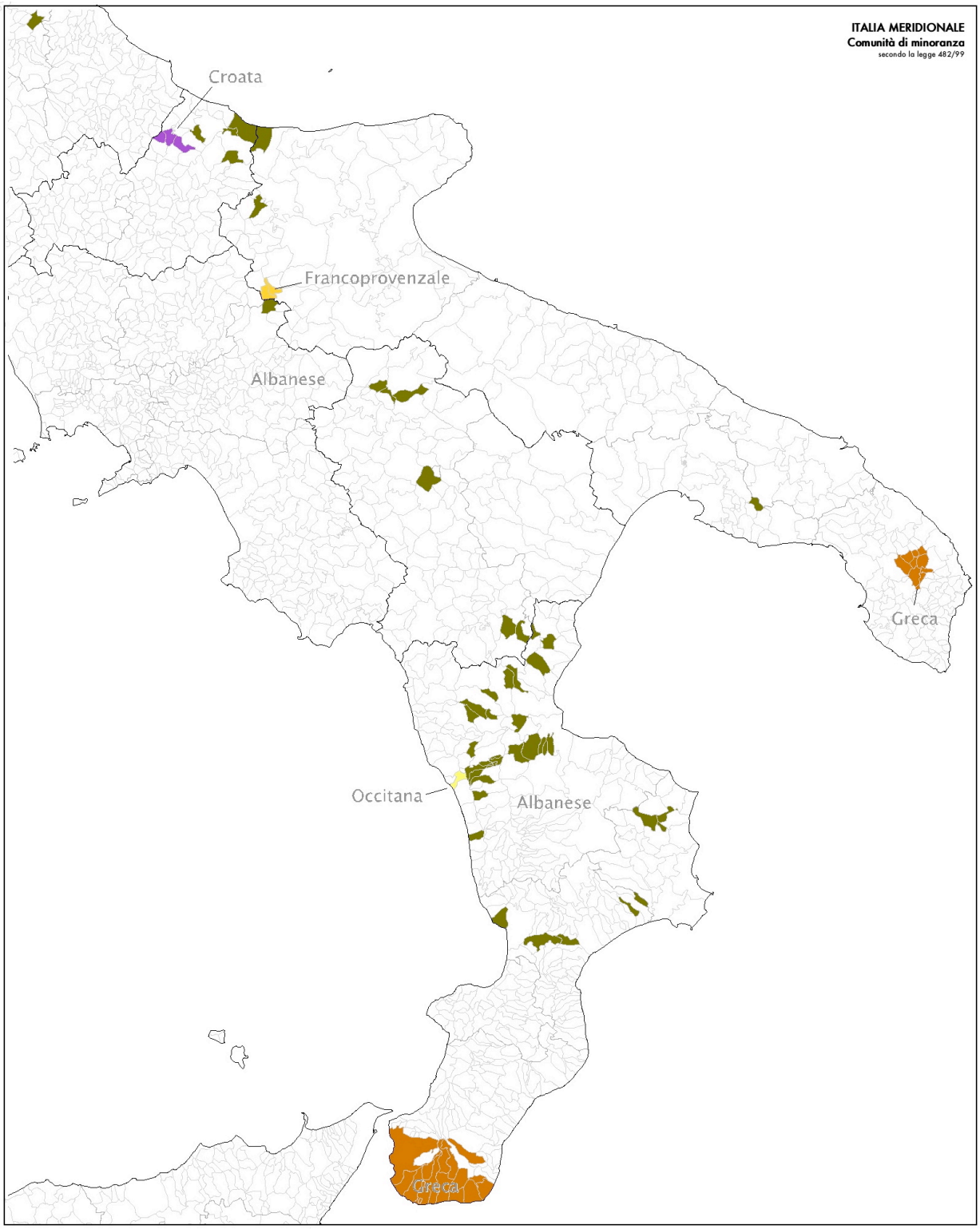
Carta 3: Comuni di minoranza NE



Carta 4: Comuni di minoranza Sardegna



Carta 5: Comuni di minoranza Sicilia



Carta 6: Comuni di minoranza Sud

Minoranza	Comuni	Risposte	Percentuale
Croata	3	3	100 %
Francoprovenzale Puglia	2	2	100 %
Germanica + Friulana + Slovena	1	1	100 %
Occitana Calabria	1	1	100 %
Sarda + Catalana	1	1	100 %
Ladina	46	40	87 %
Greca	24	17	71 %
Albanese	49	33	67 %
Slovena	21	13	62 %
Occitana + Francese	23	14	61 %
Germanica Walser	15	6	40 %
Slovena + Friulana	10	4	40 %
Germanica + Friulana	3	1	33 %
Sarda	365	97	27 %
Friulana	170	40	24 %
Germanica Alpi Orientali	23	4	17 %
Occitana	86	15	16 %
Francoprovenzale	45	5	11 %
Francoprovenzale + Francese	1	0	0 %
Francoprovenzale Valle d'Aosta	70	0	0 %
Germanica Walser + Francoprovenzale	1	0	0 %
Germanica Alto Adige*	107	0	0 %
Ladina + Germanica Alto Adige*	9	0	0 %
Totale aree 482	960	296	31 %
*Totale (compreso l'Alto Adige)	1076	296	28 %

Tabella 6: Risposte per comunità di minoranza[44]

Ma analizziamo più dettagliatamente la tabella. Non rispondono al questionario, oltre ai comuni della Provincia Autonoma di Bolzano, quelli della Regione Autonoma Valle d'Aosta: è verosimile che l'amministrazione regionale abbia ufficiosamente deciso di non partecipare all'inchiesta (ma cfr. *supra*). Molto bassa la partecipazione dei comuni occitani (16%) e francoprovenzali (11%) del Piemonte. Tale bassa rispondenza, oltre a testimoniare forse di un certo disinteresse generale per l'inchiesta o di qualche inceppo nella catena di trasmissione delle informazioni[45], potrebbe però anche essere dovuta a fattori demografici: i comuni montani del Piemonte sono tra quelli demograficamente più piccoli d'Italia e in molti casi non hanno più

44 I dati completi sono riportati in appendice; abbiamo qui distinto analiticamente le minoranze in relazione alla loro distribuzione sul territorio, perché le caratteristiche possono essere diverse.

45 In Piemonte, come risulta dai carteggi che hanno accompagnato le indagini, si sono risentite in modo particolarmente acuto le incomprensioni dovute alla presenza della parte sugli sportelli linguistici.

dipendenti comunali propri, nel senso che questi lavorano spesso per più comuni e non hanno né il tempo né le conoscenze per rispondere alle domande poste. Inoltre la gestione delle questioni riguardanti a legge 482/99 sono spesso delegate dai Comuni, in accordo con le province, alle Comunità Montane, le quali hanno un'idea generale della situazione nella valle di competenza, ma non per ogni singolo comune. Queste due ragioni sembrano però non essere valide per i comuni della provincia di Torino che si sono dichiarati a «doppia minoranza», cioè occitana e francese. Di questi 23 infatti hanno risposto in 14, cioè più del 60%.

Difficili da individuare le ragioni della non risposta dei comuni (circa i tre quarti) delle due regioni a statuto speciale con minoranza diffusa e con legge regionale sulle lingue di minoranza, la comunità sarda di Sardegna e friulana del Friuli Venezia Giulia. Leggermente più alta la presenza di comuni slovenofoni, forse meno sicuri della protezione da parte della legislazione regionale.

Alta la partecipazione delle comunità isolate di lingua albanese e greca dell'Italia Meridionale, dovuta verosimilmente alla mancanza di protezione legale a livello locale e regionale, che spinge le amministrazioni locali a fare affidamento principalmente o in modo esclusivo sulla legge 482/99 per la tutela della lingua di minoranza. In particolare è da considerarsi alta la partecipazione dei comuni dichiaratisi di minoranza greca, poiché solo in una parte di questi è attestata la presenza di dialetti greci in epoca moderna: in ogni caso dunque si può assumere che tutti i comuni in cui una qualche varietà (parlata o simbolica) di greco è ancora esistente oggi in Calabria e nel Salento abbiano risposto. Lo stesso vale per le comunità isolate di lingua croata del Molise (rispondono 3 comuni su 3), francoprovenzale di Puglia (2 su 2), di lingua catalana di Alghero e occitana di Guardia Piemontese in Calabria.

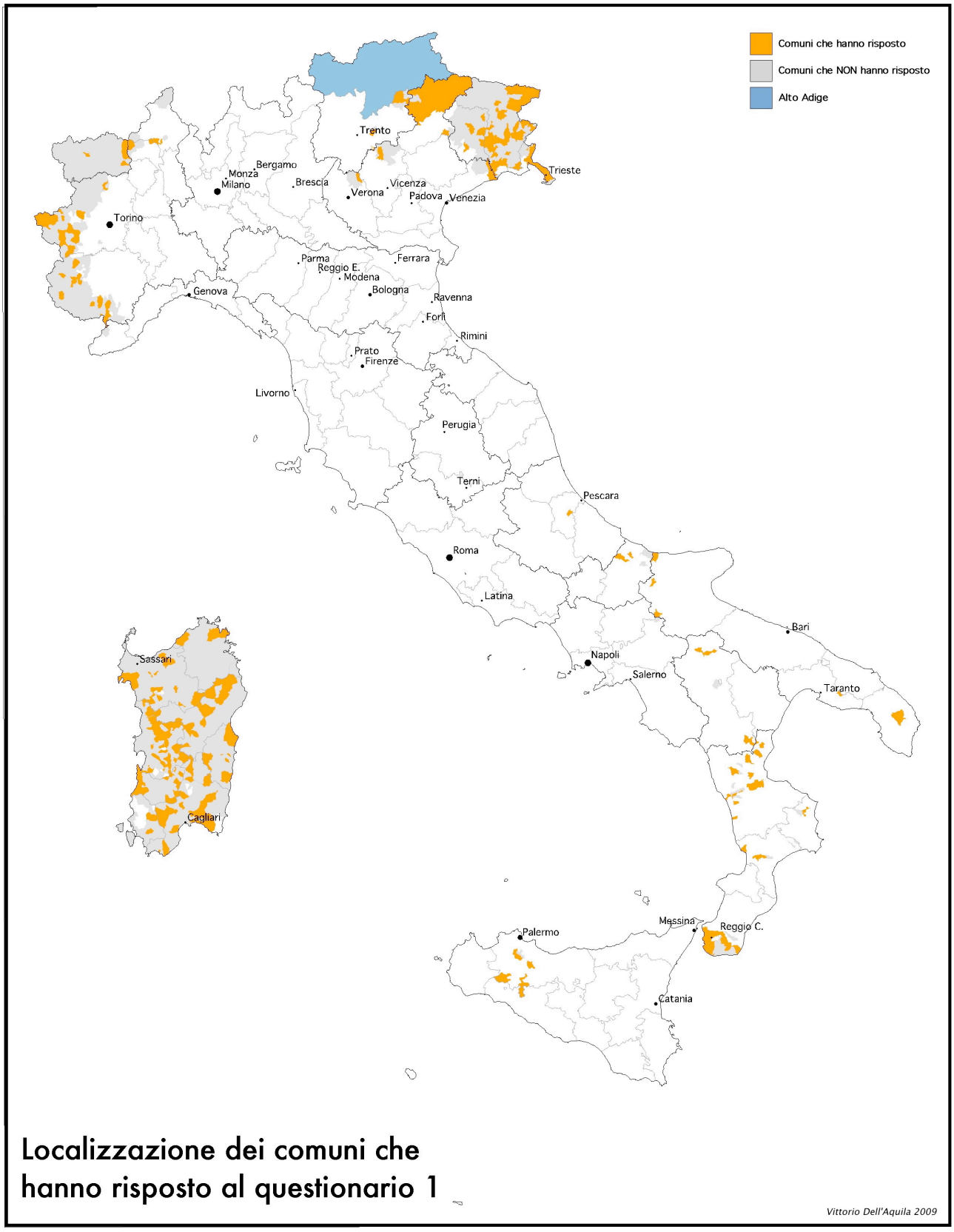
Ancora alta è la percentuale di comuni rispondenti tra quelli ladini della Provincia Autonoma di Trento e della provincia di Belluno. Per quest'ultima si tratta presumibilmente di una ragione politico-amministrativa che ha spinto l'amministrazione provinciale a fare partecipare (o a rispondere a livello provinciale centralizzato) quasi il 90% dei comuni: l'assessorato alla cultura della provincia è da anni particolarmente attento ed attivo alle questioni etnico-linguistiche dell'area, sia in relazione (e in contrasto) con la «maggioranza» italofona, sia con le comunità parimenti dichiaratesi ladine del Tirolo storico, cioè del Trentino, dell'Alto Adige e di tre comuni della stessa provincia di Belluno. Questi stessi tre comuni (Cortina d'Ampezzo, Livinallongo del Col di Lana e Colle Santa Lucia) hanno approvato per referendum popolare – come è noto – il passaggio alla Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige.

Per quanto riguarda i villaggi germanofoni è necessario fare una premessa di tipo sociolinguistico e storico. Qui 43 comuni si sono dichiarati di minoranza germanica, ma solo in 15 la lingua (varianti alemanniche e bavaresi) è ancora esistente, e solo in 8 queste varietà sono *grosso modo*

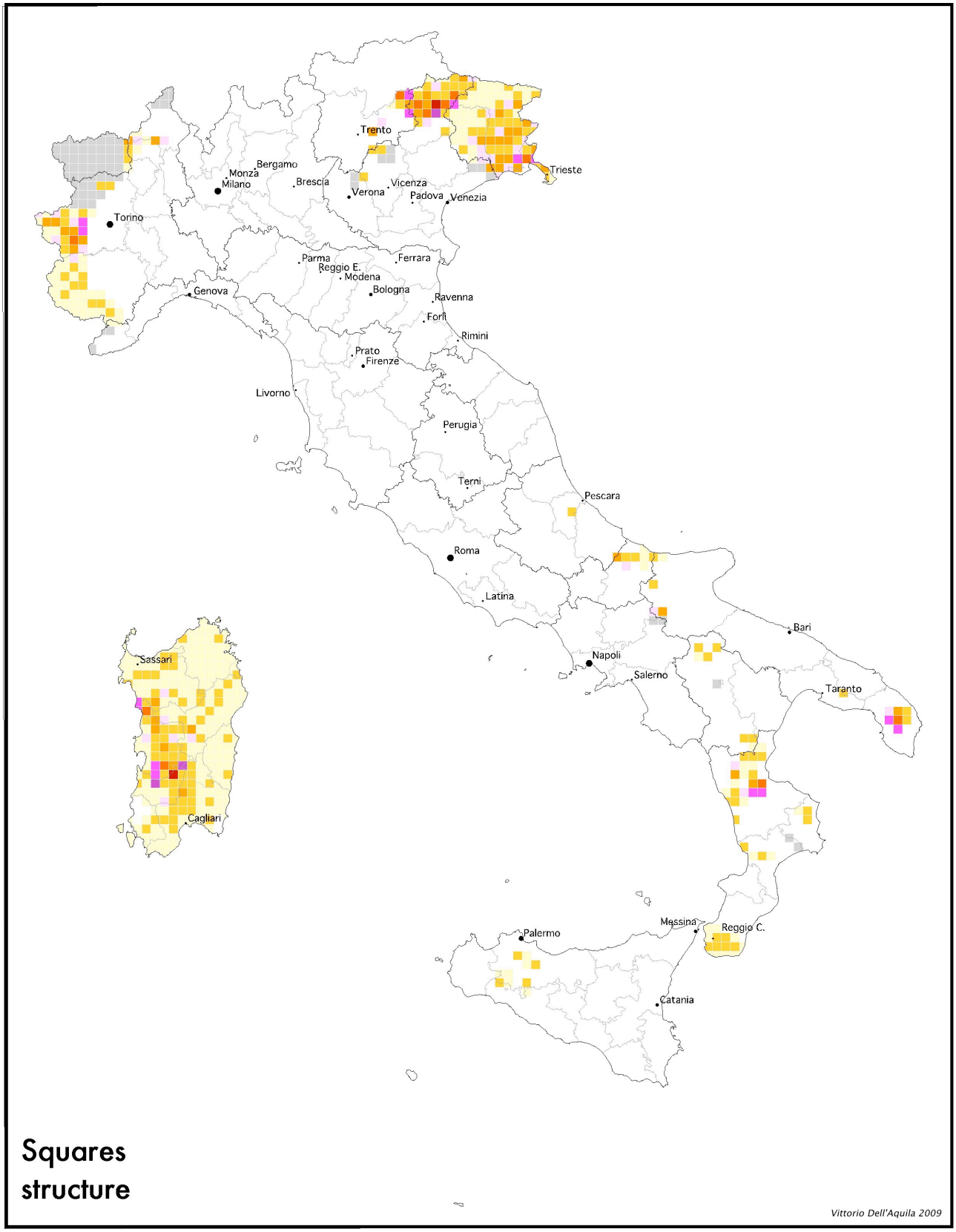
quotidianamente parlate. In un sedicesimo comune sopravvivono alcuni parlanti in una piccola frazione. In altri 22 comuni il germanico si è estinto tra la fine del XIX e la metà del XX secolo e nei restanti 4 comuni non si ha alcuna attestazione della lingua germanica eventualmente parlata sul posto. Tale situazione rende l'applicazione della legge 482/99 impossibile nella maggioranza dei casi. Tuttavia i pochi comuni che hanno risposto al questionario (4 su 23 in Trentino, Veneto e Friuli Venezia Giulia (bavaresi) e 6 su 15 (walser, cioè alemanniche) in Piemonte e Valle d'Aosta) non si distinguono per uso e vitalità del germanico. Alcuni sembrano piuttosto classificabili geograficamente: i comuni germanofoni della provincia di Belluno per le stesse ragioni politico-amministrative viste per la comunità ladina, e i comuni ancora culturalmente germanofoni della provincia di Vercelli.

Di seguito dunque saranno analizzati i dati che si riferiscono alle minoranze ladina, sarda, friulana, greca, albanese, slovena, croata, catalana, occitana, francoprovenzale di Puglia, germanica (walser) di Piemonte e Valle d'Aosta e germanica del Friuli (ma non quelle germaniche del Veneto e del Trentino). Le comunità friulana e sarda verranno prese in considerazione poiché, nonostante il basso valore relativo di risposte, sono minoranze territorialmente compatte e rappresentate da alti numeri assoluti (rispettivamente da 46 e 98 comuni, compresi quelli con compresenza di più minoranze) così come saranno trattati i 15 comuni occitani i cui dati sono integrabili con quelli dei 14 comuni occitano - francesi. Solo indicativi, se considerati, saranno invece i dati sulla minoranza francoprovenzale del Piemonte. Saranno invece esclusi dall'analisi tutti i comuni della Valle d'Aosta esclusi i 3 germanici e, ovviamente, tutti quelli della Provincia Autonoma di Bolzano. La carta numero 8 mostra con gradazioni di colori le aree ben coperte dall'inchiesta (tonalità viola e poi ocra), quelle poco coperte (giallo chiaro) e quelle in cui (in grigio) i dati sono troppo pochi per avere un'immagine generale sul territorio.

Non è neppure da escludere, e ciò può valere anche per il Q2, che non solo il numero totale delle risposte, ma anche la qualità, i contenuti, di alcune delle risposte singole, siano stati influenzati dalla ufficialità stessa del contesto in cui i questionari sono stati posti. Ciò è normale, ed è un fenomeno ben conosciuto in indagini di questo tipo; la variabile interessante qui però potrebbe essere quella finanziaria: ovverossia il timore, da parte di singoli comuni o scuole, che l'entità dei futuri finanziamenti dipenda dalla «bontà» o dal «grado di vera minoranza» o dalla «diligenza» dei comuni o delle scuole stesse per come appare dalle risposte ai questionari.



Carta 7: Comuni che hanno risposto al questionario 1



Carta 8: Struttura cartografica dell'analisi geografica dei dati

3.1.2. Uso della lingua di minoranza nei consigli comunali

La prima domanda del Q1 che indaga esplicitamente l'uso della lingua di minoranza nell'amministrazione pubblica (la domanda è basata art. 7 della Legge 482/99) è la numero 6, che recita: «La *lingua di minoranza* è usata durante le sessioni del Consiglio comunale?» e prevede quattro risposte standard [molto; abbastanza; poco; per niente] che rappresentato una scala semanticamente graduata. La quantificazione dei risultati attraverso un indice da 0 (*per niente*) a 1 (*molto*) ci permette di comparare i dati.

Consiglio comunale						
Minoranza	Risposte	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Indice
Ladina	**39**	0	4	30	5	0,67
Slovena	**12**	4	2	1	5	0,53
Francoprovenzale Puglia	**2**	0	1	1	0	0,50
Sarda	**88**	16	38	30	4	0,41
Occitana (+ Francese)	**28**	11	4	9	4	0,40
Albanese	**32**	8	16	6	2	0,35
Occitana Calabria	**1**	0	1	0	0	0,33
Sarda + Catalana	**1**	0	1	0	0	0,33
Friulana	**38**	11	18	8	1	0,32
Croata	**3**	2	0	1	0	0,22
Greca	**17**	13	3	1	0	0,10
Germanica Walser	**6**	5	1	0	0	0,06
Germanica + Friulana	**1**	1	0	0	0	0,00
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	1	0	0	0	0,00
Slovena + Friulana	**4**	4	0	0	0	0,00

Tabella 7: Uso dichiarato della lingua di minoranza durante le riunione del Consiglio Comunale

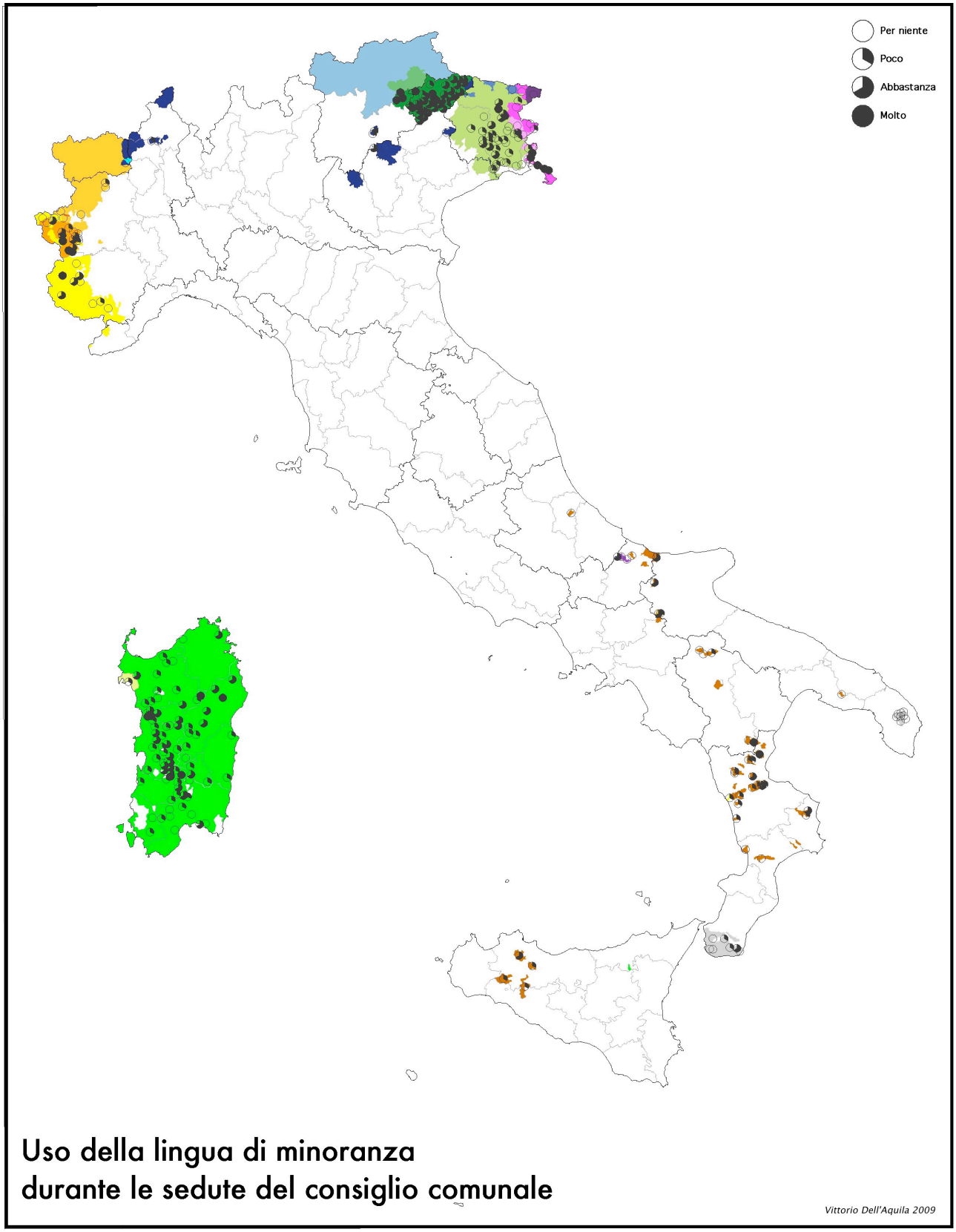
I dati, accorpati per minoranza e ordinati per valore decrescente dell'indice, ci permettono di apprezzare le differenze per comunità. Prima di tutto vediamo che nei comuni di minoranza ladina l'uso dell'idioma locale per le interazioni orali anche formali è piuttosto alto (uno 0,67 significa «*abbastanza*»): e questo, in una realtà linguistica come quella del bellunese, parte del Veneto fortemente dialettofono, non è inaspettata. La ladinità bellunese è piuttosto etnica che linguistica, e le varietà parlate dei comuni ladini sono dei dialetti veneti alpini *grammaticalmente* non diversi da quelli dei comuni che non si sono dichiarati ladini; come in questi le regole sociali della diglossia tra dialetto e italiano prevedono l'uso del dialetto parlato anche in situazioni formali, come quella del Consiglio Comunale. Non è questa la sede per discutere se le varietà romanze del bellunese siano dialetti del ladino o dell'italiano, ma dobbiamo prendere atto che il loro uso dichiarato nell'ambito considerato in questa domanda del questionario è piuttosto alto, e che questo fatto può essere confermato dalle conoscenze previe della comunità scientifica sulla situazione linguistica veneta.

Non va dimenticato inoltre che si tratta di varietà romanze, totalmente intellegibili dalla grande maggioranza della popolazione, anche quando si tratti di persone che non le parlano attivamente, siano esse di origine locale o immigrati da altre località d'Italia o da altri paesi di lingua romanza. I dati d'altra parte includono anche alcuni dei comuni ladini della Provincia Autonoma di Trento, in cui la situazione sociolinguistica è per molti aspetti simile a quella veneta, ma in cui senza dubbio le varietà romanze della Valle di Fassa sono considerate dai parlanti come dialetti della lingua ladina.

Situazione piuttosto diversa è quella della comunità slovena. Si noti prima di tutto la struttura diametralmente opposta a quella del ladino della posizione dei valori nella tabella dei risultati: per ladino questi sono centrati intorno al valore «abbastanza» mentre per lo sloveno sono polarizzati tra il «per niente» e il «molto», mentre l'indice è piuttosto alto, anche se sensibilmente inferiore a quello ladino. Questo indica che nei comuni delle province di Gorizia e Trieste in cui esistono scuole di lingua slovena, e in cui dunque lo status della lingua è da tempo istituzionalizzato, è normale usarla in ambiti formali, accanto all'italiano, in situazione di bilinguismo. D'altra parte la lingua slovena – o suoi dialetti nel Friuli Venezia Giulia – non è passivamente comprensibile da chi non la conosce, e quindi il suo uso è limitato alle aree in cui tutta la popolazione ne ha una certa competenza, oppure nei comuni in cui la traduzione in italiano è garantita.

La presenza delle altre lingue è inferiore, rimanendo la differenza tra lingue romanze comprensibili da tutta o da buona parte della popolazione anche non autoctona (friulano, occitano, francese, francoprovenzale e sardo) e lingue non romanze non comprensibili se non da chi le parla o da chi è vissuto in stretto contatto con esse pur non parlandole (albanese, croato, greco, dialetti germanici).

Si noti infine che nei comuni con più di una minoranza, di preferenza nessuna delle lingue corrispondenti è usata in consiglio comunale.



Carta 9: Uso della lingua di minoranza durante le sedute dei consigli comunali

3.1.3. Uso della lingua di minoranza negli atti ufficiali

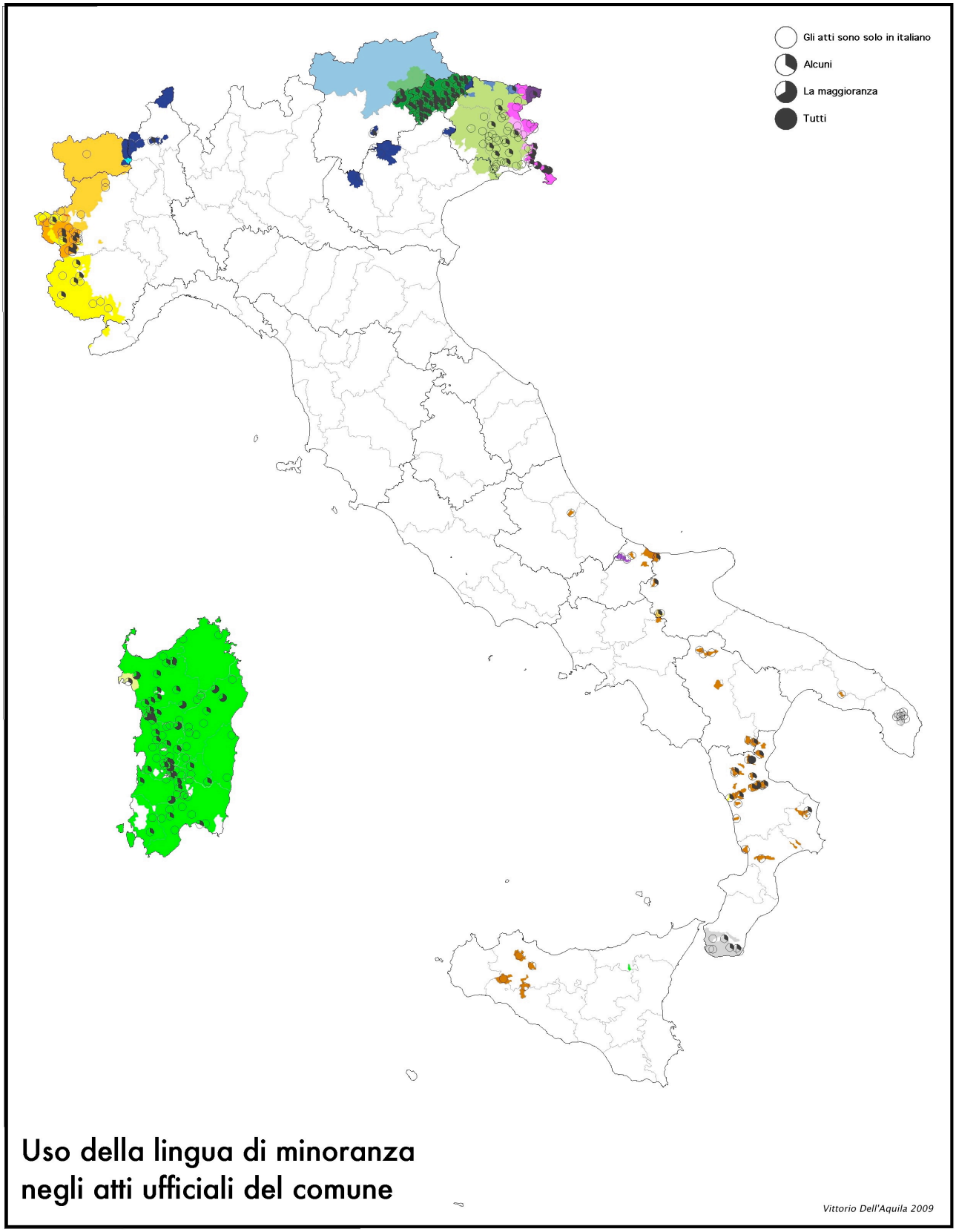
La domanda numero 7 indaga l'uso della lingua negli atti ufficiali (Legge 482/99, art. 8). «Gli atti del Comune sono redatti anche nella *lingua di minoranza*?» [tutti; la maggioranza; alcuni; gli atti sono solo in italiano].

Atti ufficiali						
Minoranza	Risposte	Solo ITA	Alcuni	Maggioranza	Tutti	Indice
Albanese	**32**	19	11	1	1	*0,34*
Croata	**3**	3	0	0	0	*0,33*
Francoprovenzale Puglia	**2**	1	1	0	0	*0,33*
Friulana	**37**	29	8	0	0	*0,33*
Germanica + Friulana	**1**	0	1	0	0	*0,33*
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	0	1	0	0	*0,27*
Germanica Walser	**6**	5	1	0	0	*0,18*
Greca	**17**	13	4	0	0	*0,17*
Ladina	**40**	0	39	1	0	*0,17*
Occitana (+ Francese)	**28**	15	13	0	0	*0,17*
Occitana Calabria	**1**	0	1	0	0	*0,15*
Sarda	**91**	49	33	9	0	*0,08*
Sarda + Catalana	**1**	0	1	0	0	*0,07*
Slovena	**11**	6	1	4	0	*0,06*
Slovena + Friulana	**4**	2	2	0	0	*0,00*

Tabella 8: Atti ufficiali nella lingua di minoranza

L'uso delle lingue di minoranza nei documenti ufficiali scritti è molto limitato, e ciò per tre ragioni principali: una sociolinguistica e due pratiche. Tutte le lingue oggetto di protezione secondo la legge 482/99 sono soggette ad una forte pressione sociale che non consente loro di essere usate con normalità negli ambiti scritti e formali, i quali sono invece da almeno un secolo prerogativa dell'italiano. Alcune di queste lingue inoltre non hanno (ancora) uno standard grafico accettato e praticato attivamente dai parlanti stessi. È questa la situazione del friulano; del sardo; dell'occitano; del ladino; del greco di Calabria e del Salento; in molti casi delle comunità germaniche delle Alpi, che non sempre si riconoscono nel tedesco standard; delle comunità di minoranza francoprovenzale, che sono in dubbio se riconoscersi nel francese o in varianti più affini alle loro; in alcuni casi anche delle comunità di lingua albanese. Inoltre in molti casi gli amministratori comunali non sono in grado o non hanno il tempo per redigere i documenti in forma bilingue[46].

[46] Emerge molto chiaramente, anche da altre analisi condotte sulle minoranze italiane, la percezione di forte aggravio di lavoro amministrativo che una conduzione bi- o plurilingue del Comune comporta.



Carta 10: Uso della lingua di minoranza negli atti ufficiali

Fanno eccezione - lo si nota dai valori della tabella - i comuni sloveni delle province di Gorizia e Trieste: là lo sloveno standard è lingua scritta d'uso abituale della popolazione slovenofona. Non va dimenticato poi che i nostri dati non includono i comuni della Valle d'Aosta e dell'Alto Adige, in cui il bilinguismo amministrativo è regolato dagli statuti di autonomia, e come nelle province di Gorizia e Triste esistono sistemi educativi pubblici in lingue diverse dall'italiano.

Per quanto guarda invece la struttura dei documenti bilingui (domanda numero 8: «Come sono strutturati gli atti bilingui?» [su colonne parallele, una per lingua; prima una poi l'altra lingua sulla stessa pagina; con le lingue in fronte-retro; su fogli separati]) nei comuni in cui questi esistono (sono solo 125 i comuni che dichiarano di avere documenti bilingui) si riscontra una chiara preferenza per il sistema a fogli separati.

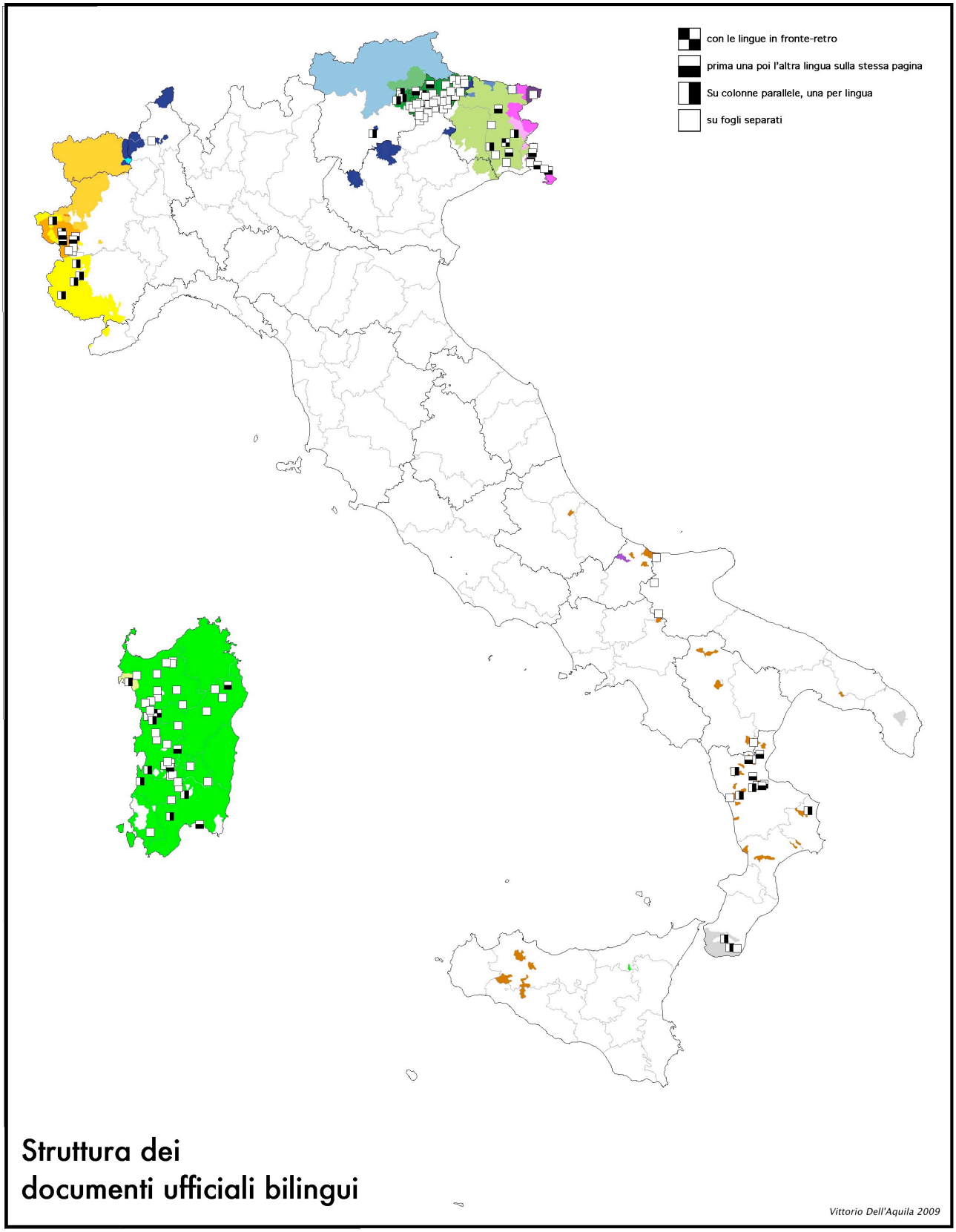
Struttura documenti					
Minoranza	Risposte	Colonne	PrimaDopo	FronteRetro	DueFogli
Albanese	**14**	4	5	0	5
Croata	**0**	0	0	0	0
Francoprovenzale Puglia	**1**	0	0	0	1
Friulana	**10**	2	2	1	5
Germanica + Friulana	**0**	0	0	0	0
Germanica + Friulana + Slovena	**0**	0	0	0	0
Germanica Walser	**1**	0	0	0	1
Greca	**4**	2	0	0	2
Ladina	**37**	2	0	0	35
Occitana (+ Francese)	**6**	5	1	0	0
Occitana Calabria	**1**	0	0	0	1
Sarda	**43**	7	4	1	31
Sarda + Catalana	**1**	1	0	0	0
Slovena	**5**	0	4	0	1
Slovena + Friulana	**2**	0	0	0	2
Totale	***125***	*23*	*16*	*2*	*84*

Tabella 9:Struttura degli atti ufficiali bilingui

Un primo orientamento sui significati sociolinguistici e in termini di *language planning* delle scelte sulla disposizione dei testi nei documenti plurilingui è stato dato al par. 2.1.; si noteranno qui due particolarità: la prima è che i comuni in cui l'amministrazione bilingue è (quasi) una normalità (località ladine del Trentino e slovene della Venezia Giulia) la preferenza è per un solo foglio diviso in due, con una lingua in alto o l'altra in basso o una a sinistra e l'altra destra su due colonne. L'altra è la compattezza della risposta «Su due fogli separati» dei comuni ladini della provincia di Belluno,

come se ci fosse una direttiva unica provinciale o addirittura come se la stessa provincia avesse compilato il questionario per tutti i comuni[47].

[47] Sappiamo positivamente che in molti casi non sono stati i comuni stessi a rispondere al questionario, ma incaricati provinciali delle Comunità Montane.



Carta 11: Struttura dei documenti ufficiali bilingui

3.1.4. Rapporti con il pubblico

Due domande indagano i rapporti diretti, non per iscritto, tra Amministrazione Comunale e cittadini (Legge 482/99, art. 9): la numero 9 «La *lingua di minoranza* è usata oralmente nei rapporti col pubblico?» [spesso; abbastanza; poco; mai] e la numero 10 «La *lingua di minoranza* è usata per telefono in modo sistematico?» [sempre; di solito; talvolta; mai]. Sociolinguisticamente si tratta di situazioni comunicative non formali sia nella loro dimensione diamesica, in cioè la comunicazione passa attraverso il «mezzo» orale e non scritto, sia nella loro dimensione situazionale: spesso, e in particolare nei comuni piccoli, il rapporto con l'amministrazione locale è una attività quasi quotidiana vissuta alla pari.

E parlare varietà di lingua non standard in situazioni comunicative comunitarie non formali è una caratteristica della diglossia: il comunicare oralmente con i cittadini agli sportelli comunali è di fatto una situazione informale, in particolare nei paesi più piccoli in cui i cittadini si conoscono personalmente. È chiaro dunque perché nella maggior parte delle realtà di minoranza ciò è possibile e viene abitualmente fatto; è invece necessario soffermarsi i casi in cui l'uso della lingua di minoranza è relativamente basso, diciamo da un valore di indice 0,66 in giù: si tratta di minoranze isolate in situazione di diglossia (o dilalia) con due o più codici in compresenza, cioè, all'italiano come acroletto e alla lingua di minoranza come basiletto, si aggiunge un mesoletto rappresentato dalle varietà romanze regionali o dei paesi limitrofi. Questi dialetti regionali sono particolarmente forti specialmente in Veneto e nell'Italia meridionale e vengono utilizzati insieme o al posto delle lingue di minoranza nelle situazioni comunicative informali endocomunitarie. Un caso a parte, ancora una volta, è quello dello sloveno, sia nelle sue varianti locali sia nello standard, che non è percepito, nella Venezia Giulia, come varietà bassa ma piuttosto come varietà «altra» rispetto all'Italiano.

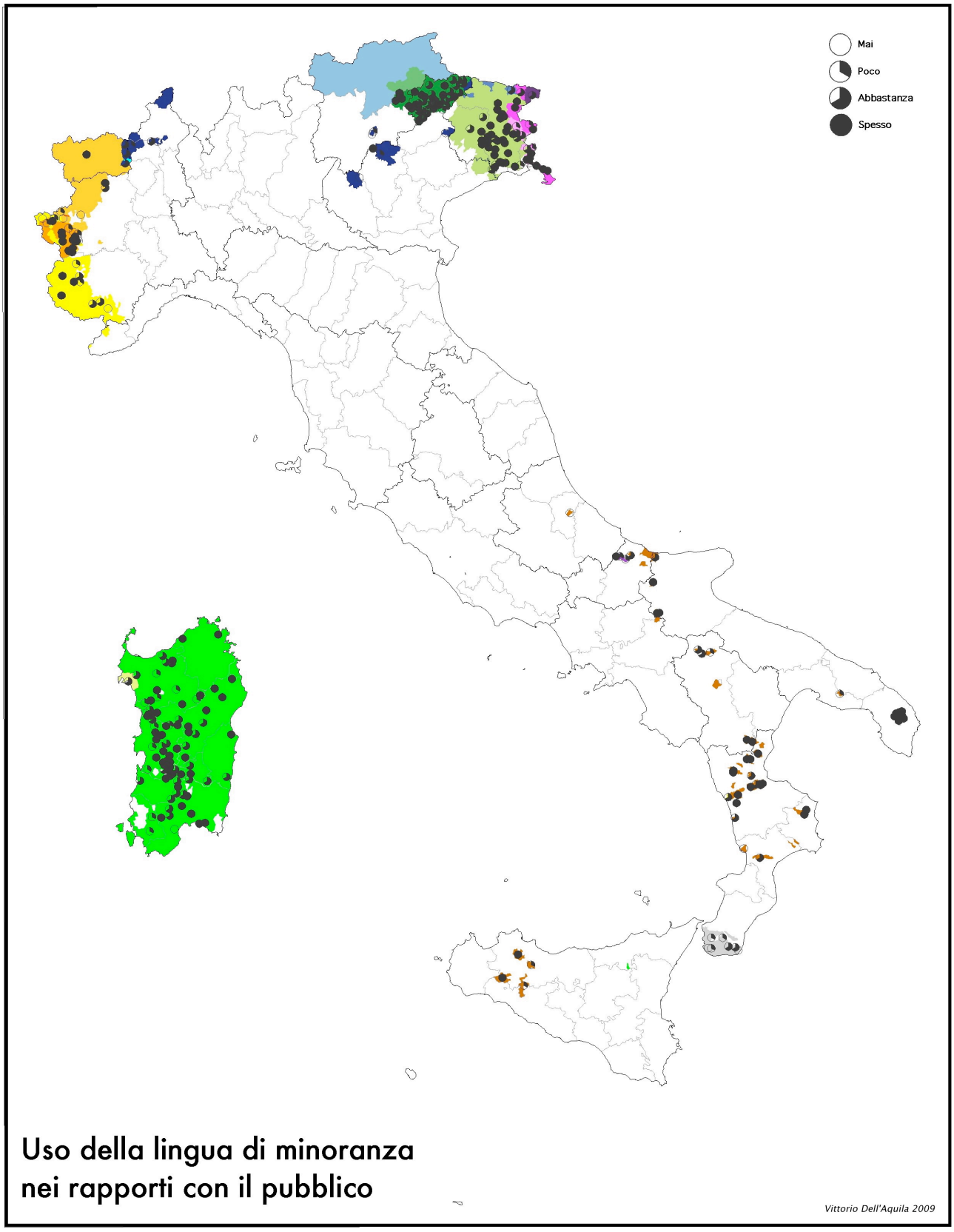
Pubblico						
Minoranza	Risposte	Mai	Poco	Abbastanza	Spesso	Indice
Slovena	**11**	0	1	1	9	*0,91*
Friulana	**38**	0	2	9	27	*0,88*
Francoprovenzale Puglia	**2**	0	0	1	1	*0,83*
Albanese	**32**	2	4	8	18	*0,77*
Sarda	**91**	2	14	30	45	*0,76*
Ladina	**39**	0	1	26	12	*0,76*
Greca	**17**	2	3	3	9	*0,70*
Germanica + Friulana	**1**	0	0	1	0	*0,66*
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	0	0	1	0	*0,66*
Occitana Calabria	**1**	0	0	1	0	*0,66*
Sarda + Catalana	**1**	0	0	1	0	*0,66*
Occitana (+ Francese)	**28**	5	6	5	12	*0,62*
Croata	**3**	0	2	0	1	*0,55*
Germanica Walser	**6**	1	1	4	0	*0,50*
Slovena + Friulana	**2**	0	1	1	0	*0,50*

Tabella 10: Uso della lingua di minoranza nei rapporti col pubblico

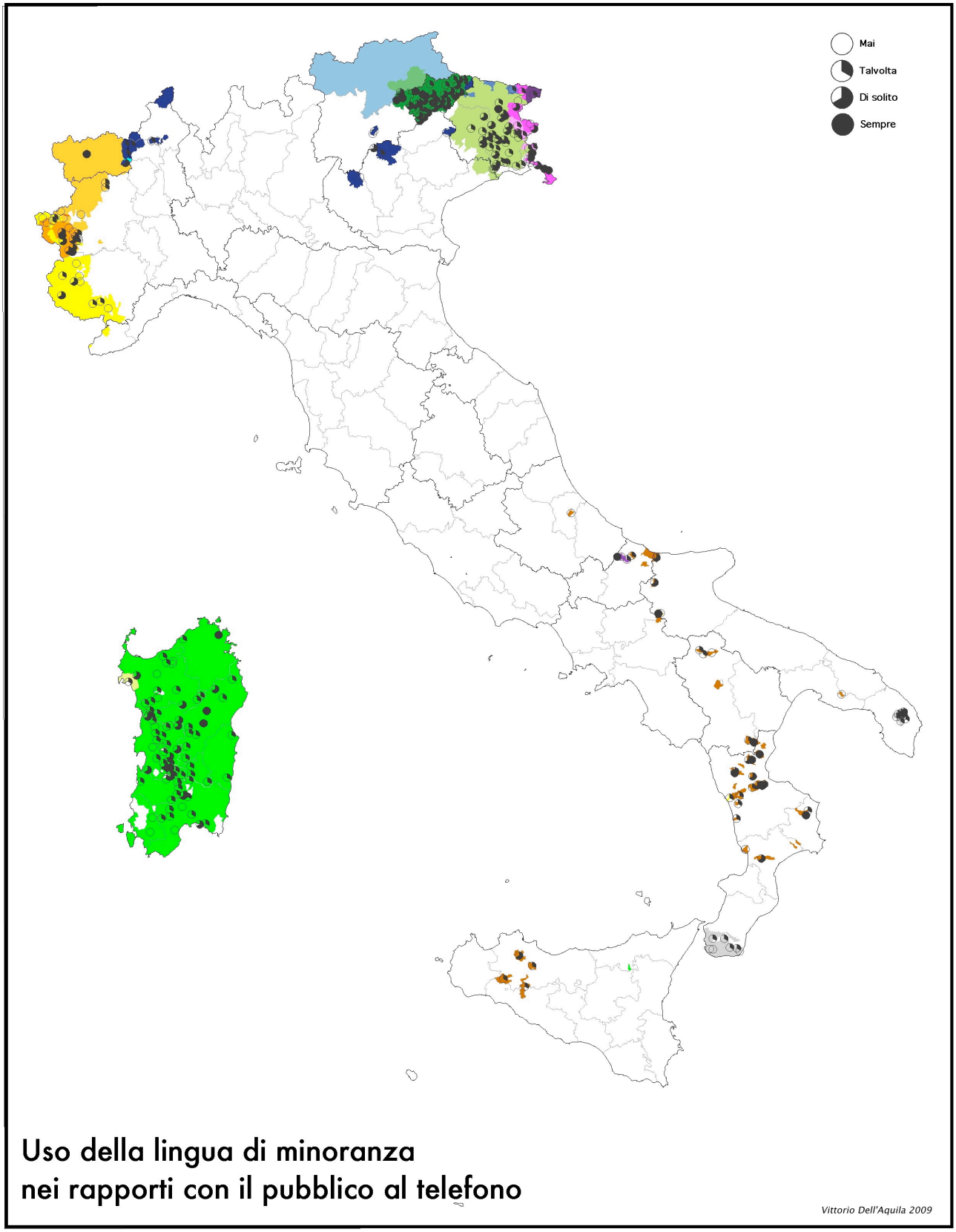
Sicuramente la conversazione telefonica è una situazione più formale rispetto a quella della conversazione diretta, a voce, tra dipendente comunale e cittadino; una situazione dunque meno adatta all'uso di varietà non standard. Valgono dunque in generale le considerazioni fatte sopra per l'uso orale della lingua di minoranza, tenendo conto però - come è evidente dalla tabella - che il suo uso è più ridotto.

Telefono						
Minoranza	Risposte	Mai	Talvolta	Di solito	Sempre	Indice
Slovena	**11**	1	3	4	3	*0,60*
Albanese	**31**	3	12	9	7	*0,55*
Ladina	**39**	0	16	21	2	*0,54*
Francoprovenzale Puglia	**2**	1	0	0	1	*0,50*
Friulana	**38**	1	23	13	1	*0,45*
Croata	**3**	1	1	0	1	*0,44*
Sarda	**91**	14	58	14	5	*0,37*
Occitana (+ Francese)	**28**	10	8	9	1	*0,34*
Germanica + Friulana	**1**	0	1	0	0	*0,33*
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	0	1	0	0	*0,33*
Germanica Walser	**6**	1	4	1	0	*0,33*
Occitana Calabria	**1**	0	1	0	0	*0,33*
Sarda + Catalana	**1**	0	1	0	0	*0,33*
Greca	**17**	3	14	0	0	*0,27*
Slovena + Friulana	**4**	1	3	0	0	*0,25*

Tabella 11: Uso della lingua di minoranza al telefono



Carta 12: Uso della lingua di minoranza nei rapporti con il pubblico



Carta 13: Uso della lingua di minoranza nei rapporti con il pubblico al telefono

Unico dato che lascia perplessi è quello sull'uso dichiarato, ancorché limitato, del *grico* nei rapporti con i cittadini da parte degli amministratori pubblici del comune di Reggio Calabria (cfr. allegati), città di quasi 200'000 abitanti in cui, se si escludono gli immigrati dai pochi comuni limitrofi ancora grecofoni, la scomparsa dei dialetti greci data almeno dall'alto Medioevo.

3.1.5. Formazione dei dipendenti comunali

Il bilinguismo nell'amministrazione è, escluso per i comuni sloveni della Venezia Giulia, una novità per i comuni di minoranza e data appunto dall'entrata in vigore della legge 482/99 del dicembre 1999. È stato dunque necessario, nei casi in cui si sia deciso di rendere anche in parte formalmente bilingue l'amministrazione locale, preparare i dipendenti a questa nuova realtà organizzando dei corsi di aggiornamento. Con la domanda 11, volutamente molto generale (cfr. *supra*) – «Il Comune ha intrapreso iniziative di formazione per il bilinguismo dei dipendenti?» [sì; sono in programma ma non ancora realizzate; no] – si è voluto indagare l'esistenza di corsi o attività dedicate in particolare all'alfabetizzazione nella lingua locale, alla traduzione o alla terminologia, molte delle quali sono state coperte finanziariamente proprio con i fondi messi a disposizione dallo stato secondo la legge 482. Nella maggior parte dei comuni dunque, come evidenziano i risultati riportati nella tabella, si sono già svolti corsi di aggiornamento per i dipendenti, o almeno sono in programma. Si notino in particolare i dati che riguardano le comunità ladina, slovena, friulana e walser. Per i 39 comuni ladini che compattamente hanno risposto di aver già istruito i propri dipendenti comunali: come già visto sopra per altre domande, sembra che la provincia di Belluno abbia coordinato da vicino e con molta attenzione sia la partecipazione all'inchiesta sia l'applicazione delle norme previste dalla legge 482.

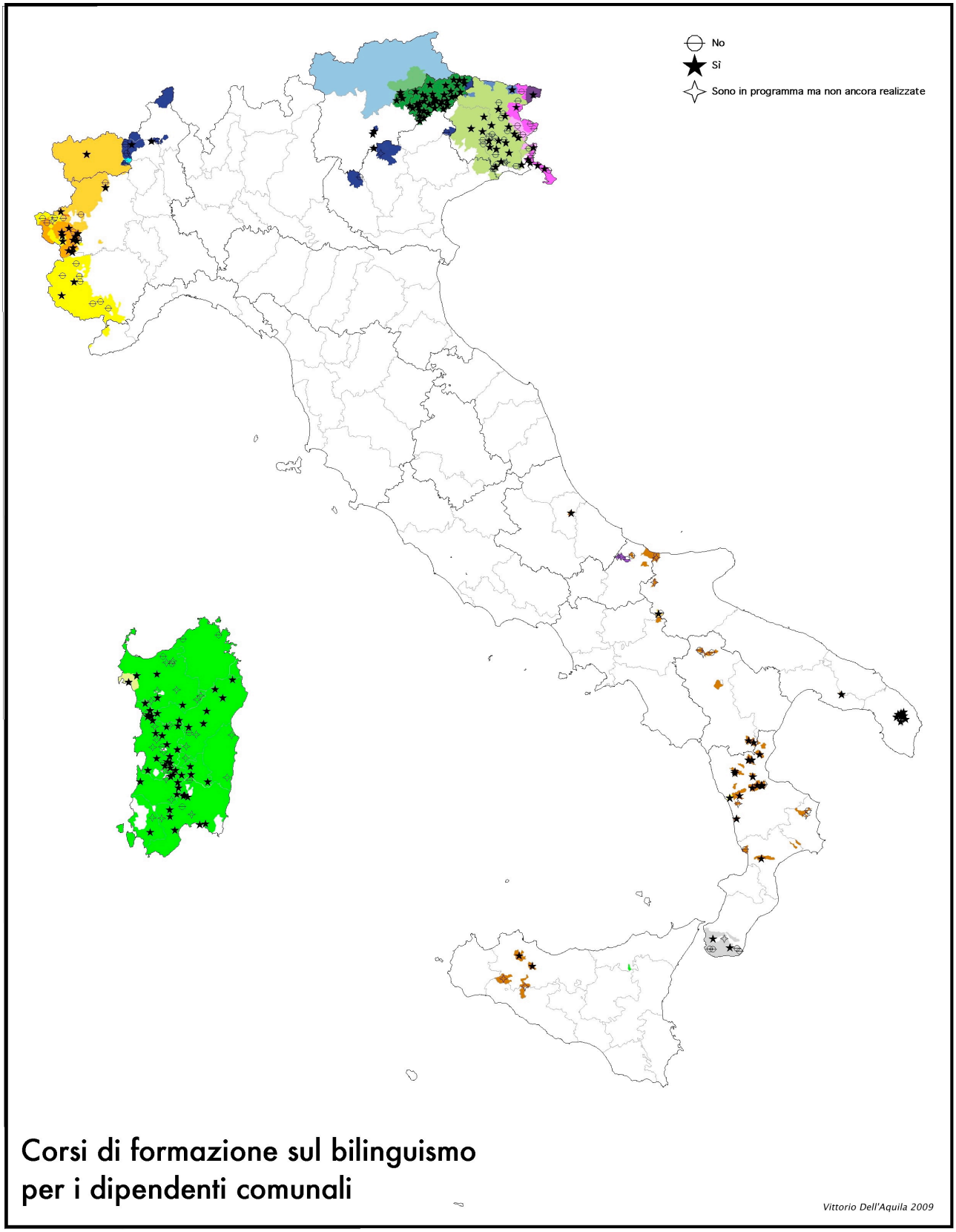
Va altresì segnalato che particolarmente pochi sono i comuni friulani che dichiarano di organizzare iniziative di formazione per i dipendenti: ci si chiede se ciò sia dovuto a un disinteresse da parte di questi ultimi, alla mancanza di fondi per l'organizzazione di corsi o alla – dubbia – previa capacità dei dipendenti comunali a scrivere in friulano (la competenza orale, più o meno forte da comune a comune, non sarebbe comunque oggetto di attività di aggiornamento). La conoscenza dello sloveno scritto, anche burocratico e amministrativo, è invece un dato di fatto acquisito per quanto riguarda molti comuni slovenofoni: i corsi sono dunque meno interessanti per i comuni di altri progetti di rafforzamento dell'uso della lingua di minoranza sovvenzionabili attraverso la legge 482.

Tra i comuni dichiaratisi germanofoni in Piemonte e Valle d'Aosta, solo Alagna Valsesia e Rimella (in provincia di Vercelli, cfr. allegati) hanno dichiarato di aver organizzato corsi di aggiornamento; tali comuni sono effettivamente, tra quelli della comunità germanofona che hanno

risposto, quelli in cui è più necessaria una formazione essendo comuni fino ad oggi amministrativamente monolingui ma uno (Rimella) con la lingua ancora relativamente vivace e l'altro (Alagna) in una situazione di recupero *in extremis* del germanico locale. I comuni walser della Valle d'Aosta sono già ufficialmente bilingui italiano - tedesco, e dunque i dipendenti, una volta che conoscano la lingua locale, sanno come lavorare in ambito plurilingue. In Valstrona invece ogni corso sarebbe inutile, dal momento che l'idioma germanico locale è estinto da almeno un secolo.

Formazione					
Minoranza	Risposte	Sì	In programma	No	% di sì
Germanica + Friulana	**1**	1	0	0	*100 %*
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	1	0	0	*100 %*
Ladina	**39**	39	0	0	*100 %*
Occitana Calabria	**1**	1	0	0	*100 %*
Sarda + Catalana	**1**	1	0	0	*100 %*
Greca	**17**	11	1	5	*65 %*
Sarda	**91**	55	24	12	*60 %*
Albanese	**32**	19	7	6	*59 %*
Francoprovenzale Puglia	**2**	1	0	1	*50 %*
Occitana (+ Francese)	**26**	13	0	13	*50 %*
Slovena + Friulana	**4**	2	0	2	*50 %*
Friulana	**38**	18	1	19	*47 %*
Slovena	**11**	5	0	6	*45 %*
Germanica Walser	**6**	2	0	4	*33 %*
Croata	**3**	0	2	1	*0 %*

Tabella 12: Formazione dipendenti



Carta 14: Formazione per dipendenti

3.1.6. Toponomastica

L'ultima domanda del questionario dedicato ai comuni indaga lo stato dell'applicazione dell'art. 10 legge 482/99 sull'uso della toponomastica locale accanto a quella italiana: «Nel territorio del Comune è presente toponomastica bilingue?» [sì; è prevista; no]. Con toponomastica i comuni possono intendere normalmente i cartelli stradali che indicano i nomi delle località abitate (macrotoponomastica) ed eventualmente i nomi della vie (microtoponomastica): i due livelli non hanno la stessa valenza sociolinguistica né la stessa visibilità, e la domanda volontariamente non specifica fra i due piani. In molti casi il nome in lingua locale è usato anche sui documenti ufficiali, siano questi monolingui o bilingui. Le risposte non ci indicano dunque in quali particolari casi il bilinguismo in toponomastica è applicato, ma piuttosto la volontà politica dei comuni verso questo provvedimento di protezione della lingua di minoranza. Una misura, quella della toponomastica bilingue, di facile attuazione (se limitato al nome del comune, delle frazioni e delle vie di comuni piccoli) e dai costi limitati, in molti casi parzialmente o interamente integrabili con i fondi previsti dalla legge 482/99. Più costosi sono invece lavori scientifici di ricerca volti ad analizzare tutta la microtoponomastica presente nei comuni: tali lavori, quando esistono, esulano dalle competenze comunali e sono finanziati con fondi regionali, provinciali o privati.

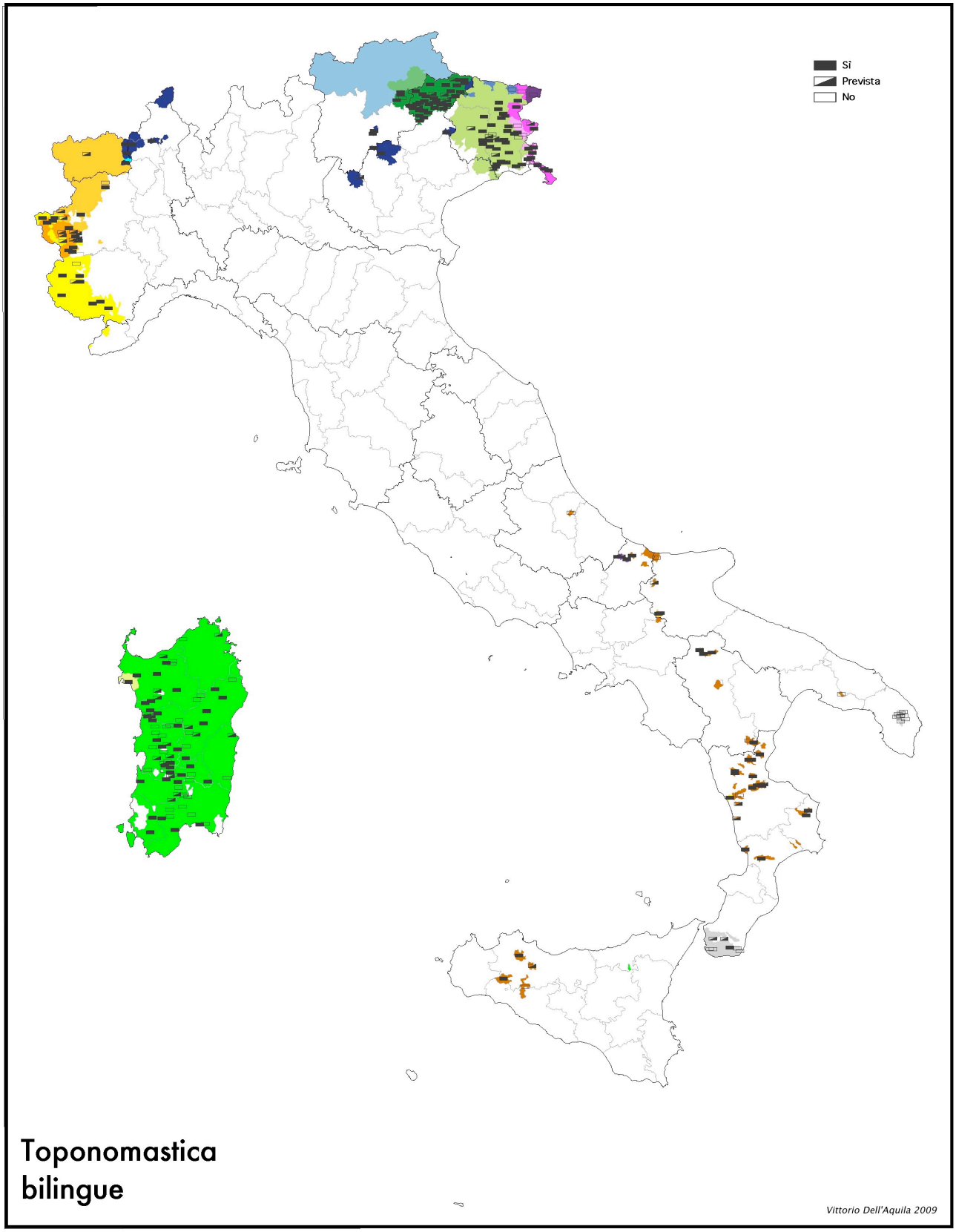
Rivolgiamo dunque uno sguardo alla tabella dei risultati: la toponomastica bilingue è una realtà evidente dei comuni di minoranza, si tratti di cartelli all'entrata delle località abitate (bianchi ufficiali o marroni «turistici»), di cartelli stradali che indicano la direzione verso le località di minoranza (cartelli blu) o cartelli con i nomi delle vie in italiano, bilingui o esclusivamente in lingua locale (come presso le comunità ladine del Trentino). Si notano immediatamente però i valori bassi dei comuni con più di una minoranza, in cui il dubbio sulla scelta di quale lingua usare così come la questione pratica di installare grandi cartelli tri- o quadrilingui ritarda la realizzazione di toponomastica localizzata. Tra questi fa eccezione Alghero (microtoponomastica Sarda + Catalana) in cui la microtoponomastica nel centro cittadino è tutta in italiano e catalano (ma non in sardo). Si noti anche Tarvisio (minoranza germanica, slovena e friulana) che dichiara di non usare toponimi nelle lingue minoritarie (cfr. allegati), ma che in verità, almeno per quanto riguarda la macrotoponomastica, sappiamo positivamente che lo fa: i cartelli all'entrata di molte delle numerose frazioni indicano i loro nomi in italiano, tedesco e sloveno (il friulano è limitato a poche località particolarmente turistiche).

Piuttosto bassi i valori per il sardo: la non applicazione di questa possibilità legale può essere attribuita, oltre a problemi di tipo economico, al fatto che i nomi dei comuni spesso hanno già una grafia sardizzante, e infine al problema della grafia da usare per scrivere il sardo; la grafia unica esiste, è ufficiale ed è usata dalla regione Sardegna, ma in molti casi non è accettata dalla popolazione o

dagli amministratori pubblici locali. Si noti ancora una volta infine la particolare attitudine positiva verso il *grico* del comune di Reggio Calabria che dichiara che la toponomastica bilingue è «prevista», pur essendo tale provvedimento nei fatti impossibile se non riscoprendo i nomi in greco classico che hanno dato quelli attuali di molte località oggi di sola lingua romanza.

Toponomastica					
Minoranza	Risposte	Sì	Prevista	No	% di sì
Francoprovenzale Puglia	**2**	2	0	0	*100 %*
Occitana Calabria	**1**	1	0	0	*100 %*
Sarda + Catalana	**1**	1	0	0	*100 %*
Germanica Walser	**6**	5	0	1	*83 %*
Ladina	**39**	32	7	0	*82 %*
Slovena	**11**	9	1	1	*82 %*
Friulana	**38**	29	6	3	*76 %*
Croata	**3**	2	1	0	*67 %*
Albanese	**32**	21	5	6	*66 %*
Occitana (+ Francese)	**28**	17	10	1	*61 %*
Sarda	**89**	37	18	34	*42 %*
Slovena + Friulana	**4**	1	0	3	*25 %*
Greca	**17**	1	2	14	*6 %*
Germanica + Friulana	**1**	0	0	1	*0 %*
Germanica + Friulana + Slovena	**1**	0	0	1	*0 %*

Tabella 13: Toponomastica



Carta 15: Toponomastica bilingue

3.1.7. Considerazioni conclusive

L'analisi dei dati del Q1 induce a pensare che, dal punto di vista sociolinguistico, non ci una profonda sia differenza di trattamento da parte dei Comuni tra lingue di minoranza e dialetti delle altre regioni d'Italia non considerate dalla legge 482. Ora, i dati quantitativi raccolti con il Q1 presso le Amministrazioni Pubbliche non sono esaustivi numericamente né (proprio a causa del *focus* del progetto, che è sulla scuola) basati su domande che avevano l'intento di sondare la situazione sociolinguistica delle aree di minoranza; tuttavia, questa generale impressione è, come si vedrà più avanti, rafforzata dalle inchieste qualitative condotte nell'ambito di questo stesso progetto. Questo non significa che il grado di dialettalità percepita delle lingue di minoranza da parte dei parlanti sia lo stesso che quello dei dialetti di altre regioni d'Italia; né che la visione sia la stessa in tutte le aree. La situazione di diglossia o di dilalia tra lingua locale e italiano in buona parte dei comuni della Repubblica è comunque un dato di fatto: e le regole sociali che governano i rapporti fra i codici rendono difficile l'uso delle lingue di minoranza in ambiti formali e in particolare nello scritto, così come lo renderebbero per le varietà considerate dei dialetti dell'italiano.

Esistono altresì alcune differenze: prima di tutto, in molti casi è accettabile (anche se non da tutti) la presenza della lingua di minoranza nell'amministrazione (crediamo invece che verosimilmente ciò sarebbe più difficile per i «dialetti») – i comuni stessi hanno deciso di dichiararsi di minoranza, e la maggioranza di questi lo ha fatto per ragioni sociali e politiche, si ritiene, e non soltanto sotto la spinta dell'interesse per facilitazioni economiche previste dalla legge. In alcune aree inoltre il processo di de-dialettizzazione, cioè di coscientizzazione dei parlanti sul valore della propria varietà linguistica come «lingua» è più avanzato. In alcuni casi ciò è dovuto a ragioni storiche, come presso le comunità ladine del Trentino, territorio entrato a far parte dell'Italia dopo la Prima Guerra Mondiale, in cui il ladino era già riconosciuto come lingua sotto l'amministrazione asburgica, in altri si tratterà piuttosto di differenziazione oggettiva con i dialetti circostanti e forte somiglianza con una lingua standard diffusa in altri paesi d'Europa (comunità germaniche, *arbëresh*, croate - e in minor misura *griche*); o per entrambe le ragioni, come il caso della comunità slovena della Venezia Gulia.

C'è infine una questione insita nella struttura della legge stessa, che lascia piena libertà alle comunità di dichiararsi di minoranza – una libertà fondamentale e che evita che *altri* scelgano per le comunità stesse, ma che allo stesso tempo non obbliga mai, ma si limita a concedere, a *non vietare*. Questo significa che i comuni che si dichiarano di minoranza partecipano di un diritto collettivo, senza che questa partecipazione implichi anche dei doveri; si ponga solo mente al fatto che nessuno dei 6 provvedimenti menzionati della legge 482/99 e che sono oggetto del Q1 deve obbligatoriamente essere applicato. Un comune può dunque dichiararsi di lingua slovena, e questo

non implica che da una certa data in poi tutta l'amministrazione sia (anche) in sloveno, o che lo sia la toponomastica o che i dipendenti comunali debbano conoscere la lingua. Non c'è dunque alcuno stimolo forte, se non quello sociale e identitario, che possa spingere i comuni ad applicare queste azioni di salvaguardia della lingua. I fondi messi a disposizione agli enti pubblici dalla legge 482/99 ogni anno per le attività di tutela delle lingue minoritarie non sono effettivamente pochi se queste attività sono intese come saltuarie, aggiuntive, quasi «un lusso»; sarebbero insufficienti invece per coprire i costi, alti nei primi dieci o venti anni, per attivare e mettere moto un vero bilinguismo amministrativo partendo da una storica situazione di monolinguismo. Solo dove le risorse economiche statali vengono integrate da fondi locali (regionali o provinciali), come in Trentino, o quando una situazione di latente bilinguismo (non già diglossia), fortemente appoggiato dalle istituzioni scolastiche in lingua minoritaria, è sempre esistito, come quello esistente in molti comuni slovenofoni delle province di Gorizia e Trieste, una tale operazione è possibile.

3.2. **Quantitativa sulle Scuole**

3.2.1. Dati generali

Il Q2 è stato elaborato considerando come destinatari dell'inchiesta le scuole che hanno sede nei comuni di minoranza o quelle site in comuni limitrofi che abbiano almeno un comune di minoranza nel loro bacino di utenza. Come si ricorderà, per localizzare queste scuole nel gennaio del 2008 il MIUR ha fornito ai ricercatori più di 40.000 indirizzi e dati demografici che si riferiscono a tutte le scuole d'Italia, escluse quelle della Valle d'Aosta e del Trentino Alto Adige (cfr. *supra*, introduzione teorica). Vale la pena di osservare che con il termine *scuola* il Ministero intende un'unità amministrativa che comprende uno o più *punti di erogazione del servizio* di diverso ordine e grado, dislocati sul territorio di pertinenza della scuola, anche in paesi o villaggi diversi[48].

Agli effetti della legge 482/99 esistono 632 scuole che comprendono 1076 punti di erogazione; in molti casi la compilazione del questionario è stata centralizzata nella sede amministrativa della scuola, in altri invece è stato il punto di erogazione a fornire i dati per l'inchiesta.

---

48 Si cfr il D. lgs. 16 aprile 1994, n. 297 – articoli 203 e 204]: «L'istituzione scolastica gestisce e organizza a livello amministrativo e didattico uno o più punti di erogazione del servizio scolastico (scuole dell'infanzia, plessi di scuola primaria, sedi staccate o coordinate di scuola secondaria di I e II grado). Ad ogni istituzione scolastica è preposto un dirigente scolastico. È espressione di autonomia e provvede alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali».Sono stati costituiti, in via sperimentale, istituti che possono comprendere scuole dell'infanzia, scuole primarie, scuole secondarie di I grado e scuole secondarie di II grado. Il D.P.R. 275/99 art 1 sintetizza così la questione : le Istituzioni Scolastiche, interagendo tra loro e con le comunità locali, sono il punto di sintesi tra la domanda formativa individuale e gli obiettivi nazionali del sistema istruzione, sono quindi espressioni di autonomia funzionale.

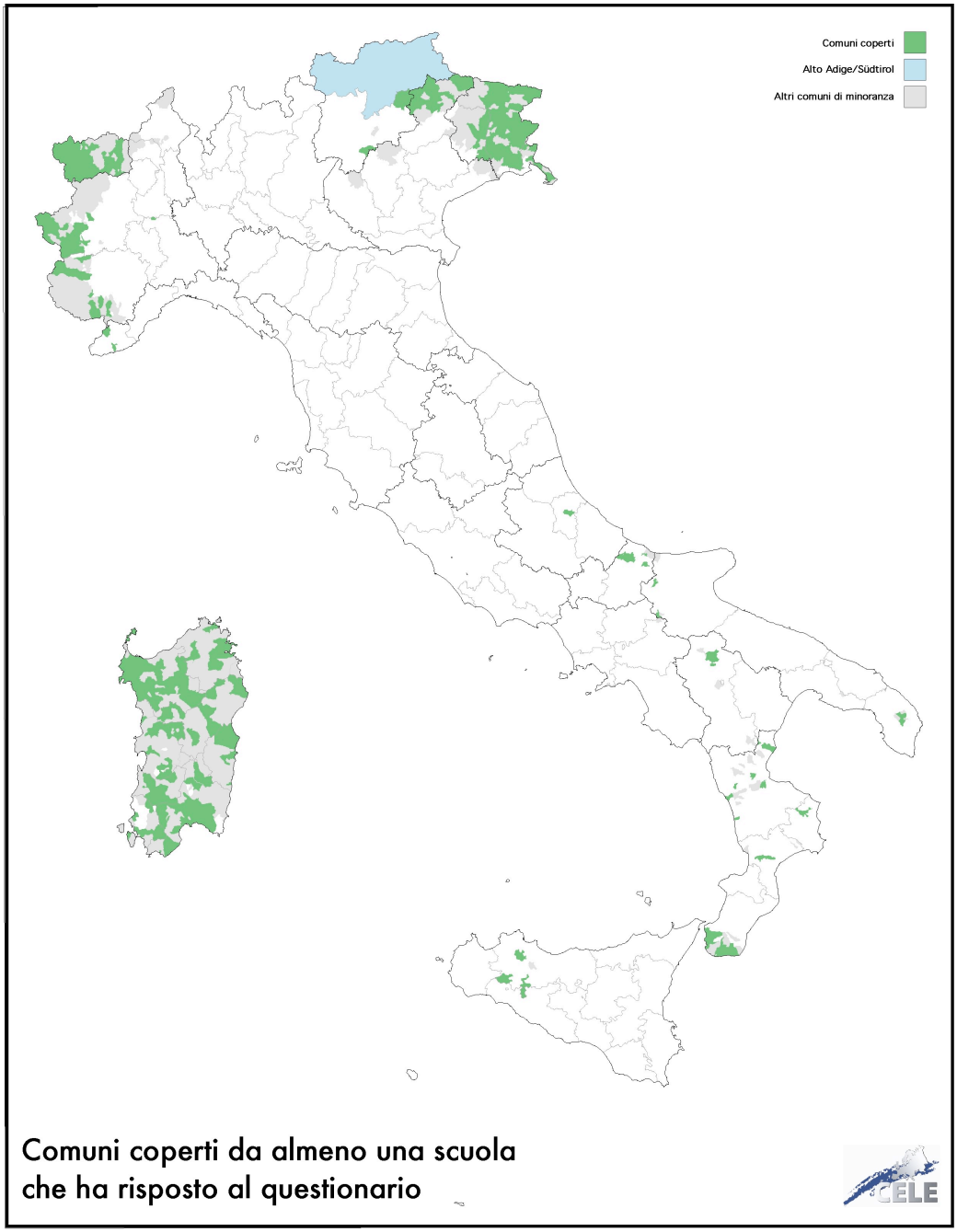
Risposte			
Minoranza	Risposte Q2	Scuole	Punti d'erogazione
Albanese	18	42	177
Croata	5	2	7
Francese + Francoprovenzale	0	2	6
Francese + Occitana	3	6	21
Francoprovenzale (Piemonte)	9	14	85
Francoprovenzale (Puglia)	0	2	3
Francoprovenzale (Valle d'Aosta)	63	-	368
Friulana	48	84	625
Germanica (Trentino)	1	2	5
Germanica (Veneto)	1	9	65
Germanica + Friulana	5	2	10
Germanica + Friulana + Slovena	3	3	9
Greca	9	52	351
Ladina (Belluno)	12	13	90
Ladina (Trento)	11	1	11
Occitana	7	23	147
Occitana (Calabria)	1	1	3
Occitana + Francese	4	7	28
Sarda	102	291	1575
Sarda + Catalana	3	1	29
Slovena	4	32	180
Slovena + Friulana	14	17	85
Germanica (Walser)	0	7	32
Germanica + Francoprovenzale	0	-	2

Tabella 14: Risposte al Q2

Ciò nonostante i dati, se analizzati nel loro insieme e sottoposti a trattamento statistico[49], sono sufficienti a dare delle indicazioni preziose su quasi tutte le comunità di minoranza. Per alcune di queste abbiamo dati completi, per altre i dati di cui disponiamo sono molto esigui, se non nulli: tra le minoranze che si trovano in questa condizione va menzionata la comunità francoprovenzale della provincia di Torino, che è quindi stata esclusa dal trattamento dei dati, la comunità germanofona, i cui dati sono validi esclusivamente per i comuni del Friuli Venezia Giulia e, in relazione a questi anche quelli del Trentino e della Provincia di Belluno, e la comunità occitana del Piemonte, le informazioni riguardanti la quale sono di carattere esclusivamente indicativo. Si ricordi inoltre che per la comunità di lingua slovena hanno risposto solo scuole di lingua italiana in comuni di

[49] Intendiamo qui che i dati riportati nelle tabelle sono una sintesi per minoranza; la sintesi è data dal conteggio per tipologia di risposta se si tratta di valori nominali, dalla somma o percentuale quando abbiamo a che fare con valori numerici.

minoranza slovena e non le scuole con lingua di insegnamento slovena delle province di Gorizia e Trieste.[50]



Carta 16: Comuni coperti da almeno una scuola che ha risposto al Q2

[50] Come per il Q1 non abbiamo alcun dato della Provincia Autonoma di Bolzano, che ha deciso, tramite lettera ufficiale indirizzata ai ricercatori e al Ministero, di non partecipare all'inchiesta.

3.2.2. Lingua oggetto di tutela

Dopo una serie di 5 domande oggettive che servono ad identificare la scuola e la sua localizzazione (cfr. introduzione), le domande 6. («Lingua o lingue di minoranza presenti nella scuola») e la seguente 6bis. («Quale è la ragione principale per cui nessuna lingua di minoranza viene insegnata nella scuola?» [non c'è nessuna lingua di minoranza sul territorio; l'insegnamento della lingua di minoranza non è importante; non abbiamo richiesta dalle famiglie; vorremmo farlo ma non abbiamo abbastanza fondi]) selezionano i rispondenti per lingua di minoranza presente nella scuola, e nel caso in cui non ce ne sia alcuna, permettono di non continuare la compilazione del questionario. Le risposte alla domanda 6. corrispondono per la quasi totalità ai dati ufficiali, cioè le scuole riportano come lingue *target* quelle riconosciute dal comune in cui si trovano: fanno eccezione 6 scuole della Sardegna che dichiarano che nei comuni di loro competenza non esistono lingue di minoranza malgrado i comuni si siano dichiarati di lingua sarda. Sembra di poter evincere che i responsabili di queste scuole non siano d'accordo nel considerare il sardo come lingua, e lo vedano invece come dialetto italiano.

Due sono le ragioni per cui alcune scuole (46) non hanno attivato corsi di LM, pur avendone diritto: per 22 rispondenti la causa è la mancanza di interesse da parte dei genitori, e questo accade in particolare in valle d'Aosta (11) e in Sardegna (6 scuole); per altre 24 invece, localizzati esclusivamente in Sardegna (16 scuole) e nell'Italia Meridionale (5 in area albanofona e 3 in area *grica*), la causa è individuata nella la mancanza di risorse economiche.

3.2.3. Anni di presenza della lingua di minoranza nella scuola

I risultati alla domanda 7. «Da quanti anni la lingua di minoranza è presente nella scuola?» sono stati discretizzati in 4 classi: la prima include le scuole che hanno dichiarato che la lingua di minoranza è presente nel loro *curriculum* da meno di un anno; la seconda da 1 a 5; la terza da 6 a 10 e l'ultima da più di 10 anni. Ognuna di queste categorie può rappresentare un valore particolare in rapporto all'applicazione della legge 482/99: la classe 0 comprende quelle scuole che hanno cominciato con un'attività didattica sulla lingua minoritaria o nella lingua minoritaria solo nell'anno scolastico 2008-2009[51]. La seconda categoria (1-5) include quelle scuole che verosimilmente sono riuscite o hanno voluto fare partire i corsi in/di LM solo dopo che i i costi relativi sono stati coperti,

[51] È probabile che il valore 0 (zero) dato dai rispondenti significhi anche che non sono mai stati attivati corsi o attività di tutela della lingua minoritaria.

almeno in parte, da fondi statali. La terza categoria (5-10) include in particolare le scuole in cui la legge 482/99 è stata verosimilmente un *input* per cominciare le attività in LM, oltre che a rappresentare un aiuto economico. L'ultima categoria è quella delle scuole in cui l'insegnamento della LM non dipende, se non in parte, dalla legge 482/99.

Secondo questa classificazione dunque possiamo vedere quali sono le comunità in un certo senso più indipendenti dallo Stato e quelle invece che da questo dipendono economicamente. Per esempio la comunità ladina del Trentino, la cui scuola è parzialmente autonoma all'interno di un sistema scolastico provinciale totalmente autonomo, e in cui il ladino è riconosciuto come lingua sia dallo Statuto di Autonomia della Provincia sia dallo Statuto Regionale, ha inserito nel curricolo la sua lingua già da prima dell'entrata in vigore della legge 482/99. Questa scuole godono di particolare tutela legislativa (D. lgs 297 art. 618 Trento e art. 619 Bolzano)

Ben collaudate sembrano essere anche le attività in catalano di Alghero e in francese del Piemonte. All'estremo opposto troviamo le scuole delle comunità albanese, ladine bellunesi, griche e occitane del Piemonte, per le quali la legge 482/99 è stata fondamentale. Si notino inoltre la scuola occitana di Guardia Piemontese in Calabria che dichiara di essere attiva da più di 10 anni, anche se, come si vedrà nell'analisi delle domande successive, le sue attività sono attualmente totalmente coperte da fondi statali; e le comunità friulana e sarda per le quali, lo vedremo, legislazioni regionali poco precedenti a quella statale hanno dato impulsi contemporanei e nella stessa direzione di quelli della legge 482/99. Si ricordi infine che le scuole con attività in sloveno non includono quelle monolingui slovene riconosciute dal trattato internazionale valido solo per le province di Gorizia e di Trieste.

Anni di presenza						
Lingua di minoranza	Risposte	0	1…5	6…10	> 10	% > 10
Ladino (Trento)	11	0	0	0	11	100 %
Occitano (Calabria)	1	0	0	0	1	100 %
Catalano	3	0	0	1	2	67 %
Francese (Piemonte)	3	0	0	1	2	67 %
Germanica	5	0	0	3	2	40 %
Sloveno	8	1	0	4	3	38 %
Francopr. (Valle d'Aosta)	51	24	7	3	17	33 %
Friulano	55	0	3	38	14	25 %
Croato	5	0	0	4	1	20 %
Greco	5	1	0	3	1	20 %
Albanese	14	2	4	6	2	14 %
Ladino (Belluno)	11	0	1	9	1	9 %
Sardo	67	5	28	28	6	9 %
Francopr.(Piemonte)	9	9	0	0	0	0 %
Occitano (Piemonte)	7	0	1	6	0	0 %

Tabella 15: Anni di presenza della lingua di minoranza nella scuola

3.2.4. Ore di insegnamento[52]

Le risposte alle domande 9 («In questo anno scolastico (2008/2009) quante ore di insegnamento DELLA lingua di minoranza sono previste in totale?») e 10 («In questo anno scolastico (2008/2009) quante ore di insegnamento di materie diverse NELLA lingua di minoranza sono previste in totale?») sono state molto eterogenee e spesso di difficile interpretazione – spesso nelle risposte i dati si riferiscono alle ore annuali, talvolta a quelle settimanali e in molti casi non è possibile distinguere un criterio preciso. Ma un'analisi sul numero assoluto di ore, siano queste annuali o settimanali, non ci permetterebbe alcuna comparazione, cosa invece fondamentale per la nostra analisi; è invece l'analisi dei dati relativi che ci può mostrare indicazioni in merito all'oggetto della domanda: è dunque possibile tratte considerazioni di ordine generale comparando i dati dichiarati sulle ore di lezione *di* lingua minoritaria (normalmente in italiano) e le quelli sulle ore di lezione di altre materie tenuti *in* lingua minoritaria per l'insieme delle scuole che hanno risposto di ogni minoranza. Non si tratta quindi di cifre riguardanti tutte le ore di lezione ma solo relative a quelle ore in cui ufficialmente è presente la lingua soggetta a tutela. Questo è uno dei dati preliminari che ci permette di capire cosa le scuole intendono per attività in LM, cioè se si tratta principalmente,

52 Non vengono analizzate qui le risposte alla domanda 8 «In quante classi è attualmente presente nell'insegnamento la lingua di minoranza?»: queste avrebbero avuto valore informativo solo se tutte (o comunque la grande maggioranza delle) scuole avessero risposto al questionario.

come viene definita in ambito scolastico, di insegnamento *formale* o *veicolare*, e se questo è tenuto in orario *curricolare* (torneremo poi al § 3.4. su questa distinzione, anche con diversa terminologia).

Ore di insegnamento	
Lingua di minoranza	% Ore IN lingua
Croato	96 %
Ladino (Trento)	66 %
Germanica	47 %
Ladino (Belluno)	38 %
Friulano	32 %
Francoprovenzale (Valle d'Aosta)	31 %
Sardo	29 %
Albanese	22 %
Greco	20 %
Occitano (Piemonte)	17 %
Sloveno	16 %
Catalano	0 %
Francese (Piemonte)	0 %
Occitano (Calabria)	0 %

Tabella 16: Ore di insegnamento

Si nota subito la posizione del croato, lingua che, secondo le dichiarazioni delle scuole, viene usata per tenere le lezioni di LM in modo pressoché assoluto. Non esisterebbero dunque, per le 5 entità rispondenti delle località slavofone del Molise ore di lezione di croato in italiano, ma solo ore (anche se poche decine all'anno) di lezione di altre materie (o anche di croato) tenute in croato. Segue il ladino, che risulta essere per due terzi lingua *veicolare* (5 o 6) ore alla settimana e per un terzo lingua *curriculare* (2 o 3 ore alla settimana). Molto più bassi i valori di tutte le altre lingue come lingue *veicolari*, fino al caso del francese in Piemonte, che, lo si noti fin da subito, ha spesso lo status di lingua straniera insegnata – come in molte altre scuole d'Italia non di minoranza – in italiano, sebbene in alcuni comuni della Provincia di Torino sia lingua di minoranza territoriale.

3.2.5. Insegnanti

La domanda 11. «Quanti sono i docenti coinvolti nell'insegnamento della/nella lingua di minoranza?» indaga la presenza degli insegnanti impegnati in attività legate alla lingua di minoranza all'interno di ogni scuola e il loro inquadramento professionale come insegnanti di ruolo, precari o esterni. Riteniamo che sia interessante classificare le comunità di minoranza secondo due criteri: il primo, il rapporto tra numero di insegnanti di ruolo rispetto al numero totale di insegnanti che usano la LM; e il secondo, il numero medio di alunni per ognuno degli insegnanti. Abbiamo comunità in

cui la grande maggioranza degli insegnanti attivi per la LM sono di ruolo (francese, friulana, ladina) ed altre in cui invece gli insegnanti sono fondamentalmente degli esperti esterni (in particolare la comunità croata, quella grica e quella slovena). Ma abbiamo anche tipologie diverse di insegnanti: gli insegnanti di francese in Piemonte sono, riteniamo, insegnanti di L2 abilitati all'insegnamento della lingua straniera su tutto il territorio dello Stato e che nei comuni francofoni del Piemonte ricoprono forse un ruolo speciale – in quanto il francese è, accanto all'italiano, lingua di cultura che si alterna, in situazioni di diglossia, con le varianti occitane. L'alto numero di insegnanti di ruolo presso le comunità friulana, ladina, valdostana e sarda è dovuto alla diffusione regionale (le varietà ladine del bellunese non differiscono da quelle venete circostanti) della LM, conosciuta dunque da buona parte del corpo insegnante: saranno così i docenti di italiano, di storia o di matematica a prendersi carico delle attività in LM.

Apparentemente basso è il numero degli insegnanti di ruolo presso la comunità ladina del Trentino: ma qui si tratta di una diversa definizione di legge: in val di Fassa, grazie alla particolare autonomia scolastica di cui gode il Comprensorio all'interno della Provincia, esiste infatti «ladino» come materia curricolare, e quasi due terzi degli insegnanti sono esplicitamente docenti di ruolo di ladino. Per le comunità più piccole e isolate invece (grica, croata, albanese, germanica e catalana) la necessità di incaricare insegnanti esterni è dovuta proprio al numero molto ridotto di parlanti di queste varietà. Per la comunità slovena infine, in cui poco più di un quarto degli insegnanti di sloveno sono di ruolo, non bisogna dimenticare che chi è abilitato all'insegnamento in lingua slovena lavora appunto nel sistema scolastico monolingue in quella lingua e non in quello in italiano.

Le comunità di minoranza possono poi essere suddivise in quattro tipologie per quanto riguarda il rapporto alunni/insegnanti[53]:

1. Le piccole comunità di montagna che hanno scuole con classi molto piccole, a volte pluriclasse, con un buon numero di insegnanti che conoscono la lingua: da 9 a 16 ragazzi per insegnante presso la comunità francese, friulana, ladina bellunese e slovena, alle quali si aggiungono la scuola occitana di Calabria e le 5 scuole croate, dove tuttavia gli insegnanti spesso non parlano la LM.
2. Le scuole occitane: piccole, pluriclasse, ma con pochi insegnanti di LM; 20 alunni per insegnante.
3. Le scuole della Sardegna: con 25/26 alunni per insegnante, quindi praticamente con un'intera grande classe per insegnante.

53 Non abbiamo a disposizione i dati sul numero degli alunni delle scuole valdostane e trentine.

4. Infine le comunità germaniche, albanese e greca, in cui il numero degli insegnanti è abbastanza basso – troppo basso per il *grico* – da 30 a 46 alunni per insegnante

Mettendo infine in rapporto i due valori percentuali di insegnanti di ruolo e alunni per insegnante, possiamo tentare una classificazione delle comunità di minoranza per quanto riguarda la strutturazione e la possibile continuità dell'insegnamento della lingua di minoranza: il francese, il friulano e il ladino sembrano le lingue meglio posizionate per valore dell'insegnamento e consistenza del gruppo discente; la situazione più critica è quella del *grico* e del croato, in cui, come sembra evidenziato anche dai dati seguenti, l'insegnamento della lingua è affidato a docenti e precari invero in numero molto ridotto rispetto agli alunni.

Insegnanti		
Lingua di minoranza	% Insegnanti di ruolo	Alunni per insegnante
Francese (Piemonte)	96 %	11
Friulano	83 %	12
Ladino (Belluno)	87 %	16
Occitano (Calabria)	60 %	15
Francoprovenzale (Valle d'Aosta)	84 %	ND
Occitano (Piemonte)	67 %	20
Sardo	83 %	25
Sloveno	28 %	9
Ladino (Trento)	61 %	ND
Catalano	60 %	26
Germanica	69 %	31
Albanese	59 %	30
Croato	20 %	14
Greco	0 %	46

Tabella 17: Insegnanti

3.2.6. Materiale didattico

La domanda numero 12. «Quali di queste tipologie di materiali didattici impiegate per l'insegnamento della/nella lingua di minoranza?» [Fotocopie e altro materiale autoprodotto; Libri a stampa prodotti dalla scuola o da istituzioni culturali locali; Libri a stampa prodotti fuori dalla comunità o da stati esteri] indaga il tipo di materiale didattico a disposizione della scuola e dei docenti per l'insegnamento della LM. I dati della tabella seguente sono stati ordinati per numero relativo di scuole che fanno uso esclusivamente di fotocopie. Come si vedrà più tardi nell'analisi qualitativa dell'inchiesta, lo studio su materiale non strutturato abbassa di molto il prestigio della materia e di conseguenza della lingua; così come invece dei buoni libri a stampa, a colori, e graficamente accattivanti, come quelli delle altre materie, ne elevano il prestigio. I dati ci

indicherebbero che per la maggioranza delle lingue ci sono libri a stampa, ma che questi non vengono adottati da tutti. Questo tipo di materiale esisterebbe anche per le varietà regionali che non possono fare affidamento su testi scolastici prodotti in altri paesi d'Europa. Si noti in particolare la scuola ladina del Trentino che usa testi autoprodotti, che pur essendo a stampa e dotati di una certa cura grafica, non sono sufficienti né per livello, né per contenuto (cfr. in seguito le inchieste qualitative al punto 3 e il punto specifico sull'analisi dei testi); o le comunità croata, slovena e catalana che non si affidano alla ricca bibliografia scolastica prodotta in Croazia, Slovenia e Catalogna, in parte perché non del tutto adatta nei contenuti al programma della scuola italiana, e in parte perché scritta in varianti standard spesso non riconosciute come proprie da studenti e insegnanti.

Materiale didattico					
Lingua di minoranza	Fotocopie	Libri autoprodotti	Libri a stampa	Solo fotocopie	% Solo fotocopie
Germanica	5	4	3	0	0 %
Greco	5	5	1	0	0 %
Occitano (Calabria)	1	1	0	0	0 %
Ladino (Trento)	9	8	0	1	6 %
Occitano (Piemonte)	7	7	2	1	6 %
Friulano	54	44	11	11	10 %
Croato	5	4	0	1	11 %
Ladino (Belluno)	11	9	3	3	13 %
Sardo	65	42	18	19	15 %
Francese	3	1	2	1	17 %
Francopr. (AO)	17	13	1	7	23 %
Sloveno	6	1	3	3	30 %
Catalano	2	1	0	1	33 %
Albanese	16	6	4	9	35 %

Tabella 18: Materiale didattico

3.2.7. Lingua e cultura

Con la domanda 13. («I programmi didattici sono più incentrati sulla trasmissione della cultura locale o sull'insegnamento della lingua?») si cercato di comprendere se le ore di LM hanno un valore più orientato verso il polo linguistico o verso quello culturale, nel senso della tutela e rivitalizzazione della cultura locale. Ed è quest'ultima l'interpretazione più comune. Come verrà confermato dall'analisi dei progetti e dai risultati dei *focus group,* molto spesso le scuole organizzano attività che riguardano la LM puntando sulla tradizione locale, il passato, la vita agricola e rurale, il buon vecchio dialetto. I nostri dati quantitativi mostrano questa tendenza in particolare per il friulano (ma cfr. oltre), per il franco-provenzale in Valle d'Aosta, dove la scuola però è tendenzialmente bilingue italiano/francese, per il ladino bellunese e in parte minore per il sardo. Sono invece attività di lingua vera e propria quelle di francese, di ladino in Trentino e in sloveno. Si potrebbe aggiungere, ma anche qui i risultati delle altre parti dell'inchiesta potranno essere più esplicative, che il francese e lo sloveno sono lingue importanti per il contatto e la comunicazione con l'*altro*, lingue *out-group*, mentre il ladino in Val di Fassa è *la* lingua della comunità o *in-group*. La tabella che segue, in ordine alfabetico per minoranza, riporta i valori assoluti delle risposte alla domanda 13.

Tipologia di insegnamento			
Lingua di minoranza	Risposte	Lingua	Cultura locale
Albanese	15	8	7
Catalano	3	2	1
Croato	4	1	3
Francese (Piemonte)	3	3	0
Francoprovenzale (Valle d'Aosta)	41	4	37
Friulano	57	7	50
Germanica	5	2	3
Greco	5	2	3
Ladino (Belluno)	11	1	10
Ladino (Trento)	11	11	0
Occitano (Calabria)	10	2	8
Occitano (Piemonte)	1	1	0
Sardo	67	27	40
Sloveno	7	5	2

Tabella 19: Tipologia di insegnamento

3.2.8. Risorse economiche

Come già accennato sopra a proposito degli anni di presenza della LM nella scuola, la parte finanziaria della legge 482/99 ricopre un ruolo centrale per le attività in LM: ciò non significa che i fondi messi a disposizione dallo Stato siano sufficienti o insufficienti in sé, ma che il problema della copertura finanziaria è centrale nella questione.

I risultati delle domande 14. («Per l'insegnamento della/nella lingua di minoranza vi avvalete di fondi messi a disposizione dalla legge 482/99?»), 15. («In che proporzione incidono i fondi della legge 482/99 sul totale dei finanziamenti?» [totalmente; in maggioranza; in parte rilevante; in parte minima]) e 16. («Da quali altri enti provengono i finanziamenti?» [Regione; Provincia; Comune; Altri enti territoriali; Scuola stessa; Privati; Nessun altro finanziamento]) sono stati sintetizzati nelle tre tabelle seguenti. Vale la pena notare prima di tutto che la grande maggioranza delle scuole che ha risposto al Q2 ha ricevuto fondi dal MIUR proprio in virtù della legge.[54]

La tabella 21 ordina le comunità di minoranza per dipendenza economica discendente dallo Stato: le comunità occitana di Calabria (1 scuola) e croata (4 scuole con attività LM) basano tutte le loro attività sui fondi 482/99: quella greca, occitana del Piemonte, arbëresh e in parte quella ladina del bellunese sono fortemente dipendenti dal Ministero; quella sarda, friulana e germanica godono di qualche aiuto ministeriale; per le altre i finanziamenti della 482/99 sono meno importanti, fino a diventare irrilevanti. Emerge tuttavia anche che la legge 482/99 non è l'unica fonte di finanziamento per le attività in o di LM: attori particolarmente importanti sul territorio sono la Regione Valle d'Aosta, che gestisce autonomamente il sistema scolastico bilingue e copre gran parte dei progetti sul franco-provenzale, la Regione Friuli Venezia Giulia per il friulano e lo sloveno con fondi ben più consistenti di quelli statali, e la Regione e le Province sarde che, come si vedrà anche dalle risposte qualitative, integrano con fondi propri quelli ministeriali. Rilevanti in Sardegna anche fondi dell'autonomia scolastica, di origine statale, ma a disposizione diretta delle scuole. Si noti inoltre come le attività in lingua minoritaria della Provincia di Trento sono totalmente sovvenzionati da fondi scolastici. che sono locali in quanto, come già detto, la scuola fassana è autonoma e riceve regolare appoggio economico da parte della Provincia Autonoma.

---

54 Sappiamo che molte scuole non hanno risposto perché hanno interpretato le comunicazioni del Ministero a proposito di quest'inchiesta come indirizzate esclusivamente alle scuole già sovvenzionate. Fanno eccezione le scuole della Val d'Aosta e del Trentino, che pur non avendo ricevuto fondi 482/99 e pur essendo autonome rispetto al Ministero hanno ricevuto esplicita indicazione da parte dei responsabili regionali e provinciali di rispondere al suddetto questionario. Anche le comunità croate del Molise hanno ricevuto talora fondi esterni alla 482: in particolare dalla Repubblica di Croazia.

Fondi 482/99								
Lingua di minoranza	Risp.	No	Sì	Sì min	Sì ril	Sì mag	Sì tot	% Mag+Tot
Occitano (Cal.)	1	0	1	0	0	0	1	100 %
Croato	5	1	4	0	0	0	4	80 %
Greco	5	0	5	1	0	2	2	80 %
Occitano (Piem.)	10	1	9	2	0	1	6	70 %
Albanese	15	0	15	4	1	2	8	67 %
Ladino (BL)	12	0	12	1	2	5	2	58 %
Sardo	69	9	60	22	10	15	11	38 %
Francese (Piem.)	3	1	2	1	0	0	1	33 %
Friulano	56	3	53	18	20	13	1	25 %
Germanica	5	1	4	3	0	0	1	20 %
Catalano	3	2	1	1	0	0	0	0 %
Francopr. (AO)	40	39	1	1	0	0	0	0 %
Francopr. (Piem.)	10	9	1	0	0	0	0	0 %
Ladino (TN)	11	11	0	0	0	0	0	0 %
Sloveno	7	2	5	1	3	0	0	0 %

Tabella 20: Fondi 482/99

Altri fondi							
Lingua di minoranza	Regione	Provincia	Comune	Altri Enti	Scuola	Privati	Nessuno
Albanese	1	1	3	1	3		8
Catalano	1	1	1	0	0	0	0
Croato	1	0	1	0	0	0	4
Francese	0	1	0	0	0	0	2
Francopr. (AO)	17		8	3	10	0	3
Friulano	53	16	12	4	18	4	1
Germanica	3	1	2	2	1	0	1
Greco	0	0	1	1	2	0	2
Ladino (Belluno)	1	2	5	6	5	1	1
Ladino (Trento)	0	0	0	0	11	0	0
Occitano (Piemonte)	2	0	0	1	3	0	5
Sardo	28	25	16	3	31	0	15
Sloveno	5	1	1	1	1	0	0

Tabella 21: Altri enti sovvenzionatori

L'ultima tabella riguardante la parte finanziaria della 482/99 riassume i dati delle domande 14, 15 e 16, mettendo in evidenza per ogni comunità il principale ente sovvenzionatore e conferma, e specificando nei risultati quanto mostrato nella tabella 5: la comunità greca, occitana, albanese, croata e ladina bellunese sono fondamentalmente dipendenti dallo Stato; in Sardegna vi è un equilibrio tra enti sovvenzionatori locali e Stato, mentre in Friuli e Valle d'Aosta è la Regione la principale fonte di finanziamento.

Principale ente sovvenzionatore							
Lingua di minoranza	Stato	Reg.	Prov.	Com.	Altri Enti	Scuola	% Stato
Greco	5	0	0	0	0	0	*100 %*
Occitano (Calabria)	1	0	0	0	0	0	*100 %*
Albanese	11	0	0	1	1	2	*73 %*
Croato	4	1	0	1	0	0	*67 %*
Occitano (Piemonte)	7	1	0	0	1	2	*64 %*
Ladino (Belluno)	8	1	0	1	1	2	*62 %*
Francese	1	0	1	0	0	0	*50 %*
Sardo	48	17	14	9	1	19	*44 %*
Friulano	17	36	9	5	2	11	*21 %*
Germanica	1	2	0	1	2	0	*17 %*
Catalano	0	1	1	1	0	0	*0 %*
Francopr. (AO)	0	17	0	8	3	10	*0 %*
Ladino TN	0	0	0	0	0	11	*0 %*
Sloveno	0	4	1	1	1	1	*0 %*

Tabella 22: Principale ente sovvenzionatore

3.2.9. Valore delle lingue nella scuola

L'ultima domanda del Q2 («Quale è stata la motivazione prevalente che ha spinto la scuola all'insegnamento della/nella lingua di minoranza?» [È stato esplicitamente richiesto alla scuola; È una risorsa economica; È un arricchimento culturale; è la lingua del territorio]) è assolutamente di tipo qualitativo e chiede al rispondente una valutazione personale sulle motivazioni della presenza della LM nella scuola. Nella maggior parte dei casi le scuola hanno dichiarato che si tratta o di un arricchimento per gli studenti o di un valore legato al territorio; due visioni diverse, queste, una più distaccata – un «arricchimento» quasi non importasse di quale lingua si tratti, basta sia una materia, una lingua in più – l'altra più emotiva, che evidenzia il legame con il *nostro* territorio e l'insegnamento della *nostra* lingua. Come accadeva per la domanda 13. sull'insegnamento della lingua o della cultura locale, il franco-provenzale e il friulano hanno la caratteristica comune di essere entrate a scuola perché considerate un arricchimento culturale e non scelte perché lingue territoriali; di contro il ladino della Val di Fassa è, ancora una volta, la lingua del territorio. In equilibrio tra le due visioni abbiamo le altre comunità. Si noti però una certa freddezza, quasi il distacco, da parte di 12 scuole friulane che dichiarano di avere inserito la LM nella scuola per richiesta da parte dei genitori, come se venisse dichiarato che la scuola stessa ne avrebbe fatto volentieri a meno – e si veda in proposito, ancora una volta, l'analisi qualitativa dei *focus group*, che sembra puntare in direzione diversa. Di fatto il Friuli è una realtà molto variegata, e le tipologie delle molte scuole possono essere assai varie: non è quindi particolarmente sorprendente che opinioni anche molto diverse siano là rappresentate. Una

sola scuola, in provincia di Belluno, dichiara apertamente che la vera ragione per cui la LM fa parte del proprio piano formativo sta nella concreta possibilità di fruire di un aiuto economico.

16. Valore					
Lingua di minoranza	Risposte	Richiesta	Risorsa	Arricchimento	Territorio
Albanese	15	2	0	7	6
Catalano	3	0	0	2	1
Croato	5	0	0	2	3
Francese (Piemonte)	2	0	0	1	1
Francoprovenzale (Valle d'Aosta)	27	0	0	19	8
Friulano	57	12	0	29	16
Germanica	5	2	0	0	3
Greco	5	0	0	3	2
Ladino (Belluno)	11	1	1	2	7
Ladino (Trento)	11	0	0	0	11
Occitano (Calabria)	1	0	0	0	1
Occitano (Piemonte)	8	0	0	4	4
Sardo	66	2	0	32	32
Sloveno	7	2	0	3	2

Tabella 23: Valore dell'insegnamento della lingua minoritaria nella scuola

3.2.10. Note conclusive

Si delineano dunque parametri secondo cui possono essere classificate le minoranze: uno che si dispiega lungo l'asse economico e uno lungo l'asse etnico-linguistico. Quello economico vede ad un'estremità le scuole delle comunità isolate e delle Regioni a statuto ordinario totalmente dipendenti dalla legge 482/99, dall'altra quelle delle comunità site in Regioni e Province autonome, che fanno riferimento ai propri statuti e ai fondi da questi stanziati: la Valle d'Aosta e Trentino sono capofila di questa modalità, mentre in una posizione intermedia troviamo Friuli Venezia Giulia e Sardegna, le cui scuole dipendono dal MIUR, che sono ancora, malgrado una certa autonomia, in parte legate al sistema statale.

L'altro asse è quello etnico-linguistico, che vede lingue *tout-court* (il francese, lo sloveno e il ladino del Trentino e in parte l'albanese) in contrapposizione a dialetti regionali in via di *dedialetizzazione*; ultimi tra questi sono i dialetti francoprovenzali, che effettivamente dal punto di vista storico e culturale non devono la propria *alterità* alla loro struttura interna o alla loro unità, quanto piuttosto alla loro storica dipendenza dal francese – e si vedrà nell'analisi dei *focus group* che più o meno consciamente la lingua scritta dei *patoisants* è il francese.

3.3. Analisi dei Progetti

3.3. Analisi dei Progetti

3.3.0. La legge 482, le circolari e il piano di finanziamenti annuale del Ministero[55]

La legge 482 del 15 dicembre 1999 (artt. 4 e 5) affida al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca l'indicazione dei criteri generali atti alla «promozione e realizzazione di progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza linguistica riconosciuta». Le misure contenute nella norma, pur riconoscendo nell'Italiano la lingua ufficiale della Repubblica, aprono al pluralismo linguistico con la promozione e la valorizzazione delle lingue minoritarie storiche delle 12 comunità riconosciute (albanese, catalana, germanica, greca, slovena, croata, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana, sarda e quella parlante il francese) e offrono una risposta operativa ai presupposti del quadro normativo di riferimento a livello europeo[56], nazionale[57] e ministeriale[58].

La Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, cui è stata affidata la gestione del piano dei finanziamenti relativi alla tutela e valorizzazione delle lingue di minoranza, ogni anno prima dell'inizio delle attività scolastiche rende noti alle scuole con apposita circolare i criteri generali per la realizzazione di progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali appartenenti alle minoranze linguistiche storiche, ai sensi dell'art. 5 della Legge 482. Nell'individuazione di tali criteri e nella valutazione delle istanze progettuali presentate dalle scuole, ai fini dell'erogazione degli opportuni finanziamenti, il Ministero si avvale dell'ausilio del Gruppo di Studio all'uopo istituito con Decreto Ministeriale[59]. Ora, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica, le scuole dell'infanzia, le istituzioni scolastiche primarie e secondarie di primo grado site in territori delimitati, anche subcomunali, deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento e apprendimento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali al fine di assicurare la loro promozione, stabilendone i tempi

---

55 Pragrafo redatto da Tiziana Senesi.

56 1960 Convenzione Unesco sul diritto all'uso della propria lingua; 1981 Risoluzione di Arfé per il sostegno alle lingue meno diffuse; 1992 Carta europea delle lingue Regionali o Minoritarie; 1994 Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali.

57 1943 carta di Chivasso per l'insegnamento delle lingue locali nelle scuole di ogni ordine e grado; 1948 Costituzione della Repubblica Italiana artt. 3 e 6; DPR n. 670 del 1972 tutela dei ladini del Trentino Alto Adige.

58 D.P.R. 104 del 1985 Nuovi Programmi per la scuola primaria; D.M. 3 giugno 1991 Orientamenti attività educative scuola materne statali e C.M. n.73 del 1994 Dialogo interculturale e convivenza democratica.

59 D.M. n.13 del 2000 e D.M n. 113 del 2002, D.D. N.54 del 2008.

e le metodologie, nonché i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati.

La circolare n. 89 del 2001, con allegate la scheda sintetica e la scheda formulario, ha applicato per la prima volta il dettato normativo e, precorrendo il D.P.R. attuativo della stessa Legge 482/99, ha enucleato le azioni fondanti, che rimangono sostanzialmente invariate fino al 2004. La scheda sintetica, composta da tre fogli *Excel*, consentiva di inserire le informazione preliminari, correggere e completare i dati forniti dalle scuole relativamente ai dati anagrafici per l'identificazione delle scuole proponenti, i dati generali relativi all'iniziativa progettuale e i dati relativi alle coordinate bancarie necessari per poter procedere all'accreditamento dei finanziamenti erogati. Di contro la scheda formulario ripercorreva in modo schematico e dialogico le linee guida emanate con la circolare. Le informazioni generali richieste sono divise per aree relative alla tipologia della scuola proponente, alla descrizione delle caratteristiche del progetto, alla didattica, alla formazione dei docenti, alla valutazione e disseminazione del progetto mediante domande aperte, semistrutturate, strutturate o chiuse. Sempre nella scheda formulario, nell'area dedicata al piano finanziario, le scuole dovevano riportare la suddivisione analitica dei finanziamenti richiesti sia per la docenza in orario curricolare o extracurricolare sia per la formazione dei docenti sia, infine per i materiali. La consapevolezza che l'insegnamento delle lingue minoritarie costituisce un arricchimento anche per la cultura italiana ha fatto sì che molti progetti fossero estesi anche ai genitori dei bambini iscritti nella scuola, in alcuni casi anche al personale non docente e agli adulti esterni alla scuola.

I progetti presentati dalle scuole sono poi esaminati da un apposito Gruppo di lavoro che nella valutazione ha di norma privilegiato i progetti che prevedessero:

- l'inserimento tra le attività curricolari;
- il cofinanziamento in ambito locale;
- l'insegnamento della/e discipline con la lingua minoritaria;
- la creazione delle reti di scuole;
- l'interazione dell'iniziativa progettuale con il territorio;
- la curvatura europea dell'azione didattica;
- la pluriennalità, continuità, monitoraggio attività, obiettivi, risultati raggiunti;
- la formazione dei formatori in servizio.

Dalle indicazioni fornite dal Gruppo di studio e dall'escursione delle priorità si può notare la valenza riconosciuta all'insegnamento della e nella lingua minoritaria in orario curricolare, alla creazione di reti di scuole, alla sinergia con il territorio sia per il supporto economico - organizzativo sia per un maggiore radicamento delle attività a tutela della lingue e cultura minoritaria. La Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici ha inteso così promuovere una progettazione di qualità da parte delle scuole di minoranza linguistica del primo ciclo per l'applicazione di metodologie didattiche innovative e di confronto fra le dodici minoranze linguistiche storiche riconosciute sul territorio nazionale.

Dalle esperienze maturate in attuazione della legge n. 482/99 si sono rilevati due aspetti significativi:

- l'integrazione della formazione linguistica con quella didattica;
- «il consolidamento della variante standard della lingua di riferimento [….] utile anche quando si intende dare spazio a varietà locali in quanto rappresenta comunque un modello da seguire» (Portelli 2006: 135)

In seguito alla fattiva sinergia tra la Direzione degli Ordinamenti e il Dipartimento degli Affari Regionali le iniziative per l'attuazione di corsi sullo studio delle lingue e delle culture delle minoranze da estendere agli adulti sono state demandate alle regioni o ai comuni che si sono dichiarati di lingua minoritaria.

Le iniziative progettuali pongono la loro attenzione in particolare all'ingresso della lingua minoritaria nella scuola, a incoraggiare il superamento di quei comportamenti pregiudiziali connessi all'uso di una varietà locale all'interno di un sistema istituzionale, a favorire il plurilinguismo e a promuovere la memoria storica di una comunità minoritaria. La scuola dell'infanzia e la scuola primaria nella riscoperta della cultura e delle tradizioni regionali, nella tutela di una lingua che rischia di scomparire, ha individuato altresì nei «nonni» i testimoni di un passato da salvaguardare, gli esperti di una «lingua tradizionalmente parlata nell'ambito di un territorio, di uno stato da cittadini che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione e diverse dalla/e

lingua/e ufficiale/i di quello stato»[60], dandosi così la possibilità di coinvolgere attivamente le famiglie nella realizzazione dei progetti.

Il rapporto fra amministrazione e scuole non è poi stato caratterizzato solo dalla emanazione delle linee guida per il finanziamento annuale dei progetti ma, attraverso i seminari, i convegni, i corsi di aggiornamento e la presenza alle manifestazioni di fine progetto, il Ministero è riuscito a stabilire un rapporto sinergico e costante con le scuole, una vicinanza persistente che ne ha sostenuto e promosso l'attività progettuale incentivando il non facile rapporto lingua regionale/lingua dominante.

Negli anni è anche l'orientamento del Ministero che si è adattato alle diverse contingenze: la circolare ministeriale n. 50 del 2004, pur mantenendo la sensibilità nei confronti della necessaria formazione dei docenti, chiede di calibrare la progettazione delle iniziative sui fabbisogni degli alunni, dei reali fruitori dell'offerta formativa scolastica. In tal modo si cerca di arginare il fermento progettuale e l'attrazione esercitata dall'estro innovativo dei referenti delle Istituzioni Scolastiche che cominciano a spaziare nell'ampio panorama offerto dagli orizzonti delle «culture di minoranza»; in modo semplice e diretto si invitano le scuole che intendono presentare delle iniziative progettuali a:

- costituire reti territoriali di scuole e non di progetti;
- avvalersi della collaborazione con le Università per la realizzazione delle iniziative di formazione del personale docente
- rapportarsi ad uno «standard» di costi entro cui siano previste esclusivamente le spese necessarie per la realizzazione delle iniziative.

È sotteso il richiamo ad una condivisione progettuale per l'efficienza e l'efficacia dei risultati nell'ottica della ottimizzazione delle risorse, ad una maggiore attenzione alla formazione di qualità dei docenti nonché al contenimento dei costi.

In una fase cronologicamente mediana, l'entusiasmo iniziale per la didattica incentrata sull'insegnamento della/nella lingua di minoranza, complice il desiderio di esplorare nuovi ambiti, ha progressivamente spostato il *focus* dell'interesse verso la cultura intesa come elemento folcloristico che comprende le tradizioni tramandate oralmente di generazione in generazione, i costumi, i balli, i canti e talvolta anche i mestieri tipici con riferimenti sempre più frequenti a gemellaggi e visite

60 Carta Europea delle Lingue Regionali o Minoritarie 1992

d'istruzione. L'orario extrascolastico permane come valida alternativa a quello curricolare e la realizzazione delle iniziative progettuali continua ad essere affidata agli esperti anche laddove la LM è diffusa – come in Friuli e in Sardegna, aree di lingua minoritaria regionale. Decrescono sostanzialmente gli stanziamenti correlati alla Legge 482, anche in forza delle crisi economiche che il Paese attraversa, viceversa il numero dei progetti cresce in modo lento, ma progressivo, fino ai 210 progetti presentati nell'anno scolastico 2008/2009,

Al momento attuale il sistema scuola, dopo aver sperimentato percorsi di lingua e in lingua, di cultura locale e di attivazione di varie tipologie laboratoriali incentrate prevalentemente sull'uso comunicativo e relazionale della lingua minoritaria – in modo trasversale agli ambiti regionali – sta attraversando un momento critico. Le Istituzioni Scolastiche, forse avvertendo gli effetti dei mutamenti e delle vicende istituzionali, sembrano aver smarrito, con l'entusiasmo iniziale, la peculiare ricchezza progettuale e si mostrano assuefatte al rituale della ripetitività ciclica. Le iniziative progettuali che sono servite ad introdurre la lingua minoritaria nelle scuole, nel pieno rispetto della loro autonomia organizzativa e funzionale, a livellare la situazione tra lingue minoritarie molto diffuse sul territorio, protette da leggi regionali, e lingue minoritarie più deboli che corrono il rischio di scomparsa, sembrano ora aver perso la loro vitalità. Gli stessi allegati alla circolare, la scheda sintetica e la scheda formulario, hanno perso il significato di ausilio alla progettazione, di sussidio nella raccolta e trasmissione dei dati anagrafici, e sono diventati l'esemplificazione di un *iter* burocratico gravoso da eseguire, da portare a termine, pena l'esclusione dai finanziamenti. La consapevolezza che nella società civile la diversità etnica, culturale e linguistica, in quanto fenomeno complesso, può implicare manifestazioni positive ma anche momenti di crisi, di tensioni[61], consolida il desiderio di rinnovare la collaborazione basata sul comune sentire, la partecipazione reale alle indicazioni suggerite, la effettiva condivisione del fine proposto dalla Legge 482.

Nel 2008 la Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici, con D. D. n. 54 del 17 ottobre, ricostituisce il Gruppo di Studio sulle minoranze linguistiche con l'incarico di offrire indicazioni per la definizione dei criteri generali. I referenti regionali, all'uopo designati dai Direttori degli U.U.S.S.RR., con la loro professionalità ed esperienza rappresentano un canale privilegiato per la comunicazione tra le scuole di lingua minoritaria e l'Amministrazione centrale ed un sostanziale arricchimento nell'individuazione delle linee guida. Con la circolare n. 64 del 23 luglio 2008 si trasmette alle scuole il consiglio di volgere l'attenzione all'insegnamento della lingua minoritaria sia frontale sia veicolare e, come metodologia veicolare e si suggerisce anche in un ottica europea

61 Amin Maalouf, nella relazione finale dei lavori legati all' Anno europeo del dialogo interculturale 2008

l'apprendimento integrato di Lingua e Contenuto consigliando il metodo CLIL (Content and Language Integrated Learning) per l'apprendimento veicolare della lingua di minoranza, sostenendo l'apprendimento ricettivo di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra, compresa la lingua materna.

L'insegnamento della lingua minoritaria, della L2 o delle lingue straniere, comprende dei tratti comuni che trovano la loro radice nella natura stessa dell'insegnamento/apprendimento plurilingue adeguato all'esigenza attuale della società europea di sviluppare buoni livelli di competenza comunicativa in una pluralità di lingue comunitarie e di diffondere tra i suoi cittadini la conoscenza della diversità e della ricchezza culturale dell'Unione per favorire la comprensione tra i popoli e la loro integrazione. La presenza della lingua nativa deve essere colta come una nuova opportunità per diventare, integrandosi con l'italiano, con le lingue straniere e, possibilmente, con gli altri contenuti disciplinari, uno strumento fondamentale per allargare gli orizzonti culturali, per rafforzare l'identità personale e sociale, per contribuire allo sviluppo cognitivo della persona.

Il Comitato Tecnico nominato all'interno del Gruppo di Studio nell'esaminare le iniziative proposte dalle scuole per l'anno scolastico 2008/09, ha rilevato, in alcune regioni la risposta positiva alle richieste avanzate con la circolare n. 64: iniziative progettuali transfrontaliere in lingua minoritaria seguendo metodi veicolari, anche nella metodologia CLIL, in orario curriculare, formazione di reti di scuole interregionali; formazione universitaria dei docenti per l'insegnamento precoce della lingua minoritaria. L'ottica europea nella promozione delle lingue minoritarie è maturata dalla convinzione che acquisire la conoscenza delle lingue regionali vuol dire arricchire il patrimonio culturale individuale, gettare le basi per l'apertura di nuovi orizzonti interpretativi del mondo. Solo così anche le lingue meno diffuse potranno avviare la nostra scuola verso un effettivo plurilinguismo, inteso come possesso di capacità, conoscenze e competenze nelle diverse lingue, associato al confronto con culture diverse per la costruzione di una società complessa. s

La emananda circolare n. 70 del 2009, tenuto conto sia dei fattori emersi in sede di monitoraggio delle attività realizzate dalle scuole, sia dei risultati preliminari dell'attività di ricerca in atto, indicherà i criteri da osservare per l'ammissione ai finanziamenti delle iniziative progettuali e le priorità che saranno prese a riferimento nella valutazione degli stessi. Tra i criteri sostanzialmente innovativi sono da sottolineare: la costituzione di reti formali e l'articolazione biennale del progetto. La documentazione della formalizzazione dell'accordo di rete sottoscritto dai Dirigenti Scolastici, anche se può apparire un appesantimento burocratico, intende disciplinare gli accordi bi-plurilaterali

tra scuole e, in regime di trasparenza amministrativa; e questo è ritenuto un atto dovuto per gli Istituti Scolastici che concorrono al bando.

Questa Direzione, tenuto conto della particolare tipologia progettuale richiesta, ha sentito la necessità di dilatare lo spazio temporale per la realizzazione delle attività, offrendo un respiro didattico più ampio per il radicamento delle iniziative attuate e per la possibilità di valutarne l'impatto sul territorio. Per la valutazione ponderata dei progetti presentati sarà assegnata priorità precipua all'insegnamento della lingua minoritaria affidata al docente della classe, anche in forma veicolare; alla valutazione dell'azione didattica attuata; alla sinergia con il territorio e alla formazione dei docenti in collaborazione con le Università. Diventa cioè un obiettivo prioritario da perseguire l'inserimento delle attività in lingua o di lingua minoritaria in orario curriculare. Si propugna cioè il ritorno ad una azione di tutela della lingua che passi prioritariamente attraverso l'insegnamento e l'uso della stessa affidata ad un docente della scuola con adeguata formazione certificata dall'Università. Nell'ottica di una valutazione intesa come parte costitutiva della prassi ordinamentale e parte integrante del rapporto insegnamento/apprendimento, come ogni disciplina curriculare non può prescindere da una valutazione della risposta all'azione didattica, espressa non in termini di gradimento dell'iniziativa ma in termini di abilità, conoscenze e competenze raggiunte dagli alunni *in itinere* e alla fine del processo di apprendimento, così la verifica degli apprendimenti in lingua minoritaria alla fine del biennio assume il duplice valore di risposta all'azione formativa attuata e di *input* per la continuità del progetto.

Alla professionalità del docente si rimette la progettazione dell'articolata risposta didattico-formativa ai bisogni emersi dalle famiglie degli alunni iscritti e alle esigenze del territorio, che non potrà prescindere dalla condivisione progettuale con le scuole in rete, dalla flessibilità didattica-organizzativa e dalla compensazione tra discipline necessaria per l'integrazione tra la quota locale e nazionale del curricolo. L'Istituzione Scolastica, inserendo i moduli didattici e/o le iniziative a tutela della lingua minoritaria a livello curricolare, ribadisce la pari dignità di tutte le discipline oggetto d'insegnamento. Tutte le lingue: internazionali, nazionali, regionali e minoritarie, anche se sono poco usate e se corrono il pericolo di scomparire, sono di uguale dignità e sono ugualmente parte del patrimonio culturale che abbiamo ereditato e che abbiamo «il dovere di salvaguardare per l'umanità futura» (Jonas 1979).

3.3.1. Metodi di catalogazione

Generalità

Appena completata la fase di raccolta e consolidamento del *corpus* di dati, si è proceduto a distribuirne una copia integrale ad ogni membro del *team* di valutazione per discutere nel dettaglio le procedure di catalogazione da attuare. I criteri di estrazione delle informazioni e valutazione delle proposte e dei parametri da inserire nel database finale sono stati testati e calibrati su un piccolo campione iniziale di progetti, in modo da arrivare ad un livello soddisfacente di congruenza ed omogeneità di risposte da parte di tutti i collaboratori del gruppo di valutazione. Anche nel corso della successiva fase di catalogazione effettiva dei progetti si sono svolti periodicamente incontri di discussione dei criteri e calibrazione delle risposte, così da garantire un elevato livello di omogeneità e oggettività dei dati per tutto il *corpus*. Ogni componente del *team* aveva così accesso all'intero *corpus* di dati, potendo così confrontare le proposte di diversi anni scolastici, le circolari ministeriali, verificare la continuità dei progetti o la presenza di altre proposte della stessa scuola o della stessa area in anni diversi, consultare le liste di sintesi e gli eventuali materiali aggiuntivi allegati (pagine di materiali didattici o prodotti culturali allegati alla documentazione del progetto).

La prima importante differenza emersa, e che ha apportato variazioni sensibili all'impianto originale, è la mancanza per i progetti successivi all'a.s. 2004-2005 dell'indicazione del tipo di azioni di intervento (di tipo A, B o C) presenti invece fino a quell'anno. Nelle schede-formulario dal 2001-2002 al 2004-2005, infatti, sono presenti delle sezioni specifiche sul tipo di «azioni», ovvero sulle modalità di intervento che si intendono adottare, classificate nel seguente modo:

- AZIONE A: «studio delle lingue delle minoranze da utilizzare accanto all'uso della lingua italiana come strumento per lo svolgimento delle attività didattiche nelle scuola dell'infanzia e come strumento di insegnamento delle discipline previste nel curricolo obbligatorio della scuola di base»;
- AZIONE B: «studio delle lingue delle minoranze come oggetto specifico di apprendimento nell'ambito della quota obbligatoria riservata a ciascuna istituzione scolastica del curricolo della scuola di base»;
- AZIONE C: «studio delle lingue e delle culture delle minoranze da inserire nell'ampliamento dell'offerta formativa (orario extracurricolare) da offrire anche agli adulti» (dalla Circolare Ministeriale n. 89/2001).

Tali informazioni sono assenti nei progetti dell'a.s. 2008-2009, non permettendo così un confronto di questi parametri con le annate precedenti. Tali dati sono stati quindi esclusi dall'analisi longitudinale e catalogati solo per i progetti dell'a.s. 2004-2005, unicamente allo scopo di

approfondire il rapporto tra tipologia di intervento e *focus* del progetto all'interno di un sottocampione più omogeneo di elementi. Sono stati esclusi da quest'analisi anche i progetti dell'a.s. 2001-2002, nei quali risulta meno congruente la compilazione di queste sezioni della scheda-formulario, rischiando così di rendere più difficoltosa l'analisi piuttosto che arricchirne i risultati. In verità non solo queste informazioni sono di norma assenti per i progetti dell'a.s. 2008-2009, rendendo così impossibile quantificare con chiarezza il numero di destinatari e di personale docente coinvolto (e, in svariati casi, anche l'entità in termini di ore e durata nel corso dell'anno di questo coinvolgimento), ma anche per i progetti degli anni scolastici precedenti queste sezioni della scheda-formulario sono spesso compilate solo parzialmente o in modo errato; ad esempio, indicando solo il numero di classi coinvolte senza indicare gli alunni, oppure usando in modo incongruente le indicazioni del tipo di azioni di intervento (inserendo sotto «azione A» anche attività che non riguardano l'uso veicolare della lingua minoritaria per l'insegnamento delle discipline curricolari), oppure infine indicando un numero di ore di attività senza chiarire se si tratti di ore settimanali o totali, ore per classe o ore complessive per progetto. Di conseguenza non è sempre possibile capire l'entità dell'intervento proposto; a questo si aggiunge che spesso non viene dichiarato il numero di ore di attività in cui è realmente coinvolta la lingua, né se il progetto riguarda unicamente elementi folcloristici ignorando quasi totalmente il codice minoritario sia come oggetto che come veicolo d'insegnamento.

Queste osservazioni, discusse all'interno del gruppo di valutazione durante la fase preparatoria della catalogazione dei progetti, hanno confermato la necessità di concentrarsi sulle finalità e le intenzionalità dei proponenti, integrando le informazioni sintetiche della scheda-formulario con un'attenta e approfondita analisi delle descrizioni compilate dagli insegnanti, e ampliando di conseguenza la componente descrittiva e qualitativa dei dati; d'altro canto, a causa dell'incongruenza di informazioni sopra descritta, si è dovuta escludere la possibilità di un'analisi quantitativa inferenziale sull'estensione e l'entità dei progetti in termini di numero di destinatari e ore di attività effettivi.

Suddivisione del lavoro e fasi di sviluppo: in linea preliminare, come detto, si è proceduto ad un'analisi collettiva di un piccolo campione esemplificativo di proposte, tramite il quale testare e calibrare i criteri di valutazione in modo da renderli omogenei per tutti i membri del gruppo e ridurre al minimo possibili errori di misurazione dipendenti dall'operatore. Tramite poi una serie di incontri preliminari, la griglia di valutazione iniziale è stata rielaborata, riconfigurata e adattata al *corpus* di dati rilevato, fino ad arrivare ad una scheda di catalogazione univoca e ritenuta efficace all'estrazione del maggior numero di informazioni possibili; si è quindi testata la validità della scheda di catalogazione, integrando collettivamente una serie di descrittori (quanto più standardizzati possibile) su

caratteristiche specifiche dei singoli progetti utili a completare il quadro valutativo. Il compito di catalogare i progetti è stato ripartito tra i quattro membri del gruppo, distribuiti in base all'anno scolastico e alle regioni in modo da permettere ad ognuno di avere un quadro completo delle proposte presentate in un determinato anno da una specifica area o lingua minoritaria; precedenza è stata data ai progetti dell'a.s. 2004-2005, sui quali è stata effettuata un'analisi preliminare (in virtù della catalogazione, per questi progetti, anche delle informazioni relative alle «azioni» di intervento e al personale).

Ogni scheda veniva inviata appena terminata la compilazione, sottoposta ad una serie di test automatici per verificarne la correttezza e l'integrità e infine archiviata in attesa dell'inserimento nel database; in seguito, appena completata la catalogazione ed archiviazione dei progetti di un determinato anno scolastico, si è proceduto all'informatizzazione automatica dei dati, con un'ulteriore serie di verifiche manuali sulla loro integrità; in tal modo si è potuto arrivare alle analisi statistiche sui sottocampioni relativi ai singoli anni scolastici, in vista della successiva fase di analisi e confronto longitudinale tra le tre annate considerate.

Scheda di catalogazione e valutazione

La scheda di catalogazione finale utilizzata su tutto il *corpus* è suddivisa in 8 sezioni (più una serie di identificativi della scheda di catalogazione), descritte di seguito nel dettaglio.

0. Dati di immissione

In questa sezione vengono inseriti la data di compilazione della scheda e la sigla dell'operatore, in modo da rendere rintracciabile il flusso di lavoro di ogni singola scheda di catalogazione immessa nel database.

1. Anagrafica

Sezione con i dati anagrafici dell'istituto proponente.

Sezione con i dati anagrafici dell'istituto proponente.

Titolo	Note
1.1. Titolo del progetto	Titolo integrale del progetto
1.2. Codice Istituto	Codice Meccanografico dell'istituto proponente
1.3. Tipo di scuola	Scuola d'infanzia, scuola primaria etc.
1.4. Località / Comune	
1.5. Provincia	
1.6. Regione	
1.7. Anno scolastico	
1.8. Lingua minoritaria	Denominazione riportata nella scheda-formulario
1.9. Continuità del progetto	Veniva qui indicato il numero di anni consecutivi in cui l'istituto proponente ha ricevuto finanziamenti per progetti riguardanti la lingua minoritaria.

Tabella 24: Anagrafica

2. Dati sintetici: azioni

Dati sulle «azioni» di intervento, catalogate solo per i progetti dell'a.s. 2004-2005 (ripresi direttamente dalla scheda-formulario).

Titolo	Note
2.1. Azione A: classi coinvolte	
2.2. Azione A: totale alunni	
2.3. Azione A: discipline coinvolte	In particolare, con la distinzione tra discipline umanistiche (italiano, storia, lingue straniere etc.) e discipline scientifiche (matematica, scienze etc.)
2.4. Azione B: totale ore indicate	
2.5. Azione B: disciplina introdotta	Denominazione fornita nella tab. B della scheda-formulario
2.6. Azione C: totale alunni	
2.7. Azione C: totale ore indicate	
2.8. Costo complessivo	Totale del bilancio riportato nella scheda-formulario
2.9. Finanziamento ottenuto	

Tabella 25: Azioni

3. Dati sintetici: personale

Dati presenti nella scheda-formulario fino all'a.s. 2004-2005 sul personale docente interno ed esterno coinvolto (catalogati solo per i progetti dell'a.s. 2004-2005).

Titolo	Note
3.1. Risorse professionali	Numero complessivo personale docente interno coinvolto
3.1.1. Di cui, con specializzazione	(Secondo le indicazioni riportate in tabella)
3.2. Docenti esterni a contratto	Num. complessivo personale docente esterno a contratto
3.2.1. Di cui, con specializzazione	(Secondo le indicazioni riportate in tabella)
3.3. Percentuale docenti specializzati	
3.4. Docenti in formazione	Dati presi dalla scheda-formulario
3.5. Progetto di formazione	Se presente, sintesi della descrizione sui progetti di formazione dei docenti interni coinvolti

Tabella 26: Personale

4. Destinatari del progetto

Indicazioni sul tipo di destinatari coinvolti, nello specifico con l'indicazione dei livelli scolastici e delle classi pienamente coinvolte nel progetto, insieme all'indicazione della partecipazione degli adulti.

5. Classificazione del progetto

Classificazione del progetto in base alle finalità e al focus della proposta. In particolare in questa sezione vengono interpretati gli obiettivi e le scelte dei proponenti, l'attenzione della proposta verso aspetti in generale culturali, folcloristici o simbolici della minoranza o su aspetti specificamente legati alla lingua, alla sua diffusione e promozione, e alla trasmissione intergenerazionale. Questo tipo di valutazione si è ottenuto osservando in modo congiunto le scelte in termini di azioni concrete di intervento (distinguendo tra attività con uso veicolare della lingua minoritaria effettivo, insegnamento formale con approccio globale o con approccio normativo, attività opzionali o

extracurricolari incentrate su elementi culturali o tradizionali della comunità), i destinatari coinvolti (dando maggior importanza, per la trasmissione intergenerazionale della lingua minoritaria, al coinvolgimento dei bambini delle scuole dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria), la continuità del progetto e la sua cooperazione col tessuto sociale locale, con la comunità e con altre istituzioni coinvolte nella tutela della lingua minoritaria.

Una tale classificazione è stata raggiunta tramite l'assegnazione di punteggi alle sottovoci di seguito riportate, tale da avere una distribuzione di 10 punti in totale tra tutte le sottovoci, che rappresentasse la distribuzione di risorse effettive e di attenzione verso i diversi aspetti della proposta. Ad esempio, progetti totalmente incentrati sull'uso veicolare della lingua minoritaria ottenevano 10 punti in questa sottovoce (e di conseguenza 10 punti in «Focus su lingua»), progetti contenenti sia l'insegnamento formale della lingua che la promozione di attività di rievocazione culturale e folcloristica in egual misura ottenevano 5 punti in «Insegnamento *della* lingua» e altri 5 in «Focus su folclore» e così via. Occorre osservare che la voce 5.1.3. fa spesso riferimento non all'uso continuativo della lingua minoritaria durante attività didattiche di natura diversa o extrascolastiche, ma alla possibilità di utilizzo sporadico della lingua durante attività di tipo culturale o ricreativo (come recite scolastiche, spettacoli teatrali etc.). Quest'osservazione è emersa in fase di catalogazione, durante la quale è stato possibile notare come le informazioni relative al reale coinvolgimento della lingua in queste attività siano spesso scarse o reticenti, quando non confermino apertamente l'uso estemporaneo del codice minoritario, ed è stata verificata anche in fase di analisi, con la frequente correlazione di questa variabile con le altre riguardanti il Focus su elementi culturali.

5.1. Focus su lingua

Titolo	Note
5.1.1. Insegnamento DELLA lingua	Insegnamento formale della lingua minoritaria
5.1.2. Insegnamento NELLA lingua	Insegnamento delle discipline curricolari con uso veicolare della lingua minoritaria
5.1.2.1. Discipline coinvolte	Discipline insegnate tramite la lingua minoritaria
5.1.3. Altre attività con uso della lingua minoritaria	Attività (di solito in orario extracurricolare) che coinvolgono occasionalmente l'uso della lingua minoritaria in contesti comunicativi

Tabella 27: Focus sulla lingua

5.2. Focus su cultura

Titolo	Note
5.2.1. Letteratura e poesia	
5.2.2. Danze popolari, musica, canto	Progetti con focus su questo aspetto hanno ancora presente una certa componente linguistica
5.2.3. Folclore	Qui, invece, la componente linguistica è presente solo indirettamente
5.2.4. Storia, rievocazione culturale	Focus su alcuni elementi culturali, sulla storia della comunità e sulla specificità locale, a scopi specificamente ideologico-identitari

Tabella 28: Focus sulla cultura

6. Impatto e diffusione

I progetti sono stati valutati anche in base al loro potenziale impatto sulla comunità, sulla sua percezione della lingua e della cultura minoritaria e sulla reale implementazione di forme di tutela valide e durature. Quest'impatto, ovviamente, dipende anche dalle capacità dell'iniziativa proposta di autopromuoversi, di estendersi sul territorio o diffondere i propri risultati, di riuscire a mantenere la necessaria continuità nel tempo e produrre risultati duraturi. In questa sezione della scheda sono quindi presenti 13 parametri su impatto, continuità e diffusione del progetto; per ognuno di questi, l'operatore doveva indicare se il parametro specifico era totalmente assente nel progetto (inserendo il valore 0 nella scheda), se era presente almeno in misura minima (valore 1) o se era presente e particolarmente consistente o di importanza sostanziale nella proposta (valore 2). Ad esempio, progetti totalmente incentrati sull'uso veicolare della lingua minoritaria e l'integrazione di attività ed insegnamento del codice minoritario fin dalla scuola primaria possono ricevere il valore massimo nel parametro «Implementazione concreta della competenza linguistica».

Titolo	Note
6.1.1. Progetti di formazione del personale	presenza nel progetto di iniziative per la formazione del personale docente;
6.1.2. Intervento nella realtà locale	collaborazioni con enti locali, manifestazioni culturali affermate, associazioni culturali, coinvolgimento attivo e concreto della comunità;
6.2.1. Diffusione tramite media	diffusione dei risultati del progetto tramite pubblicazione sul Web, sulla stampa locale, su canali televisivi o radiofonici;
6.2.2. Progetti in rete con scuole nella stessa area	creazione di una rete tra scuole presenti all'interno della stessa area;
6.2.3. Progetti in rete con scuole in altre aree o con altre lingue minoritarie	creazione di una rete con scuole di altre aree o con progetti che coinvolgono lingue minoritarie diverse;
6.3.1. Implementazione concreta della competenza linguistica	attenzione ed efficacia del progetto proposto alla reale implementazione della competenza linguistica nella nuova generazione;
6.3.2. Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale	nella descrizione del progetto, la lingua è presentata come mero elemento di arricchimento culturale per gli alunni, come una conoscenza aggiuntiva da integrare;
6.3.3. Obiettivi di interesse extrascolastico	il progetto mira ad ottenere risultati non strettamente connessi alla formazione scolastica (partecipazione a concorsi, creazione di eventi culturali esterni alle iniziative scolastiche, altre iniziative legate al territorio);
6.3.4. Creazione di opportunità di lavoro	tra gli obiettivi dichiarati dai proponenti, c'è anche quello di aumentare le possibilità per i destinatari di ottenere opportunità di lavoro in virtù delle nuove competenze linguistiche acquisite grazie al progetto di intervento;
6.4.1. Capitalizzazione di beni materiali duraturi	nel piano finanziario, sono previste spese per l'acquisto di beni materiali duraturi connesse alla realizzazione del progetto (creazione di una biblioteca, archivio di documenti audio e video etc.);
6.4.2. Sbocco economico diretto	iniziative con possibilità di sbocco economico immediato (vendita di produzioni artigianali, distribuzione e vendita di materiali didattici etc.);
6.4.3. Distribuzione sul territorio	diffusione del progetto nell'area d'interesse, con presenza in più sedi e istituti scolastici, collaborazioni ed iniziative distribuite tra le località occupate dalla comunità alloglotta;
6.4.4. Produzioni culturali durature	produzione di materiali didattici, pubblicazioni e archivi documentali riutilizzabili.

Tabella 29: Impatto e diffusione

7. Scala di valutazione

Dopo aver analizzato nel dettaglio gli aspetti relativi al focus del progetto, alle finalità dei proponenti, all'impatto della proposta sulla comunità, sulla tutela del codice minoritario e la sua valutazione da parte dei destinatari diretti e indiretti del progetto, alla diffusione dei risultati, la proposta viene valutata tramite un indice globale di valutazione che ne descriva sinteticamente l'efficacia prevedibile, le potenzialità e l'adeguatezza al contesto in cui opera. In questo modo si procede ad una sintesi dei risultati ottenuti sull'insieme dei parametri precedentemente descritti. Ogni proposta è stata quindi classificata tramite una scala di valutazione che va da 1 a 4, indicando i progetti ritenuti più efficaci e adatti alla realtà locale con il numero 1. Nello specifico, i valori attribuiti alla scala sono da interpretare secondo la seguente legenda:

1. Progetti di notevole interesse, ritenuti particolarmente efficaci sia in termini di azioni di intervento concrete che di risultati previsti; le scelte sembrano particolarmente adatte alla realtà locale della comunità linguistica in cui il progetto intende operare, prevedendo quindi effetti positivi in termini di tutela e promozione della lingua minoritaria;
2. Progetti con spunti interessanti, sufficientemente efficaci in base alla proposta e almeno parzialmente adeguati alla realtà locale in cui essa intende operare; si possono tuttavia osservare alcune incongruenze tra intenzioni e reali attività di intervento proposte o tra finalità del progetto ed esigenze effettive della comunità di minoranza;
3. Progetti poco efficaci o adatti alla situazione sociolinguistica in cui intendono operare; le proposte sono piuttosto deboli sotto il punto di vista delle reali azioni di intervento proposte o sotto il punto di vista della conoscenza della realtà locale della comunità di minoranza;
4. Progetti ritenuti scarsamente adatti o inefficaci, a volte non attinenti alla tutela o promozione della lingua minoritaria o con finalità diverse o inadeguate; le proposte risultano particolarmente deboli sia in relazione alla conoscenza della realtà locale sia al tipo di intervento scelto.

8. Descrittori del progetto

Serie aperta di descrittori su caratteristiche specifiche del progetto utili a completare il quadro valutativo.

8.1.1. Utilizzo del metodo CLIL (solo per i progetti 2008)
8.1.2. Progetto interno all'offerta formativa (solo per i progetti 2008)
8.1.3. Progetto in ambito curricolare (solo per i progetti 2008)
8.1.4. Progetto in ambito extracurricolare (solo per i progetti 2008)
8.2.1. Attività di animazione e drammatizzazione
8.2.2. Attività grafico-pittoriche
8.2.3. Recupero di testi letterari in lingua minoritaria
8.2.4. Eventi culturali in lingua minoritaria (spettacoli teatrali, letture pubbliche etc.)
8.2.5. Ricerca in ambito folclorico
8.2.6. Focus su identità culturale
8.2.7. Interviste ad anziani

8.2.8. Raccolta di lessico tradizionale / popolare
8.3.1. Apprendimento della competenza scritta
8.3.2. Prospettive di elaborazione del codice (tramite produzione di testi orali o scritti oltre le funzioni solitamente attribuite alla lingua minoritaria in quell'area)
8.3.3. Apprendimento per non madrelingua
8.3.4. Produzione di materiali didattici riutilizzabili
8.4. Altri descrittori

Procedure di analisi

I dati così estratti sono stati archiviati in un database a tabella unica, tramite codificazione univoca che permettesse un conteggio delle frequenze delle modalità per ognuna delle variabili. La conversione e l'inserimento nel *software* per le analisi statistiche è avvenuta tramite procedure automatiche controllate, in tal modo eliminando qualsiasi possibilità di inserimento di errori in questa fase. Ora, l'informatizzazione dei dati ha permesso l'utilizzo congiunto di tutte le informazioni estratte durante la fase di catalogazione, in modo da poter procedere ad una serie di analisi esplorative progressive: dopo le prime osservazioni sui dati, sulla distribuzione dei progetti e delle variabili, si è potuto continuare l'analisi integrando le nuove informazioni ottenute. In particolare i dati sono stati sottoposti ad una serie di procedure statistiche, di cui si riporta qui una sintesi, e i cui risultati verranno introdotti gradualmente nella discussione che segue.

- Conteggio del numero di progetti per anno scolastico, regione, provincia, lingua minoritaria;
- Analisi monovariate sulle variabili relative al Focus (sezione 5) e all'Impatto (sezione 6) del progetto, distribuite per anno scolastico, regione, lingua minoritaria;
- Serie di test statistici sull'affidabilità dei dati;
- Calcolo delle correlazioni tra variabili su Focus (sezione 5) e variabili sull'Impatto (sezione 6);
- Costruzione di uno schema di relazioni tra tutte le variabili «sensibili» del database: sul Focus (sezione 5), sull'Impatto (sezione 6), Continuità del progetto, Percentuale di finanziamento ottenuto sul costo totale della proposta, Indice di valutazione globale (sezione 7);
- Analisi esplorative sui progetti dell'a.s. 2004-2005, tramite l'integrazione dei dati riguardanti le «azioni» di intervento (sezione 2) ed il personale coinvolto (sezione 3), dati presenti nelle schede-formulario degli anni precedenti all'a.s. 2005-2006;
- Analisi dei componenti principali (*factor analysis*) sui progetti dell'a.s. 2004-2005;

- Creazione di indici e valutatori sintetici a partire dai dati archiviati;
- Costruzione di un Indice di *Acquisition Planning* (IAP);
- Analisi delle correlazioni tra gli indici sintetici in relazione all'area, alla lingua minoritaria, alla percentuale di finanziamento ottenuto, all'indice di valutazione globale.

Insieme alle analisi statistiche sul database sono state effettuate delle analisi qualitative su singoli progetti ritenuti particolarmente interessanti ed esemplificativi e su progetti ritenuti invece di minore impatto. Nello specifico, ognuno dei collaboratori del gruppo di valutazione ha selezionato due esempi positivi e due esempi problematici tra le proposte che ha catalogato, arricchendo quindi l'insieme di informazioni sintetiche sulla valutazione presenti nel database con ulteriori approfondimenti. Sono stati compilati anche dei commenti sintetici sui progetti presentati da singole regioni particolarmente prolifiche in termini di numero di proposte.

Si ponga mente al fatto che, a causa della natura particolare di questa parte dell'analisi e della discussione, di seguito saranno introdotti elementi apertamente valutativi di singoli progetti e delle classi nei quali sono raggruppati; ciò non tanto, evidentemente, per introdurre delle «classifiche» fra i progetti o tanto meno fra le Scuole o minoranze che li esprimono, ma per aiutare a trovare, nelle diverse situazioni che caratterizzano il plurilinguismo delle aree minoritarie in Italia, le migliori soluzioni globali e specifiche.

3.3.2. I progetti: numeri e *focus*

3.3.2.1. *Distribuzione dei progetti*

Per regione

La tabella ed il grafico seguenti mostrano la distribuzione dei progetti finanziati per i tre anni scolastici presi in considerazione, raggruppati per regione. Il numero di progetti presentati può essere diverso; per esempio, nel 2008-2009 sono stati presentati 210 progetti, così ripartiti per regione: Abruzzo: 1; Basilicata: 5; Calabria: 21; Friuli Venezia Giulia: 72; Molise: 3; Piemonte: 16; Puglia: 13; Sardegna: 62; Sicilia: 1; Trentino Alto Adige: 2; Valle d'Aosta: 3; Veneto: 11. Appare evidente l'incremento progressivo dei progetti nel corso degli anni fino ad arrivare appunto ai 210 progetti presentati per l'anno scolastico 2008-2009.

Già ad un primo sguardo si nota una forte predominanza numerica dei progetti presentati da Istituti scolastici del Friuli, a cui si affianca, gradualmente nel tempo, la Sardegna. Tutte le altre regioni mostrano un'incidenza in termini numerici decisamente più bassa. Ovviamente, questo è dato in larga misura dalla diversa estensione territoriale, che nel caso del friulano e del sardo

coinvolge l'intera regione, mentre le comunità delle altre lingue minoritarie sono localizzate in aree più circoscritte.

N. progetti	2001-2002	2004-2005	2008-2009	Totale
Abruzzo	0	1	1	2
Basilicata	3	4	5	12
Calabria	14	12	18	44
Campania	2	2	0	4
Friuli V.G.	49	81	59	189
Molise	8	5	4	17
Piemonte	12	13	14	39
Puglia	10	8	12	30
Sardegna	4	17	56	77
Sicilia	1	1	1	3
Trentino	0	0	2	2
Valle d'Aosta	1	1	2	4
Veneto	0	15	10	25
Totale	104	160	184	448

Tabella 30: Progetti divisi per regione e anno scolastico

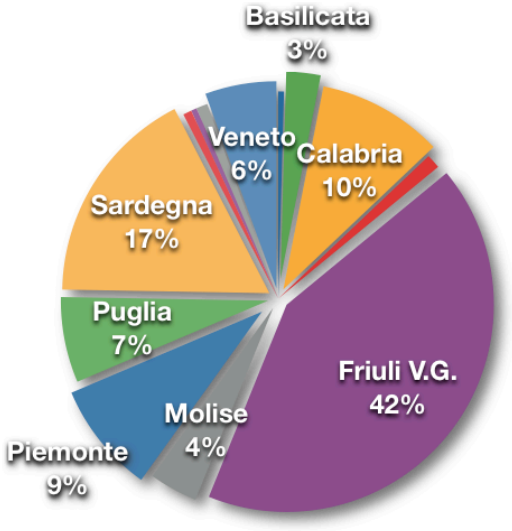


Grafico 1: Distribuzione dei progetti per regione

Progetti	N.	%	Progetti	N.	%
UD	153	34,1	PN	20	4,5
CS	32	7,1	SS	20	4,5
CA	28	6,2	CB	17	3,8
BL	24	5,3	TO	17	3,8
CN	22	4,9	FG	15	3,3

Tabella 31: Prime dieci province con maggior numero di progetti catalogati[62].

Vale la pena di osservare che per 'numero dei progetti' si intende qui il numero totale dei progetti presentati, non accorpati per reti: per esempio, una rete di progetti friulani contava 14 progetti diversi, che qui sono contati singolarmente. Contando i progetti in rete come uno il totale è molto ridotto, e corrisponde, per il 2000/2002 e 2004/2005, a quello pubblicato in Annali 2006: 133 ss. Si cfr. la tabella seguente, dove è esplicitato il rapporto fra progetti e reti per il 2001/2001. I punti di domanda indicano denominazioni non univoche.

62 Le province della Sardegna rispecchiano la situazione precedente alle ultime variazioni.

	Rif. reti	Cod. reti	Schede	Prog.
☑	Palata [x]	CBIC80800T	2	
☑	Montefalcone	CBMM815023	5	
☑	Borgo S. Dalmazzo	CNEE01400V	3	
☑	Udine? Villa Santina?	CONSORZIOU	14	
☑	S. Sofia d'Epiro	CSIC801002	3	
☑	Lungro / Firmo	CSIC86600R	2	
☑	Caraffa di Catanzaro	CZIC841008	2	
☑	Celle-Faeto	FGAA101082	3	
☑	Serracapriola [x]	FGIC83600V	2	
☑	Corigliano d'Otranto (?)	LEIC81900G	1	
☑	Alghero	SSEE013005	4	
☑	Sentieri (Tarvisio)	UDEE04600G	15	
☑	Carro Minore (Codroipo)	UDEE057002	6	
☑	Aghis	UDEE827016	8	
☑	Villa Santina / Ampezzo (?)	UDIC82400L	2	
☑	Basiliano / Rivignano	UDIC82500C	3	
☐	**Totale schede su progetti in rete**			75
☑	**Numero progetti in rete**			16
☑	**Progetti non in rete**		29	29
			104	**45**

Tabella 32: Progetti singoli e in rete (2001/2002)

Come si vede dalla tab. 29 e dal grafico connesso, non solo il Friuli mostra un primato schiacciante nei confronti delle altre regioni (rappresentando ben il 42% del totale dei progetti esaminati), ma vi è, comprensibilmente, un'elevata concentrazione di proposte nella provincia di Udine, la quale rappresenta da sola il 34% del numero totale di proposte esaminate. Ha probabilmente un peso considerevole su questo risultato il progetto in rete *Sentieri*, che coinvolge numerosi istituti scolastici della provincia ed è presente fin dal primo anno di applicazione della Legge 482, ma il dato è anche un indicatore della notevole attenzione alle iniziative del Ministero nell'ambito della tutela delle lingue minoritarie in quest'area, fin dal primo anno di attuazione – in contrasto con il minore impatto che ha avuto nelle province di Gorizia e Trieste.

Per lingua minoritaria

Nella tabella e nei grafici seguenti i progetti sono raggruppati in base alla lingua di minoranza principale dell'area in cui intervengono; di conseguenza le rappresentazioni non tengono conto dei diversi progetti (numericamente pochi, in realtà) che coinvolgono più codici minoritari. E in effetti, nelle aree plurilingui, qualora vi sia l'intenzione di promuovere azioni d'intervento per più di un codice, vi è comunque in larga misura la tendenza a presentare progetti distinti (benché spesso coordinati e nell'impianto molto simili) per le diverse lingue.

Di seguito sono presentati tre grafici distinti per le tre annate prese in considerazione: come si può notare i progetti sul friulano mostrano una predominanza numerica già dal primo anno di attuazione; gradualmente emerge anche la comunità sarda, estendendo sempre più il numero di proposte e arrivando a superare, per l'a.s. 2008-2009, quelle incentrate sul friulano. Le altre lingue di minoranza con un numero più o meno consistente di proposte (benché notevolmente inferiore

rispetto a friulano e sardo) sono, in ordine: arbëresh (sono qui conteggiati progetti di tutte le aree e le isole linguistiche arbëresh), occitano, ladino, sloveno, grico, francoprovenzale.

N. progetti	2001-2002	2004-2005	2008-2009	Totale
Arbëresh	24	23	26	73
Croato	6	2	2	10
Francese	1	1	0	2
Friulano	41	75	50	166
Francoprov.	5	3	6	14
Grico	3	4	9	16
Ladino	0	14	10	24
Occitano	11	13	14	38
Sardo	4	18	56	78
Sloveno	7	4	8	19
Dial. tedeschi	1	2	3	6
Walser	1	1	0	2
Totale	104	160	184	448

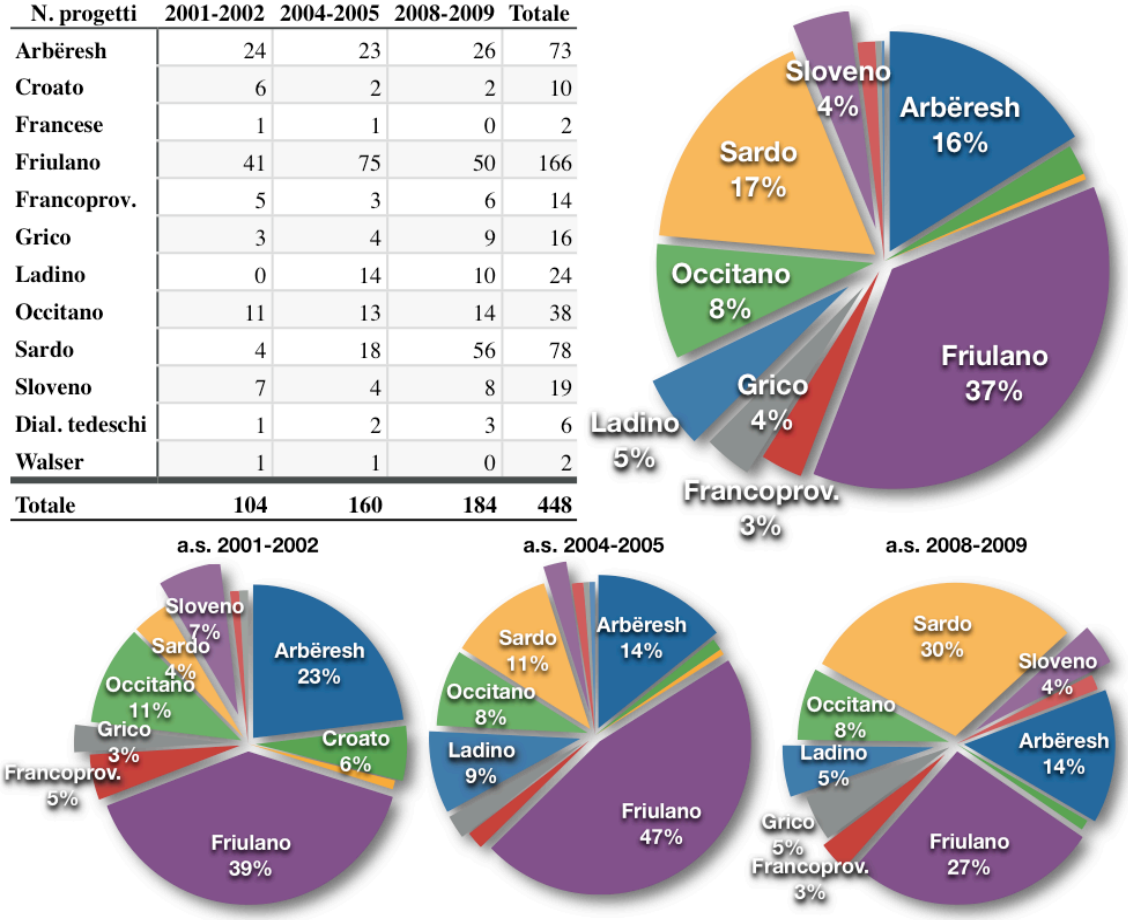


Grafico 2: Distribuzione dei progetti per lingua minoritaria

È interessante vedere che le denominazioni delle lingue non sempre rispettano i glossonimi ufficiali. Vi è in particolare una certa ambiguità per il termine "arbëresh", per il quale esistono (nelle schede-formulario compilate dalle diverse scuole) numerose versioni. La lingua arbëresh non è comunque la sola a ricevere molteplici denominazioni. Ecco una lista dei glossonimi indicati nei progetti:

albanese
albanese molisano
arbëresh / arbëreshe
arberesh / arbereshe
arbëreshë
harberesh

sardo
sardo campidanese
sardo logudorese
sardo variante bittese
lodeino (sardo)
logudorese

grecanico
greco
greco bovese
greco di Calabria
griko

cimbro
plodarisch
saurano
walser

croato

sloveno
resiano
friulano
natisonese

		ladino			
occitano	franco provenzale	ladino cadorino	francese		
patouà	franco-provenzale	ladino di Gosaldo			
provenzale	francoprovenzale	ladino veneto			

Tabella 33: Glossonimi 1

Come già introdotto sopra, vi sono anche progetti interessati a promuovere iniziative d'intervento per più lingue tramite una stessa modalità d'azione; anche qui il Friuli ha una posizione di rilievo: sono proprio i progetti della citata rete *Sentieri* a proporre iniziative e progetti plurilingui con notevole sistematicità. Ecco in ogni caso l'elenco dei progetti che comprendono più di una minoranza:

friulano - resiano - tedesco	occitano - francese - franco-provenzale
friulano - sloveno	occitano - franco provenzale alpino (patouà)
friulano - sloveno - tedesco	
friulano - sloveno - tedesco - varianti locali	plodarisch - ladino
friulano - tedesco	sardo - friulano
friulano - tedesco - sloveno - resiano	
friulano - timavese	arbëresh - croato

Tabella 34: Glossonimi 2

Che cosa tutelare: focus *su lingua,* focus *su cultura*

Nella catalogazione dei progetti uno dei nodi centrali (e per i quali era richiesto anche un maggiore sforzo interpretativo ed un'analisi più dettagliata e attenta delle proposte progettuali) è rappresentato dalla classificazione degli obiettivi primari del progetto; ciò avviene innanzitutto tramite l'individuazione, all'interno della descrizione del progetto, di due classi di fenomeni ed aspetti caratterizzanti la minoranza linguistica e del grado di attenzione ad esse rivolta dai proponenti. In sostanza la classificazione di massima considera separatamente l'attenzione verso aspetti strettamente connessi alla lingua e l'attenzione verso aspetti culturali della minoranza, che possono anche coinvolgere solo marginalmente o in piccola parte la lingua posta sotto tutela. Una tale prima distinzione è fondamentale, proprio per verificare la consapevolezza linguistica della comunità (espressa da suoi rappresentanti autorevoli, ovvero le istituzioni scolastiche) ed evidenziare la centralità della lingua nella costruzione dell'identità del gruppo di minoranza. D'altro canto, questa distinzione non è sufficiente per indagare a fondo il rapporto tra consapevolezza linguistica e contesto sociolinguistico di partenza, né dà modo di esprimere previsioni attendibili sulla possibile efficacia delle azioni di intervento proposte nelle singole realtà. Un gradino intermedio verso questa

direzione è rappresentato dalle sottovoci, che permettono di segnalare le strategie di massima scelte dai proponenti e di procedere ad una classificazione più compatta e dettagliata dei progetti.

Ogni progetto è stato quindi classificato distribuendo 10 punti tra sette sottovoci. Le prime tre fanno riferimento a strategie di intervento incentrate sulla lingua minoritaria e sulla sua tutela, e sono:

- *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento;*
- *Insegnamento formale della lingua minoritaria;*
- *Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua.*

Le seguenti quattro fanno invece riferimento a strategie di intervento concentrate su aspetti etnico-culturali della minoranza (e solo marginalmente connessi alla lingua):

- *Focus sulla tradizione letteraria in lingua minoritaria* (poesie, prosa etc.);
- *Focus su canti e danze popolari* (fenomeni culturali che coinvolgono produzioni in lingua minoritaria);
- *Focus su folclore e recupero di tradizioni locali* (aspetti culturali non direttamente connessi alla lingua, o che la coinvolgono in modo solamente marginale);
- *Focus su rievocazione storica, identità etnica e culturale.*

Le sottovoci relative all'attenzione verso la lingua minoritaria sono state valutate in base al tipo di intervento proposto e al reale coinvolgimento della lingua nel progetto: tramite l'analisi delle descrizioni del progetto ed il confronto con i dati sintetici riportati nella scheda-formulario, si procedeva ad assegnare un punteggio alle prime tre sottovoci: a) qualora risultassero presenti specifiche attività di insegnamento formale della lingua minoritaria, tramite corsi strutturati integrati nel piano dell'offerta formativa (*Insegnamento formale della lingua minoritaria*); b) se fosse previsto l'uso veicolare della lingua minoritaria per le discipline curricolari e quali discipline coinvolgesse (*Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento*); c) o se vi fosse un chiaro coinvolgimento della lingua minoritaria, a scopi comunicativi o funzionali (e non didattici), in attività laboratoriali di varia natura, quali rappresentazioni teatrali, produzioni di filmati, escursioni etc. (*Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua*).

Sarà opportuno anzitutto osservare che, ai fini della valutazione globale delle proposte, c'è una sorta di gerarchia all'interno delle tre sottovoci[63]: l'uso veicolare della lingua minoritaria rappresenta il gradino più alto di una scala di funzionalità assegnate alla lingua, e l'accettazione da parte della comunità della sua introduzione nell'insegnamento scolastico come strumento e non (solo) come oggetto di studio è un importante traguardo nel processo di rivitalizzazione della lingua, oltre ad essere un passaggio generalmente ritenuto nodale per l'implementazione di strategie di *acquisition planning* pienamente efficaci nell'educazione scolastica. Inoltre, all'interno dell'uso veicolare del codice minoritario, anche le discipline coinvolte hanno un peso diverso: l'insegnamento di materie scientifiche (come matematica, fisica e così via) mostra un livello di elaborazione del codice maggiore rispetto all'uso unicamente per materie umanistiche (come italiano o storia). Questo livello di elaborazione è desunto dall'accettazione del codice, da parte dei proponenti innanzitutto, a svolgere funzioni comunicative (e didattiche) piuttosto complesse. Riformulando a questo scopo il modello dei «livelli di sviluppo' (*Entwicklungsstufen*) elaborato da Kloss (1952, 1987), possiamo quindi assegnare importanza crescente alle discipline, mettendo al gradino più alto le discipline scientifiche, ad un grado più basso le discipline umanistiche e all'ultimo gradino le altre discipline.

Anche l'insegnamento formale della lingua minoritaria rappresenta un elemento chiave – anche se tutt'altro che indiscutibile – nell'introduzione di strategie di tutela ed implementazione della competenza nella lingua minoritaria nelle nuove generazioni; questo tipo di intervento è genericamente più accessibile del primo, che richiede già a priori il riconoscimento di un certo grado di validità funzionale del codice da parte della comunità. L'insegnamento formale permetterebbe invece anche a lingue con minore estensione funzionale, o in contesti di minoranza più a rischio, di introdurre delle forme di educazione linguistica che possono gradualmente condurre ad un miglioramento delle autorappresentazioni e ad un'eventuale estensione delle funzioni attribuite al codice minoritario dalla comunità.

All'ultimo gradino vi sono infine le attività con uso della lingua; tuttavia, questa posizione nella gerarchia è data non tanto dal tipo di attività in sé, quanto dal modo in cui queste attività vengono utilizzate dai proponenti: in questa categoria rientrano infatti attività tradizionalmente fuori dai *curricola* scolastici, spesso opzionali e limitate a piccoli gruppi di destinatari, in cui la lingua minoritaria non ha un ruolo predominante. In questi casi, nella maggioranza dei progetti non si dà un uso estensivo della lingua minoritaria per scopi comunicativi all'interno di attività extrascolastiche, tale da permettere un reale arricchimento della competenza linguistica e

63 Qui e altrove, evidentemente per «gerarchia» (o termini consimili che compariranno più avanti) non va inteso un giudizio di valore in sé, ma una classificazione funzionale della presenza delle categorie «lingua» e «cultura» all'interno dei progetti.

l'attivazione di un processo di acquisizione della lingua minoritaria grazie all'interazione comunicativa con gli insegnanti o i pari. Tuttavia si può ancora individuare chiaramente la presenza della lingua minoritaria, benché in misura non estensiva, come codice di comunicazione interpersonale tra i destinatari e i docenti coinvolti.

Riguardo alle sottovoci relative alla cultura, anch'esse sono ordinate gerarchicamente, in base al grado di coinvolgimento della lingua minoritaria nelle attività proposte: com'è evidente, progetti incentrati sul recupero della tradizione letteraria locale coinvolgono inevitabilmente la lingua, mentre questo coinvolgimento sfuma gradualmente man mano che l'attenzione si sposta verso elementi culturali della tradizione e del folclore. L'ultima voce, in particolare, fa riferimento ad un'attenzione particolare dei proponenti verso elementi della tradizione e della storia della comunità volti a metterne in risalto l'identità, talora in chiave ideologica, con il rischio di trasformare l'uso del codice minoritario in una specie di «dichiarazione di fede».

Focus *del progetto in base alla lingua di minoranza*

Per una più corretta interpretazione dei dati di seguito presentati, in particolare per i quadri descrittivi sintetici di questa sezione, occorre premettere alcune considerazioni. Innanzitutto, come già accennato nella parte di presentazione dell'indagine, bisogna tener presente che tutte le valutazioni e le analisi qui effettuate non possono pretendere di osservare e quantificare i risultati a posteriori dei progetti, quanto piuttosto di esplorare le proposte e le direttrici delle modalità d'azione e delle aspettative iniziali dei proponenti, in un'ottica quindi di previsione dei risultati e riflessione sulle scelte progettuali. Sulla base di questa premessa si può meglio comprendere come sono stati assegnati i punteggi sulle variabili *Focus*: come ribadito anche nel paragrafo precedente e nella presentazione della scheda di catalogazione, dopo aver analizzato attentamente la scheda-formulario e la descrizione dettagliata, per ogni progetto venivano distribuiti 10 punti tra le sette sottovoci (di modo che, sommando i punteggi nelle sottovoci, si ottenesse sempre il totale di 10), in modo da rispecchiare nel modo più esatto e calibrato possibile la distribuzione di risorse (in termini di ore di attività, personale coinvolto, studenti coinvolti), l'importanza attribuita dai proponenti verso i diversi aspetti rappresentati dalle sottovoci, espressa in modo esplicito o implicito all'interno del testo, le scelte relative alle modalità d'intervento (tipologia di insegnamento o di attività proposta, facoltatività delle attività, ruolo assegnato alla lingua e alla cultura nel quadro globale della proposta), l'attenzione al quadro metodologico e le riflessioni metalinguistiche evidenziabili dal testo della proposta.

Per chiarire meglio, vengono qui presentati alcuni esempi dell'assegnazione dei punti alle variabili di *Focus*. Uno dei progetti croati dell'a.s. 2004-2005 mostra di essere totalmente centrato sull'uso veicolare della lingua minoritaria: non ci sono altre attività su aspetti culturali della

minoranza, vi è un largo coinvolgimento di alunni e quasi tutte le discipline scolastiche sono insegnate in croato; anche nella presentazione del progetto, i proponenti mostrano di essere particolarmente sensibili alla valorizzazione della lingua come strumento e non come oggetto dell'insegnamento, dando minor rilievo all'insegnamento formale del croato o agli aspetti culturali. I 10 punti di *Focus* per questo progetto sono quindi tutti concentrati su *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento*, visto che il 100% delle attività proposte e dell'attenzione dei proponenti è focalizzata su quest'aspetto.

Un altro progetto, invece, friulano, presentato per l'a.s. 2004-2005, mostra di combinare un notevole interesse verso l'uso veicolare della lingua minoritaria, in questo caso il friulano, (con un numero consistente di classi e discipline coinvolte) con l'attenzione verso il recupero delle tradizioni locali; oltre all'introduzione del friulano come lingua d'insegnamento per parte delle discipline curricolari, sono previste nel progetto attività didattiche integrative (corsi in orario extracurricolare e visite guidate) interessate ad approfondire la conoscenza del territorio e degli aspetti culturali legati al friulano. Queste attività mostrano di avere un'importanza minore all'interno del progetto rispetto all'uso veicolare della lingua minoritaria, che rimane il cardine della proposta; tale osservazione è possibile sia sulla base della distribuzione delle risorse (ore di attività, docenti coinvolti etc.) che in relazione alle riflessioni metalinguistiche espresse dai proponenti. I punti di *Focus* sono stati quindi distribuiti tra le due voci coinvolte (*Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento* e *Focus su folclore e recupero delle tradizioni locali*), quantificando l'incidenza della prima con 7 punti ed assegnanto i rimanenti 3 punti alla seconda.

Come si può notare, l'assegnazione di questi punti è strettamente legata alle informazioni presenti nella proposta: meno informazioni abbiamo sulle singole attività indicate (tipo di attività, numero di alunni e docenti coinvolti, ore di attività), meno riusciamo a determinare con chiarezza e precisione il *Focus* del progetto (e, di conseguenza, le successive valutazioni relative alla sua capacità d'impatto ed efficacia nella singola realtà esaminata). Molto spesso per i progetti dell'a.s. 2008-2009 manca proprio la parte di informazioni relativa alle risorse impiegate e alla loro distribuzione tra attività diverse (in qualche misura sempre recuperabile per gli altri a.s. considerati, grazie alle tabelle relative ad azione A, B e C); in questi casi, occorre procedere ad una più attenta interpretazione del testo della proposta, alla ricerca di indizi che permettano di valutare le finalità ed il focus del progetto.

Bisogna infine tener conto dell'inevitabile *bias* interpretativo tra un'analisi quantitativa di tipo esplorativo, come quella qui proposta, e le impressioni ricevute dall'osservazione estemporanea delle proposte, che da un lato permette di sviluppare delle riflessioni di massima sulle proposte e sul loro

valore ma dall'altro tende a non quantificare variabili univoche per la valutazione di tutti i progetti. Questo è invece non solo il compito, ma anche il limite in un certo senso, di un'analisi quantitativa, ovviato in questo caso da una maggiore attenzione all'interpretazione dei meccanismi e del funzionamento interno dei dati. I quadri sintetici e descrittivi (come quello riportato in **tab. 33**) sono da leggere in quest'ottica, ovvero considerando non tanto i confronti numerici diretti, che poco dicono sul progetto in sé (né tantomeno sui suoi risultati effettivi), quanto piuttosto le relazioni e le convergenze tra le diverse variabili (in questo caso, i rapporti tra le diverse voci del focus).

Per quanto riguarda il confronto tra le diverse lingue di minoranza, bisogna inoltre aggiungere che i valori medi rappresentati in **tab. 33** risentono fortemente delle ampie differenze in termini numerici tra lingue poco rappresentate (come ad esempio il croato molisano o le varietà di germanico nord-orientali) e lingue interessate da un'estesa produzione progettuale (come il friulano o il sardo): mentre i progetti riguardanti le prime mostrano valori medi piuttosto estremi o parzialmente incongruenti, l'ampio spettro progettuale delle seconde porta inevitabilmente ad una sorta di conguaglio tra i valori alti e bassi delle diverse proposte, attestandosi quindi su posizioni mediane non sufficientemente rappresentative della situazione sottostante.

Dai dati complessivi divisi per lingua minoritaria, illustrati nel grafico successivo, emerge di massima una certa proporzione tra attenzione alla lingua e attenzione alla cultura minoritaria. Ciò nonostante si possono notare distribuzioni diverse dei punteggi tra le sottovoci, come la maggior attenzione all'insegnamento formale della lingua per i progetti riguardanti il francoprovenzale o il grico; oppure l'attenzione ad aspetti culturali della minoranza occitana, con una forte componente della tradizione culturale (canti, danze e così via) e del folclore.

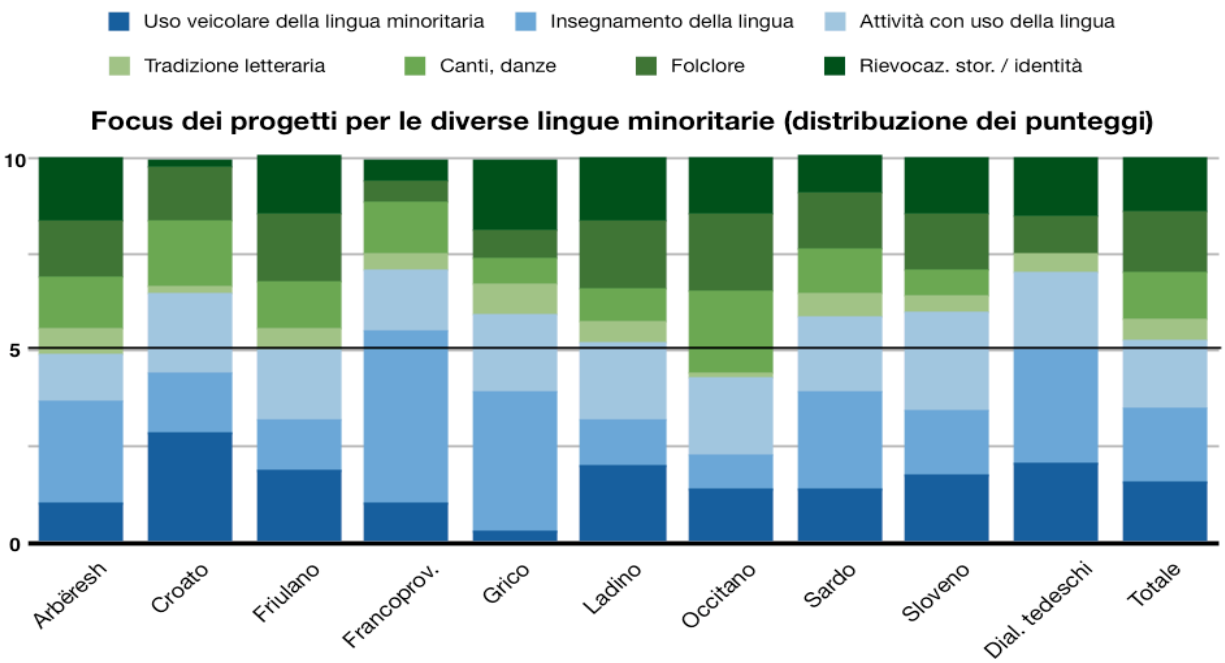


Grafico 3: Focus dei progetti a seconda della lingua minoritaria

Punteggi medi	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)
Arbëresh	1,00	2,70	1,22	0,64	1,33	1,45	1,66
Croato	2,80	1,60	2,10	0,20	1,70	1,40	0,20
Francese	2,50	4,50	0,00	0,00	0,50	1,50	1,00
Friulano	1,81	1,35	1,80	0,58	1,20	1,74	1,51
Francoprov.	1,00	4,50	1,57	0,43	1,36	0,57	0,57
Grico	0,25	3,69	2,00	0,81	0,69	0,75	1,81
Ladino	1,96	1,25	2,00	0,54	0,88	1,75	1,63
Occitano	1,35	0,89	2,00	0,11	2,14	2,03	1,49
Sardo	1,37	2,55	1,92	0,59	1,13	1,44	1,00
Sloveno	1,68	1,68	2,58	0,42	0,68	1,47	1,47
Dial. tedeschi	2,00	3,00	2,00	0,50	0,00	1,00	1,50
Walser	5,00	0,00	1,00	0,00	2,00	2,00	0,00

Legenda:
(a) Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento
(b) Insegnamento formale della lingua minoritaria
(c) Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua
(d) Focus sulla tradizione letteraria in lingua minoritaria
(e) Focus su canti e danze popolari
(f) Focus su folclore e recupero di tradizioni locali
(g) Focus su rievocazione storica, identità etnica e culturale

Tabella 35: Punteggi medi sulle variabili "Focus" (sezione 5) divisi per lingua minoritaria d'interesse

Riguardo al confronto tra le annate (si veda **tab. 34**), bisogna inoltre ricordare che per i tre anni scolastici le modalità di presentazione dei progetti sono sostanzialmente differenti, sia per un diverso approccio da parte degli enti proponenti che per una diversa strutturazione della scheda-formulario sottoposta, oculatamente adattata alle esigenze di volta in volta individuate dal ministero: prima di tutto, occorre ricordare che le tabelle relative alla tipologia d'intervento («azioni» A, B e C), presenti fino all'a.s. 2004-2005, sono assenti nei progetti dell'a.s. 2008-2009; mentre tali informazioni sono obbligatorie per le prime due annate (ed inevitabilmente contribuiscono a delineare meglio le finalità del progetto e ad assegnare i punteggi per le variabili di *Focus*), esse sono sistematicamente assenti nei progetti dell'ultima annata (a.s. 2008-2009), affidando perciò la valutazione del *Focus* agli altri indicatori considerati (spesso espressi all'interno del testo di descrizione del progetto, in modi non sempre chiari o univoci).

Il confronto tra le tre annate mostra risultati particolarmente interessanti per quanto riguarda il focus del progetto: come illustrato dai grafici seguenti (Fig. 4a e 4b), si assiste ad un graduale aumento dell'attenzione verso questioni culturali a scapito della concentrazione sulla lingua minoritaria e all'adozione di strategie di tutela dirette e concretamente focalizzate sulla sua tutela. In particolare, il grafico a destra mostra con chiarezza la netta riduzione di iniziative interessate all'introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare a vantaggio non solo dell'insegnamento formale della lingua, ma anche di attività supplementari, spesso opzionali o poco dirette alla reale implementazione della competenza linguistica nelle nuove generazioni.

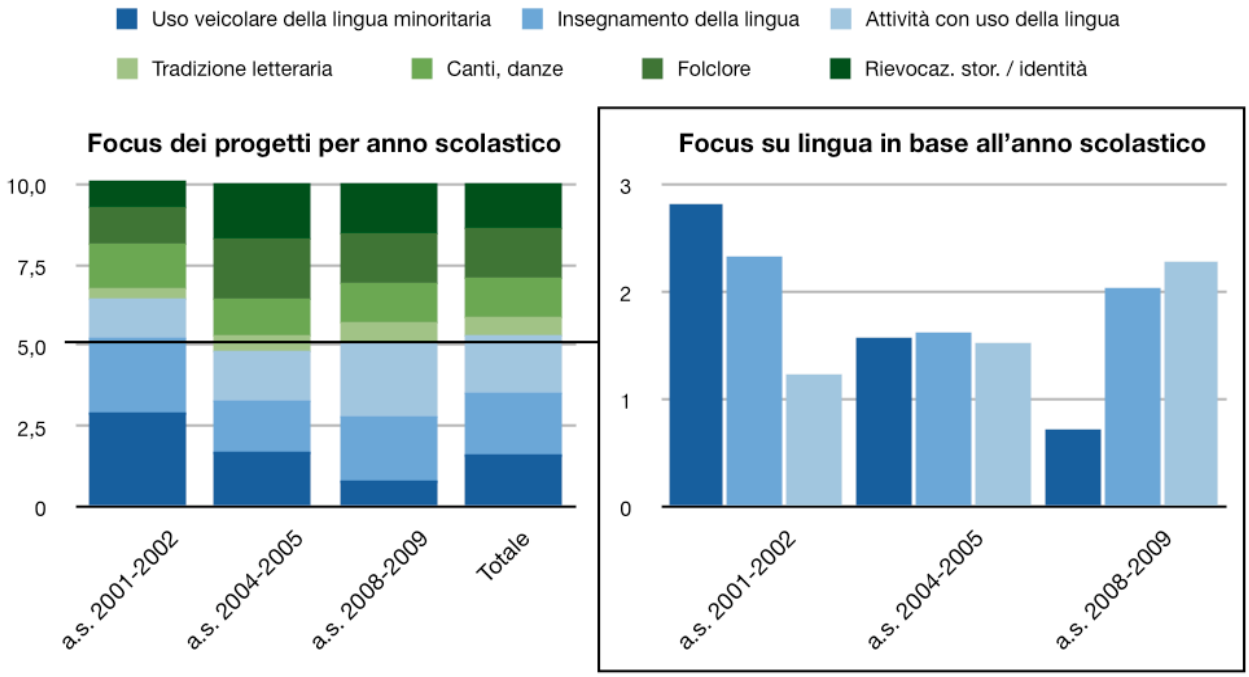


Grafico 4: Focus dei progetti per anno scolastico

Punteggi medi	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)
a.s. 2001-2002	2,83	2,33	1,24	0,31	1,38	1,13	0,78
a.s. 2004-2005	1,59	1,63	1,53	0,53	1,12	1,88	1,71
a.s. 2008-2009	0,73	2,05	2,30	0,66	1,23	1,52	1,51

Legenda:
(a) Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento
(b) Insegnamento formale della lingua minoritaria
(c) Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua
(d) Focus sulla tradizione letteraria in lingua minoritaria
(e) Focus su canti e danze popolari
(f) Focus su folclore e recupero di tradizioni locali
(g) Focus su rievocazione storica, identità etnica e culturale

Tabella 36: Punteggi medi sulle variabili «Focus» (sezione 5) divisi per anno scolastico

È questo un dato peculiare, considerando che, in linea teorica, l'introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare rappresenta un passaggio importante – ancorché non facilmente raggiungibile in tutti i contesti di minoranza – e che, una volta raggiunto, dovrebbe portare ad un graduale incremento della diffusione della lingua minoritaria come lingua di interazione. Ci si aspetterebbe di conseguenza il contrario, ossia una prima fase in cui, per mancanza di mezzi e esperienza (ma anche perché questo si immagina che la comunità voglia), ci si concentra sull'aspetto identitario e culturale; col passare del tempo, idealmente, ci si dovrebbe sempre più concentrare su questioni di lingua. In verità non è invece infrequente, e sarà discusso nella sezione relativa all'analisi dei *focus group*, che si parta con «ottimismo» nelle proposte del primo anno, ma che questa partenza si scontri con più di una difficoltà oggettiva (tipicamente la mancanza di competenze e materiali e l'atteggiamento non sempre favorevole dei genitori nei confronti della lingua in quanto tale); in questi casi un ripiegamento, per così dire, verso temi culturali e identitari è non solo naturale, ma talora l'unica opzione possibile[64].

Si evidenzia dunque qui, oltre a una caratteristica importante della legge 482/99 che riprenderemo, il «mimetismo» nei confronti del territorio, un problema con cui più di una scuola è confrontata: com'è facilmente intuibile, un progetto incentrato su attività di animazione, laboratori teatrali o altre attività a carattere prevalentemente o quasi esclusivamente ricreativo richiede un minore sforzo in termini di risorse e formazione e incontra spesso l'adesione più pronta di ragazzi e genitori. Tuttavia i risultati prodotti – e ciò, come vedremo, è noto alla maggior parte del corpo

64 In pochissime realtà ha anche potuto verificarsi una qualche forma di scelta di comodo.

docente – difficilmente equiparano quelli dell'introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento delle discipline curricolari. Innanzitutto perché proprio l'uso veicolare del codice di minoranza permette di modificarne lo status e di produrre atteggiamenti linguistici positivi; inoltre, proprio la natura di queste attività non garantisce un coinvolgimento strutturale della lingua minoritaria all'interno dell'iniziativa proposta, che tende invece ad assumere un ruolo marginale rispetto agli elementi culturali (spesso folcloristici e legati alla tradizione) su cui questo tipo di progetti si concentra. Se questo tipo di intervento può risultare una scelta obbligata in contesti minoritari particolarmente a rischio (come le isole linguistiche in fase di forte decadenza linguistica), non può ovviamente avere effetti veramente significativi in contesti in cui la lingua di minoranza ha bisogno di estendere il numero di parlanti (tramite strategie di *acquisition planning*) e guadagnare nuovi domini d'uso, nel tentativo di raggiungere un qualche equilibrio nel rapporto diglottico/dilalico con l'italiano.

È importante considerare che, anche se nel seguito della trattazione parleremo di strategie (e dunque di progetti) potenzialmente *migliori* o *più adatti*, questo è valido su un piano generale, e deve essere preso come una sorta di modello comune cui tendere, nella linea generale del progetto, che vuole superare le indubbie differenze fra una minoranza e l'altra nella proposta di attività o linee di tendenza idealmente validi per ogni situazione – avendo in ciò presente le condizioni reali di indirizzo e intervento del MIUR. Chiaramente però le diverse situazioni locali fanno sì che, talora, anche attività o orientamenti che sono qui presentati come poco efficaci siano nei fatti la migliore strategia particolare, nel luogo in cui si attua, nel tempo presente, alle condizioni che si presentano, e purché sia transitoria. In ogni caso da questo confronto sembra evidente un processo comune, che parte dal primo anno di attuazione della Legge 482; se per l'a.s. 2004-2005 abbiamo ancora una situazione di equilibrio tra le tre strategie che interessano direttamente la lingua minoritaria, durante l'a.s. 2008-2009 questa tendenza si accentua producendo un ribaltamento della situazione del 2001-2002.

Correlazioni tra le variabili sul focus *del progetto*

Tramite adeguate procedure statistiche, è possibile misurare il grado di correlazione tra i punteggi ottenuti dai progetti nelle singole sottovoci. Gli indici di correlazione statistica servono a verificare se due o più variabili (risposte a domande diverse, valori relativi ad aspetti diversi dello stesso soggetto esaminato) sono collegate tra loro in modo significativo; ovvero, se la corrispondenza o vicinanza di valori tra le variabili considerate è abbastanza elevata da far pensare che dipendano l'una dall'altra o se, invece, tali corrispondenze non sono sufficientemente frequenti da permettere di escludere che si tratti di pura coincidenza.

Ad esempio, ci sarà sicuramente una forte correlazione tra regione e lingua minoritaria: il friulano sarà sempre associato alla regione Friuli Venezia Giulia, così come il sardo alla Sardegna e il croato in Molise; il francoprovenzale sarà sempre associato al Piemonte, alla Valle d'Aosta o alla Puglia e l'occitano quasi sempre al Piemonte (con l'eccezione di Guardia Piemontese in Calabria); l'arbëresh, invece, mostrerà una correlazione meno forte, distribuendosi tra Basilicata, Calabria, Molise, Puglia e Sicilia. In questo caso, vi è una correlazione statistica molto forte, non giustificabile come frutto di casualità. Ovviamente, il calcolo della correlazione statistica ha senso solo in casi meno ovvi di questo.

I due valori da tener presente nel calcolo delle correlazioni statistiche sono il grado di significatività e il coefficiente di correlazione. Il grado di significatività permette di stabilire, in base a dei valori soglia, se la correlazione tra le variabili è attribuibile al caso (si parla quindi di "errore statistico") o se è sufficientemente forte da non essere giustificabile come mera coincidenza; più il valore è basso, maggiore è la significatività. Ad esempio, se l'indice di significatività (solitamente indicato con *p*) è inferiore a 0,01 ($p < 0,01$), questo vuole dire che, statisticamente, vi è una probabilità dell'1% che la correlazione tra le variabili considerate sia puramente casuale; vi sono invece 99 possibilità su 100 che le variabili considerate siano collegate tra loro in qualche modo (l'una dipende dall'altra, o entrambe dipendono da una terza variabile). Per le scienze sociali, la soglia di errore massima solitamente accettata è del 5%; questo significa che le correlazioni con grado di significatività maggiore di 0,05 non vengono considerate significative; per avere una correlazione significativa, quindi, dovremmo avere $p < 0,05$.

L'altro valore da tenere in considerazione è il coefficiente di correlazione. Vi sono diversi coefficienti di correlazione, ognuno adeguato a specifiche tipologie di variabili o di analisi. In questo caso, è stato utilizzato il *Tau* di Kendall, un coefficiente di correlazione non parametrico su test non seriali con variabili ordinali (adatto quindi al nostro caso). Sul piano teorico, i valori del *Tau* di Kendall possono variare da -1 a +1. I valori negativi fanno riferimento a correlazioni inverse: questo significa che, in presenza di valori molto elevati nella variabile A, avremo solitamente valori molto bassi per la variabile B.

Questo è esattamente il caso delle variabili di *Focus*. Proviamo ad esempio a raggruppare le prime tre sottovoci (*Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento*, *Insegnamento formale della lingua minoritaria* e *Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua*) indicandone la somma con la variabile *Focus su lingua*, e le restanti quattro sottovoci con *Focus su cultura*. Certamente, i valori in queste due variabili saranno totalmente complementari: per assegnare un punteggio elevato su una delle due variabili, dovremo obbligatoriamente assegnare un punteggio basso sull'altra; al crescere di una delle due variabili decresce l'altra (se *Focus su lingua* ha 10, avremo per forza 0 per *Focus su lingua*;

se *Focus su lingua* ha 7, avremo per forza 3 per *Focus su cultura*; infine, se avremo 5 per *Focus su lingua*, avremo 5 anche per *Focus su cultura*). In questo caso, quindi, il coefficiente di correlazione sarà molto vicino a -1.

I valori positivi indicano invece una correlazione diretta; il che significa che, per valori elevati della variabile A, avremo solitamente valori elevati anche nella variabile B. Ogni variabile ha un coefficiente di correlazione pari a +1 se correlata con se stessa. Per fare un altro esempio, potremmo dire che l'immagine allo specchio ha una correlazione molto vicina a +1 con l'immagine originale; il negativo di una pellicola fotografica, invece, ha una correlazione molto vicina a -1 con l'immagine originale. Se, infine, non vi sono correlazioni (ad esempio, se il negativo è bruciato o lo specchio è coperto da un telo nero), il valore del coefficiente di correlazione sarà molto vicino allo 0. Più i valori del coefficiente di correlazione si allontanano dallo 0, più la correlazione tra le variabili considerate è «stretta»: i valori saranno quindi sempre più simili o quasi identici se ci si avvicina a +1, e sempre più lontani e quasi opposti se ci si avvicina a -1. Per poter individuare correlazioni significative tra le variabili, bisogna quindi considerare entrambi questi parametri.

Nella tabella seguente vengono riportati sia i valori del *Tau* di Kendall (prima riga di ogni casella) sia le soglie di significatività (seconda riga); in grassetto sono evidenziate le correlazioni più «strette» e significative.

***Tau* di Kendall / significatività**	**(a)**	**(b)**	**(c)**	**(d)**	**(e)**	**(f)**	**(g)**
(a)	1,00	-,087*	**-,228****	-,090*	-0,06	**-,209****	**-,327****
	.	0,02	**0,00**	0,03	0,10	**0,00**	**0,00**
(b)	-,087*	1,00	-,191**	,102*	**-,204****	**-,279****	-0,02
	0,02	.	0,00	0,01	**0,00**	**0,00**	0,62
(c)	**-,228****	-,191**	1,00	0,01	0,03	0,01	-,082*
	0,00	0,00	.	0,82	0,43	0,77	0,03
(d)	-,090*	,102*	0,01	1,00	0,04	-,129**	-0,00
	0,03	0,01	0,82	.	0,28	0,00	0,99
(e)	-0,06	**-,204****	0,03	0,04	1,00	,115**	-,193**
	0,10	**0,00**	0,43	0,28	.	0,00	0,00
(f)	**-,209****	**-,279****	0,01	-,129**	,115**	1,00	,142**
	0,00	**0,00**	0,77	0,00	0,00	.	0,00
(g)	**-,327****	-0,02	-,082*	-0,00	-,193**	,142**	1,00
	0,00	0,62	0,03	0,99	0,00	0,00	.

Legenda:

(a) Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento

(b) Insegnamento formale della lingua minoritaria

(c) Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua

(d) Focus sulla tradizione letteraria in lingua minoritaria

(e) Focus su canti e danze popolari

(f) Focus su folclore e recupero di tradizioni locali

(g) Focus su rievocazione storica, identità etnica e culturale

Tabella 37: Correlazioni statistiche tra le variabili "Focus" (Tau di Kendall)

Innanzitutto, dato che i punteggi venivano distribuiti in modo da ottenere sempre un valore totale di 10, è evidente, dal punto di vista matematico, che tutte le sottovoci hanno una relazione inversa con le altre; bisogna però osservare che vi sono alcune correlazioni inverse più forti di altre e per questo particolarmente significative: tali correlazioni permettono di mostrare come l'attenzione verso uno degli aspetti (linguistici o culturali) sopra indicati possa essere in diretto contrasto con l'incentivazione di una o più delle altre sottovoci. Ad esempio il primo dato che emerge dall'analisi della tab. 35 è che vi è una correlazione inversa particolarmente evidente tra *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento* e *Focus su rievocazione storica e identità*: ciò significa che progetti incentrati sul primo obiettivo tendono a non avere (o ad avere in misura molto ridotta) particolare

attenzione per la rievocazione storica ed il recupero di valori identitari; e, viceversa, progetti incentrati sull'identità e la riabilitazione storica della minoranza tendono ad ignorare l'uso veicolare della lingua minoritaria. Vi sono naturalmente eccezioni, con progetti che contengono (in misura diversa) le due sottovoci; tale correlazione mostra comunque come al crescere del punteggio su una di queste voci l'altro punteggio tenda a decrescere in maniera piuttosto regolare.

Un'altra correlazione inversa interessante è quella tra *Insegnamento formale della lingua minoritaria* contro sia *Focus su folclore* sia, in misura, minore, *Focus su canti e danze popolari*: com'è d'altronde logico, all'aumentare d'importanza e attività didattiche sulla lingua, diminuiscono di converso l'attenzione e le attività dedicate alla trasmissione degli aspetti culturali e tradizionali. Anche il focus su *Uso veicolare della lingua minoritaria* mostra una correlazione inversa interessante con *Focus su folclore*; oltre a questa, un'altra correlazione di particolare rilievo è quella con *Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua minoritaria*: questo dimostra come questo tipo di attività venga di solito utilizzato senza che ciò comporti un'effettiva educazione in lingua. Queste correlazioni sono di per sé particolarmente interessanti, ma mostreranno risultati ancora più evidenti e stimolanti nel confronto con i valutatori sull'impatto (sezione 6 della scheda di valutazione).

3.3.2.2. *Obiettivi del progetto e possibile impatto sulla tutela della lingua minoritaria*
Valutazione di impatto, diffusione e continuità del progetto

Come introdotto sopra, i progetti sono stati valutati anche in base al loro potenziale impatto sulla comunità, sulla sua percezione della lingua e della cultura minoritaria e sulla reale implementazione di forme di tutela valide e durature. Quest'impatto, ovviamente, dipende anche dalle capacità dell'iniziativa proposta di autopromuoversi, di estendersi sul territorio o diffondere i propri risultati, di riuscire a mantenere la necessaria continuità nel tempo e produrre risultati duraturi. Ogni progetto è stato quindi valutato in base a 13 parametri (descritti in § 1.3.2 nella parte metodologica.), ognuno dei quali riceveva, indipendentemente dagli altri, un punteggio variabile tra 0 e 2.

Non tutti i parametri rappresentano qualità che possono essere giudicate positive; o per meglio dire, alcuni parametri (come mostrano anche le correlazioni individuate successivamente in fase di analisi dei dati) risultano poco congruenti con altri, che invece rappresentano indiscutibilmente qualità positive del progetto, ritenute necessarie per la realizzazione concreta di un intervento di tutela tramite l'insegnamento scolastico efficace e con un impatto positivo sulla rispettiva comunità linguistica. Ad esempio, era prevedibile già in fase progettuale che il parametro di *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* avesse un valore negativo, proprio in virtù

del fatto che un punteggio alto in questo parametro avrebbe rappresentato l'attribuzione, dai parte dei proponenti, di funzione esclusivamente accessorie e non di primaria importanza; allo stesso modo, era ipotizzabile che il parametro *Obiettivi di interesse extrascolastico* avrebbe potuto in qualche modo contrastare con altri parametri relativi all'impatto del progetto nell'insegnamento scolastico e nell'offerta formativa (come ad es. *Progetti di formazione del personale*).

Tutti i parametri, in ogni caso, sono stati scelti ed utilizzati in modo da rappresentare qualità o strategie di impatto e diffusione specifiche, in qualche misura utili ad una migliore efficacia del progetto in termini di tutela della lingua minoritaria, di incidenza sulla comunità di riferimento e sui suoi atteggiamenti linguistici, di promozione e riutilizzo dei risultati, di produzione culturale e didattica.

Dall'analisi dei valori ottenuti su questi 13 parametri è possibile osservare una serie di correlazioni statisticamente significative, rappresentate nel grafico seguente (fig. XXX). I rettangoli rappresentano le variabili considerate (sono esclusi dal grafico *Creazione di opportunità di lavoro*, *Capitalizzazione di beni materiali duraturi* e *Sbocco economico diretto*, perché mostrano di non essere collegati agli altri e non sembrano incidere significativamente sulla struttura di relazioni qui rappresentata). I rettangoli di colore azzurro, come si può notare, sono quelli maggiormente legati tra loro da una fitta rete di correlazioni; i rettangoli in grigio (i due parametri sulle reti e quello su *Obiettivi di interesse extrascolastico*) sono invece esterni alla struttura centrale della rete, e hanno solo relazioni incidentali (comunque interessanti) con alcuni dei parametri; il rettangolo in rosso, infine (*Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*) rappresenta un parametro contrapposto alla struttura di relazioni individuata (i rettangoli in blu), che ha una relazione inversa con gli altri parametri raffigurati: all'aumentare di *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*, tendono a diminuire i valori sulle altre variabili. Le linee indicano le correlazioni statistiche tra coppie di parametri; lo spessore della linea indica la «strettezza» della correlazione: più è alto il *Tau* di Kendall (si veda la tabella successiva), più la correlazione sarà rilevante (e la linea sarà più spessa); ovvero, per valori del *Tau* più elevati e linee di relazione più spesse nel grafico, ci sarà una maggiore corrispondenza di valori tra le variabili correlate. La linea in rosso rappresenta invece una correlazione inversa, ed è quella che lega *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* con *Implementazione della competenza linguistica*: all'aumentare dei valori della prima, i valori della seconda tenderanno a diminuire.

Come già accennato, e come si può notare osservando il grafico, i parametri raffigurati con rettangoli blu sono all'interno di una fitta rete di correlazioni che li collega quasi tutti tra loro; ciò significa che vi è la tendenza, nei progetti esaminati, ad avere valori o molto alti o molto bassi tra tutte le variabili: più la relazione è stretta, più questi parametri tenderanno ad essere entrambi assenti

o entrambi presenti, a seconda del progetto e delle sue capacità d'impatto; per relazioni molto strette, quindi, sono più frequenti situazioni in cui i parametri correlati hanno lo stesso valore o valori vicini (1 e 2 o 0 e 1) piuttosto che valori opposti (0 e 2). Al contrario, per i due parametri *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* e *Implementazione della competenza linguistica* è più facile (nel senso di più frequente) che vi siano valori opposti piuttosto che valori simili.

Riguardo ai valutatori esclusi (*Creazione di opportunità di lavoro*, *Capitalizzazione di beni materiali duraturi*, *Sbocco economico diretto*), si segnala soltanto che essi hanno delle correlazioni tra loro, benché non particolarmente forti, ma sono separati dalla ben più importante struttura di relazioni rappresentata in figura. Come detto, i parametri che rappresentano una più intensa cooperazione (e che quindi hanno un maggior peso, a livello globale, sulla capacità di impatto e diffusione del progetto) sono indicati con il colore blu, e sono: *Produzione di materiali culturali duraturi*, *Diffusione tramite media*, *Implementazione della competenza linguistica*, *Progetti di formazione del personale*, *Impatto sul territorio*, *Intervento nella realtà locale*. I due parametri relativi ai progetti in rete (*Reti tra scuole della stessa area* e *Reti con scuole di altre aree*) sono comunque connessi a questa struttura centrale di relazioni, ma sono in un'area marginale; allo stesso modo, *Obiettivi di interesse extrascolastico* mostra di essere in relazione solo con uno dei parametri di forte impatto (*Intervento nella realtà locale*). Nella tabella 36 sono indicati i valori del coefficiente di correlazione (secondo il *Tau* di Kendall).

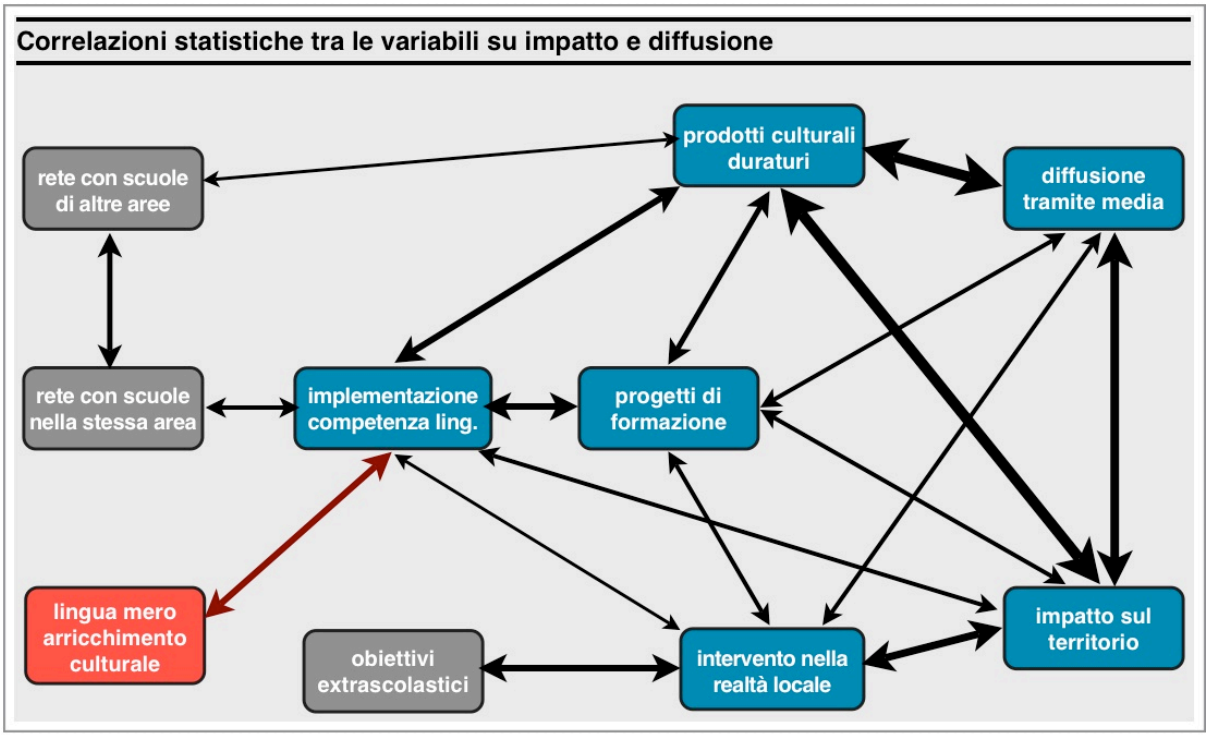


Figura 1: Rappresentazione delle correlazioni statisticamente significative tra i valutatori sull'impatto

Analizzando più nel dettaglio la fig. **XXX**, si può notare una forte correlazione tra l'interesse del progetto alla *Produzione di materiali culturali duraturi* e l'attenzione alla diffusione pubblica dei risultati dei progetti, in particolare tramite l'uso dei media (*Diffusione tramite media*; $\tau = 0.474$, $p < 0.001$), nonché tra questi e la distribuzione del progetto sul territorio (*Impatto sul territorio*; relazione con *Produzione di materiali culturali duraturi*: $\tau = 0.458$, $p < 0.001$; relazione con *Diffusione tramite media*: $\tau = 0.401$, $p < 0.001$). Questi tre elementi mostrano di essere strettamente connessi tra loro: progetti interessati a produrre risultati tangibili e duraturi da presentare alla comunità e diffondere nella realtà locale tenderanno ad adottare strategie di intervento che combinino la produzione di pubblicazioni (raccolte di poesie, libri fotografici, cd-rom, documentari video etc.) con la loro diffusione tramite i mezzi di comunicazione locali e, ovviamente, la promozione di iniziative all'interno del territorio, costruendo reti di contatti, occasioni di incontro e scambi di informazioni. La variabile *Impatto sul territorio*, inoltre, mostra uno stretto legame con quella di *Intervento nella realtà locale* (non correlata con *Produzione di materiali culturali duraturi* e con una relazione non molto stretta con *Diffusione tramite media*): la capacità di impatto sul territorio può quindi esprimersi, alternativamente al modo indicato sopra, con un intervento più deciso e attivo nella realtà locale, attivando una maggiore interazione con la comunità di parlanti, con gli enti locali, con le scuole vicine o con le altre istituzioni culturali o formative dell'area.

Tutte queste variabili hanno delle correlazioni di qualche tipo con *Progetti di formazione*, che, prese singolarmente, non mostrano valori particolarmente elevati: la correlazione con *Produzione di materiali culturali duraturi* è pari a $\tau = 0.267$, $p < 0.001$; con *Diffusione tramite media* abbiamo $\tau = 0.222$, $p < 0.001$; con *Impatto sul territorio*, $\tau = 0.232$, $p < 0.001$; infine, con *Intervento nella realtà locale*, $\tau = 0.217$, $p < 0.001$. Tuttavia, tali relazioni evidenziano una rete di sinergie piuttosto fitta tra i vari aspetti relativi all'impatto e alla diffusione del progetto, nella quale la formazione assume certamente una posizione centrale, un ruolo di non poco conto nella valutazione dell'efficacia e delle potenzialità della proposta.

Infine, la variabile riguardante l'*Implementazione della competenza linguistica*, ritenuta particolarmente importante già in fase di preparazione dell'analisi, mostra di variare proporzionalmente sia con *Progetti di formazione del personale* ($\tau = 0.303$, $p < 0.001$) che con la presenza di *Produzione di materiali culturali duraturi* ($\tau = 0.288$, $p < 0.001$), oltre a presentare altre correlazioni di intensità minore con *Intervento nella realtà locale* ($\tau = 0{,}181$, $p < 0.001$) e *Impatto sul territorio* ($\tau = 0{,}201$, $p < 0.001$).

In particolare, sono proprio le relazioni più forti, quelle tra *Formazione*, *Prodotti culturali duraturi* e *Implementazione della competenza linguistica* ad evidenziare una struttura di fattori cooccorrenti utili a

intensificare l'efficienza potenziale del progetto in termini di promozione della lingua minoritaria all'interno dell'offerta didattica della scuola: progetti concretamente interessati all'implementazione della competenza linguistica ricorrono frequentemente e in maniera intensiva alla formazione del personale docente (spesso promuovendo iniziative di formazione del personale interno, appoggiandosi in misura minore a docenti esterni) e all'elaborazione di prodotti culturali riutilizzabili e duraturi con i quali capitalizzare i risultati del progetto, fornendo tra l'altro nuovo materiale didattico valido per gli anni successivi. Tutte queste variabili mostrano quindi una fitta rete di sinergie capaci di determinare l'impatto e l'efficacia del progetto nella realtà di minoranza, innescando, con la loro presenza, meccanismi virtuosi.

Parametri Impatto	Formazione	Interv. locale	Diff. media	Rete esterna	Rete locale	Compet. ling.	Arr. cult.
Progetti di formazione del personale	1,000 .	**,217**** **0,000**	**,222**** **0,000**	,115** 0,009	,176** 0,000	**,303**** **0,000**	-0,069 0,116
Intervento nella realtà locale	**,217**** **0,000**	1,000 .	**,208**** **0,000**	,199** 0,000	,114* 0,011	,181** 0,000	0,039 0,382
Diffusione tramite media	**,222**** **0,000**	**,208**** **0,000**	1,000 .	,197** 0,000	-0,053 0,236	,151** 0,001	,097* 0,032
Rete con scuole in altre aree	,115** 0,009	,199** 0,000	,197** 0,000	1,000 .	**,245**** **0,000**	,098* 0,025	-0,041 0,361
Rete con scuole nella stessa area	,176** 0,000	,114* 0,011	-0,053 0,236	**,245**** **0,000**	1,000 .	**,217**** **0,000**	-,132** 0,003
Implementazione della competenza linguistica	**,303**** **0,000**	,181** 0,000	,151** 0,001	,098* 0,025	**,217**** **0,000**	1,000 .	**-,263**** **0,000**
Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale	-0,069 0,116	0,039 0,382	,097* 0,032	-0,041 0,361	-,132** 0,003	**-,263**** **0,000**	1,000 .
Obiettivi di interesse extrascolastico	-0,012 0,785	**,288**** **0,000**	-0,084 0,066	0,074 0,108	-0,070 0,122	-,104* 0,019	,147** 0,001
Creazione di oportunità di lavoro	0,047 0,298	,145** 0,002	0,072 0,120	0,047 0,306	-0,042 0,357	0,048 0,282	-0,054 0,241
Capitalizzazione di beni materiali duraturi	0,079 0,081	,140** 0,002	,163** 0,000	0,009 0,847	-0,068 0,135	-0,018 0,687	-,180** 0,000
Sbocco economico diretto	-,092* 0,042	0,005 0,919	-0,088 0,059	-0,041 0,382	-0,004 0,927	-0,048 0,282	-,099* 0,031
Impatto sul territorio	**,232**** **0,000**	**,353**** **0,000**	**,401**** **0,000**	,198** 0,000	,123** 0,006	**,201**** **0,000**	-,143** 0,002
Produzione di materiali culturali duraturi	**,267**** **0,000**	,133** 0,003	**,474**** **0,000**	,109* 0,016	0,046 0,301	**,288**** **0,000**	0,004 0,933

Tabella 38: Parametri impatto

Parametri Impatto	Extrascol.	Opport. lavoro	Capit. beni mat.	Sbocco econ.	Imp. territorio	Prodotti cult.
Progetti di formazione del personale	-0,012 0,785	0,047 0,298	0,079 0,081	-,092* 0,042	**,232**** **0,000**	**,267**** **0,000**
Intervento nella realtà locale	**,288**** **0,000**	,145** 0,002	,140** 0,002	0,005 0,919	**,353**** **0,000**	,133** 0,003
Diffusione tramite media	-0,084 0,066	0,072 0,120	,163** 0,000	-0,088 0,059	**,401**** **0,000**	**,474**** **0,000**
Rete con scuole in altre aree	0,074 0,108	0,047 0,306	0,009 0,847	-0,041 0,382	,198** 0,000	,109* 0,016
Rete con scuole nella stessa area	-0,070 0,122	-0,042 0,357	-0,068 0,135	-0,004 0,927	,123** 0,006	0,046 0,301
Implementazione della competenza linguistica	-,104* 0,019	0,048 0,282	-0,018 0,687	-0,048 0,282	**,201**** **0,000**	**,288**** **0,000**
Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale	,147** 0,001	-0,054 0,241	-,180** 0,000	-,099* 0,031	-,143** 0,002	0,004 0,933
Obiettivi di interesse extrascolastico	1,000 .	,177** 0,000	0,088 0,059	,112* 0,016	-0,047 0,308	-,173** 0,000
Creazione di oportunità di lavoro	,177** 0,000	1,000 .	,139** 0,003	-0,011 0,815	,091* 0,049	0,026 0,578
Capitalizzazione di beni materiali duraturi	0,088 0,059	,139** 0,003	1,000 .	**,247**** **0,000**	**,203**** **0,000**	,149** 0,001
Sbocco economico diretto	,112* 0,016	-0,011 0,815	**,247**** **0,000**	1,000 .	0,001 0,975	0,012 0,789
Impatto sul territorio	-0,047 0,308	,091* 0,049	**,203**** **0,000**	0,001 0,975	1,000 .	**,458**** **0,000**
Produzione di materiali culturali duraturi	-,173** 0,000	0,026 0,578	,149** 0,001	0,012 0,789	**,458**** **0,000**	1,000 .

Tabella 39: Correlazioni statistiche tra le variabili «Impatto» (Tau di Kendall)

Ad esse si aggiungono le altre variabili con correlazioni di un qualche peso solo con alcune componenti del modello (rappresentate in grigio): la variabile *Obiettivi di interesse extrascolastico* mostra una possibile deriva meno produttiva di *Intervento nella realtà locale* ($\tau = 0.288$, $p < 0.001$), che di regola sembra condurre ad un maggiore impatto e una maggiore efficacia del progetto; inoltre, un valutatore particolarmente "sensibile" ed interessante come *Implementazione della competenza linguistica* mostra una correlazione con *Rete con scuole nella stessa area* ($\tau = 0.217$, $p < 0.001$), segnalando quindi l'importanza e l'utilità di queste collaborazioni tra istituti scolastici. Infine, la variabile *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* presenta una correlazione di segno negativo con

Implementazione della competenza linguistica: all'aumentare della prima, la seconda tende a diminuire ($\tau = -0.263$, $p < 0.001$); in presenza di progetti interessati alla concreta implementazione della competenza linguistica da parte dei destinatari, è assente l'interpretazione della lingua come mero arricchimento culturale. Questi risultati mostrano come alcune delle scelte operate in fase progettuale dai proponenti possono cooperare e risultare produttive in termini di impatto sulla comunità locale e di diffusione dei risultati. In particolare, la valutazione disgiunta dei 13 parametri permette di esaminare più nel dettaglio come la proposta intende intervenire e di individuare le caratteristiche del progetto che risultano, in fase di valutazione, più incisive per la buona riuscita dell'iniziativa.

Come è evidente, uno dei primi fattori da noi considerato di centrale importanza già in fase preliminare è rappresentato dalla reale attenzione dei proponenti verso l'*Implementazione della competenza linguistica*, che può dare risultati più duraturi tramite un'educazione linguistica più attenta alle funzionalità comunicative del codice minoritario e che coinvolga in modo continuativo le nuove generazioni, in particolare i bambini della scuola dell'infanzia. La cooperazione di questo parametro con gli altri presenti nella struttura di relazioni descritta sopra mostra un'interazione virtuosa tra diversi elementi della proposta, utili a migliorare e potenziare il progetto e la sua efficacia nel contesto minoritario. L'elevata sinergia tra *Produzione di materiali culturali duraturi*, *Diffusione tramite media* e *Impatto sul territorio* sembra evidenziare come questi tre aspetti cooperino alla produzione di risultati positivi in termini di promozione e tutela della lingua minoritaria e di diffusione del progetto, sia tramite i mezzi di comunicazione di massa che tramite un maggior ancoraggio alla realtà locale e al territorio. La produzione culturale, a sua volta, interagisce insieme alla *Implementazione della competenza linguistica* e contribuisce ad estendere la validità funzionale del codice minoritario, generando inoltre atteggiamenti linguistici positivi.

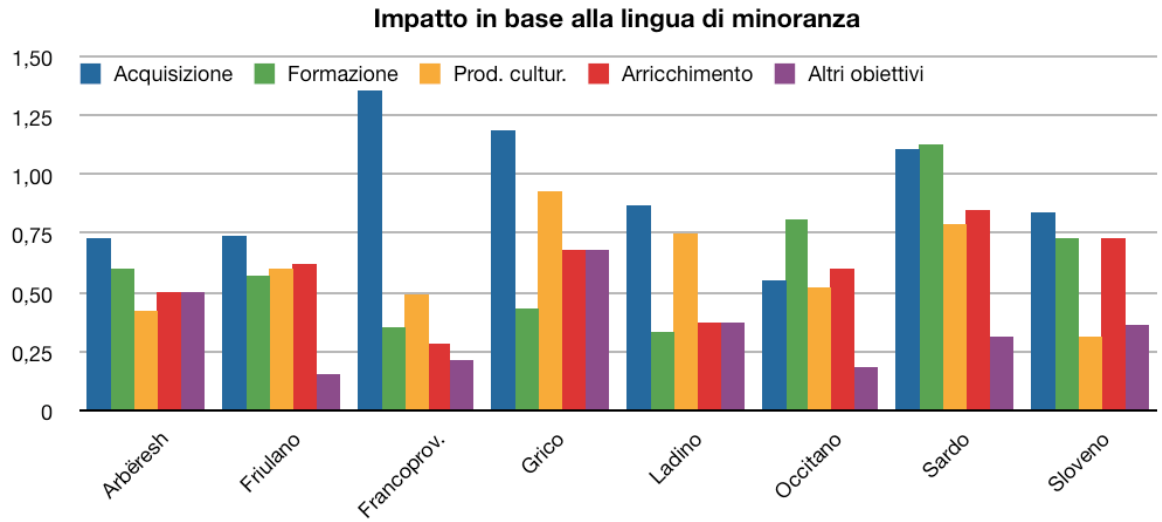


Grafico 5: Valori medi dei più importanti valutatori di Impatto raggruppati per lingua minoritaria

Nel grafico precedente (***Grafico 5: Valori medi dei più importanti valutatori di Impatto raggruppati per lingua minoritaria***) sono rappresentate le medie sui valutatori che, in base al grafico delle correlazioni illustrato sopra, sembrano assumere un ruolo più importante (in positivo o in negativo) nella determinazione delle caratteristiche del progetto e delle sue potenzialità di impatto e diffusione nella comunità. Le barre rappresentano, da sinistra verso destra, i parametri *Implementazione della competenza linguistica*, *Progetti di formazione del personale*, *Produzione di materiali culturali duraturi*, *Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale* e *Obiettivi di interesse extrascolastico*. I progetti sono qui raggruppati per lingua minoritaria.

Come si può notare, le proposte riguardanti francoprovenzale, grico e sardo sembrano più concentrate sulla *Implementazione della competenza linguistica* rispetto a quelli su occitano, arbëresh e friulano; il sardo, tuttavia, rappresenta anche la lingua minoritaria che più frequentemente viene considerata come mero arricchimento culturale dai proponenti. Anche qui emerge il problema della compensazione dei valori nel calcolo della media, che porta a risultati incongruenti soprattutto per raggruppamenti ampi (come quelli del sardo e del friulano): in altre parole, in presenza di alti numeri di progetti, per loro natura piuttosto eterogenei, i valori di ogni variabile tendono ad appiattirsi su una media, rappresentando la realtà concreta in maniera più complessa. La semplice media dei valori su questi due parametri non riesce infatti a rappresentare chiaramente la relazione tra le variabili e la situazione sottostante, in particolare proprio in riferimento al sardo, che mostra comportamenti anomali e non coerenti con la struttura di relazioni precedentemente individuata. Si potrebbe ipotizzare che questa incongruenza sia frutto di una incoerenza interna di alcuni progetti; difatti, sembra apparire in varie proposte una sorta di sovraestensione dell'uso veicolare della lingua minoritaria, in particolare per l'ultimo anno scolastico, che non sembra giustificata da una reale considerazione del valore strumentale (a scapito di quello simbolico) del sardo da parte dei proponenti. In altre parole, per alcuni progetti riguardanti il sardo (e in particolare per quelli dell'a.s. 2008-2009), sembra vi sia una sorta di effetto di desiderabilità che porta le scuole a proporre l'introduzione dell'uso veicolare della lingua, senza tuttavia crederci veramente, ma solo in risposta ad una percepita maggiore approvazione di questo tipo di interventi; queste scelte si rivelano poi essere una forzatura grazie all'analisi più approfondita delle proposte, che mostrano invece una considerazione della lingua minoritaria più come elemento accessorio o in relazione alla sua funzione simbolica, piuttosto che all'accettazione della sua validità strumentale e comunicativa.

Tali effetti di desiderabilità e condizionamento delle proposte sono d'altronde plausibili, in particolare per l'a.s. 2008-2009, che mostra una maggiore attenzione proprio a metodi di

implementazione del codice minoritario come lingua veicolare e che d'altronde raccoglie i frutti delle esperienze e dei successi (in termini di finanziamenti ricevuti) dei precedenti anni.

Ora, sulla base di queste osservazioni, è evidente che questa rappresentazione di sintesi, basata sui valori medi, non ci permette di osservare con chiarezza la tipologia dei progetti presentati e le autovalutazioni emerse; occorre quindi costruire dei modelli di rappresentazione più chiari per evidenziare eventuali relazioni tra autorappresentazione e tipologia di intervento.

Correlazioni tra focus *del progetto e valutatori dell'impatto*

Oltre a mostrare delle interessanti correlazioni tra loro, i valutatori di impatto hanno correlazioni di una certa importanza anche con le variabili riguardanti il *Focus* del progetto. Come si diceva al § 3.3, queste variabili delineano una doppia contrapposizione: la prima tra *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* e *Focus su rievocazione storica e identità* e l'altra tra *Insegnamento formale della lingua* e trasmissione di elementi culturali (*Canti e danze popolari*, *Folclore*). Queste stesse variabili mostrano correlazioni significative coerenti anche con alcuni valutatori di impatto (rappresentate in tab. 8; in grassetto le relazioni più importanti, mentre in rosso sono evidenziate le relazioni inverse).

***Tau* di Kendall / significatività**	**(a)**	**(b)**	**(c)**	**(d)**	**(e)**	**(f)**	**(g)**
Progetti di formazione del personale	**,172****	,138**	-0,071	0,038	-0,005	-,117**	-0,039
	0,000	0,001	0,079	0,385	0,908	0,004	0,347
Progetti in rete con scuole nell'area	**,212****	0,039	-0,046	-0,034	,139**	-0,043	-,136**
	0,000	0,342	0,256	0,433	0,001	0,296	0,001
Implementazione competenza ling.	**,352****	**,319****	-0,011	,128**	**-,145****	**-,349****	**-,282****
	0,000	**0,000**	0,777	0,003	**0,000**	**0,000**	**0,000**
Lingua come mero arricchimento cult.	**-,398****	-,108**	**,154****	0,072	**,150****	**,216****	**,297****
	0,000	0,009	**0,000**	0,100	**0,000**	**0,000**	**0,000**
Obiettivi di interesse extrascolastico	**-,210****	-0,025	0,053	,125**	0,025	,131**	**,157****
	0,000	0,547	0,204	0,005	0,557	0,002	**0,000**
Produzione di mat. culturali duraturi	,131**	**,155****	-0,040	-0,011	**-,165****	-,104*	-,083*
	0,002	**0,000**	0,333	0,801	**0,000**	0,013	0,049

Legenda:

(a) Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento

(b) Insegnamento formale della lingua minoritaria

(c) Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua

(d) Focus sulla tradizione letteraria in lingua minoritaria

(e) Focus su canti e danze popolari

(f) Focus su folclore e recupero di tradizioni locali

(g) Focus su rievocazione storica, identità etnica e culturale

Tabella 40: Correlazioni tra variabili sul Focus e parametri di Impatto più importanti (Tau di Kendall).

In particolare i valori di *Implementazione della competenza linguistica* sono correlati positivamente con il focus su *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* e, in misura lievemente minore, con *Insegnamento formale della lingua*; questo parametro ha invece correlazione negativa con *Focus su folclore*, *Rievocazione storica e identità* e (in misura ridotta) *Focus su canti e danze popolari*. I valori di *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* mostrano invece un andamento esattamente opposto. Inoltre, la variabile *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* è quella che mostra correlazioni più estese e rilevanti con tutti i parametri relativi all'Impatto più importanti (quelli presenti nella struttura di sinergie produttive evidenziata nel paragrafo precedente): l'attenzione verso la lingua minoritaria e la sua introduzione come lingua veicolare dimostra il riconoscimento, da parte dei proponenti, delle sue capacità funzionali e della sua validità per scopi comunicativi complessi. Proposte che mostrano questo tipo di disposizione nei confronti della lingua tendono non solo, come potrebbe essere ovvio, a considerare con maggiore attenzione la reale

implementazione della competenza linguistica nei destinatari, ma integrano nelle proprie strategie di intervento anche altri fattori importanti, come progetti di formazione del personale o reti di collaborazione con altri istituti scolastici. D'altro canto, è ovvio che siano proprio progetti che intendono introdurre il codice minoritario come lingua veicolare a richiedere con maggior forza la formazione del personale docente interno, in questo modo producendo risultati duraturi che sicuramente faciliteranno lo sviluppo di questo tipo di interventi negli anni successivi.

Sul versante opposto, invece, la maggiore attenzione verso elementi principalmente culturali, più spiccatamente legati alla tradizione o al folclore, nonché l'ideologizzazione della storia e dell'identità della minoranza linguistica, rischiano di ancorare codice minoritario alla sola funzione di richiamo della cultura locale, declinata unicamente al passato e non ritenuta adeguata al futuro: lo dimostrano le correlazioni positive con il parametro *Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale* e le correlazioni negative con *Implementazione della competenza linguistica* (che evidenziano la scarsa considerazione del codice sul piano delle sue funzioni comunicative).

Unendo queste correlazioni emerge allora una struttura di variabili contrapposte, che vede da un lato l'attenzione all'implementazione della competenza linguistica, l'uso veicolare e l'insegnamento formale all'interno del piano didattico della proposta e, dal lato opposto, l'attenzione alla rievocazione storica e al valore identitario della lingua, insieme alla sua considerazione come elemento di mero arricchimento culturale.



Figura 2: Rappresentazione della contrapposizione tra le variabili su Focus e Impatto del progetto

3.3.3. Impatto e implementazione della competenza linguistica

Attenzione del progetto all'implementazione della competenza linguistica

In fase di catalogazione e valutazione è stato possibile osservare come i progetti più rivolti verso l'implementazione concreta della competenza linguistica da parte degli alunni (con percorsi didattici completi e integrati, spesso riguardanti anche l'introduzione, quando possibile, dell'uso veicolare della lingua minoritaria fin dalla scuola dell'infanzia) fossero particolarmente attenti anche alla formazione del personale docente, indispensabile alla creazione di un'offerta formativa adeguata. Allo stesso tempo, un altro elemento necessario ad una implementazione efficace delle conoscenze linguistiche è la continuità del progetto, non di rado raggiunta tramite la produzione di materiali

didattici appropriati e riutilizzabili negli anni successivi. Queste riflessioni e l'osservazione delle correlazioni tra i valutatori dell'impatto illustrate prima hanno portato alla costruzione di un indice, denominato *Indice di Acquisition Planning* (*IAP*), con il quale è possibile valutare i progetti su una scala bipolare di valori rappresentanti l'attenzione e la potenziale efficacia dell'intervento proposto per l'implementazione della competenza linguistica e la pianificazione dell'acquisizione linguistica da parte di nuovi parlanti.

È stato chiamato in questo modo proprio perché fa riferimento ad un insieme di fattori correlati con strategie di *acquisition planning*; lo scopo principale di questo tipo di pianificazione linguistica è quello di incrementare il numero di parlanti, o meglio di potenziali utenti della lingua, promuovendone l'uso ed estendendone la funzionalità. Riprendendo le riflessioni teoriche di Strubell 1999, occorre tener presente che vi è una relazione funzionale tra la competenza in una lingua data, il suo uso nella comunicazione e la predisposizione della comunità ad apprenderla, usarla e trasmetterla alle generazioni successive: una competenza ridotta nella LM porta ad un minor uso di tale codice per la comunicazione sociale, e di conseguenza ad una riduzione funzionale significativa; questa riduzione, oltre alla continua espansione funzionale del codice maggioritario, porta ad una stigmatizzazione del codice minoritario, ritenuto non adatto ad alcuni ambiti comunicativi. Quando il codice non viene più ritenuto valido neanche per parlare con i figli, interrompendo così la trasmissione intergenerazionale, il processo di decadenza linguistica è già in una fase critica, difficilmente recuperabile senza un coinvolgimento della comunità e l'introduzione di accurate strategie di *acquisition planning* rivolte innanzitutto verso le nuove generazioni. Se invece aumenta il numero di persone competenti nella LM, tende ad aumentare di conseguenza anche l'uso sociale della lingua; con l'estensione dell'uso e delle funzioni della lingua si diffonde anche una percezione di utilità della lingua; con la crescita di questa percezione di utilità, crescono di conseguenza anche atteggiamenti linguistici positivi nei confronti della lingua, incentivando inoltre l'interesse verso il suo apprendimento. Si torna così al punto iniziale: maggiore è l'interesse ad apprendere la lingua minoritaria, maggiori saranno le possibilità di incrementare il numero dei suoi parlanti.

Strategie efficaci per la promozione dell'uso della lingua minoritaria devono tener conto di questa relazione dinamica tra competenza, uso sociale e percezione dell'utilità della lingua, su cui Strubell costruisce il suo *Catherine Wheel Model*. D'altronde, è soprattutto l'uso della lingua in ambiti cruciali come l'insegnamento scolastico e la produzione culturale (prima di tutto scritta, ma anche orale) ad innescare con maggior vigore questo circolo virtuoso; ecco quindi che intervengono positivamente sull'*acquisition planning* l'attenzione verso la reale implementazione della competenza linguistica nei destinatari (soprattutto se questi sono giovanissimi ed in età pre-adolescenziale, periodo nel quale l'acquisizione di una lingua è un processo più veloce e di facile interiorizzazione),

la produzione di materiali culturali duraturi (siano essi raccolte di poesie, racconti, documentari etc.) la presenza di progetti di formazione del personale; ha invece effetto opposto, frenando o invertendo la rotta di questo circolo virtuoso, la considerazione della conoscenza della lingua minoritaria come mero arricchimento culturale, che mette di fatto in dubbio la sua reale validità per la comunicazione quotidiana.

L'IAP è stato calcolato proprio alla luce di tali considerazioni, tramite la formula riportata di seguito; esso può assumere valori che vanno da -4 (lingua come mero arricchimento culturale, assenza di strategie di *acquisition planning* efficaci) a +8 (strategie di *acquisition planning* valide, con presenza di progetti di formazione e produzioni culturali durature). La formula numerica per il calcolo dell'IAP è schematizzata qui sotto (vanno ovviamente considerati i punteggi dei relativi parametri):

IAP = (Implementazione della competenza linguistica)^2 + Progetti di formazione del personale + Prodotti culturali duraturi – (Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale)^2

Indice di Acquisition Planning *(IAP) e* focus *del progetto*

L'IAP sintetizza le correlazioni tra le più rilevanti variabili riguardanti l'impatto e ne eredita, di conseguenza, le relazioni statistiche con altre variabili, come ad esempio quelle relative al *Focus*. Tramite quest'indice, in effetti, tali correlazioni sono rese più evidenti, mostrando un andamento graduale piuttosto chiaro tra le medie dei valori sulle variabili del *Focus* (rappresentate sull'asse Y del grafico di che segue) raggruppate in base al punteggio di IAP del progetto (sull'asse X del grafico). Come si può notare, all'aumentare dell'attenzione della proposta verso l'integrazione della lingua, del suo insegnamento o del suo uso veicolare durante le ore di lezione, corrispondono valori più alti dell'IAP. A valori più bassi dell'indice corrisponde una maggiore concentrazione della proposta verso elementi culturali e verso l'attenzione alla rievocazione storica e al valore identitario della lingua. È interessante notare i valori estremi dell'indice, quello negativo e quello positivo: il primo (IAP = -4) può essere raggiunto solo tramite un preciso ed esclusivo interesse dei proponenti all'utilizzo della lingua come mero simbolo dell'identità minoritaria, utile solo alla rievocazione storica e culturale; i valori positivi più elevati, invece (IAP > 4), sembrano raggiungibili solo grazie ad una decisa introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento scolastico.

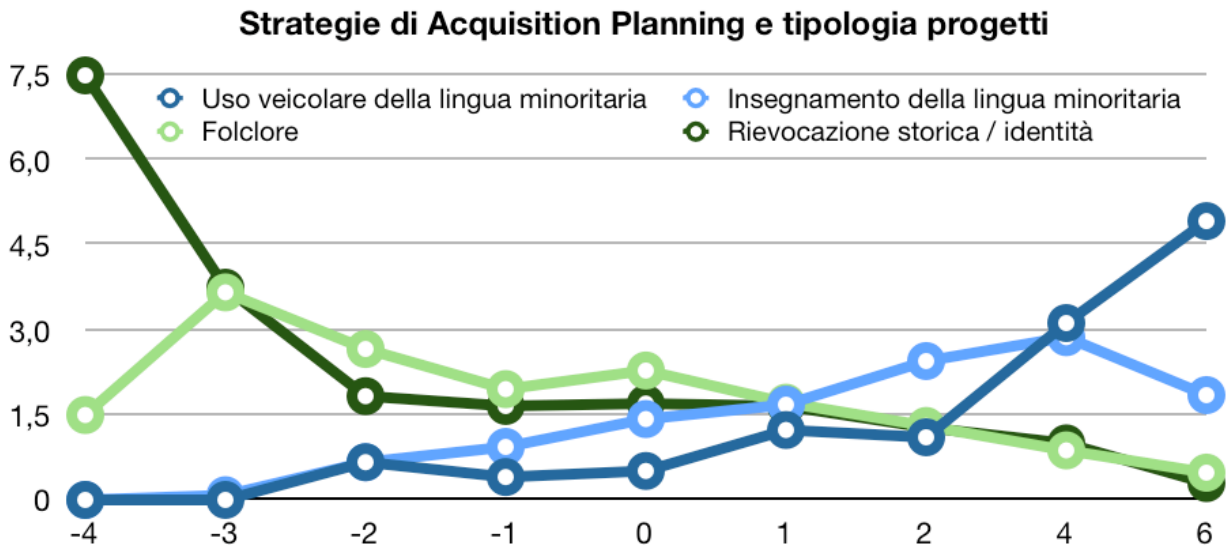


Grafico 6: Correlazione tra Indice di Acquisition Planning (IAP) e Focus del progetto

Da queste analisi emerge come l'introduzione di strategie di *acquisition planning* sia in parte condizionata dalla situazione sociolinguistica di partenza: in aree in cui il codice minoritario ha già una certa validità funzionale ed un accettabile grado di diffusione negli usi linguistici della comunità, è ovvio aspettarsi che vi sia una maggiore accessibilità ed accettabilità di proposte di introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento. Al contrario, in condizioni di forte stigmatizzazione del codice minoritario e di sua decadenza funzionale (con processi estremi di decadenza linguistica) o in termini di domini d'uso, è quasi impensabile per la comunità stessa (e per i proponenti dei progetti scolastici) introdurre l'uso veicolare della lingua minoritaria; diventa invece più immediatamente remunerativo – e talora l'unica cosa possibile da fare – assecondare le tendenze comunitarie, proponendo il codice minoritario come valido prevalentemente per parlare del passato, delle tradizioni e del folclore locale, elementi questi che diventano i fattori più rappresentativi della comunità a scapito della lingua minoritaria, considerata un mero accessorio al patrimonio culturale della comunità alloglotta.

IAP e focus del progetto in base alla lingua minoritaria

E in effetti queste tendenze generali sono poi da rapportare con le singole realtà: come hanno mostrato anche i *focus group*, ci sono contesti in cui l'introduzione della lingua minoritaria come lingua veicolare non sarebbe possibile né produttivo, dato che, nelle rappresentazioni della comunità, la lingua minoritaria non è considerata adatta all'insegnamento. Il suo uso veicolare potrebbe quindi provocare reazioni negative, dal momento che non viene riconosciuta la necessità di tale forma d'intervento (o che si riconosce l'inadeguatezza della comunità verso l'uso scolastico della

lingua). In situazioni simili la strategia più adatta potrebbe essere quella della graduale introduzione della lingua nell'insegnamento scolastico, affiancando al miglioramento delle competenze linguistiche dei destinatari la promozione dell'uso del codice minoritario in contesti informali e l'estensione delle sua funzioni e dei suoi domini.

In verità ci sono anche progetti in cui la promozione del codice minoritario si affianca – più che collidere – alla riaffermazione dei valori identitari della comunità di minoranza, dei quali la lingua della tradizione è spesso uno degli elementi centrali. La funzione simbolica del codice può, in alcuni casi, essere affiancata da una promozione del suo uso nella comunità; essa però tende a produrre risultati contrastanti, legando la lingua alla tradizione, al passato, e nei casi più estremi trasformando la scelta di usare la lingua minoritaria come una sorta di dichiarazione di appartenenza, non sempre condivisa soprattutto dalle nuove generazioni.

Come mostra anche il grafico successivo (fig. 9, in cui sono riportati i valori medi di IAP e Focus per le lingue minoritarie con maggior numero di proposte analizzate), le diverse comunità possono ottenere punteggi positivi sull'indice di *Acquisition Planning* anche tramite scelte d'intervento diverse, integrando insegnamento formale e attività laboratoriali con uso veicolare della lingua minoritaria (per le quali è tuttavia da verificare l'incidenza reale dell'uso della lingua), ossia interesse per la lingua unito a interesse per le tradizioni culturali della minoranza. In ogni caso il nodo centrale rimane la continuità del progetto nel tempo e la sua capacità di condizionare positivamente le valutazioni della comunità nei confronti della lingua minoritaria, al punto di renderla adatta alla trasmissione intergenerazionale e alla comunicazione.

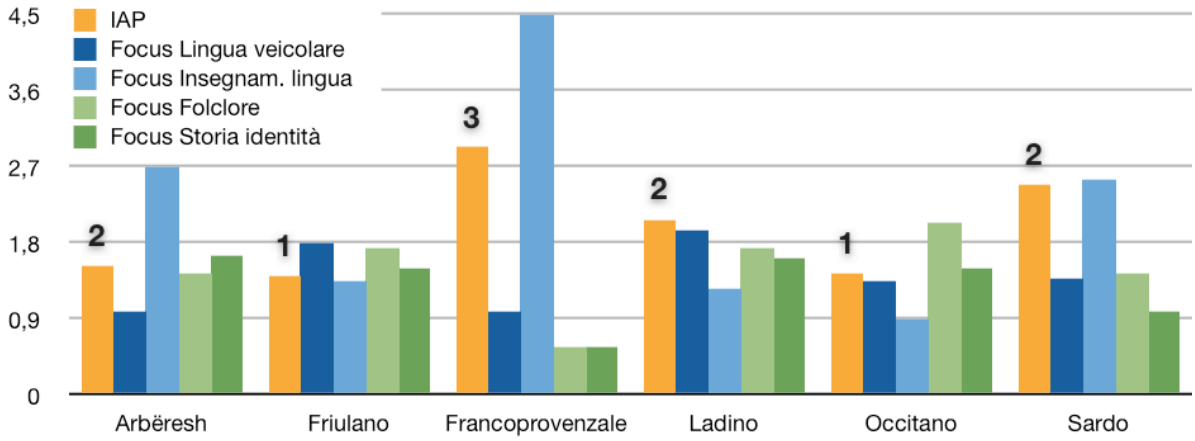


Grafico 7: Valori medi di IAP e Focus del progetto in base alla lingua minoritaria

Dal grafico riportato sopra, ad esempio, emerge chiaramente un elevato grado di attenzione all'insegnamento formale della lingua per il francoprovenzale, cui corrisponde anche un punteggio

elevato (considerando che si tratta di un valore medio) sull'*Indice di Acquisition Planning*. Valori più bassi, ma comunque piuttosto positivi, sono quelli ottenuti dall'IAP nel complesso dei progetti riguardanti il ladino, l'arbëresh ed il sardo, che infatti mostrano, benché in proporzioni diverse, una particolare attenzione sia per l'uso veicolare della lingua minoritaria che per il suo insegnamento formale; questo in ogni caso non esclude la possibilità di interessarsi degli aspetti culturali della minoranza, del suo folclore o della sua storia; per i progetti relativi a queste lingue minoritarie, tuttavia, tali aspetti sembrano funzionali ad una migliore integrazione delle attività incentrate sulla lingua.

I risultati presentati nel grafico relativi al friulano mostrano invece un andamento diverso, con un punteggio di IAP non particolarmente alto e nessuna chiara tendenza nelle variabili di *Focus*; questi valori – come si diceva – sono causati innanzitutto dall'elevato numero e dalla varietà di proposte sul friulano: i punteggi medi non riescono ovviamente a rispecchiare il *range* di risultati possibili e mostrano quindi valori poco significativi. Questo discorso non è ovviamente possibile per i progetti sull'occitano (in totale 38, contro i 166 del friulano); il punteggio più basso di IAP potrebbe allora motivarsi con una più alta concentrazione degli obiettivi dei progetti sul folclore e sulla rievocazione storica e identitaria.

Il confronto tra le annate configura *grosso modo* la situazione già vista sopra per il *Focus* del progetto, con una tendenza globale dell'*Indice di Acquisition Planning* a diminuire (pur mantenendo risultati positivi). In particolare, i dati raggruppati per lingua minoritaria (***Tabella 41: Valori medi di IAP per lingua minoritaria divisi per anno.***) mostrano un notevole salto di valori di IAP, spesso con un picco positivo nell'a.s. 2004-2005 ed una forte ridiscesa per l'a.s. 2008-2009 (si vedano ad es. il croato o il francoprovenzale). Il friulano mostra una diminuzione importante nell'*Indice di Acquisition Planning* già dal 2004, giustificabile con l'inversione di tendenza rispetto ai progetti del primo anno, particolarmente concentrati sull'uso veicolare della lingua minoritaria, alcuni dei quali hanno presumibilmente incontrato resistenza, negli anni successivi, da parte della comunità. Di fatto, comunque, dal 2004-2005 nessuna delle comunità mostra una tendenza ad aumentare l'impatto delle strategie di *acquisition planning*: l'IAP è sempre in discesa – molto evidente per il croato, il francoprovenzale e l'arbëresh dal 2004 in poi, meno drastica per il grico, lo sloveno e il sardo. Dal punto di vista dell'attenzione a strategie di *acquisition planning* (per come possono essere considerate tramite l'IAP), il periodo migliore risulta essere, tra quelli considerati, l'a.s. 2004-2005; e non solo per i valori medi più elevati, ma anche per la già avvenuta ricalibrazione delle proposte d'intervento in base alle esperienze degli anni precedenti: nell'a.s. 2001-2002, che tra l'altro mostra, a livello globale, un punteggio sull'IAP più elevato, era ancora troppo presto per poter prevedere con sicurezza gli

effetti delle diverse tipologie di intervento sulla comunità. Visto poi che la quasi totalità dei proponenti degli anni precedenti tende a presentare nuovamente progetti negli anni successivi, è logico pensare che proprio le proposte successive tengano conto (come sembra risultare da questi dati) dei successi e dei fallimenti, dei punti deboli e dei punti forti dei progetti già completati. In tal senso, i progetti dell'a.s. 2004-2005 sembrano rappresentare un punto ottimale di incontro tra esigenze dei proponenti, esperienze pregresse e implementazione di strategie di pianificazione efficaci e adatte al contesto.

IAP (media)	2001-2002	2004-2005	2008-2009
Arbëresh	1,92	2,57	0,27
Croato	-0,17	4,50	-0,50
Francese	6,00	1,00	0
Friulano	3,39	0,76	0,76
Francoprov.	1,80	5,33	2,67
Grico	3,67	3,50	2,11
Ladino	0	2,00	2,20
Occitano	1,64	1,77	1,00
Sardo	0,75	2,89	2,48
Sloveno	1,29	1,75	0,75
Totale	2,37	1,68	1,45

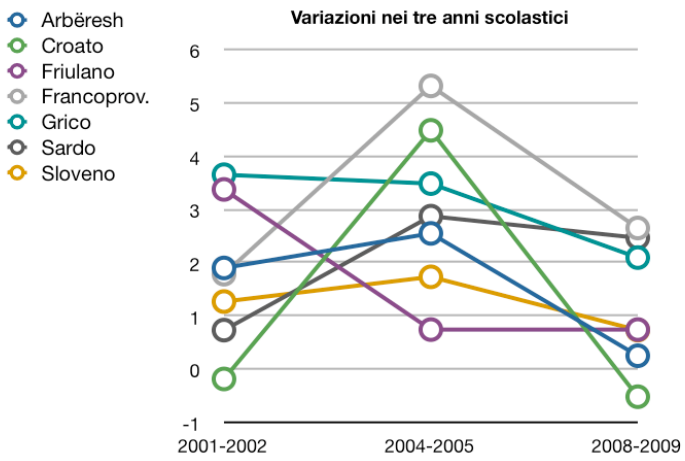


Tabella 41: Valori medi di IAP per lingua minoritaria divisi per anno.

Focus*, impatto del progetto e destinatari*

Ovviamente un ruolo fondamentale per la valutazione dell'efficacia delle strategie di *acquisition planning* proposte è dato dai destinatari del progetto stesso: l'introduzione della lingua minoritaria nell'offerta didattica della scuola produce effetti maggiori se ad essere coinvolti sono gli alunni di età più giovane; più presto viene introdotta la lingua minoritaria nel *curriculum* scolastico, più consistente ed efficace sarà l'implementazione della competenza linguistica. La scuola dell'infanzia rappresenta il nodo principale per l'implementazione di strategie di *acquisition planning* capaci di integrare la competenza linguistica dei nuovi parlanti e supportare compiutamente la trasmissione intergenerazionale: escludendo la lingua minoritaria dalla scuola dell'infanzia, o anche dai primi anni della scuola primaria, si ostacola l'acquisizione del bambino e si produce una discontinuità nella costruzione della competenza linguistica e nell'identificazione nel codice minoritario. Dove è quindi presente una trasmissione intergenerazionale del codice (benché in regressione), è di particolare importanza che le strategie di introduzione dell'alloglossia nell'insegnamento scolastico coinvolgano destinatari in giovanissima età, in particolare scuola dell'infanzia e prime classi della scuola primaria.

Per valutare allora il coinvolgimento dei destinatari nei singoli progetti è stato calcolato un indice (Indice Destinatari) che tenesse conto sia della diversa importanza dei vari livelli scolastici coinvolti sia della continuità del progetto in termini di classi consecutive coinvolte. L'indice permette

di individuare progetti nei quali sono coinvolte solo una o due classi sparse nella scuola secondaria di primo grado o nelle ultime classi della scuola primaria, progetti che coinvolgono più classi della scuola primaria, progetti che coinvolgono le prime due classi della scuola primaria (più rilevanti visto che interessano una fase della crescita cognitiva del bambino particolarmente fertile per l'acquisizione della competenza linguistica), progetti presenti anche nella scuola dell'infanzia e tutte le combinazioni possibili che riguardano più livelli di destinatari, fino a progetti che interessano tutte le classi dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado.

Nei grafici seguenti (fig. 11 e fig. 12) sono illustrate le variazioni nel *Focus* e nell'*Impatto* del progetto in base al tipo di destinatari coinvolti. Come si può notare per quanto riguarda il *Focus* non sembra esservi nessuna chiara correlazione con il tipo di destinatari coinvolti, a parte il picco su *Uso veicolare* che compare nei progetti riguardanti alunni dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola primaria. Sembra tuttavia esserci una graduale diminuzione dell'attenzione alla rievocazione storica e identitaria man mano che i progetti coinvolgono un numero di classi maggiore e livelli scolastici più precoci (scuola dell'infanzia e prime due classi della primaria).

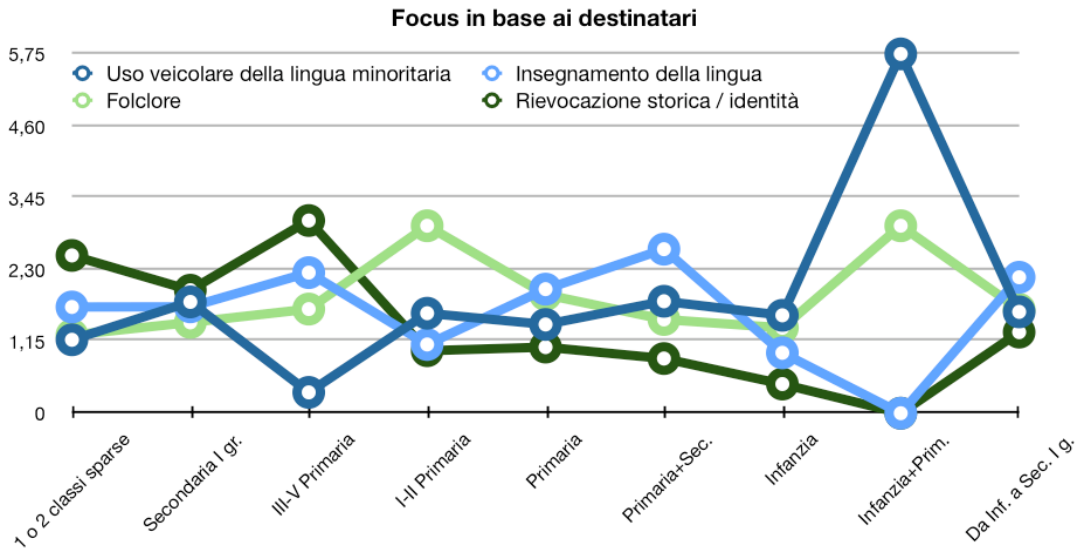


Grafico 8: Valori medi del Focus del progetto in base ai destinatari

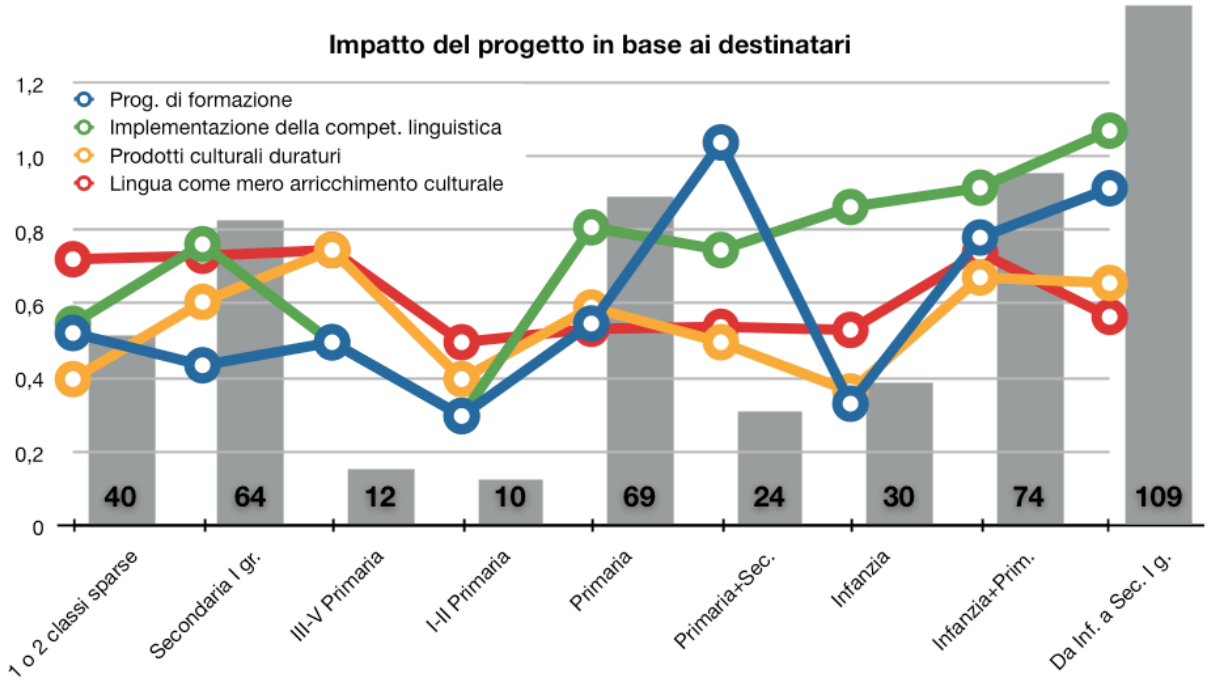


Grafico 9: Valori medi dei principali valutatori di Impatto del progetto in base ai destinatari (con indicazione del numero di progetti per categoria, rappresentato dalle barre grigie)

I valutatori dell'*Impatto*, invece, sembrano mostrare un certo andamento positivo. In particolare il parametro *Implementazione della competenza linguistica* tende a crescere con una certa costanza in relazione al tipo di destinatari coinvolti. Diverso è l'andamento delle altre variabili, come ad esempio *Progetti di formazione del personale*, che mostra picchi verso l'alto (destinatari coinvolti: «Alunni della scuola Primaria e della Secondaria di I grado») e verso il basso («Scuola dell'infanzia») variamente motivabili[65]. Si può trovare al contempo una chiara motivazione per i valori incongruenti alle categorie «classi III-V della Primaria» e «classi I-II della Primaria»: da un lato infatti il basso numero di progetti rappresentati nella categoria (rispettivamente 12 e 10) porta ovviamente ad un maggior condizionamento della media da parte di progetti con valori particolarmente bassi; dall'altro lato, molto spesso i progetti che coinvolgono solo alcune classi della scuola primaria tendono ad essere incentrati su attività extrascolastiche, non di rado opzionali e su aspetti culturali, mostrando inoltre una scarsa continuità progettuale ed una ridotta efficacia in termini di impatto sulla comunità. D'altronde, anche il fatto di non ritenere necessario coinvolgere tutti i possibili destinatari, limitando il progetto solo ad alcune classi e ad attività sporadiche e non pienamente integrate nell'offerta formativa dell'istituto, in qualche modo predetermina questo tipo di risultati.

---

65 Si potrebbe pensare ad un'attenzione alla formazione degli insegnanti che cresce con il livello scolastico nel quale questi lavorano; tuttavia non è chiaro il perché della scarsa attenzione alla loro formazione proprio nei progetti che coinvolgono *tutte* le classi elementari, e non solo alcune.

3.3.4. Tipologia d'intervento e azioni: i progetti dell'a.s. 2004-2005

Dati aggiuntivi per i progetti 2004-2005: le «azioni»

Come anticipato in § 1.3, per i progetti dell'a.s. 2004-2005 sono stati raccolti dei dati aggiuntivi, corrispondenti alla sezione 2 e 3 della scheda di catalogazione. Questi dati extra fanno riferimento alle «azioni di intervento» e ad alcune informazioni aggiuntive relative al personale docente coinvolto; tutti questi dati erano parte della scheda-formulario adottata fino all'a.s. 2004-2005. In particolare le «azioni» rappresentano una categorizzazione di massima della tipologia di intervento introdotta dal Ministero nel 2001 e descritta nella Circolare n. 89/2001 nel seguente modo:

> I progetti potranno prevedere l'adesione alle seguenti azioni, in conformità con quanto previsto dalla Legge n. 482/99:
>
> a) studio delle lingue delle minoranze da utilizzare accanto all'uso della lingua italiana come strumento per lo svolgimento delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia e come strumento di insegnamento delle discipline previste nel curricolo obbligatorio della scuola di base;
> b) studio delle lingue delle minoranze come oggetto specifico di apprendimento nell'ambito della quota obbligatoria riservata a ciascuna istituzione scolastica del curricolo della scuola di base;
> c) studio delle lingue e delle culture delle minoranze da inserire nell'ampliamento dell'offerta formativa (orario extracurricolare) da offrire anche agli adulti.

Predomina la presenza di interventi dichiarati di «Azione A», che prevedono l'uso della lingua minoritaria nell'insegnamento delle discipline curricolari. Spesso questo tipo d'intervento è accompagnato dalle altre azioni (oltre il 20% con azione B, oltre il 24% con azione C), cambiando anche in parte la natura del progetto. Altro tipo di intervento particolarmente frequente è quello di tipo C: attività formative di vario genere in orario extracurricolare, con eventuale coinvolgimento degli adulti; le azioni di questo tipo sono spesso presenti in concomitanza con una delle altre due tipologie d'intervento (o con entrambe).

Il grafico 13 mostra la distribuzione dei progetti dell'a.s. 2004-2005 tra le varie combinazioni possibili di azione A, B e C; sulle barre del grafico le aree di colore più intenso indicano progetti in cui i diversi tipi di intervento sono presenti singolarmente; le aree di colore più chiaro, invece, rappresentano progetti in cui il tipo di azione (A, B o C, in base al colore) è presente insieme ad una delle altre due. Le tre azioni sono ordinate in una scala di complessità ed efficacia crescente: al

gradino più basso vi sono azioni di tipo C, spesso extracurricolari, opzionali o riguardanti in maniera strutturale gli aspetti della trasmissione della lingua; ad un gradino intermedio le azioni di tipo B, nelle quali si introduce una forte componente strettamente linguistica tra le finalità principali del progetto ma ancora non si arriva all'uso veicolare della lingua minoritaria; infine, al gradino più alto le azioni di tipo A, attuabili in situazioni in cui alla lingua minoritaria è già riconosciuta una certa appropriatezza funzionale necessaria al suo uso veicolare per l'insegnamento delle discipline curricolari.

Azioni	N.	%
Nessuna	4	2,5
Azione C	28	17,2
Azione B	8	4,9
Azione B+C	8	4,9
Azione A	53	32,5
Azione A+C	24	14,7
Azione A+B	17	10,4
Azione A+B+C	16	9,8

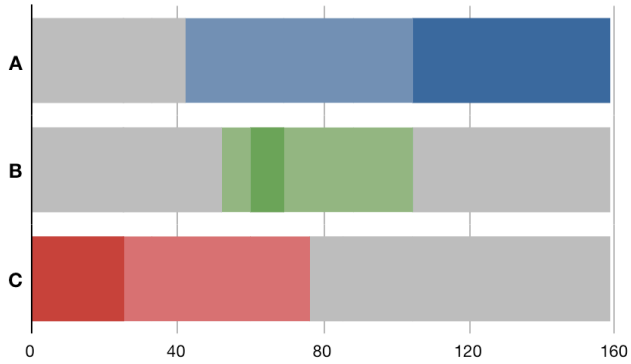


Grafico 10: Azioni di intervento (a.s. 2004-2005).

Come mostrano anche la tabella e il grafico seguenti, le diverse comunità sembrano prediligere alcune forme d'intervento, benché non in modo univoco. Nel grafico i tre colori rappresentano la porzione di progetti in cui sono presenti le tre tipologie d'intervento (azione A: barre di colore blu; azione B: barre di colore verde; azione C. barre di colore rosso); sono conteggiate all'interno di ogni porzione di barra anche i progetti con più azioni coinvolte (quindi, per chiarire, nelle barre blu sono conteggiati anche i progetti che coinvolgono sia l'azione A che l'azione C, quelli che coinvolgono sia l'azione A che l'azione B, nonché quelli che coinvolgono tutte le azioni).

	Nessuna	Azione C	Azione B	Azione B+C	Azione A	Azione A+C	Azione A+B	Azione A+B+C
Arbëresh	4%	43%	0	9%	9%	22%	0	13%
Friulano	0	14%	5%	1%	38%	13%	21%	7%
Ladino	0	0	0	0	79%	7%	0	14%
Occitano	7%	7%	14%	14%	21%	21%	7%	7%
Sardo	0	12%	0	0	35%	29%	6%	18%

Tabella 42: Tipologie di intervento dei progetti («azioni") raggruppate in base alla lingua minoritaria (sono riportate le lingue con più alto numero di progetti per l'a.s. 2004-2005).

Come si può vedere confrontando i dati della tabella 40, del grafico 14 della figura e nelle figure XXX, i progetti riguardanti il ladino coinvolgono sempre azioni d'intervento di tipo A; i progetti sull'arbëresh, invece, mostrano una predominanza di azioni C, mentre i progetti sul sardo coinvolgono quasi sempre azioni d'intervento A, in buona parte in sinergia con azioni di tipo B o C. I progetti sull'occitano e sul friulano, invece, sono piuttosto distribuiti su tutte le possibili combinazioni di intervento, con una certa concentrazione, soprattutto per quest'ultima lingua, sulle azioni di tipo A.

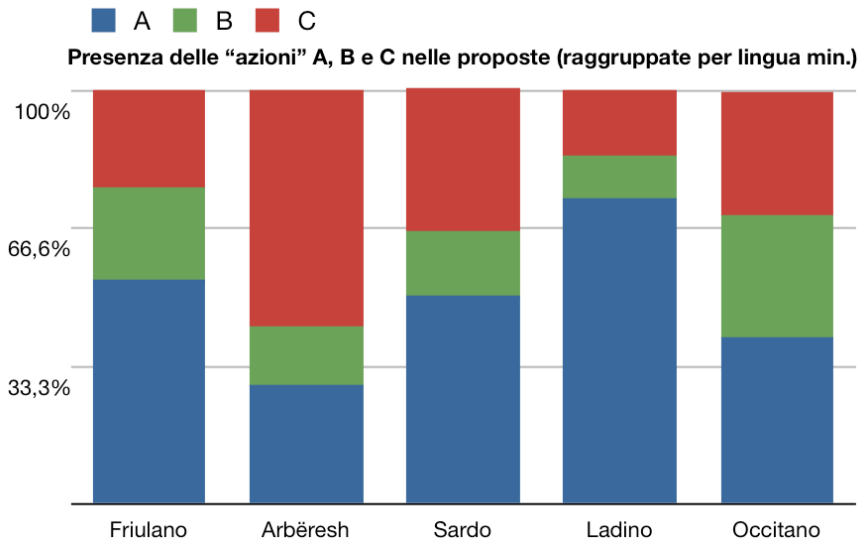


Grafico 11: Scelta della tipologia di intervento («azione") in base alla lingua minoritaria (a.s. 2004-2005).

Presenza Azione A	No	Sì
Friulano	16	60
Sardo	2	15
Ladino	0	14
Arbëresh	13	10
Occitano	6	8
Francoprov.	0	4
Sloveno	2	2
Dial. tedeschi	1	1
Grico	3	1
Croato	3	0
Walser	1	0

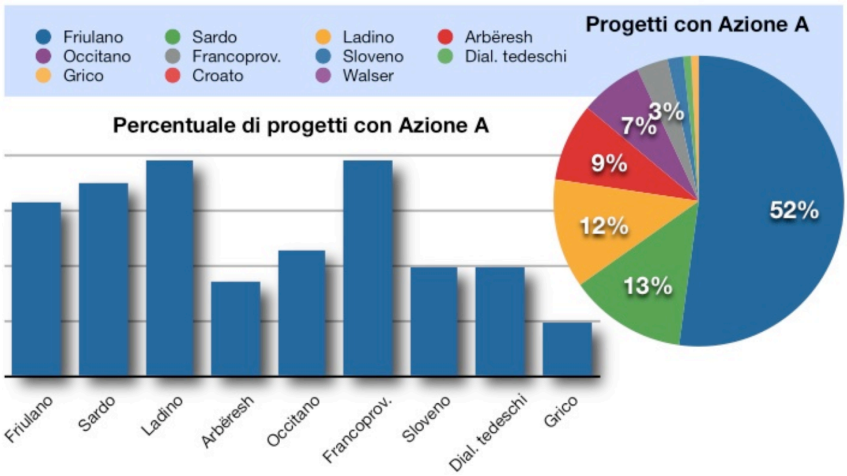


Figura 3: Presenza di Azione A in base alla lingua minoritaria (a.s. 2004-2005). (14bis)

Presenza Azione C	No	Sì
Friulano	49	27
Arbëresh	3	20
Sardo	7	10
Occitano	7	7
Grico	1	3
Ladino	11	3
Francoprovenzale	2	2
Dialetti tedeschi	0	2
Croato (molisano)	2	1
Sloveno	3	1
Walser	1	0

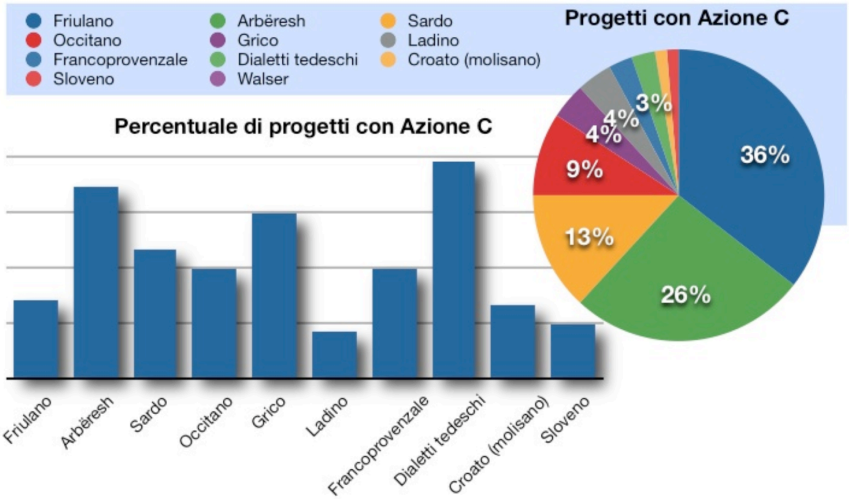


Figura 4: Presenza di Azione C in base alla lingua minoritaria (a.s. 2004-2005). (14ter)

Secondo i test di correlazione statistica questa distribuzione di valori non è casuale: c'è una correlazione significativa tra scelta del tipo di intervento e comunità minoritaria. In particolare, il discrimine sembra convergere verso i due poli di Azione C e Azione A, che mostrano anch'esse degli indici di correlazione significativi rispetto alla lingua minoritaria.

Coefficiente di correlazione	Valore	Significatività
Phi (correlazione nominale)	0,969	0,000
Coefficiente V di Cramer	0,366	0,000
Num. di casi validi considerati	163	

Tabella 43; Correlazione statistica tra tipologia di intervento («azioni") e lingua minoritaria (a.s. 2004-2005). (12)

Correlazione A / lingua min.	Valore	Significatività	Correlazione C / lingua min.	Valore	Significatività
Phi (correlazione nominale)	0,480	0,000	Phi (correlazione nominale)	0,429	0,002
Coefficiente V di Cramer	0,480	0,000	Coefficiente V di Cramer	0,429	0,002
Num. di casi validi considerati	163		Num. di casi validi considerati	163	

Tabella 44: 13: Correlazione statistica tra azioni di tipo A o C e lingua minoritaria (a.s. 2004-2005).

Ciò significa che ad una presenza di Azione A corrisponde in molti casi una assenza di Azione C, e viceversa; in altre parole, le singole comunità tendono a prediligere una delle due tipologie di intervento. Non esiste invece una correlazione tra lingua minoritaria e azione B; la scelta è piuttosto chiara e significativa tra due poli opposti di azioni d'intervento: insegnamento con uso della lingua minoritaria per discipline in orario curricolare vs. attività opzionali in orario extracurricolare. Anche qui sembra riprodursi un asse bipolare di valori che vede da un lato l'uso della lingua minoritaria come lingua veicolare (ed il riconoscimento da parte dei proponenti della sua validità come strumento per l'insegnamento) e dall'altro l'uso accessorio della lingua minoritaria per convogliare poi elementi della tradizione culturale locale (avvicinandosi quindi al polo evidenziato in § 4.3 di *Lingua come mero arricchimento culturale* e *Focus su ricostruzione storica e identità*).

Dalle azioni agli obiettivi previsti

Oltre all'ovvia correlazione con le valutazioni sul *focus*, vi sono anche altre correlazioni meno evidenti con alcune variabili relative all'impatto del progetto su specifici aspetti di rilievo: a) la presenza di progetti di formazione del personale mirati, utili per una migliore implementazione delle attività di tutela; b) la reale attenzione all'implementazione della competenza linguistica nel codice minoritario da parte dei destinatari del progetto; c) la considerazione dell'introduzione della lingua minoritaria nelle attività scolastiche come mero arricchimento culturale; d) la presenza di obiettivi extrascolastici nel progetto. Queste correlazioni, osservate per i soli progetti dell'a.s. 2004-2005, sono utili ad integrare il quadro di osservazioni esposto in precedenza, unendo anche la classificazione della tipologia di intervento (azioni A, B e C) al diagramma di relazioni tra variabili osservate.

Azioni	Progetti di formazione	Implementazione competenza ling.	Lingua come mero arricchim. culturale	Obiettivi extrascolastici
Nessuna	0,00	0,67	0,00	0,67
Azione C	0,19	0,33	0,56	0,48
Azione B	0,33	0,78	0,22	0,00
Azione B+C	1,13	1,13	0,50	0,13
Azione A	0,48	0,63	0,46	0,24
Azione A+C	0,96	0,65	0,35	0,15
Azione A+B	0,40	0,55	0,30	0,00
Azione A+B+C	1,31	1,13	0,38	0,19
Total	0,60	0,66	0,41	0,22

Tabella 45: 14: Valori medi sugli indicatori di Impatto principali in base al tipo di intervento («azioni») (a.s. 2004-2005).

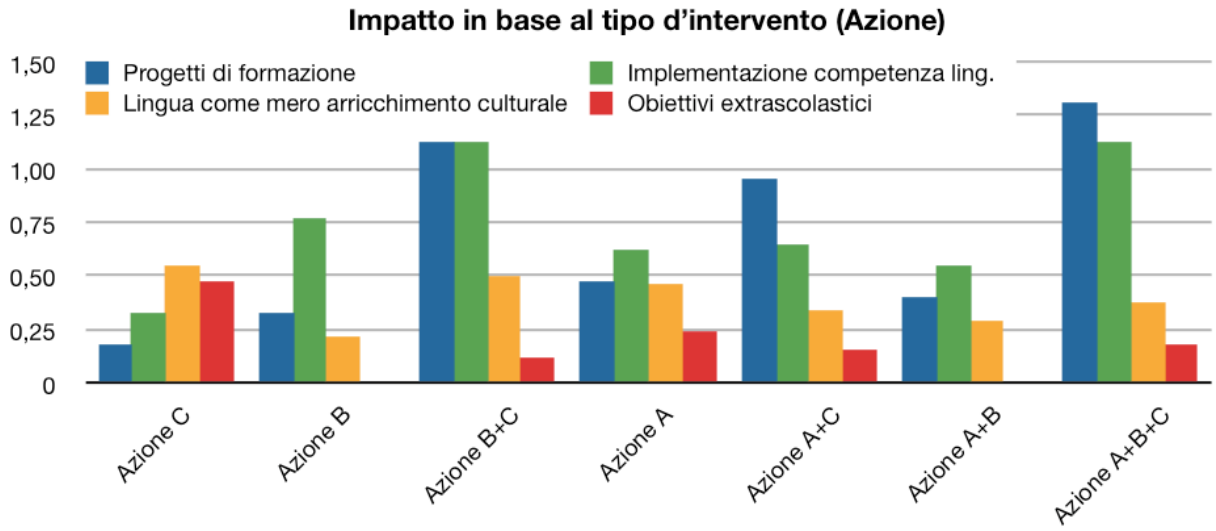


Figura 5: 15: Relazione tra tipologia d'intervento («azioni») e indicatori di Impatto principali (a.s. 2004-2005).

In particolare, come illustra il grafico in fig. 15, i valutatori di *Formazione del personale* e *Implementazione della competenza linguistica* mostrano valori più elevati con la presenza di interventi con azioni di tipo A e B; curiosamente, soprattutto la *Formazione del personale* sembra sensibile alla presenza, affianco a queste due azioni, di interventi di tipo C di supporto. La considerazione della *Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale*, massima nei progetti con sola azione C, diminuisce con l'inserimento di azioni di tipo A e B. Anche la presenza di *Obiettivi extrascolastici* mostra lo stesso andamento. Si contrappongono dunque due diverse classi di valori: da un lato, l'attenzione alla formazione e all'acquisizione delle competenze linguistiche, dall'altra l'attenzione alla rievocazione storica, la considerazione della lingua come simbolo identitario o come mero arricchimento culturale. In realtà, le tre classi di variabili hanno una rete di correlazioni tra loro piuttosto fitta.

Il diagramma seguente (fig. 16) è un tentativo di rappresentazione di questi rapporti (lo si confronti col diagramma di relazioni globali in fig. 5): le linee nere rappresentano correlazioni dirette (a valori numerici alti su una variabile corrispondono valori numerici alti nell'altra; a valori numerici bassi di una, corrispondo valori numerici bassi dell'altra); le linee rosse rappresentano invece relazioni inverse (quindi, a valori numerici più elevati di una delle variabili corrispondono valori numerici più bassi nell'altra); lo spessore della linea indica la forza della relazione (quanto la correlazione è stretta e significativa; più è spessa la linea, più l'indice di correlazione è elevato, mostrando quindi una più stretta corrispondenza dei valori delle due variabili correlate).

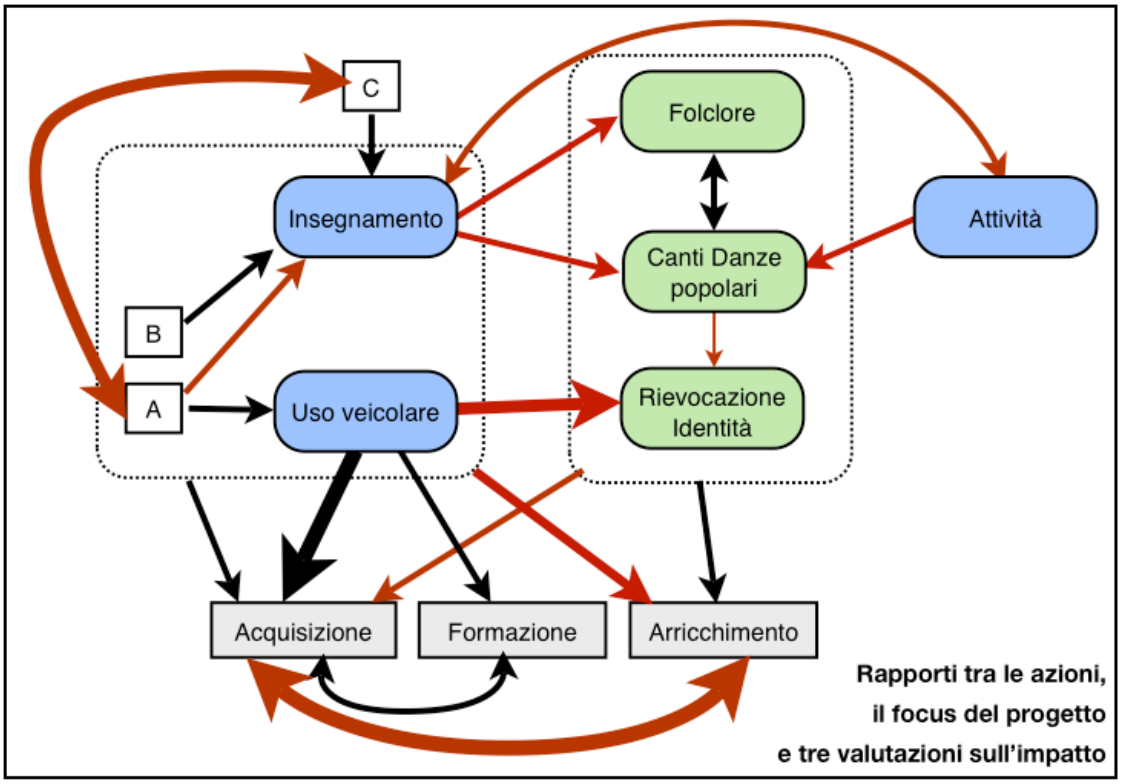


Figura 6: 16: Diagramma delle relazioni tra azioni d'intervento, Focus e Impatto (a.s. 2004-2005).

Sono raggruppati (tramite le linee tratteggiate) gli insiemi di variabili con correlazioni più strette, tali da poter essere considerate come gruppi di fattori cooperanti tra loro: da un lato, il *focus* su *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* e *Insegnamento formale della lingua* (di colore azzurro), insieme, ovviamente, alle tipologie di intervento corrispondenti (rispettivamente, azione A e azione B); dall'altro, le sottovoci relative al *focus* su elementi culturali (*Focus su folclore*, *Canti e danze popolari* e *Rievocazione storica e identità*, di colore verde).

La scelta di azioni di tipo C, come si può notare, ha una forte correlazione inversa con la scelta di azioni di tipo A, confermando quanto detto nel paragrafo precedente: le due tipologie di intervento sembrano davvero descrivere un asse polarizzato di scelte e strategie d'intervento contrapposte. Le relazioni all'interno del gruppo composto da *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* (per necessità di spazio abbreviato con "Uso veicolare" nel diagramma), *Insegnamento formale della lingua* ("Insegnamento" nel diagramma) e le rispettive tipologie d'intervento (azione A e azione B) mostrano come queste due modalità di insegnamento abbiano una funzione complementare ed un rapporto sinergico, che produce risultati migliori proprio in virtù di un corretto equilibrio tra queste attività. Tutto questo primo gruppo, che rappresenta una maggiore attenzione alla lingua minoritaria, si contrappone al gruppo di variabili che fanno maggiormente riferimento alla tutela e diffusione degli aspetti culturali della minoranza (*Focus su folclore*, *Canti e danze popolari* e *Rievocazione*

storica e identità, di colore verde); in particolare il focus su *Rievocazione storica e identità* mostra di contrapporsi fortemente all'*Uso veicolare della lingua minoritaria*: le due variabili sono totalmente separate, e progetti con valori alti in una delle due avranno valori bassi nell'altra.

Infine, alcune di queste variabili hanno un peso significativo anche su alcuni parametri relativi all'Impatto del progetto: sono inseriti nel grafico tre parametri particolarmente importanti, ovvero *Implementazione della competenza linguistica* (per brevità, "Acquisizione" nel grafico), *Progetti di Formazione del personale* ("Formazione") e *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* ("Arricchimento"). Andando nel dettaglio, il risultato più evidente è il forte impatto del focus su *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare* sulla variabile *Implementazione della competenza linguistica*: vi è una correlazione molto stretta tra questi due fattori, che mostra come progetti che considerino concretamente l'introduzione della lingua minoritaria come lingua d'insegnamento per altre discipline possano effettivamente contribuire a determinare una potenziale implementazione della conoscenza linguistica che arricchisca la competenza comunicativa dei destinatari e non rimanga un mero arricchimento culturale. Non è un caso che tra *Implementazione della competenza linguistica* e *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* si presenti anche qui una fortissima correlazione negativa, che segnala con maggiore evidenza rispetto al grafico XXX (correlazioni tra le variabili di impatto) la contrapposizione tra i due diversi modi di interpretare la tutela della lingua minoritaria. Allo stesso tempo, l'*Implementazione della competenza linguistica* ha una relazione positiva con *Progetti di formazione del personale*, altra variabile di particolare rilievo, anch'essa influenzata positivamente dalla presenza di punteggi elevati (e quindi di maggiore attenzione da parte dei proponenti) su *Uso della lingua minoritaria come lingue veicolare*; inoltre, l'intero gruppo di variabili riguardanti una maggiore attenzione verso la lingua minoritaria (il gruppo all'interno della linea tratteggiata di sinistra) mostra relazioni negative con la variabile *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*.

Il gruppo di variabili con maggiore attenzione agli aspetti culturali della minoranza (il gruppo in verde, all'interno del rettangolo tratteggiato di destra) mostra invece la situazione inversa: influisce positivamente sulla considerazione della *Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale* e negativamente sulla *Implementazione della competenza linguistica*.

Il diagramma delle relazioni per i progetti del 2004 evidenzia ancor di più la contrapposizione tra variabili riferite a valori legati ai fini della concreta tutela della lingua minoritaria (*Uso veicolare della lingua minoritaria* e *Insegnamento formale della lingua minoritaria*, che hanno una correlazione positiva con *Implementazione della competenza linguistica* e con *Progetti di formazione del personale* ed una correlazione negativa con *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*), e variabili che segnalano maggiore attenzione del progetto a fatti culturali o di rievocazione storica (tutte le sottovoci del

versante cultura, in particolare *Rievocazione storica e identità*, che sono correlate positivamente con *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* e negativamente con *Implementazione della competenza linguistica*).

3.3.5. Le autorappresentazioni della minoranza linguistica: i progetti dell'a.s. 2004-2005

Autorappresentazioni e analisi fattoriale

I numerosi rapporti di interrelazione (statisticamente significativi) tra le diverse variabili fanno intravvedere una possibile struttura latente di fattori che condizionano sia le scelte su modalità d'intervento ed estensione del progetto operate dai proponenti, sia le successive valutazioni sulla natura e sul possibile impatto del progetto effettuate in fase di catalogazione. La rete di interdipendenze tra scelta dell'azione d'intervento, *focus* del progetto su aspetti linguistici o culturali della comunità di minoranza, strategie di impatto e diffusione dei risultati del progetto e scelta dei destinatari permette di ipotizzare la presenza di fattori scatenanti, radicati nella rappresentazione della propria identità linguistica quantomeno dei proponenti se non delle rispettive comunità. Se è così, l'analisi di queste interdipendenze dovrebbe permetterci di estrapolare le motivazioni dei proponenti e i loro atteggiamenti nei confronti della comunità di minoranza.

Per far ciò è stata utilizzata una procedura di statistica multivariata chiamata «analisi dei fattori» (*factor analysis*); più nello specifico il metodo di estrazione utilizzato è quello della «analisi dei componenti principali», che permette di sintetizzare le correlazioni tra un numero elevato di variabili sintetizzandone i valori in un numero ridotto di componenti indipendenti. Sono stati utilizzati per questa procedura di *data reduction* tutti i parametri di valutazione rilevanti (le sottovoci della sezione *Focus*, i parametri relativi all'impatto, la valutazione globale), escludendo le variabili più eterogenee e discordanti col resto dei dati (*Focus su letteratura e poesia*, poco significativo; *Attività laboratoriali con uso funzionale della lingua minoritaria*, di per sé di difficile interpretazione; *Sbocco economico diretto*, poco utilizzato in fase di catalogazione). Da quest'analisi sono state escluse altre variabili, benché abbiano mostrato una certa correlazione, come le variabili sul tipo di azione o l'*Indice Destinatari*, per motivi strettamente legati alla procedura statistica: queste variabili, infatti, sono categoriali e non possono essere sintetizzate con una procedura di *factor analysis*.

Comunalità	Iniziale	Estrazione	Comunalità	Iniziale	Estrazione
Uso veicolare della lingua min.	1,000	0,554	Reti con scuole nella stessa area	1,000	0,192
Insegnamento formale della lingua	1,000	0,593	Implementaz. competenza ling.	1,000	0,756
Focus su canti e danze popolari	1,000	0,396	Lingua come mero arricchim. cult.	1,000	0,489
Focus su folclore	1,000	0,412	Obiettivi extrascolastici	1,000	0,556
Rievocazione storica e identità	1,000	0,727	Creazione di opportunità di lavoro	1,000	0,583
Formazione del personale	1,000	0,426	Capitalizzazione di beni materiali	1,000	0,465
Intervento nella realtà locale	1,000	0,520	Distribuzione sul territorio	1,000	0,644
Diffusione tramite media	1,000	0,479	Prodotti culturali duraturi	1,000	0,566
Reti con scuole in altre aree	1,000	0,327	Scala di valutazione globale	1,000	0,736

Tabella 46: 15: Comunalità tra le variabili inserite nel modello per la factor analysis (a.s. 2004-2005).

La procedura della *factor analysis* è una procedura statistica multivariata di esplorazione dei dati particolarmente complessa: l'algoritmo analizza innanzitutto le «comunalità», ovvero le corrispondenze statistiche di partenza tra le variabili che sono state inserite nel modello; successivamente, in base a queste comunalità individuate, procede al calcolo di un numero ottimale di funzioni matematiche che riescano ad assorbire e «spiegare» la maggiore quantità possibile di varianza all'interno del modello. Grazie a questa procedura di estrazione, si individua un numero minimo di componenti, o *fattori*, che sintetizzano, in un'unica variabile, le fluttuazioni e le correlazioni individuate tra tutte le variabili inserite nel modello. Si potrebbe paragonare questa procedura ad una sorta di indagine investigativa in cui le singole variabili e le loro comunalità sono gli indizi, sulla base dei quali la *factor analysis* ricostruisce i «fatti» ed individua le cause primarie, nascoste sotto la superficie dei dati, rappresentate dai fattori.

	Autovalori iniziali			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Fattori	Totale	% varianza	% cumulativa	Totale	% varianza	% cumulativa	Totale	% varianza	% cumulativa
1	3,977	22,095	22,095	3,977	22,095	22,095	2,922	16,234	16,234
2	2,391	13,286	35,380	2,391	13,286	35,380	2,779	15,438	31,673
3	1,627	9,040	44,420	1,627	9,040	44,420	2,018	11,208	42,881
4	1,423	7,905	52,325	1,423	7,905	52,325	1,700	9,444	52,325
5	1,307	7,263	59,588						
6	1,088	6,045	65,633						
7	0,993	5,518	71,151						
8	0,850	4,721	75,872						
9	0,801	4,449	80,322						
10	0,644	3,579	83,900						
11	0,576	3,197	87,098						
12	0,541	3,004	90,102						
13	0,441	2,451	92,552						
14	0,380	2,108	94,661						
15	0,306	1,699	96,360						
16	0,263	1,459	97,818						
17	0,240	1,333	99,152						
18	0,153	0,848	100,000						

Tabella 47: 16: Varianza sulle variabili «spiegata» dai fattori e calcolo degli autovalori per l'estrazione

Soluzione iniziale	1	2	3	4
Scala di valutazione globale	-0,806	0,266		
Implementazione competenza ling.	0,724	-0,448		
Intervento nella realtà locale	0,603	0,390		
Prodotti culturali duraturi	0,600	0,314	0,316	
Formazione del personale	0,598			
Distribuzione sul territorio	0,552	0,537		
Uso veicolare della lingua min.	0,503	-0,391	-0,353	
Lingua come mero arricchim. cult.	-0,394	0,502	0,254	
Capitalizzazione di beni materiali	0,358	0,481	-0,270	
Diffusione tramite media	0,458	0,461		
Obiettivi extrascolastici		0,416	-0,534	-0,301
Creazione di opportunità di lavoro	0,411	0,367	-0,515	
Reti con scuole in altre aree	0,324		0,459	
Reti con scuole nella stessa area	0,237		0,356	
Rievocazione storica e identità	-0,365	0,440	0,247	-0,583
Focus su canti e danze popolari				0,569
Focus su folclore	-0,294	0,254		0,511
Insegnamento formale della lingua min.	0,272	-0,369	0,371	-0,496

Tabella 48: 17: Punteggi fattoriali iniziali delle variabili sui 4 componenti («fattori») individuati (a.s. 2004-2005).

Per far emergere con maggiore evidenza i risultati di questa procedura di riduzione dei dati, occorre sottoporre il modello ad un'ulteriore procedura, chiamata «rotazione», tramite la quale il peso dei fattori sulle singole variabili viene ricalcolato fino ad ottenere una totale indipendenza dei fattori individuati (che diventano quindi «ortogonali», come gli assi X e Y di un piano cartesiano): in questo modo, nessuno dei fattori si sovrappone agli altri ed ognuno può rappresentare una causa singola dei risultati ottenuti nel modello, indipendente ed autonoma.

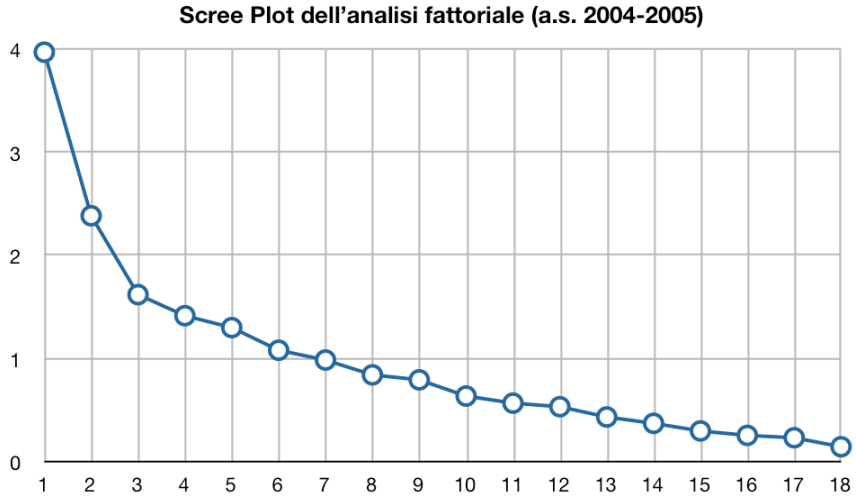


Grafico 12: Fig. 17: Scree Plot degli autovalori ottenuti dai componenti estratti tramite la factor analysis (a.s. 2004-2005).

La procedura di rotazione qui adottata è la procedura *Varimax*; l'estrazione è stata limitata a 4 fattori, in base sia all'analisi dello *Scree Plot* (che mostra un salto significativo degli autovalori in prossimità del quarto fattore estratto) sia ai risultati ottenuti da una serie di prove di estrazione con numero di fattori variabile tra 3 e 6. Alla fine di tale procedura di estrazione, vengono calcolati i *punteggi fattoriali* di ogni variabile su ogni singolo fattore, escludendo quelli con valore troppo basso per poter essere significativo. Le singole variabili vengono poi assegnate ad uno dei fattori in base a questi punteggi, che indicano quanto i componenti individuati riescono ad assorbire e «spiegare» la loro varianza.

Soluzione ruotata	1	2	3	4	
Distribuzione sul territorio	0,748		0,282		La tabella a sinistra mostra i risultati finali dell'analisi dei fattori sulle 18 variabili elencate nella prima colonna, tramite estrazione dei componenti principali e rotazione Varimax. La prima soluzione, ottenuta tramite il principio di Kaiser, individuava 6 fattori. Tuttavia, gli ultimi due mostravano un potenziale predittivo estremamente ridotto e conducevano a particolari difficoltà interpretative. L'estrazione è stata limitata a 4 fattori in seguito al confronto della composizione ed omogeneità dei fattori utilizzando varie soluzioni, da 3 a 6 fattori. I valori in tabella (chiamati punteggi fattoriali) indicano quanto i componenti individuati riescono ad assorbire e «spiegare» i valori assegnati alle singole variabili. Le variabili vengono quindi assegnate al fattore per il quale hanno il punteggio fattoriale più elevato.
Prodotti culturali duraturi	0,742				
Diffusione tramite media	0,646				
Formazione del personale	0,588	-0,268			
Intervento nella realtà locale	0,559		0,427		
Reti con scuole in altre aree	0,425		-0,307		
Reti con scuole nella stessa area	0,376				
Implementaz. competenza ling.		-0,770		0,336	
Rievocazione storica e identità		0,761		0,342	
Uso veicolare della lingua min.		-0,735			
Scala di valutazione globale	-0,472	0,692			
Lingua come mero arricchim. cult.		0,615		-0,313	
Obiettivi extrascolastici			0,735		
Creazione di opportunità di lavoro			0,720		
Capitalizzazione beni materiali	0,285		0,618		
Insegnamento formale della lingua			-0,251	0,710	
Focus su canti e danze popolari				-0,624	
Focus sul folclore				-0,603	

Tabella 49: 18: Punteggi fattoriali finali («ruotati») delle variabili sui 4 componenti, o fattori, individuati (a.s. 2004-2005).

Interpretazione dei fattori

In base alla composizione dei fattori (a quali variabili «spiega» e in che misura), possiamo cercare di assegnare un significato ai punteggi ad essi assegnati. Partiamo dal fattore più semplice: il fattore 3. Il fattore 3 «spiega» in misura elevata tre diversi parametri sull'impatto che fanno riferimento a finalità del progetto non strettamente collegate alla didattica o alla valorizzazione della lingua minoritaria: *Obiettivi extrascolastici* fa riferimento alla presenza di finalità esterne, quali la partecipazione ad un concorso nazionale, la collaborazione con un evento folcloristico locale etc.; con *Creazione di opportunità di lavoro*, invece, si segnalano quei progetti che inseriscono tra le proprie finalità quella di fornire ai partecipanti ulteriori competenze utili nel mondo del lavoro; infine, *Capitalizzazione di beni materiali duraturi* fa riferimento alla richiesta di finanziamenti per l'acquisto di beni materiali di lunga durata o per la creazione di strutture permanenti (biblioteche scolastiche, laboratori informatici etc.). Anche in virtù della predominanza della prima variabile (che ha il punteggio fattoriale più elevato), questa componente può essere allora interpretato come «Obiettivi esterni all'ambito scolastico».

Il fattore 1, composto di ben 7 variabili, raccoglie quasi tutte le valutazioni relative all'impatto e alla diffusione del progetto. In particolare, i punteggi positivi più elevati riguardano l'impatto e la diffusione sul territorio, la creazione di prodotti culturali duraturi (quali raccolte di poesie in lingua minoritaria, pubblicazione di libri di testo, film etc.), la diffusione tramite media, la presenza di progetti di formazione del personale e l'intervento concreto nella realtà locale (tramite collaborazioni con enti, eventi culturali già presenti etc.). Questo componente fa riferimento quindi alle capacità del progetto di estendersi sul territorio e di «lasciare il segno» sulla realtà locale, alla sua continuità sia nello spazio (sia all'interno che all'esterno della comunità, tramite progetti in rete con scuole esterne) che nel tempo. Chiameremo quindi questo fattore «Capacità d'impatto, continuità e diffusione dei risultati del progetto».

I fattori più interessanti, ed anche più difficili da interpretare, sono il fattore 2 e il fattore 4. In particolare il fattore 2 è particolarmente importante, dato che include anche la valutazione globale del progetto. Questo significa che è proprio questo fattore a determinare in maggior misura la valutazione globale dell'efficacia e utilità del progetto in base alle potenzialità della proposta, all'adeguatezza della tipologia d'intervento e al suo possibile impatto nella realtà minoritaria. Ora, il fattore 2 si estende su due direzioni: i punteggi fattoriali negativi (*Implementazione della competenza linguistica* e *Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento*) indicano una correlazione inversa con il fattore, mentre quelli positivi (*Rievocazione storica e identità* e *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*) una correlazione diretta. Le variabili caratterizzanti il fattore 2 sono quindi divise ai due poli estremi di una retta, rappresentata in Fig. 18, che ha da un lato una maggiore

attenzione all'implementazione della competenza linguistica (con l'introduzione, tra l'altro, dell'uso della lingua minoritaria come lingua veicolare) e dall'altro la considerazione della lingua come mero arricchimento culturale ed una maggiore attenzione ad aspetti culturali o, infine la concentrazione del progetto sulla rievocazione storica e sull'identità etnico-culturale della comunità di minoranza.

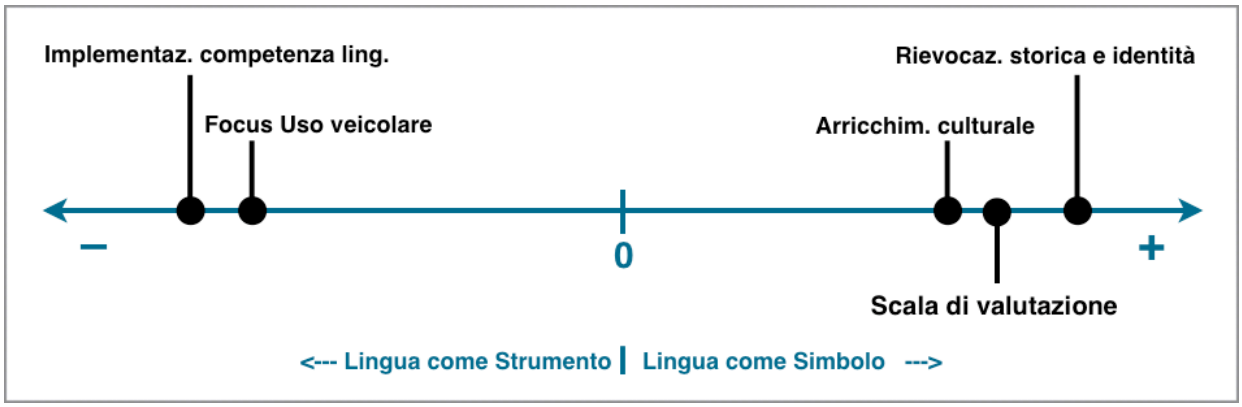


Figura 7: 18: Rappresentazione dell'asse «Lingua come Simbolo / Lingua come Strumento» (Fattore 2) (a.s. 2004-2005)

Lungo quest'asse si distribuiscono i progetti, passando dal polo sinistro, in cui si concentrano le proposte in cui emerge il valore strumentale della lingua minoritaria, al polo destro, in cui invece si concentrano le proposte interessate principalmente al suo valore simbolico e identitario.

La scala di valutazione globale, occorre qui ricordarlo, ha valori numerici più alti per i progetti ritenuti meno efficaci e con un impatto ridotto sulla comunità, in base all'analisi di tutti i parametri utilizzati in fase di catalogazione; i progetti ritenuti invece più efficaci ed adeguati, in virtù dell'ottenimento di punteggi più elevati sui parametri di impatto e diffusione, ottengono valori numeri più bassi. I primi possono quindi ottenere un punteggio pari a 4, mentre questi ultimi ottengono un punteggio di 1. La scala di valutazione globale ha una correlazione diretta con il fattore 2, il che significa che ottiene punteggi più alti man mano che ci si avvicina al polo destro, ovvero man mano che aumenta l'attenzione al valore simbolico e identitario della lingua (rappresentato dalle due variabili *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* e *Rievocazione storica e identità*).

Potremmo quindi interpretare il fattore 2 come un fattore che sintetizza le autorappresentazioni della comunità (espresse dalle modalità d'intervento scelte/richieste dagli istituti scolastici proponenti e leggibili «tra le righe» delle descrizioni dei progetti) ed il modo in cui essa valuta la lingua minoritaria; in particolare, se la comunità ritiene la lingua valida per essere usata come strumento per l'insegnamento, utile per la trasmissione intergenerazionale, come codice comunicativo, o se il codice di minoranza ha valore principalmente in virtù del suo passato, del suo

valore storico e identitario. Questo fattore potrebbe quindi essere interpretato come un asse polarizzato «Lingua come Simbolo / Lingua come Strumento».

Infine, anche il fattore 4 mostra punteggi elevati sia negativi che positivi; in particolare contrapponendo *Insegnamento formale della lingua* (sul semiasse positivo) a *Focus su canti e danze popolari* e *Focus sul folclore* (sul semiasse negativo). Quest'ulteriore dimensione di variazione rappresenta quindi l'obiettivo della proposta d'intervento fatta dalla scuola, permettendoci di individuare se le finalità del progetto sono maggiormente concentrate sulla trasmissione del codice linguistico o sulla trasmissione delle tradizioni culturali della minoranza. Possiamo quindi denominarlo come «Trasmissione della lingua / Trasmissione della cultura».

Lingua come Simbolo, lingua come Strumento

Come detto nel precedente paragrafo, questi quattro fattori sono totalmente ortogonali, ovvero indipendenti tra loro. Potremmo quindi trovarci ad avere progetti con punteggi positivi sul fattore 2 e negativi sul fattore 4, oppure positivi su entrambi i fattori, negativi su entrambi i fattori, o infine negativi sul fattore 2 e positivi sul fattore 4. Possiamo quindi posizionare i progetti su un piano cartesiano i cui assi sono rappresentati dal fattore 2 (Lingua come Simbolo / Lingua come Strumento) e dal fattore 4 (Trasmissione della Lingua / Trasmissione della Cultura). Come mostra il grafico seguente (Fig. 19), potremmo allora avere situazioni in cui:

1. La lingua minoritaria è considerata mero simbolo identitario, collegata al passato e ai valori tradizionali della comunità; si ritiene quindi indispensabile trasmettere innanzitutto i valori culturali e le tradizioni popolari, piuttosto che insegnare la lingua (quadrante in alto a sinistra);
2. La lingua minoritaria è sì considerata simbolo identitario ma, proprio in virtù della sua centralità nella rappresentazione dell'identità del gruppo, diventa di vitale importanza mantenerne vive le forme linguistiche, trasmettendole anche alle nuove generazioni (quadrante in alto a destra);
3. La lingua minoritaria è considerata uno strumento comunicativo, non fattore prevalentemente identitario; si considera la lingua valida per l'insegnamento e se ne sottolinea la funzione comunicativa rispetto a quella simbolica; si ritiene quindi importante trasmetterne le forme alle generazioni successive (quadrante in basso a destra);
4. Si sottolinea la funzione comunicativa del codice minoritario, ritenuto altresì valido per l'uso veicolare nell'insegnamento di altre discipline; nonostante questo, si ritiene più importante trasmettere elementi della tradizione culturale piuttosto che insegnare la lingua in maniera formale (quadrante in basso a sinistra).

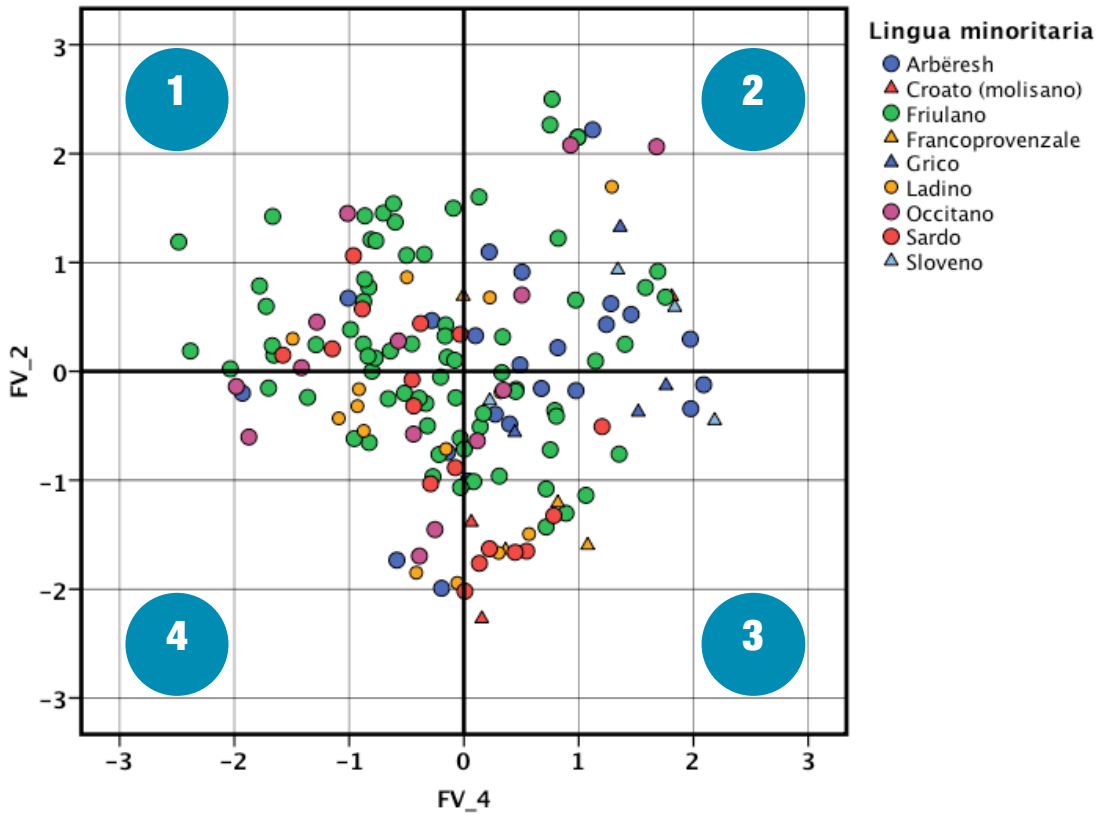


Figura 8: 19: Distribuzione dei progetti sul Fattore 2, «Lingua come Simbolo / Lingua come Strumento» (asse verticale) e sul Fattore 4, «Trasmissione della Lingua / Trasmissione della Cultura» (asse orizzontale) (a.s. 2004-2005).

Come si può notare, il quarto quadrante è quello più vuoto: i progetti si concentrano intorno all'incrocio degli assi, disperdendosi verso gli altri tre quadranti. Il grafico seguente (fig. 22) mostra un confronto sui punteggi massimi e minimi ottenuti dalle singole lingue minoritarie sui Fattori 2 e 4.

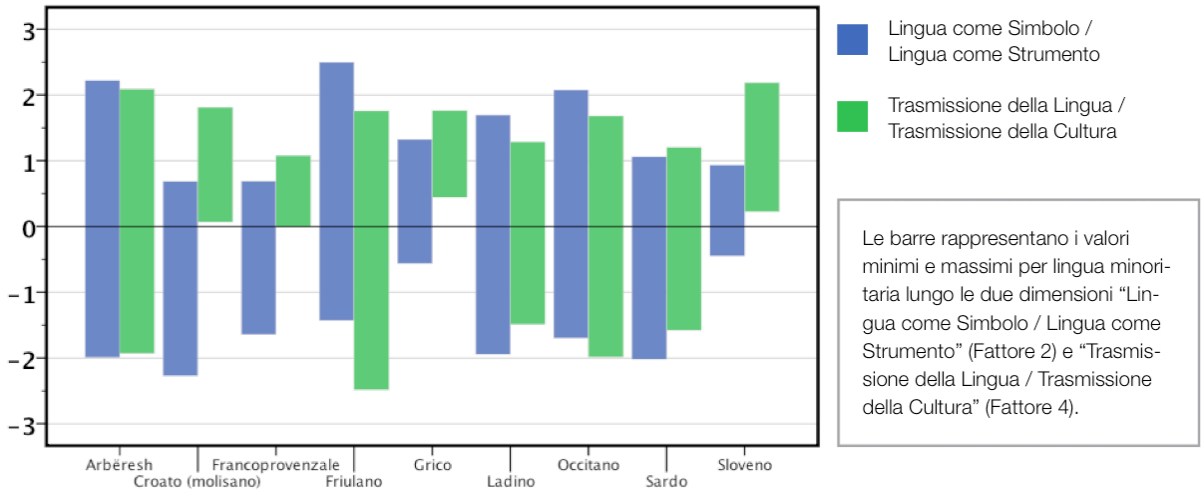


Figura 9: 22: Punteggi massimi e minimi per lingua minoritaria sul Fattore 2 e sul Fattore 4 (a.s. 2004-2005).

3.3.6. Autorappresentazioni, impatto e valutazione del progetto

Creazione degli indici

Proprio grazie all'analisi fattoriale effettuata sui progetti 2004-2005 è stato possibile approfondire l'osservazione delle autovalutazioni anche per i progetti delle altre annate. Così l'analisi specifica sui progetti 2004-2005 ha permesso di creare una serie di indici con i quali è possibile osservare: a) come gli istituti proponenti (che potremmo considerare come «informatori autorevoli», rappresentanti illustri degli atteggiamenti linguistici della comunità, tra l'altro coinvolti direttamente nel processo di pianificazione linguistica) si rapportano con la lingua e la cultura minoritaria; b) qual è la loro valutazione dell'alloglossia, e; c) quale tipo di intervento ritengono più opportuno. Dunque, sulla base dei fattori individuati tramite l'analisi dei componenti ed esposti in § 7.3, sono stati creati tre indici a partire dai punteggi delle variabili coinvolte nei rispettivi fattori:

1. INDICE DI RAPPRESENTAZIONE DELLA LINGUA (IRL): corrispondente al fattore 2 per i progetti 2004-2005: sintetizza i punteggi di *Implementazione della competenza linguistica*, *Focus su uso veicolare della lingua minoritaria*, *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale* e *Focus su rievocazione storica e identità*; i valori positivi rappresentano una tendenza del progetto (e dei proponenti) a considerare la lingua come Strumento, utile per la comunicazione quotidiana e valida per l'uso veicolare nell'insegnamento scolastico; la lingua non è ancorata al passato o a specifici ambiti comunicativi, ma viene considerata adatta (o potenzialmente adeguata) a trattare qualsiasi argomento. I valori negativi mostrano al contrario una predominanza nel progetto della rappresentazione della lingua come Simbolo, valore identitario legato alla tradizione, al passato, alla cultura popolare locale; la lingua, benché non venga necessariamente dichiarato, è considerata adeguata a trattare solo gli argomenti tradizionali, la cultura locale, e la predominanza della sua funzione simbolica potrebbe ostacolarne lo sviluppo, generando forme di purismo linguistico;
2. INDICE DI TRASMISSIONE DELLA LINGUA VS. TRASMISSIONE DELLA CULTURA (ITLC): corrispondente al fattore 4 per i progetti 2004-2005: sintetizza i valori di *Focus su insegnamento formale della lingua*, *Focus su canti e danze popolari* e *Focus su folclore*; quest'indice rappresenta sostanzialmente quanto l'attenzione del progetto (e dei proponenti) è concentrata su aspetti linguistici o su aspetti culturali della minoranza; i valori positivi indicano una maggiore concentrazione sulla trasmissione della lingua, mentre i valori negativi indicano una maggiore concentrazione sulla trasmissione della cultura minoritaria;
3. INDICE DI PRODUZIONE CULTURALE E FORMAZIONE (IPF): correlato con il fattore 1 per progetti 2004-2005: sintetizza i valori di *Produzione di materiali culturali duraturi*, *Progetti di*

formazione del personale e *Obiettivi extrascolastici*; valori positivi elevati indicano una maggiore continuità del progetto, almeno a livello potenziale, grazie alla presenza di progetti di formazione del personale e produzione di materiali didattici o pubblicazioni di altra natura riutilizzabili negli anni successivi.

I punteggi (numerici) su questi tre indici sono stati calcolati secondo le seguenti formule:

IRL = (Implementazione della competenza linguistica)^2 + Uso veicolare della lingua minoritaria – (Lingua minoritaria come mero arricchimento culturale)^2 – Rievocazione storica e identità
ITLC = Insegnamento formale della lingua – Focus sul folclore – Focus su canti e danze popolari
IPF = (Prodotti culturali duraturi)^2 + (Progetti di formazione del personale)^2 – (Obiettivi extrascolastici)^2

3.3.13. Rappresentazione della lingua: variazioni nella valutazione della lingua minoritaria

Un dato particolarmente rilevante che emerge dall'osservazione di questi indici, e che merita di essere trattato a parte, riguarda la rappresentazione della lingua, ovvero l'asse precedentemente descritto della *Lingua come Simbolo o come Strumento*. Come mostra il grafico seguente (Fig. 20), quest'indice subisce delle forti fluttuazioni nei tre anni scolastici considerati. Se si osserva il primo grafico a sinistra, si può notare come la *Rappresentazione della lingua*, in particolare per i progetti sul friulano e sullo sloveno, subisca una forte virata da lingua come strumento a lingua come simbolo, passando da valori positivi (anche piuttosto elevati, se si considera anche l'elevato numero di progetti sul friulano sul quale è calcolato il valore medio del grafico) a valori negativi già nel passaggio dal 2001-2002 al 2004-2005. Quest'andamento sembra stabilizzarsi o mostrare un leggero cambio di rotta, invece, nel confronto con l'a.s. 2008-2009.

I progetti riguardanti altre lingue minoritarie, come croato, francoprovenzale e, seppur con meno vigore il sardo, mostrano invece un andamento diverso, partendo da valori piuttosto bassi (ma sempre positivi, mostrando un'attenzione maggiore, benché lieve, per la funzione comunicativa della lingua a scapito di quella simbolica) per l'a.s. 2001-2002 ed arrivando a valori estremamente elevati e promettenti nell'a.s. 2004-2005; di colpo, però, i valori dell'indice di *Rappresentazione della Lingua* tornano a scendere (se non a precipitare) in corrispondenza dell'ultimo anno scolastico considerato, il 2008-2009. Come si può notare, comunque, di fatto non vi sono valori in crescita dall'a.s. 2004-2005 in poi (tranne la lieve flessione positiva dei progetti sullo sloveno); non vi è quindi l'atteso miglioramento negli atteggiamenti linguistici nei confronti del codice tutelato e nelle

autorappresentazioni della comunità, che avrebbero invece rappresentato un importante risultato per una strategia di pianificazione linguistica efficace.

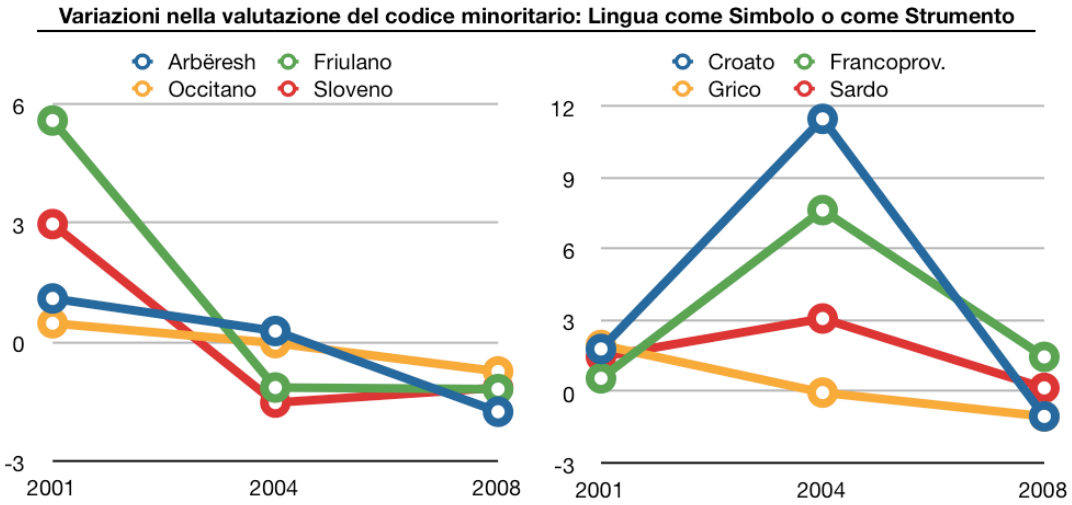


Figura 10: 20: Variazioni nella valutazione della lingua minoritaria nei tre anni scolastici considerati

È l'indice di *Rappresentazione della lingua* quello che subisce maggiori variazioni nel confronto tra anni scolastici: dal grafico riportato di seguito (Fig. 21) si nota infatti come la media complessiva dei progetti passi da un valore superiore a 3 per l'a.s. 2001-2002 ad un valore vicino allo 0 per l'a.s. 2004-2005, mentre per il 2008-20009 arriva a punteggi negativi. Gli altri due indici, invece, non sembrano subire modifiche consistenti nei tre anni considerati.

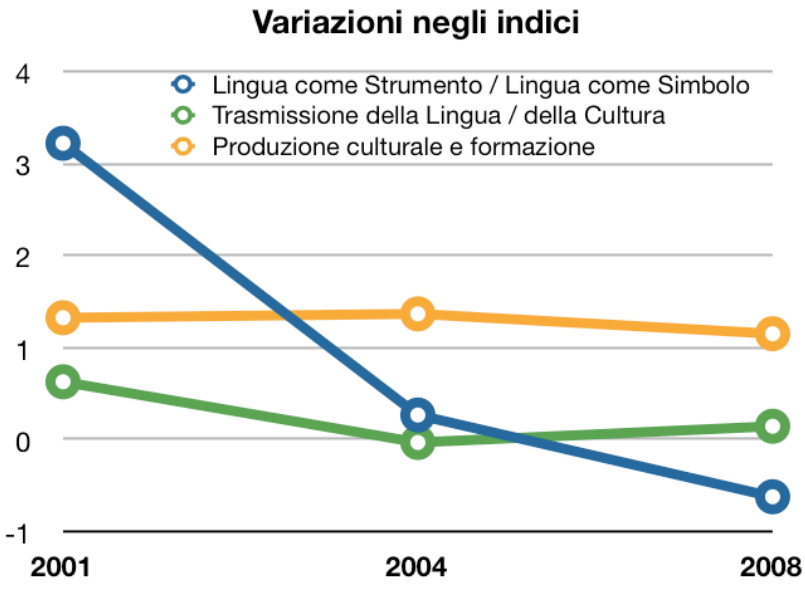


Figura 11; 21: Variazione nei valori medi degli indici nei tre anni scolastici considerati.

Relazione tra fattori, valutazione globale e finanziamento (progetti 2004-2005)

I risultati dell'analisi fattoriale sui progetti dell'a.s. 2004-2005 mostrano ulteriori punti d'interesse, in particolare in relazione alla valutazione globale del progetto (per cui cfr. sopra) e alla percentuale di finanziamento ottenuta. Nel grafico riportato qui sotto (fig. 22) sono rappresentate le correlazioni statisticamente significative tra i fattori (individuati dalla *factor analysis* sui progetti 2004-2005), la valutazione globale sulla proposta e due variabili particolarmente interessanti che riguardano i risultati ottenuti dal progetto: la percentuale di finanziamento ottenuta e la continuità del progetto (in termini di anni consecutivi di proposte approvate dal Ministero). Come di consueto, lo spessore delle frecce indica la forza della relazione, le frecce nere indicano relazioni dirette (i valori delle due variabili correlate sono simili) mentre le frecce rosse indicano relazioni inverse (a valori elevati in una delle due variabili correlate corrispondono valori bassi nell'altra). All'interno della linea tratteggiata sono messi in evidenza i due fattori che sembrano avere un peso maggiore sulla valutazione globale del progetto (fattore 1 e fattore 2).

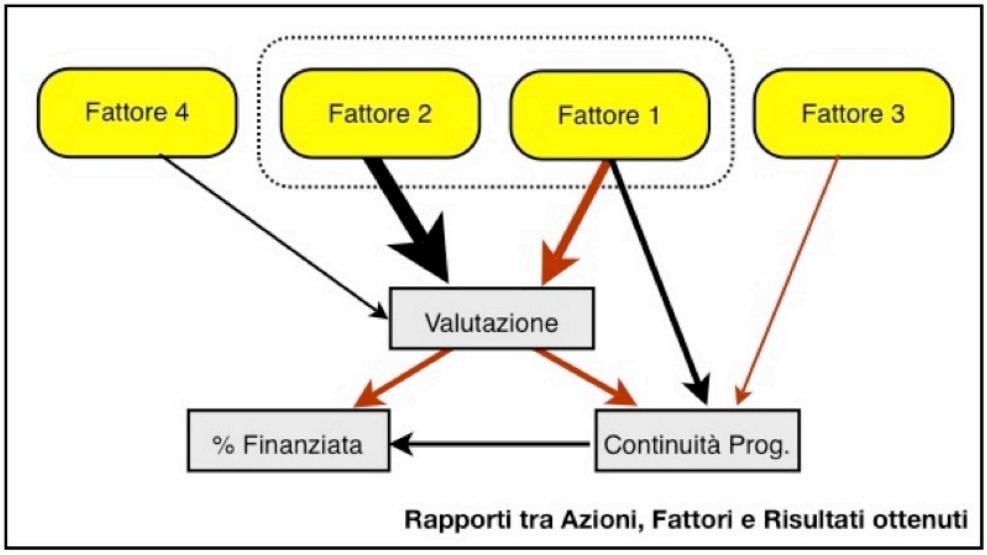


Figura 12: 22: Relazioni tra azioni d'intervento, componenti principali (dall'analisi fattoriale sui progetti 2004-2005), valutazione globale e finanziamento.

Innanzitutto, si può notare la forte correlazione tra il Fattore 2, rappresentante l'asse *Lingua come Simbolo / Lingua come Strumento*, e la valutazione globale: più i valori su quest'asse si avvicinano al primo polo, indicando progetti che si legano strettamente alla rappresentazione del valore simbolico della lingua a scapito della sua funzione comunicativa, più il progetto tenderà ad ottenere valutazioni piuttosto "negative" in termini globali, risultando poco efficace o adeguato alla realtà locale. Occorre ricordare che il Fattore 2 corrisponde approssimativamente all'*Indice di Rappresentazione della lingua*

(IRL), calcolato sui progetti di tutti e tre gli anni scolastici esaminati (ma con polarità opposte: valori più alti di IRL rappresentano progetti maggiormente concentrati sul valore strumentale della lingua minoritaria e tendono ad ottenere valutazioni più positive, con valori vicini a 1, che rappresenta la valutazione globale migliore in termini di efficacia potenziale del progetto).

Anche il Fattore 1 mostra una correlazione non indifferente con la valutazione globale, affiancando all'attenzione verso la funzione comunicativa della lingu le capacità di impatto, diffusione nel territorio e produttività (in termini di materiali culturali e didattici) tra le cause di maggior rilievo che influiscono positivamente sulla valutazione globale del progetto. Oltre ad influire sulla valutazione globale, il Fattore 1 (che corrisponde approssimativamente all'indice su *Impatto, Produzione e Formazione* calcolato per i progetti di tutti gli anni scolastici esaminati) ha un peso determinante anche sulla *Continuità del progetto*: proposte con un buon impatto sul territorio, che intervengono nella realtà locale tramite progetti duraturi di formazione del personale, produzione culturale, diffusione tramite media locali o reti di collaborazioni tra istituti scolastici tendono a durare più a lungo nel tempo e a promuovere nel corso degli anni proposte qualitativamente valide, che continueranno a ricevere finanziamenti.

Bisogna aggiungere, benché sia da ritenere scontato, che la valutazione globale influisce in modo sostanziale e imprescindibile sulle due variabili riguardanti i risultati ottenuti dal progetto: la continuità e la percentuale di finanziamento. In questo senso, la maggiore attenzione alla funzione strumentale della lingua e la promozione di modalità d'intervento con un più coerente e continuo impatto sulla comunità tendono ad essere premiate con una maggiore continuità nel tempo dei progetti e con percentuali di finanziamento più elevate.

Se si considerano solo i progetti dell'a.s. 2004-2005, possiamo determinare, grazie ai punteggi fattoriali descritti in § 7.2, le variabili che hanno maggiore influenza sulla valutazione globale del progetto e, di conseguenza, sui risultati effettivi ottenuti dal progetto (percentuale di finanziamento e continuità del progetto). In base a queste riflessioni quindi le variabili che hanno influenza positiva sono, in ordine di importanza:

i. Implementazione della competenza linguistica;
ii. Distribuzione sul territorio;
iii. Produzione di materiali culturali duraturi;
iv. Uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento;
v. Diffusione tramite i media;
vi. Progetti di formazione del personale;
vii. Intervento nella realtà locale;

viii. Reti con scuole in altre aree;
ix. Reti con scuole della stessa area.

Anche da queste analisi dunque la proprietà che ha maggior peso sulle capacità del progetto di rappresentare una soluzione efficace, di avere un impatto determinante sulla comunità e sui suoi atteggiamenti linguistici e di produrre una dinamica positiva nel processo di rivitalizzazione della lingua minoritaria, risulta essere l'*Implementazione della competenza linguistica*: l'intenzione attiva e concreta di trasmettere la lingua, non mero elemento accessorio o simbolico, ma vero mezzo di comunicazione vivo e vitale, alle nuove generazioni è l'elemento centrale per il raggiungimento di risultati ottimali in termini di promozione del codice minoritario; al contrario, invece, la considerazione della lingua come mero elemento di distinzione etnica, accessorio culturale utile a riaffermare una diversità legata al passato, stendardo del processo di costruzione di un'identità locale chiusa ed isolata (rappresentato dalle variabili *Rievocazione storica e identità* e *Lingua minoritaria considerata come mero arricchimento culturale*) rappresenta un ostacolo al raggiungimento di risultati positivi, di promozione della lingua alle nuove generazioni, di rivitalizzazione tramite un atteggiamento di apertura nei confronti del contesto plurilingue attuale in cui la minoranza si trova a vivere.

Si contrappongono allora due concezioni della tutela delle minoranze: una legata all'utilizzo e alla diffusione della lingua come mezzo comunicativo, conscia della situazione di plurilinguismo ed operativamente più attiva, tramite la promozione di progetti di formazione del personale, di interventi nella realtà locale, di ancoraggio al territorio, tramite collaborazioni con altre scuole o con altri enti, oppure tramite la produzione di materiali culturali di lunga durata o la diffusione dei risultati del progetto con l'utilizzo dei mezzi di comunicazione di massa – volta, per dirlo in una parola, verso il futuro; un'altra opposta, ancorata al passato, concentrata sulla costruzione di un'identità nazionale in piccolo, tramite la quale cerca di difendere le diversità culturali, innanzitutto, e quelle linguistiche solo in second'ordine. All'interno di questi opposti, ovviamente, vi è una serie di sfumature, che deve tra l'altro confrontarsi anche con una serie di situazioni sociolinguistiche di partenza tra le più varie.

Valutazione globale e finanziamento ottenuto

Dall'analisi dei progetti dell'a.s. 2004-2005, quindi, risulta che i due fattori principali da tenere in considerazione per valutare l'efficacia e l'orientamento complessivo del progetto sono il fattore 1 (costituito principalmente dalle variabili *Distribuzione sul territorio*, *Produzione di materiali culturali duraturi* e *Progetti di formazione del personale*) ed il fattore 2 (*Rappresentazione della lingua*, ovvero «Lingua come

strumento vs. Lingua come simbolo»). Questi due fattori sono strettamente correlati con la valutazione globale del progetto, che a sua volta mostra una correlazione con la percentuale di finanziamento ottenuto. In sostanza, quindi, i progetti più finanziati (in termini percentuali rispetto al costo complessivo della proposta iniziale) sono quelli che mostrano una maggiore attenzione alla funzione comunicativa della lingua ed un'attenzione al territorio, alla diffusione dei risultati del progetto e alla continuità.

Questa correlazione è particolarmente stretta per i progetti del 2004-2005: e mentre la correlazione tra questi fattori, nella forma degli indici di *Rappresentazione della lingua* (IRL) e *Produzione e formazione* (IPF), e la valutazione globale rimane costante per tutti gli anni considerati (benché rappresentata da rapporti di proporzione piuttosto diversi), lo stesso avviene solo in parte per la correlazione tra quest'ultima e la percentuale di finanziamento. Si osserva inoltre una correlazione crescente fra gli indici e la percentuale di finanziamento dei progetti per gli anni 2001-2002 e 2004-2005; in questa prima fase i progetti sembrano focalizzarsi sempre più su strategie e scelte maggiormente adatte alla situazione locale, concentrandosi su insegnamento formale della lingua o affiancando le attività sul codice minoritario ad attività culturali in base alle esperienze precedenti e alle richieste sorte nel corso dei primi anni da parte della comunità. Ovviamente, se vi sono flessioni negative in alcuni indici, esse sono determinate non da fattori dipendenti dall'efficacia della valutazione dei progetti, quanto da occasionali inversioni di tendenza operate da singole scuole proponenti.

In una seconda fase, dall'a.s. 2004-2005 in poi, sembra esserci una sorta di stabilizzazione dei risultati (si veda in particolare l'indice di *Produzione e Formazione*, l'unico che rappresenti concretamente questa tendenza avvalorando, col suo esempio, l'analisi qui proposta); ovvero, una volta raggiunto un livello qualitativo piuttosto elevato, sembra verificarsi un graduale adeguamento tra le aspettative connesse alle decisioni di finanziamento e sostegno del progetto e le proposte presentate. Sempre in virtù del *bias* interpretativo tra un'indagine quantitativa e l'osservazione estemporanea dei progetti in un singolo anno (già esposto nel paragrafo «*Focus* del progetto in base alla lingua di minoranza»), in questa seconda fase, nonostante vi possa essere una percezione di un miglioramento qualitativo delle proposte, sembra piuttosto crearsi una sorta di ricalibrazione delle stesse che, pur non ottenendo punteggi elevati a livello numerico sui parametri qui considerati, ricevono tuttavia valutazioni positive in virtù di loro qualità intrinseche che le rendono più adatte ai mutati contesti, alle specifiche realtà considerate e nell'insieme più efficaci in virtù anche dei risultati previsti e delle esperienze accumulate nella valutazione dei progetti degli anni precedenti.

Va anche considerato, come apparirà evidente dalla discussione dei *focus group*, che negli anni le aspettative dei fruitori delle proposte, e in particolare dei genitori, sembrano cambiate: ad una

prima fase in cui l'entusiasmo per la novità si traduceva in interesse per la lingua in quanto tale, subentra poi una sorta di «ripiegamento» su istanze più propriamente folclorico-culturali, di più immediata comprensione e di minore impegno percepito. Se quindi vi possono essere nell'ultimo anno scolastico (a.s. 2008-2009) delle flessioni più o meno sensibili negli indici considerati, esse sono dovute ad una serie combinata di fattori macrostrutturali indipendenti dalla valutazione e dall'effettivo finanziamento ottenuto dai progetti. Su questo punto, occorre osservare in linea preliminare che i progetti presentati per l'a.s. 2008-2009 fanno riferimento alla circolare del 2007 con indicazioni con le quali si cercava tuttavia di ovviare alle difficoltà purtroppo presenti nel quadro della progettualità scolastica finanziata negli anni precedenti e di contribuire in modo deciso ad un netto miglioramento della qualità didattica e delle potenzialità di tutela dei progetti (ad esempio, con la proposta di introdurre metodi veicolari, inseriti come opzione anche nella scheda-formulario, della cui importanza tutte le scuole proponenti hanno avuto immediata percezione). È dal 2008, con la ricomposizione del Gruppo di studio e la svolta determinata dalle circolari ministeriali, che viene reimpostata, dall'alto, la politica relativa alla tutela scolastica delle lingue minoritarie, riportando l'accento sull'insegnamento delle lingue e nelle lingue, rivalutando l'opera dei docenti interni e considerando con maggiore spirito critico le spese legate ai progetti; ma gli eventuali risultati non sono ancora percepibili dalla presente inchiesta.

Tra i fattori determinanti relativi all'a.s. 2008-2009 occorre segnalare, come accennato e come si ritroverà nei gruppi, una generale tendenza a concentrarsi sulla trasmissione della cultura minoritaria rispetto alla didattica legata alla lingua; dato che la percentuale di progetti finanziati è stata piuttosto alta, questa generale tendenza dei progetti ha ovviamente determinato anche un corrispondente mutamento dei progetti finanziati. Oltre a questo, c'è da aggiungere che, come segnalato anche precedentemente, si sono presentati casi di progetti in cui, nonostante venisse proposto l'uso veicolare della lingua minoritaria, è risultato evidente che tale proposta corrispondesse più ad un tentativo di soddisfare le aspettative del ricevente piuttosto che ad una reale necessità ed attenzione del progetto verso tale forma di intervento: si potrebbe parlare in un certo senso di «falsi positivi», che rispecchiano in qualche modo il tentativo di mimetizzare progetti scolastici di altra natura richiamando ad una serie di valori e parole-chiave percepite dai proponenti come sensibili ed efficaci, valide innanzitutto per ottenere finanziamenti. In questo discorso si può introdurre anche un ulteriore esempio per l'a.s. 2008-2009: sono presenti in varie occasioni progetti che segnalano di utilizzare il metodo CLIL senza tuttavia proporre attività di insegnamento con uso della lingua minoritaria. Questa condizione paradossale è un segnale evidente di come la percezione da parte dei proponenti di criteri di valutazione univoci possa portare ad una distorsione della realtà

rappresentata dalle proposte, che non rispettano pienamente le esigenze e le aspettative della comunità in cui dovrebbero operare.

Ovviamente, essendo la valutazione dei progetti basata su chiari criteri di analisi e previsione dei risultati e delle finalità ultime delle proposte, sono proprio questi progetti quelli che più frequentemente sono stati esclusi dal finanziamento o hanno ricevuto percentuali di finanziamento più basse. Ciò giustifica *a priori* la riscontrata idiosincratica incongruenza tra percentuale di finanziamento e indici. Da una visione comparativa dei tre anni considerati si può notare come questi valori subiscano una variazione nel corso del tempo; innanzitutto, l'indice di *Rappresentazione della lingua* sembra subire un capovolgimento, dato ovviamente da un riadattamento dei contenuti delle proposte o da un cambio di orientamento da parte dei proponenti, partendo da valori positivi nel primo anno a valori piuttosto bassi nell'ultimo. D'altronde, questo risultato potrebbe esser frutto di un'iniziale inadeguatezza di proposte incentrate sull'introduzione della lingua veicolare nell'insegnamento in contesti in cui gli atteggiamenti linguistici verso la lingua minoritaria ancora non permettono di vedere positivamente un intervento di tale portata. Se il codice di minoranza non ha ancora raggiunto, nelle autorappresentazioni della comunità e negli usi linguistici dei suoi parlanti, una sufficiente ampiezza funzionale, la sua introduzione nell'insegnamento scolastico potrebbe essere percepita come una forzatura, nonché un ostacolo verso l'ottenimento di competenze linguistiche ritenute più importanti: quelle della lingua di maggioranza e, affianco ad essa, dell'inglese.

3.3.7. Analisi qualitative ed osservazioni sui progetti catalogati

In questa sezione vengono raccolte analisi specifiche di singoli casi ritenuti di particolare rilievo o interesse, per le loro caratteristiche – positive, ma anche per talune negative. È parso in effetti opportuno – e coerente con l'impianto generale del progetto, che affianca le metodologie acciocché l'una illumini l'altra – integrare le informazioni quantitative esposte in precedenza con osservazioni qualitative che permettessero di cogliere più da vicino la realtà analizzata, così da rendere non solo più trasparente il lavoro di catalogazione effettuato ma anche più comprensibili e «spendibili» i risultati dell'analisi quantitativa.

Sono perciò qui discusse osservazioni su singoli progetti, o gruppi di progetti realizzati tramite accordi di rete tra più istituzioni scolastiche. Naturalmente le considerazioni che faremo di seguito sono da intendere come supporto ed esemplificazione del lavoro svolto sui materiali di partenza per valutarne i contenuti, gli obiettivi e le capacità di impatto sulla comunità, nell'ottica di quella sorta di «valutazione non valutativa» cui si accennava sopra.

3.3.7.1. *Le reti*

«Sentieri»

La rete *Sentieri*, tuttora uno dei progetti più attivi ed estesi in ambito scolastico riguardanti la Legge 482, mostra già un notevole vigore a livello di numero di proposte nell'a.s. 2001-2002, primo anno di applicazione della nuova forma di tutela. Le scuole partecipanti all'accordo di rete (tra le quali sono presenti gli istituti comprensivi di Tarcento, Paluzza, Ampezzo e i circoli didattici di Moggio Udinese e Tarvisio, oltre ad altri istituti scolastici dell'area) presentano numerosi progetti già a partire dal primo anno. La rete comprende 11 istituti appartenenti alle minoranze «friulana, resiana, slovena, tedesca, ladina, plodarisch, saurana e timavese» (per il friulano sono prese in considerazione anche alcune sue varianti locali, in particolare della Carnia). Per concretizzare le comuni finalità si sono concordati i criteri di utilizzo dei finanziamenti assegnati per i seguenti interventi:

- Aggiornamento docenti
- Utilizzo di insegnanti madrelingua
- Utilizzo di esperti esterni
- Documentazione delle attività svolte
- Incontri, scambi di esperienze tra le classi e i docenti
- Produzione di materiali trasferibili
- Messa in rete sul sito «www.retesentieri.org» di percorsi educativo didattici specifici.
- Acquisto di materiali

La scuola capofila è quella di Tarvisio. I progetti del primo anno sono purtroppo presentati in maniera non molto chiara, spesso adattando la scheda formulario alle esigenze specifiche delle proposte e non chiarendo puntualmente le classi coinvolte o se i singoli progetti siano estesi a più istituti. Solo il paese di San Pietro al Natisone presenta ben sei progetti, alcuni dei quali con spunti interessanti. In generale i progetti sono più focalizzati sulla cultura, anche se in molti c'è, almeno a livello di proposta, l'intenzione di far apprendere la competenza scritta; tuttavia nei progetti delle singole sedi non è chiaro quale tipo di collegamento si vuole trovare con le altre scuole della rete. L'implementazione concreta dell'uso della lingua minoritaria nella comunità non sembra, almeno nel primo anno di attuazione, uno degli obiettivi principali considerati dai proponenti. Ma già dall'a.s. 2004-2005, comunque, la qualità dei progetti migliora decisamente, e questi si spostano più verso l'area linguistica; vengono inoltre esposte con maggiore chiarezza le linee-guida della rete e il ruolo dei singoli interventi proposti dai diversi istituti coinvolti. La rete si estende, rimanendo comunque concentrata nell'area di Udine.

È particolarmente interessante qui mettere a confronto l'immagine della rete che si ricava dall'analisi delle domande di finanziamento e quella presente nel vissuto soprattutto degli insegnanti (ma anche dei dirigenti scolastici), per come emerge dai colloqui e dai gruppi di cui al punto 3. Vista dall'osservatorio delle scuole locali, in effetti, la valutazione della rete *Sentieri* è molto positiva:

lavorare in rete, in quella rete, è un buon modo per ottimizzare i tempi di attuazione e la logistica dei progetti: gestiti da un'unica sede, liberano le altre dal lavoro amministrativo e lasciano più spazio per concentrarsi sulla didattica.

E tuttavia il pregio maggiore della rete risiede altrove: in mancanza di un reale coordinamento centrale (o di una direzione) della scuola del Friuli, in particolare montano – come per esempio accade con quella ladina, una rete così estesa e capillare fa sì che i progetti possano essere portati avanti in maniera uniforme, dando agli insegnanti la sensazione di essere in un certo senso aiutati e protetti: la rete Sentieri rafforza sentimento di identità territoriale delle scuole coinvolte, dando loro il senso e la coscienza di lavorare insieme e nel contempo spostando verso l'alto (e dunque versi l'uniformità e la «naturalità» delle decisioni pedagogiche prese) il processo decisionale. La rete è insomma, pur con problemi di autorevolezza della sede (la scuola di Tarvisio è una sorta di *prima inter pares*, non un vero organo sovrastante di coordinamento) un tentativo di surrogato di una sorta di «provveditorato generale delle scuole carniche».

«Le piccole stelle del Carro Minore» e la susseguente rete «Lullabies»

Un'altra rete particolarmente longeva è la rete «Lullabies», attiva fino all'a.s. 2008-2009 che nel primo anno di applicazione compariva in versione ristretta sotto il nome di «Le piccole stelle del Carro Minore». Questa rete nell'a.s. 2001-2002 comprendeva sei progetti sulle seguenti minoranze linguistiche: walser, friulano, albanese e grico, per un totale di 6 istituti, dei quali il capofila è la direzione didattica di Codroipo. Il corpo del progetto è diviso in 4 sub-progetti, uno per ciascuna area linguistica, e pur in una certa eterogeneità dei contenuti si rileva un tema comune, quello dell'ambiente. L'introduzione ci offre una cornice generale, delineando attività, obiettivi comuni e «condizioni» per far parte della rete: quanto tali disposizioni vengano rispettate, nelle realtà locali, è tuttavia una questione piuttosto controversa. I progetti sembrano infatti completamente indipendenti dal corpo comune della rete. Di seguito gli obiettivi condivisi, espressi nell'introduzione:

- Mettere in rete i docenti e le scuole per lo scambio del Piano di offerta formativa dei piani di studio e delle programmazioni metodologico-didattiche previste nelle attività di educazione linguistica. È previsto un forum telematico di discussione tra docenti.
- Favorire circolazione e scambio dei lavori prodotti dagli alunni (ipertesti, ricerche, storie cooperative), possibilmente redatti in «lingua nazionale», L2 (lingua straniera) e LM (lingua di minoranza).
- La circolazione di progetti, schede di lavoro, descrizioni metodologiche e didattiche.
- Il coinvolgimento degli organi di informazione locale.
- Creare occasioni per la formazione dei docenti. Qui però l'unica attività concretamente proposta è il Seminario per dirigenti e docenti che si terrà presso la minoranza grica della Puglia.
- La progettazione comune di segmenti dell'attività inerenti lo studio e l'utilizzazione della lingua delle minoranze.

- Consentire la massima libertà di progettazione di ciascuna scuola.
- La scelta di effettuare esperienze di educazione plurilingue, applicando il metodo contrastivo.

L'intento della rete «Le piccole stelle del Carro Minore» era quello di creare uno scambio di comunicazioni tra le differenti comunità linguistiche, che mettesse in comune i percorsi pedagogici e disciplinari e le competenze raggiunte.

L'organizzazione della rete si fonda sulla seguente struttura:

- La scuola capofila raccoglie la documentazione, avvia le domande e gestisce le risorse assegnate alla rete.
- Esiste un gruppo di coordinamento nazionale, formato dai dirigenti scolastici delle scuole partecipanti e da almeno un docente di riferimento per ogni ordine di scuola.
- Ci si avvale della collaborazione di Università e di associazioni nazionali ed internazionali.

I vincoli espressi sono relativi agli obiettivi sopra definiti:

- Far circolare le produzioni didattiche.
- Scambiare i materiali in LM.
- Partecipare alla formazione/riflessione comune sugli sviluppi della sperimentazione.

In realtà questa «volontà di interscambio» non appare, dai progetti dei primi anni, pienamente evidente e sviluppata: ogni progetto applica a propria discrezione le tre tipologie di intervento proposte dal Ministero (le «azioni» A, B e C) e non sembra esserci una chiara comunione di intenti a livello didattico. Un unico progetto, quello di Castrignano de' Greci, sembra realmente improntato verso l'insegnamento della lingua minoritaria, e comprende corsi per ragazzi e per adulti; anche il progetto di Frascineto contiene degli spunti interessanti (un congruo numero di ore dedicate alla lingua di minoranza, scambi con l'Albania), mentre i restanti quattro progetti non si focalizzano sulla lingua quanto piuttosto sulla cultura. Analizzando però i tre progetti friulani della rete «Le piccole stelle del Carro Minore» emergono alcune caratteristiche comuni, che vedremo fra poco essere caratteristiche in generale dei progatti presentati dal Friuli: innanzitutto, in due progetti su tre, c'è un forte richiamo al multiculturalismo, nell'accezione «plurilinguista» suggerita dalle linee generali della rete. In secondo luogo è evidenziato l'utilizzo dell'auspicato metodo contrastivo, che prevede anche un confronto con la lingua italiana (la direzione didattica di Codroipo propone un confronto anche con l'inglese, le scuole medie di Codroipo estendono il metodo a tedesco, francese e inglese).

Merita però di essere analizzata la scelta di costituire una rete tra comunità molto distanti tra loro, non solo a livello geografico ma anche linguistico; in verità quello che maggiormente potrebbe accomunare le quattro comunità è la situazione sociolinguistica, che mostra alcuni aspetti comuni: si tratta di aree piuttosto ristrette, linguisticamente isolate, che subiscono ancor di più la pressione della

lingua dominante (aspetto che facilita processi di sostituzione e morte di lingua). Con una maggiore integrazione, a livello di proposta didattica come di collaborazione attiva tra le diverse comunità, questo tipo di accordi di rete potrebbe rappresentare un momento di confronto interessante per le alloglossie più deboli ed isolate; tuttavia la presenza di realtà così eterogenee e di distanze – anche geografiche – così elevate potrebbe porre qualche problema di effettiva collaborazione e fattitività al di là delle buone intenzioni iniziali: ma torneremo su questo problema, sia in sede di discussione dei *focus group*, sia di considerazioni finali.

Negli anni successivi il progetto cambia nome in «Lullabies», continuando la collaborazione tra istituti scolastici di aree diverse e coinvolgendo man mano sempre più scuole, che si appoggiano alla rete per promuovere iniziative in cooperazione con le altre. Il progetto si interessa sempre più a strategie di *cooperative learning* e al confronto tra le singole comunità di minoranza coinvolte, ma anche con le diverse lingue europee, aprendosi ad una prospettiva più internazionale. Tra gli obiettivi si inserisce anche quello della creazione di un archivio multimediale di materiali riguardanti la lingua e la cultura delle minoranze; sono privilegiate attività di animazione e drammatizzazione e ad attività grafico-pittoriche, mentre aspetti culturali, in particolare della tradizione letteraria, delle leggende e della trasmissione orale, si integrano, nei progetti più recenti, con l'introduzione dell'insegnamento della lingua minoritaria, sulla quale rimane focalizzata l'attenzione di tutto il progetto di rete.

3.3.7.2. *Progetti dell'a.s. 2004-2005 a confronto: un carotaggio su Piemonte e Friuli - Venezia Giulia*

Per l'a.s. 2004-2005 è stato possibile raggruppare i progetti di alcune Regioni che mostrassero una certa compattezza nel tipo di proposta o nelle autorappresentazioni della lingua minoritaria. Particolarmente interessante, innanzitutto per il numero di proposte presentate, è l'analisi dei progetti provenienti dalla regione del Friuli - Venezia Giulia, sia per la presenza di progetti in rete di notevole interesse (come la rete «Sentieri») che per la notevole varietà di obiettivi e finalità proposte. Prima di questa, verrà presentata l'analisi dei progetti della regione Piemonte, che mostrano anch'essi numerosi aspetti interessanti per la discussione e risultano particolarmente utili nel confronto con i progetti friulani.

Piemonte: Cultura

Nella maggior parte dei progetti risulta centrale il recupero delle «radici culturali», e che cosa s'intenda per «radici culturali» è evidentemente ragione d'interesse. Qualche indizio sulla natura delle rappresentazioni della lingua e della minoranza che soggiacciono al sintagma ce lo fornisce già solo la sua immediata scomposizione: come cercheremo di mostrare, le «radici» esprimono un richiamo

identitario, e la «cultura» – lungi dall'essere un generico contenitore – esprime i referenti di tale radicamento. L'operazione si svolge in questo modo: si attiva anzitutto una prima connessione tra i termini 'cultura' e 'tradizione', e le tradizioni vengono poi declinate lungo due assi, uno temporale (dicacronico: non ci sono più tradizioni, usi e costumi di una volta) e l'altro spaziale (diatopico: noi abbiamo tradizioni e usi diversi dai nostri vicini). Fra i due assi c'è ovviamente una forte relazione, che crea un legame tra presente e passato e tra qui e altrove; e lo scivolamento dalla 'cultura' alle 'tradizioni' è genericamente indice di un interesse diacronico o localistico. Poi si punta l'interesse sull'uno o sull'altro; tale interpretazione in chiave diacronica è più volte confermata da espliciti riferimenti:

- «Guardare indietro per andare avanti» (Titolo del progetto, Dronero 2004).
- «far riaffiorare la conoscenza del passato» seguito dall'affermazione «recuperare le tradizioni, la cultura locale» (Obiettivo del progetto, Dronero 2001).
- «studio e ricerca delle tradizioni culturali, sociale e economiche della vita del passato nel nostro ambiente di alta montagna, per recuperare in chiave positiva i valori ancora presenti» e «recuperare un passato spesso considerato superato e da dimenticare» (Obiettivi del progetto, Venasca 2004
- «C'era una volta…. Aspetti del passato da preservare per il futuro» (titolo del progetto, Venasca 2004).

Come si accennava, le tradizioni sono motivo di radicamento anche sul piano diatopico, e il territorio assume in questi termini un ruolo fondamentale. Ma, se un generico richiamo al territorio e alla sua storia è rintracciabile in numerosi progetti delle più svariate regioni (e verificabile statisticamente), è possibile individuare, in Piemonte, una declinazione particolare del termine, in termine spiccatamente localistico. Il territorio diviene allora spesso, nell'ambito dei progetti, sinonimo di ambiente naturale (di *questo* ambiente naturale): nel progetto di Dronero 2004 il fiume diventa simbolo dell'identità locale e le altre culture vi si dispongono allegoricamente intorno.

Un'altra caratteristica importante del territorio legata all'asse diatopico sembra essere l'architettura:

- Studio sull'aspetto architettonico delle borgate delle case (baite), delle chiese e delle cappelle (Venasca 2004).
- «osservazione e studio dei materiali, delle tipologie edilizie, ed urbanistiche e la realizzazione di modellini di casa in pietra e in legno» (Stroppo 2001).

Le visite guidate, raramente segnalate, sono generalmente rivolte alla conoscenza dell'ambiente naturale, degli stilli architettonici o dei musei etnografici (o di cultura materiale). Le tradizioni (ovvero la cultura) vengono così delimitate nel rapporto con il tempo e con il territorio. Lungo

questi due assi si dispongono attività molto concrete, legate al passato e al luogo, capaci di definire la cultura locale e dunque suscettibili di attivare radicamento identitario. Senza ulteriori specificazioni, quando si parla di tradizioni s'intendono attività connesse con: (a) canti e balli occitani, (b) musei etnografici, (c) antiche borgate, (d) antichi mestieri, (e) feste rituali. Queste categorie si trovano con sorprendente frequenza nella maggior parte dei progetti.

- «musica, danza, feste rituali, antichi mestieri, sono le colonne portanti della storia delle Valli (Luserna 2001).
- «musica, danze, piatti tipici, leggende, personaggi particolari, architettura rurale, feste, costumi, storie tramandate oralmente.» (Dronero 2001).

Il Piemonte, a causa dell'influenza protestante, può attivare anche la particolarità religiosa nella definizione dell'identità e delle attività proposte:

- «Conoscenza linguistica per le terminologie sulla religiosità; Conoscere importanti fenomeni storici che hanno interessato la valle: valdismo, protestantesimo. Conoscere ed apprezzare le espressioni di profonda spiritualità delle generazioni precedenti, nell'ambito religioso ed artistico.», «13 h di religione cattolica; un esperto di «fenomeni religiosi della valle» (Boves 2004).
- «L'acqua e la fede religiosa» (sotto tema di un progetto sul fiume, Dronero 2004).
- Richiami alla forte componente protestante (Villar Perosa 2004).
- Richiamo alla presenza protestante per caratterizzare l'omogeneità del territorio (Villar Perosa 2001).

Una considerazione a parte meritano i cosiddetti «saperi incorporati». I riferimenti al «saper fare», nei progetti, sono numerosi e riferiti principalmente alle attività musicali ed agli antichi mestieri. Si va da generici richiami alla «manualità», fino ad attività strutturate con assunzione di specialisti e formazione dei docenti:

- «laboratorio su alcune semplici lavorazioni specifiche», «Abilità e manualità caratteristica di un mestiere» (Dronero 2004).
- Lavorazione della canapa (Dronero 2004).
- Costruzione di strumenti musicali (Peveragno 2004).
- «attività del merletto a fuselli (tombolo) per migliorare e affinare le loro capacità manuali, affinché quest'arte non si perda nel tempo» (Venasca 2004).
- Costruzione di giochi e strumenti musicali (Perosa Argentina 2001).
- La musica nella cultura occitana (1.700.000 lire) 15 ore. Con un etnomusicologo e un costruttore di ghironde, storico della musica occitana (formazione docenti, Pinerolo 2001).
- «artigianato (realizzazione di oggetti in legno con l'utilizzo di tecniche lavorative e strumenti tipici della tradizione locale)» (Stroppo 2001).

Nella maggior parte dei progetti la cultura risulta essere un complesso veicolo identitario, declinato in termini di radicamento sul territorio e di recupero di un passato che lentamente, ma inesorabilmente, declina.

- «senso di appartenenza alla comunità locale» (Dronero 2004).
- rafforzare identità come individuo che vive in un determinato territorio. (Perosa 2004)
- «Riscoprire radici culturali e consapevolezza di appartenere ad una minoranza linguistica» (Venasca 2004)
- «rafforzare l'identità locale occitana in tutte le componenti della comunità valligiana» (Venasca 2001)

Queste poche suggestioni dovrebbero dare la misura di quanto identità e cultura vengano costantemente associate, all'interno dei progetti; in generale però, nel numero dei progetti italiani esaminati, in questo complesso rapporto rientrano anche i riferimenti al multiculturalismo e alla pluralità di lingue dell'Unione Europea: il richiamo all'UE rappresenta un segno di apertura all'interculturalità, che però talora sembra nascondere un tentativo di richiamarsi ad un'autorità transnazionale che permetta di superare la retorica del conflitto regionale tra minoranza e maggioranza, rappresentata dall'italiano. In Piemonte c'è un solo accenno all'UE, nel progetto Boves 2004:

- «ruolo delle minoranze linguistiche nella formazione del cittadino europeo», «recupero delle radici sarà correlato al senso di appartenenza ad una comunità più ampia» , «Analisi della legislazione comunitaria sulla tutela delle minoranze linguistiche: ricerca condotta dagli alunni (o con gli alunni) mediante internet»

I riferimenti sono senz'altro pochi, ma l'enfasi sulla legislazione comunitaria in materia di minoranze sembra sottendere una certa tensione verso il superamento della sfera nazionale attraverso il richiamo ad un'autorità transnazionale. Nella maggior parte degli altri progetti piemontesi, il recupero delle «radici culturali» è visto (anche) in funzione di un'apertura multiculturale. L'intento di tale slancio è precisato dalle brevi sintesi storiche che incorniciano alcuni progetti: la contemporaneità viene letta attraverso una serie di coppie dicotomiche che oppongono: (a) passato/presente, (b) cultura occitana/contesto multiculturale, (c) chiusura delle valli/immigrazione.

Piemonte: Lingua

La lingua più diffusa, nei progetti piemontesi, è l'occitano. Anche in questo caso, non è affatto scontato domandarsi «che cosa» sia la lingua occitana. Nella maggior parte dei progetti risulta esplicita la consapevolezza di aver a che fare con «varianti locali»:

- «Favorire uso dell'occitano anche con chi usa altre forme del restante territorio occitano», «lettura in varianti locali e standard» (Boves 2004).
- «Presa di coscienza dell'esistenza di varianti locali» (Dronero 2, 2004).
- «Documentare le varianti fonetiche, lessicali e linguistiche nell'ambito delle valli» (Sanfront 2004).

Il riconoscimento delle «varianti locali» non sembra però scalfire la convinzione che siano – appunto - varianti di un'unica lingua: l'occitano. È però necessario rendere consapevoli i bambini del fatto che la lingua che parlano – o che si vorrebbe insegnare loro – ha tutta una serie di differenti varianti «fonetiche lessicali e linguistiche». Alcuni progetti ci danno un quadro dello «stato di salute» della lingua. La maggior parte dei riferimenti ci descrivono:

- una lingua esclusivamente orale;
- una lingua utilizzata in ambito familiare;
- una lingua in declino, da mantenere «viva», da riqualificare come «lingua di comunicazione e di cultura»;

Date queste premesse non stupisce che le iniziative rivolte all'acquisizione di una competenza scritta siano poco numerose. Gli accenni – rarissimi - che vi si fanno tendono sempre ad esplicitare il sistema di trascrizione impiegato: «si ascolteranno i suoni della lingua e se ne proporrà la scrittura secondo la grafia de l'«Escolo dòou Po» (Perosa 2004).

Nei pochi casi in cui obiettivi vanno oltre un generico «apprendimento della lingua», viene solitamente enfatizzata la necessità di riattivarne l'uso per le comunicazioni interpersonali (ad esempio tra gli alunni, anche in ambiti scolastici, ma informali). Altra attività caratterizzante è l'impiego della lingua per la conoscenza del territorio, e sono ovviamente presenti (come in tutte le regioni) attività quali la raccolta di fiabe, proverbi, poesie, filastrocche e altri etnotesti standardizzati. Soltanto in un progetto (Dronero 2, 2004), la lingua si applica a «temi di attualità». Tra le principali cause di declino è spesso indicato un crollo del prestigio linguistico, da imputarsi all'opera delle istituzioni scolastiche: «La lingua è diffusa soprattutto in ambito familiare e, in conseguenza degli anni in cui la lingua ha subito forti repressioni e condizionamenti, [i ragazzi ? / i genitori?] sono reticenti ad un uso a livello scolastico» (Stroppo 2001).

La presenza di altre «culture» e, dunque di altre «lingue», suggerisce differenti soluzioni, tutte legate al confronto:

- «Comparazione con lingue neolatine, europee non neolatine, extraeuropee» (es. Dronero 2 2004).
- «favorire uso dell'occitano anche con chi usa altre forme del restante territorio occitano» (es. Dronero 2004).
- «Uso di tabelle a doppia entrata per confrontare francese-inglese-patouà-italiano» (Villar Perosa 2004).

Questo confronto con le altre lingue/culture viene interpretato sul piano linguistico in termini di opportunità; viceversa, in termini culturali/identitari, le altre culture vengono utilizzate come termine di paragone per sottolineare la necessità di un recupero della tradizione.

L'apprendimento della lingua non parrebbe in ogni caso subordinato al recupero delle tradizioni culturali; al contrario, molte attività sono dichiarate come volte ad incentivare l'utilizzo effettivo della lingua. Questo utilizzo deve però andare in senso identitario: come cultura, tradizioni, territorio, anche la lingua è uno degli attori che concorre a definire e delimitare l'identità degli occitani: per esempio, non a caso l'utilizzo della lingua è sovente applicato all'analisi dell'ambiente naturale. La lingua, di per se stessa, non presenta alcuna attrattiva: non avrebbe alcun senso apprenderla, se dovesse essere staccata dal contesto territoriale/identitario; e va in questa direzione l'assenza totale di qualunque programma di insegnamento opzionale della lingua, o di attività alternative per i non parlanti (che vedremo invece attivati spesso in Friuli)-

Va infine segnalata un'attività caratteristica, che è comune solo ad alcune altre regioni:l'utilizzo di *internet* per stabilire contatti tra le comunità di parlanti (e non tra le scuole) e lo scambio di *e-mail* nella lingua di minoranza; questa attività non era presente nei progetti 2001, e costituisce forse l'unica differenza di rilievo tra i progetti del 2001 e le altre annate. Si parla dunque di:

- «utilizzare internet e l'e-mail per sperimentare dal vivo le abilità di comunicazione» (Luserna 1, 2004)
- «uso di internet attivando la corrispondenza con scuole di minoranza», avendo come obiettivo quello di «entrare a far parte di una rete di scuole occitane che sperimenta attività in lingua e di scambio di esperienze tra insegnanti e alunni, produzione di materiali comuni, incontri» (Luserna 2, 2004)

Piemonte: Formazione

La formazione degli insegnanti, che in molte regioni costituisce un importante capitolo, nei progetti piemontesi viene quasi completamente trascurata, in particolar modo sul versante linguistico.

- A Luserna (2004) e Val Pellice, la formazione consiste nella «acquisizione di tecniche di animazione in lingua occitana (10 ore). Corso di formazione di *conteurs*. Approccio all'arte del racconto (10 ore)». Questo in aggiunta ad un corso organizzato dallo Sportello Linguistico della Comunità Montana Val Pellice sulla toponomastica locale; da evidenziare l'analisi che riportiamo integralmente di seguito: «per un completo apprendimento della lingua minoritaria sarebbe necessario poter programmare dei corsi con Docenti specializzati che però a tutt'oggi non esistono e non è previsto un corso di formazione presso l'Università – Scienze della formazione». Segue una critica generica ai metodi d'applicazione della legge 482.
- A Perosa (2004): 12 docenti in formazione, da scheda formulario. Corso di 10 ore organizzato dalla Comunità Montana e da «associazioni del territorio», su «evoluzione e grammatica della lingua occitana». Rivolto a insegnanti, esperti e utenti esterni.
- A Villar Perosa (2001): «formazione per il personale scolastico che «deve essere in grado di comprendere la lingua per consentirne l'utilizzo. 30 ore annuali, docenti madrelingua».
- A Perosa Argentina (2001): la Regione Piemonte organizza «Cultura, lingue romanze, tradizioni tra Piemonte, Delfinato e Provenza». Associazioni culturali locali organizzano «corsi di formazione e approfondimento. Si legge: «riteniamo che tali iniziative siano idonee per la formazione degli insegnanti».
- Dronero (2001): 8-10 incontri per un totale di 20 ore. Corso di aggiornamento per insegnanti. Si legge: «Il corso sarà tenuto da esperti delle varie correnti di pensiero», «il corso verterà sui vari aspetti del territorio delle Valli Occitane: storico, geografico, antropologico, economico, linguistico».
- A Pinerolo (2001): Corso 1) Grafia, struttura morfologica e sintattica della lingua occitana. 10 ore. Tenuto da docenti madrelingua della scuola. Interverranno esperti dell'associazione per la conservazione e difesa della lingua occitana «La valaddo» di Pragelato. (350.000 lire) Corso 2): la musica nella cultura occitana (1.700.000 lire) 15 ore. Con un etnomusicologo e un costruttore di ghironde, storico della musica occitana.

Questi sono tutti i riferimenti alla formazione degli insegnanti presenti nei progetti. La formazione è affidata esclusivamente ad istituti locali, oppure all'iniziativa delle scuole che si affidano spesso e volentieri a madrelingua o generici «specialisti». Le attività formative più strutturate (e costose) sono rivolte ad aspetti culturali, anziché linguistici. Un'eccezione è costituita dal piano di formazione presentato all'interno dell'unico progetto in rete, Cuneo, che è riassunto di seguito: il corso prevede incontri di due ore con cadenza bisettimanale, dall'ottobre 2001 all'aprile 2002, per un totale (ipotizziamo) di 18 lezioni. Gli argomenti prevedono, oltre ad una ricca esposizione di alcuni aspetti culturali (dalla storia locale alla letteratura trobadorica e alla musica popolare), anche numerosi aspetti relativi alla lingua (nel programma sono indicate lezioni con «Cenni di geografia linguistica e di sociolinguistica» nonché esempi di insegnamento bilingue e di insegnamento in lingua occitana); vi è anche una notevole attenzione all'aspetto della scrittura in occitano».

I progetti del Friuli - Venezia Giulia

Paragonare progetti riferiti a lingue differenti e ad aree geografiche distanti può risultare un utile approccio per far emergere le peculiarità di ciascuna regione. Proporremo quindi continui

riferimenti alla regione Piemonte, certi che tale confronto evidenzierà differenze (e somiglianze) stimolanti, e possibili spunti interpretativi. Per cominciare, un'annotazione: i progetti del Friuli sono numericamente superiori a quelli del Piemonte; per esempio nel 2004 abbiamo 83 progetti analizzati per il Friuli, a fronte di soli 14 per il Piemonte. La mole numerica favorisce una maggior eterogeneità dei progetti e favorisce effettivamente la presenza di eccezioni di prestigio, ma anche aumenta il rischio di proposte decisamente sotto la media.

Friuli - Venezia Giulia: Cultura

Partiamo dalle analisi sul Piemonte. Notavamo, in quel contesto, una certa sovrapposizione tra i termini *cultura* e *tradizioni*; e le tradizioni, è bene ricordarlo, venivano fatte coincidere con canti e balli occitani, musei etnografici, antiche borgate, antichi mestieri, feste rituali e così via. Alcune categorie come *architettura*, *religione*, *saperi incorporati,* emergevano poi come categorie «emiche», estrapolate per induzione dai progetti. Infine si delineavano due assi fondamentali, capaci di fornire coordinate sostanziali per l'identità: lo *spazio* - nell'accezione di territorio/ambiente naturale - ed il *tempo* - inteso come esplicito riferimento al passato accompagnato da un senso di perdita. Tradizione, territorio, passato, costituivano diverse sfaccettature di un'unica problematica: quella identitaria.

Prendiamo ora in considerazione il Friuli, cercando di stabilire il grado di sovrapponibilità delle categorie e la presenza o assenza delle pratiche sopra delineate. Innanzitutto, in Friuli il rapporto cultura ≈ tradizioni è decisamente più problematico. È vero sotto l'etichetta tradizioni, rientrano costantemente elementi quali: fiabe, personaggi mitologici (ad esempio lo *sbilf*, folletto dei boschi caratteristico della regione), filastrocche, proverbi, giochi, danze, costumi e così via; tuttavia:

- Il canto e la musica, pur citati con buona frequenza, non rivestono l'importanza centrale che assumono in Piemonte.
- Gli antichi mestieri vengono menzionati solo sporadicamente.
- La categoria «saperi incorporati» perde qualsiasi rilevanza: solo in due progetti la manualità riveste una qualche (minima) importanza (per esempio a Comeglians, dove si costruiscono strumenti legati ad antichi mestieri).
- L'architettura perde il valore identitario che le viene attribuito in Piemonte. Gli scarsi accenni che vi si fanno non rimandano a concetti quali l'«architettura tradizionale friulana».

Come in Piemonte, la categoria *tradizioni*, pur così delimitata, diviene spesso sinonimo di *cultura*, che però, in Friuli, si applica anche ad un altro insieme di referenti, marcatamente distinto da quello sopra delineato:

- Le opere letterarie, considerate «cultura», vengono distinte dalle tradizioni. Ad esempio a San Daniele si distinguono «usi, abitudini ecc. da conoscere anche mediante la testimonianza di

nonni e genitori» dal «patrimonio culturale [di cui] fanno parte le produzioni in lingua scritta friulana».
- A Udine (2), si pone l'attenzione sul «patrimonio culturale» costituito dalla musica con «rilevanza regionale».
- Gli scavi archeologici sono parte del patrimonio culturale (es. Campoformido, «visita agli scavi neolitici di Pozzuolo»).
- Le città sono meta di visite guidate. Ad esempio a Cividale del Friuli si propone di «condurre una ricerca storica e toponomastica sulle vie della città», di «conoscere ed essere in grado di individuare monumenti significativi».
- A Gemona del Friuli la conoscenza delle «realtà monumentali significative storicamente» mira a rendere gli alunni «orgogliosi di un'identità storica e culturale». Il progetto intende realizzare una piccola «guida» con spigolature e curiosità su luoghi di importanza artistica, culturale e storica del territorio della Bassa Friulana Orientale.

In sintesi dunque, cultura è:

- sinonimo di tradizioni, alla stregua del Piemonte.
- *ma* ambito fortemente differenziale rispetto a quello folclorico, che comprende – fra gli altri elementi – alta letteratura, musica colta, città e monumenti storicamente significativi, architetture di grande rilevanza artistica, scavi archeologici.

Per chiarire l'opposizione cultura ≈ tradizione delineata da questa seconda accezione, è opportuno approfondire l'impiego di un altro termine: *storia*. Ovviamente la storia, intesa come sequenza di eventi cronologicamente strutturati, è materia di studio anche nei progetti piemontesi; ma le tradizioni, in Piemonte, non fanno parte della storia: sono piuttosto legate al *passato*. Il passato emerge come un periodo, indefinitamente lontano, nel quale le tradizioni erano ancora «vive»; e, significativamente, lo spartiacque tra passato e presente viene spesso a coincidere con l'attuale «contesto multiculturale», frutto dell'immigrazione. Ora, questa associazione fra tradizioni e passato è in Friuli pressoché inesistente: il senso di perdita, di declino, emerge in una davvero piccola dei progetti[66]. La storia, nell'accezione che qui andiamo delineando, non evoca una sensazione di perdita; puttosto, immortala opere e monumenti del passato, nell'attuale patrimonio culturale. Così, ad esempio:

- Ad Aquileia, i bambini sono invitati ad indagare la storia, ovvero «l'evoluzione economica e sociale, le trasformazioni del paesaggio e degli insegnamenti, i cambiamenti del costume», non le tradizioni.
- A Campoformido si studia «la cultura storica che sorregge la lingua».
- A Cividale del Friuli viene intrapresa «una ricerca storica dei protagonisti della cultura di Cividale del Friuli».

66 Non che non ci sia nel vissuto degli abitanti, particolarmente in pianura, come si vedrà dall'analisi dei gruppi; tuttavia non è registrato come molla scatenante per la presentazione dei progetti.

- A S. Daniele si persegue un «ampliamento delle conoscenze dal punto di vista storico, architettonico e artistico di San Daniele e di Udine».

Anche il rapporto *ambiente* ≈ *territorio* merita un approfondimento. Abbiamo visto, in Piemonte, quanto il connubio passato/territorio/tradizioni costituisse una cornice costante per le politiche identitarie. L'ambiente naturale diviene – nei progetti occitani analizzati – parte fondamentale dell'appartenenza territoriale, e l'appartenenza territoriale è declinata come articolazione non eludibile dell'identità occitana. In Friuli la situazione è piuttosto differente: innanzitutto lo studio del territorio, per quanto centrale in molti progetti, non raggiunge la diffusione pervasiva riscontrata in Piemonte. Inoltre, sebbene la lettura dell'ambiente naturale costituisca uno degli ambiti prediletti per l'esercizio delle competenze linguistiche e le tradizioni siano in qualche modo ancorate a particolari territori – ad esempio attraverso le pratiche gastronomiche – in questi casi la componente identitaria non viene quasi mai esplicitata. Si propongono al contrario letture antropologiche, linguistiche, persino legate allo «sviluppo sostenibile» (ad esempio a San Daniele 2, dove si approfondiscono i temi dell'Agenda 21, il noto programma ONU sull'ambiente).

In Friuli 35 progetti su 83 affrontano tematiche esplicitamente connesse con *l'identità locale* e l'apertura al *multiculturalismo*. La percentuale è decisamente inferiore rispetto al Piemonte, dove pressoché tutti i progetti propongono accenni relativi al recupero delle radici, anche se molti subordinano – nelle intenzioni – tale recupero all'apertura verso l'altro. I progetti friulani in cui il riferimento al recupero delle radici culturali rimane fine a sé stesso sono relativamente pochi:

- Pagnacco: «Promuovere la cultura locale come ricerca d'identità legata al territorio»; tra i bisogni si elencano «*empowerment*, promozione di sé. Vedere riconosciuta la propria modalità di comunicazione nell'ambito scolastico e conseguire un rafforzamento della propria identità».
- A Pasian tra i bisogni figura «la ricerca delle proprie radici».
- A Tolmezzo già il titolo del progetto è piuttosto significativo: «Radici per crescere: l'importanza della scolarizzazione nella lingua del cuore» (il termine «lingua del cuore» rimanda a quello, più utilizzato, «lingua materna». Tale espressione era completamente assente nei progetti piemontesi).
- A Meduno si elenca tra gli obiettivi: «Acquisire consapevolezza delle proprie origini».

Tuttavia mella quasi totalità dei progetti, quando si fa un riferimento al recupero delle radici culturali – o al declino della lingua, con la conseguente necessaria attività di «rivitalizzazione» – lo si motiva in quanto premessa alla «apertura verso l'altro»:

- A Travesio si afferma la necessità di «individuare legami tra diverse culture mettendo a confronto i testi della tradizione friulana con quelli di altri paesi.»

- A Basiliano bisogna: «prendere coscienza della propria realtà e confrontarla con culture diverse».
- A Faedis lo studio di lingua e cultura di minoranza serve a «veicolare il senso di appartenenza e il rispetto del diverso».
- A Palazzolo l'obiettivo è «avviare gli alunni alla consapevolezza della propria identità etnica, culturale e linguistica per favorire le capacità di comprensione accoglienza e scambio con identità etniche, culturali e linguistiche diverse dalle loro.»
- A S. Daniele (2) l'obiettivo del recupero di lingua e cultura è «concorrere alla formazione di una coscienza interculturale abituando gli alunni a valutare le diversità, nelle sue varie forme, come elementi di ricchezza.»
- A S.Giorgio: «essere consapevoli della propria cultura per aprirsi a culture via via più distanti sul territorio».

In sintesi: nella maggior parte dei progetti non vi è alcun riferimento alle «radici culturali» o al multiculturalismo (quasi 50 su 83). Spesso il recupero delle radici culturali è una premessa all'apertura verso «l'altro». Molo raramente il *focus* sull'identità culturale è fine a sé stesso. Per comprendere per quale ragione alcuni progetti propongano un recupero delle radici finalizzato all'apertura interculturale, riportiamo di seguito alcune citazioni:

- Zoppola: «Necessità di favorire lo sviluppo di un'educazione plurilinguistica e di far tesoro delle culture originarie per potersi poi aprire a culture diverse. La scuola è infatti frequentata da un numero crescente di alunni provenienti da paesi stranieri, e da anni viene portato avanti un progetto di intercultura».
- Udine: «L'identità della persona è segnata dalla scoperta di sé e del proprio ambiente, dalla conoscenza della propria lingua e della propria cultura. La lingua, strettamente legata alla cultura, è veicolo di conoscenza e di dialogo, ma anche strumento caratterizzante di espressione del proprio sentire e del proprio essere, immerso in una realtà che si apre al mondo, alle altre lingue e alle altre culture. Favorire la propria identità culturale, quale elemento di crescita e di sicurezza, anche per facilitare il dialogo e il confronto con altre culture e altri popoli. Attraverso la lingua, guidare gli alunni di origine friulana alla riscoperta delle proprie radici, e gli alunni di altra provenienza alla scoperta della cultura del luogo in cui vivono. Acquisire la consapevolezza della dignità e del valore di ogni cultura. La conoscenza della lingua e della cultura locale arricchiscono la completezza del sapere».

Senza però voler ora proporre indebite generalizzazioni a partire da queste poche considerazioni, è tuttavia possibile che l'apertura al multiculturalismo dipenda da una consistente presenza di alunni stranieri o «non friulanofoni» nelle scuole che propongono tali progetti.

- Nella scuola bilingue (friulano/sloveno) di Gorizia si afferma: «Promuovere l'educazione plurilinguistica significa incoraggiare attivamente l'insegnamento e l'apprendimento di una gamma sempre più ampia di varietà linguistiche favorendo l'apertura ai nuovi linguaggi che saranno introdotti con l'allargamento della comunità europea, le capacità comunicative dei bambini e la comprensione reciproca, quindi l'educazione alla pace».

- A Duino, scuola slovena: «Favorire la convivenza democratica degli abitanti del territorio attraverso la comunicazione plurilingue». «Migliorare la consapevolezza ed il rispetto delle altrui culture e tradizioni».» «Migliorare il rapporto tra i cittadini». «Avviare la popolazione scolastica della zona alla conoscenza dello sloveno. «necessità degli alunni di comunicare in sloveno con gruppi di coetanei appartenenti alla minoranza; gli alunni vivono sullo stesso territorio, frequentano le stesse scuole, ma in gruppi chiusi che comunicano poco tra loro».

È poi interessante notare quanto i riferimenti all'identità nazionale italiana, inesistenti in Piemonte, siano praticamente assenti anche in Friuli. Solo due le eccezioni:

- A Udine, un'analisi del «Natale in Friuli» dovrebbe «richiamare alcuni valori umani e religiosi che contribuiscono a formare l'identità del popolo italiano».
- A Gemona del Friuli, presso l'ISIS «Raimondo D'Aronco» (un liceo, dunque escluso dai finanziamenti), si propone il progetto «costituzione repubblicana in Marilenghe» consistente – appunto – in una traduzione della costituzione italiana in lingua minoritaria.

Friuli Venezia Giulia: Lingua

La rappresentazione del friulano che emerge dai progetti è, naturalmente, specchio della situazione sociolinguistica propria di ciascuna scuola. In questo senso è notevole che, diversamente da quanto accede in Piemonte, dove l'immagine restituita dai progetti è latamente omogenea, in Friuli si notano differenze significative di scopo e concezione della lingua tra le diverse domande di finanziamento. Ora, purtroppo nella maggior parte dei casi non è possibile conoscere la competenza linguistica degli alunni cui sono rivolte le attività proposte, o la loro volontà di partecipare alle attività, o il tasso di gradimento delle stesse; tuttavia un'idea la si può avere considerando in controluce qualche caratteristica rilevante: è per esempio frequente un rimando – più o meno esplicito – all'opzionalità delle attività in lingua, e rispetto a tale variabile, è possibile distinguere i progetti in quattro categorie:

- progetti con attività di lingua e cultura a scelta, solo per parlanti.
- progetti con attività differenziate per friulanofoni e non friulanofoni (attività su cultura obbligatorie, attività in lingua a scelta per parlanti).
- progetti con attività su lingua e cultura per tutti.
- progetti con attività su cultura per tutti.

La consistenza delle categorie 3 e 4 può essere verificata mediante le schede di catalogazione. Per le categorie 1 e 2, le informazioni vengono esplicitate sporadicamente, ma si possono desumere da alcune variabili (non ultima il tipo di azione). Il quadro che ne deriva è il seguente:

- 23 progetti prevedono attività per i soli friulanofoni. La scelta di tali attività è a discrezione della famiglia.
- Di questi 23, 4 prevedono attività differenziate (non a scelta) rivolte anche ai non friulanofoni.
- 2 progetti prevedono attività differenziate per friulanofoni e non friulanofoni (senza possibilità di scelta).
- Tutti i rimanenti 58 progetti prevedono attività comuni per friulanofoni e non friulanofoni (o quantomeno non specificano la presenza di attività a scelta o differenziate).

Questi dati vanno letti con cautela. I formulari, infatti, non richiedevano di specificare se le attività fossero o meno opzionali. Anche la presenza di attività differenziate per parlanti e non parlanti non veniva espressamente richiesta, e tutto ciò induce probabilmente ad una sottostima delle attività opzionali e di quelle differenziate. Se i dati fossero completi sarebbe interessante indagare possibili relazioni tra l'apertura all'altro e l'opzionalità della lingua: riportiamo però di seguito le percentuali di adesione alle attività in lingua, che spesso sono state ricavate da un confronto tra l'azione B (generalmente riservata ai parlanti) e l'azione A (per tutti). Questi dati, ancorché parziali, ci danno almeno una indicazione: con l'aumentare dell'età, l'adesione alle attività in lingua diminuisce drasticamente.:

	INFANZIA	ELEMENTARI	MEDIE	TOTALE
Lignano Sabbiadoro	48%	27%	10%	25%
Pordenone	13% (INF + EL)			
Campoformido	100%	93%		96%
Cividale (1)	80%	65%		72%
Duino (sloveno)				91%
Udine (1)	65%	53%		58%
S.Daniele (2)	46% (INF + EL)			

Tabella 50: 19: Adesioni alle attività in lingua (progetti del Friuli - Venezia Giulia).

Come si accennava sopra, poi, la maggior parte dei progetti della Regione Piemonte evidenzia la consapevolezza dell'esistenza di «varianti locali» dell'Occitano, e sono in essi presenti attività specificamente rivolte alla presa di coscienza di tali differenze. In Friuli non si fa alcun cenno alle varianti locali, e le eccezioni si contano sulle dita di una mano:

- A Montereale compaiono le categorie «dialetto» e «vernacolare»: «si cercherà di rendere vive quelle espressioni dialettali, talvolta cadute in disuso, che possono considerarsi come uno "specchio del modo di sentire, percepire e rielaborare la realtà"». Si dà poi la «possibilità di

utilizzare il vernacolare[67] a scuola, in famiglia», favorendo il «confronto tra vernacolari diversi, visto il vasto bacino di provenienza degli alunni». Ci si sforza di «valorizzare il dialetto come uno strumento per avvicinare i bambini alla cultura locale».

- A S. Giorgio l'obiettivo è «promuovere l'uso della lingua minoritaria partendo dall'oralità (variante locale)»; ora, «partendo dalla presenza non trascurabile di bambini che usano la lingua friulana per comunicare, sia correntemente sia solo nel contesto familiare e di bambini che, pur non esprimendosi in friulano, lo assorbono dai discorsi degli adulti espressi in tale lingua, si è compiuta un'osservazione dal carattere strettamente linguistico dalla quale è emersa la volontà di alcuni bambini di esprimersi in friulano o di ricorrere con curiosità allo stesso per rafforzare espressioni gergali, per raccontare barzellette, per usarla quasi come lingua di "svago", prestandosi a proprietà lessicali maggiormente colorite. Manca spesso in questi bambini la precisione e una corretta contestualizzazione delle espressioni e dei vocaboli usati».

L'opposizione *variante locale - lingua* è dunque di secondaria importanza. Emerge piuttosto una forte contrapposizione formale - informale:

- Aquileia: «prendere confidenza con la parlata locale, nella variante parlata, più incisiva espressiva e colorita, ma anche meno strutturata, meno controllata e più informale della lingua scritta». «Recupero dell'uso appropriato della lingua friulana per la comunicazione di contenuti disciplinari di fronte ad un progressivo impoverimento dovuto ad un uso quasi soltanto di carattere colloquiale familiare.»
- Pasian: «Valorizzare la lingua della casa anche in ambito scolastico».

Nei progetti piemontesi domina un senso di perdita. Non è a rischio solamente la dimensione formale dell'utilizzo della LM, ma l'utilizzo stesso *tout court*. Le «radici culturali», la lingua, vanno *recuperate*. Anche in piccolo numero di progetti friulani si rintraccia un analogo sentimento, connesso ad un'urgenza legata al recupero della lingua:

- A Casarsa si persegue un «aumento della competenza in lingua friulana».
- A Faedis si deve «tutelare e potenziare il friulano».
- A Majano l'obiettivo è il «mantenimento e la diffusione del friulano».

La lingua friulana *c'è*, va potenziata, mantenuta, diffusa. Ma non *recuperata*, perché non è andata persa. Ovviamente tali considerazioni sono suscettibili di variazione rispetto alle specifiche realtà locali, ma indicano comunque una tendenza molto differente rispetto a quella piemontese. Nei progetti piemontesi il senso di perdita guidava le attività verso un semplice recupero della competenza minima della lingua. laddove nella maggior parte dei progetti friulani le attività immaginate sono decisamente più complesse. Di seguito una loro sintesi:

---

67 Curioso l'uso sostantivo di 'vernacolare', non attestato altrimenti in italiano.

- Ascolto e comprensione di semplici comunicazioni in lingua friulana.
- Utilizzo del friulano nelle relazioni interpersonali.
- Utilizzo del friulano nella lettura del territorio. Ad esempio: ambiente naturale, ma anche toponomastica, monumenti, siti archeologici, borghi medievali, città, ville (ovvero «conoscenza storico-artistico-culturale» del territorio).
- Utilizzo del friulano per attività di drammatizzazione.
- Utilizzo del friulano nella lettura di elementi della tradizione (giochi, fiabe, indovinelli, proverbi, racconti degli anziani).
- Comprensione di semplici testi.
- Avvicinamento alla grafia normalizzata, caratteristico di tutti gli approcci allo scritto (rilevabili dalle schede di catalogazione).
- Introduzione alla grammatica friulana (il termine grammatica è completamente estraneo ai progetti piemontesi).
- Introduzione di «competenze lessicali e sintattiche».
- Confronto della lingua friulana con l'italiano e con la seconda lingua straniera (solitamente l'inglese).
- Analisi di testi letterari (Pasolini è tra gli autori più citati).
- Incontri con poeti locali.

Ossrvazioni particolari:

- Quello di Basiliano è l'unico progetto a far riferimento alla presenza di *caratteri bandiera*: «Scoperta dei fonemi e grafemi tipici della lingua friulana (gj, cj, ç e z)».
- A S.Daniele (2) è previsto l'utilizzo del «correttore ortografico».
- A Manzano: si progetta la costruzione a più mani di un dizionario delle parole friulane con spazio dinamico sul sito www.ragazzidelfiume.it per l'inserimento immediato dei vocaboli conosciuti e l'allestimento di un *forum* per la discussione sulla lingua. Questo è anche l'unico esempio concreto e originale di condivisione di materiale.

La giustificazione dei progetti si rifà principalmente alle seguenti motivazioni:

- Apertura verso l' «altro», multiculturalismo: la propria lingua e la propria cultura sono un punto di partenza necessario per aprirsi alle differenze, alla comprensione dell'altro.
- Una variante del multiculturalismo, per come sopra espresso, pone tutte le lingue e culture insegnate sullo stesso livello. In questi casi il friulano è una lingua tra le altre (italiano, inglese, ma anche sloveno), funzionale a scopi educativi e al plurilinguismo.
- Motivazioni cognitive (es. Udine: «promuovere e stimolare la flessibilità e l'apertura mentale attraverso l'apprendimento precoce del codice»).
- L' affinamento o valorizzazione di lingua e cultura friulana è in assoluto la motivazione più diffusa.
- Il recupero dell'identità culturale e della lingua materna è presente in un numero non trascurabile di progetti.

Friuli Venezia Giulia: Formazione

I corsi di formazione del personale sono in genere organizzati dalle stesse scuole, che si occupano di contattare gli insegnanti, per maggior parte dei progetti docenti madrelingua, oppure figure specializzate. Di seguito un esempio tra i tanti:

- Cormons: 2 unità di formazione di 6 ore, articolate in 3 incontri di due ore per lavori di gruppo con coordinatore esperto di temi: 1) metodologia e valutazione dei progetti in atto. 2) scrittura normalizzata.

Sono invece 11 gli istituti che hanno scelto di affidare la formazione del proprio personale all'Università di Udine, oppure a società o istituti specializzati. Questo aspetto ha sicuramente contribuito a determinare le differenze, in termini di produttività progettuale come di sviluppo di iniziative più complesse ed articolate, tra Friuli e Piemonte: il contributo dell'Università di Udine è evidente già dal primo anno di attuazione della Legge 482, portando col tempo a migliorare la qualità dei progetti e ad integrare con maggiore coerenza e sistematicità aspetti linguistici e strategie di *acquisition planning* efficaci. La formazione rappresenta un nodo di centrale importanza, in cui le università hanno un ruolo chiave irrinunciabile per permettere lo sviluppo di progetti formativi duraturi e concreti. Ecco di seguito le informazioni estratte da ciascuno di tali progetti:

- Gorizia: corsi universitari presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Udine, 120 ore di docenza;
- Tolmezzo (1): agenzia di formazione esterna accreditata presso la Società Filologica Friulana; 40 ore di corso, cadenza settimanale; incentrata su lingua friulana, aspetti linguistici (grafia, varianti locali) e culturali (storia, arte, tradizioni popolari);
- Aquileia: metodo della ricerca attraverso la documentazione orale, l'intervista, la ripresa video, la cultura materiale; personale dell'Istituto regionale per la storia del Movimento di Liberazione;
- Udine (2): gli insegnanti hanno seguito negli anni precedenti corsi organizzati dall'Università di Udine e dalla Società Filologica Friulana sulla grafia ufficiale della lingua friulana e su tematiche inerenti la storia e la cultura locale; per l'a.s. 2008-2009 la formazione è invece incentrata su tematiche prettamente didattiche con un esperto locale;
- Palazzolo: Consorzio universitario del Friuli e Società Filologica Friulana, rivolto a insegnanti e genitori; 20 ore distribuite in un mese. Temi: A) legislazione B) Letteratura C) Linguistica e grammatica D) Storia e geografia E) Tradizioni F) Storia dell'arte G) Laboratorio linguistico e storico;
- San Giorgio di Nogaro: «alcune insegnanti si sono attivate per seguire i corsi di aggiornamento promossi da Consorzio universitario del Friuli e Società Filologica Friulana».

Non sempre date fornite informazioni dettagliate riguardo agli argomenti dei corsi. In molti casi non si va oltre un generico accenno a «lingua e cultura». Alcuni corsi, poi (ad es. Aquileia), sono completamente estranei agli obiettivi della 482.

3.3.7.3. *Analisi qualitative di tre progetti esemplificativi*

Presentiamo qui l'analisi più dettagliata di tre progetti che, per le loro caratteristiche, sono ritenuti particolarmente interessanti, non sempre o necessariamente in senso positivo; i progetti vengono dal Friuli o dalla Sardegna, le due aree più prolifiche nella presentazione di domande di finanziamento e, ovviamente, quelle in cui è più probabile, data la vastità degli utenti potenziali di riferimento, un'articolazione particolarmente strutturata delle attività.

Progetto «Aghis... e fûcs» (I.C. di Faedis, a.s. 2004-2005)

- Totale scuole facenti parte della rete: 16 (infanzia: 7; primaria: 8; secondaria: 1)
- Totale alunni coinvolti nel progetto: 1010 (infanzia: 260; primaria: 650; secondaria: 100)
- Totale insegnanti coinvolti nel progetto: 90 (di cui specializzati: 50)
- Continuità del progetto: 3 anni.

Scheda formulario

Il progetto «Aghis... e fûcs» viene presentato mediante una lunga sintesi che precede la scheda formulario vera e propria. Tale scelta non è affatto inusuale: un numero consistente di progetti affida alcune note introduttive ad un documento liberamente redatto dai dirigenti scolastici. Nel caso specifico la sintesi risulta di particolare utilità, integrando la scheda formulario con informazioni dettagliate sul progetto, e questa circostanza (ovvero un ruolo integrativo della sintesi a fronte di una scheda formulario già completa) è piuttosto rara ed apprezzabile. Nei progetti due sono infatti i casi più comuni: o una spiccata inutilità della sintesi, spesso mera riproduzione della scheda, o una sostituzione della scheda a mezzo della sintesi (con conseguente perdita di dati, a volte fondamentali). La scheda formulario è invero riprodotta in coda al progetto in formato quasi integrale (rispetto a quello proposto dalla circolare 65-2004). Mancano i campi «formazione del personale» (ampiamente trattato nella sintesi) e «piano finanziario» (questa, invece, una vera e propria lacuna).

Attività

«Aghis... e fûcs» si caratterizza per una notevole consonanza tra il tipo di azioni dichiarate (A, B o C) e le relative attività; caratteristica, questa, invero abbastanza inusuale tra i progetti – e molto apprezzabile. È dunque possibile sintetizzare le attività proposte raggruppandole in base all'azione, avendo cura di distinguere i tre ordini scolastici previsti dal progetto: tutte le attività sono accomunate da un comune percorso, «Aghis... e fûcs» (acqua e fuoco) appunto. In effetti, la scelta di un ambito tematico che accomuni tutte le attività è piuttosto comune; spesso, invero, all'interno delle reti, il «tema» è quasi l'unica caratteristica comune ai particolari progetti di ciascuna scuola (a

fianco ai comuni progetti di formazione). Nel caso qui esaminato le attività comuni alla rete vengono sviscerate con estrema puntualità.

1. *Azione A*, *infanzia*: le attività caratterizzanti l'«azione A» per la scuola dell'infanzia si possono evincere dalla sola sintesi del progetto e, pur essendo tutte correlate all'argomento centrale (il fuoco), si differenziano nei seguenti ambiti tematici: a) fruizione e produzione di messaggi; b) corpo, movimento e salute; c) il sé e l'altro; d) esplorare, conoscere e progettare; e) religione cattolica. La sintesi approfondisce ciascuno di questi ambiti con un dattagliato elenco delle attività e delle tematiche che verranno concretamente affrontate; si afferma esplicitamente che «si prevedono nelle scuole dell'infanzia interventi di tipo A [quindi in lingua veicolare] per la conduzione dell'attività didattica». Il monte ore previsto è di circa 50.

2. *Azione A, elementare e media*: le attività per la scuola primaria e secondaria di primo grado, accomunate dal «fuoco» come argomento comune, vengono differenziate per ambito tematico e per materia di riferimento. Le materie in cui avverrà l'insegnamento in lingua veicolare sono: lingua, educazioni [?], scienze, arte e immagine, musica, tecnologia, religione cattolica. L'ammontare complessivo delle ore sarà di circa 50. Gli ambiti tematici sono i seguenti: ducazione plurilingue (friulano, italiano, lingue straniere); tecnologie / informatica; arte ed immagine; musica; attività motorie e sportive; convivenza civile; educazione alla cittadinanza ambientale. Tali ambiti vengono poi declinati in una serie di attività, molte di tipo ludico, o legate alla cultura e al folclore locale. Non mancano però riferimenti allo «sviluppo di capacità di lettura e scrittura, di ascolto e di oralità», o ad attività ed argomenti espressamente curricolari, ad esempio «la struttura della terra», o «i fenomeni endogeni». L'impressione è che vengano trattati in friulano argomenti del programma attinenti al tema prescelto, il fuoco; gli argomenti prescelti integrano o ampliano il programma curricolare, oppure aprono alla tradizione locale.

3. Azione B, elementare e media: l'azione B è prevista solamente per le scuole primarie e per le secondarie di primo grado, per un totale di 15 ore in orario curricolare. Non è fornita alcuna descrizione rispetto alle attività da compiersi in queste 15 ore, è presente solo un generico richiamo alla «riflessione sulla lingua». Esplicita è invece l'intenzione di predisporre valutazioni *in itinere*, ma svilupperemo in seguito questo aspetto del progetto.

4. Azione C, elementare: l'azione di tipo C è prevista solamente per l'Istituto di Faedis, «per la scuola primaria, nei gruppi misti delle classi prima/seconda e terza/quarta, nella sperimentazione di un orario prolungato su 5 giorni (106 ore)». Nella scheda formulario sono indicate 30 ore per classe.

Obiettivi

Innanzitutto, la scelta dell'argomento «fuoco» viene così motivata: «si è visto che trattare questi argomenti fondanti dell'esperienza umana genera costante interesse e curiosità nel bambino, perché si lega a bisogni profondi di conoscenza. […] Del resto la presenza del fuoco è costante nell'esperienza culturale e storica della nostra regione.». Il fuoco è anche il luogo ideale per «osservare tratti conservativi, vivere situazioni di reinvenzione, scoprire che i rituali del fuoco sono presenti in aree interculturali di grande diffusione». Parole, queste, che – ribadite a più riprese nel progetto - preludono ad un'apertura verso l' «altro», piuttosto che ad un mero recupero dell'identità locale. Di seguito gli obiettivi apertamente esplicitati, adeguatamente calibrati a seconda dell'ordine scolastico:

- «saper usare il friulano in situazioni comunicative, in un'ottica di apertura e confronto con le altre lingue».
- «Possedere conoscenze della grafia e della grammatica»
- «Conoscere aspetti del territorio e della cultura e saperli esprimere in lingua friulana»
- «Promuovere sconfinamenti verso altre realtà ambientali ed umane»

Gli «obiettivi specifici» sono invece integralmente orientati verso la lingua, a testimonianza di un notevole interesse rispetto a problematiche di *acquisition planning*. Ci si propone dunque di:

- Tutelare e potenziare il friulano.
- Avviare alla conoscenza del friulano i bambini che non lo parlano
- Migliorare la padronanza della lingua nei diversi livelli
- Valorizzare il friulano come lingua di comunicazione.
- Utilizzare il friulano in funzione veicolare degli apprendimenti disciplinari
- Approfondire aspetti lessicali e semantici della lingua.
- Cogliere i rapporti tra lingua e avvenimenti sociali, storci, culturali e artistici.
- Avviare ad una «sensibilità plurilinguistica».
- Supportare l'apprendimento della lingua con i mezzi delle nuove tecnologie e gli strumenti multimediali.

Formazione

La formazione degli insegnanti – come spesso capita all'interno delle reti – è particolarmente curata e privilegia la formazione di insegnanti interni (ben 50 su 90 coinvolti nel progetto). Tali 50 insegnanti risultano specializzati a seguito di corsi di formazione presso l'Università di Udine, l'Osservatorio Linguistico Friulano o mediante «altri corsi». Il percorso di formazione è previsto anche per il 2004, con 10 incontri per un totale di 30 ore su tematiche afferenti a lingua e cultura friulana, nonché alla didattica del plurilinguismo. Gli insegnanti coinvolti nel progetto «costituiranno squadre di ricerca» ed approfondiranno aspetti di lingua e cultura, sotto la supervisione dei docenti specializzati. I docenti utilizzeranno mezzi telematici per intrattenere contatti con altre realtà nel

campo dello studio delle lingue minoritarie (come Corigliano d'Otranto in provincia di Lecce) al fine di migliorare la formazione mediante lo scambio d'esperienze.

Valutazione

La valutazione dei progressi degli studenti è spesso un punto critico, all'interno dei progetti: nella maggior parte dei casi si ammette l'impossibilità di applicare procedimenti di rigorosa valutazione, anche a causa della disparità di competenze degli alunni. Il progetto di Faedis dedica un'attenzione particolare al tema, cercando di perfezionare uno strumento per la valutazione, già ideato negli anni precedenti, secondo le linee del «quadro comune europeo di riferimento per le lingue». La sperimentazione prevede la verifica dell'applicabilità all'interno dei percorsi, nonché la trasferibilità ed il possibile inserimento «nel portfolio prefigurato dalla legge n. 53/2003». Tale strumento andrebbe applicato alle azioni di tipo B, ed è allegato al progetto. Per le azioni di tipo A, sono invece previste: osservazioni iniziali e intermedie; schede per l'autovalutazione dei docenti; griglie per l'osservazione e valutazione degli alunni.

Collaborazioni, produzione di materiali, «disseminazione»

Il capitolo relativo alla produzione e distribuzione dei materiali didattici è particolarmente ricco e strettamente intrecciato con la questione delle collaborazioni con altri enti ed istituti. Nel progetto si specifica che «nel triennio sono stati prodotti materiali trasferibili presentati nei corsi di aggiornamento» presso l'Università di Udine, l'Osservatorio Linguistico Friulano, in occasione del Seminario di Corigliano d'Otranto (2003), o in un non meglio specificato *Convegno Internazionale sul Plurilinguismo*. Più avanti si chiarisce la natura delle produzioni: monografie relative ai più significativi esempi di percorsi pluridisciplinari e raccolta ragionata dei materiali usati per la valutazione e documentazione. Il materiale prodotto dagli alunni sarà disponibile in rete agli indirizzi: «www.ragazzidelfiume.it» , «www.formicaio.it». È prevista, oltre alla realizzazione degli immancabili cd-rom, anche la diffusione di un giornalino di rete.

Le collaborazioni portano nel 2004 ad un notevole incremento della rete, con l'estensione alle scuole dell'infanzia e primarie del quarto Circolo Didattico di Udine. A livello nazionale si cerca di rinsaldare il collegamento con la rete di Corigliano d'Otranto «in un'ottica di formazione e di confronto tra docenti», mentre particolarmente originale l'idea di creare un *albo* delle figure operanti sul territorio nell'ambito dell'innovazione della tradizione (didattica, teatro, musica, letteratura, espressione ed arte), da mettere a disposizione alle scuole che partecipano al progetto. La sintesi mostra attenzione anche all'aspetto dei i contributi provenienti da enti quali Comuni, Provincia e Regione Friuli - Venezia Giulia, che hanno negli anni l'insufficiente fondo ministeriale.

Progetto «Arrexini forti, mata firma» (I.C. di San Giovanni Suergiu, a.s. 2008-2009)

Il progetto dell'Istituto Comprensivo prevede l'impegno di tutti gli ordini di scuola (infanzia, elementari, medie) e attività anche per gli adulti. La scuola ha immaginato impegni diversi per ciascuna fascia di età, cha partono da attività principalmente ludiche per l'infanzia, fino a ricerche più strutturate per gli alunni delle medie (basate comunque su azioni concrete, per un percorso che va dal fattuale all'astratto-simbolico). Il *focus* sulla lingua è piuttosto elevato e comprende insegnamento della lingua (attraverso laboratori) e attività con uso della lingua. Il progetto prevede il coinvolgimento diretto delle famiglie, attività didattiche multidisciplinari, di animazione e drammatizzazione. Il progetto prevede anche un corso di aggiornamento – sviluppato attraverso conferenze-dibattito con esperti e studiosi della lingua di minoranza – per i docenti coinvolti nella parte riguardante i corsi per gli adulti. Questi i punti di particolare interesse:

- Il progetto è presentato in maniera piuttosto approfondita, con una introduzione iniziale sulla situazione storico-geografica della zona, e una spiegazione decisamente esaustiva delle metodologie e tecniche di lavoro;
- prevede corsi extracurricolari di lingua per i genitori e i cittadini interessati;
- ha, tra gli altri obiettivi, quello di creare un archivio di materiali didattici;
- intende operare una diffusione dei materiali prodotti abbastanza capillare.

È inoltre notevole l'attenzione verso la trasmissione intergenerazionale, la metodologia improntata sulla motivazione dell'alunno attraverso tecniche di «role playing», o ricerca-azione – nel tentativo di portare alla conoscenza della lingua minoritaria attraverso percorsi alternativi alla lezione formale e, probabilmente più gradevoli agli occhi degli alunni. L'obiettivo finale è piuttosto chiaro: dare pari dignità alla lingua di minoranza rispetto all'italiano, anche attraverso un confronto con altre lingue comunitarie; la scuola dichiara inoltre di voler applicare un «uso sistematico del Sardo» e di voler raggiungere un «uso del Sardo nel quotidiano».

Gli obiettivi trasversali sono comuni a numerosi progetti delle scuole sarde, ovvero una rivitalizzazione non solo linguistica ma innanzitutto culturale della zona, legata a una forte attenzione verso l'identità culturale; l'intento, oltre allo scopo di portare i ragazzi e gli adulti alla conoscenza della lingua e delle sue strutture sintattiche e grammaticali, è quello di creare» una memoria storica del paese attraverso la ricerca, l'analisi e la trascrizione e la catalogazione di tradizioni orali e scritte. Ed è proprio attraverso la creazione di un archivio (cartaceo e telematico) dei materiali didattici e dei lavori creati degli alunni, che dovrebbe avvenire una prima diffusione di ciò che si è prodotto. A ciò la scuola intende aggiungere «mostre, spettacoli teatrali, incontri-dibattito, opuscoli, materiale pubblicitario e

informativo (manifesti, locandine, volantini)» e la collaborazione con i mass media locali, per raggiungere una diffusione del progetto anche in ambiti esterni a quelli scolastici.

Progetti presentati dall'istituto «S. Maria degli Angeli» (Gemona del Friuli, a.s. 2004-2005)

La scuola media paritaria S. Maria degli Angeli ha presentato tre progetti distinti:

a) Laboratorio teatrale
b) Il Friuli castellano
c) Progetto Aquileia

La forma scelta dall'istituto per presentare i progetti ricalca quella adottata da molte altre scuole; le tre schede formulario sono precedute da una breve sintesi dei progetti, redatta secondo criteri liberamente stabiliti dai dirigenti di Gemona del Friuli. Segue la scheda formulario di ciascuno dei tre progetti: e questa scheda, come appare peraltro anche altrove, non è quella standard proposta dal MIUR, ma presenta tutta una serie di adattamenti (o meglio di soppressione di punti) di tipo idiosincratico. In particolare scompaiono la terza pagina della scheda formulario originale e le categorie «risultati», «monitoraggio e valutazione», «disseminazione» e «formazione personale». Di seguito un quadro della tipologia delle azioni, del numero di alunni, degli insegnanti coinvolti e dei finanziamenti ricevuti dai tre progetti.

	Laboratorio Teatrale	Friuli castellano	Progetto Aquileia
Tipologia azioni	A	A	A
Numero alunni	95	56	35
I media	35	35	35
II media	21	21	
III media	39		
Numero insegnanti	7,00	5,00	(esperti e personale ausiliario, non quantificati)

Tabella 51: 20: Dati relativi ai progetti presentati dall'Istituto «S. Maria degli Angeli» (Gemona del Friuli, a.s. 2004-2005).

a. Laboratorio teatrale: attività

Come di consueto, con «attività» s'intendono le azioni concretamente messe in atto nell'ambito del progetto; capita tuttavia spesso che i progetti esplicitino gli obiettivi, le finalità, senza però specificare quali azioni verranno intraprese per raggiungerli. Il progetto laboratorio teatrale prevede le seguenti attività:

- «presentazione in classe di diversi tipi di scritti» (la cui lingua non viene specificata) da parte dei docenti. Tali scritti serviranno da spunto per «discussioni e laboratori di arte espressiva»;
- approfondimento di «argomenti specifici»;
- lettura di «documenti relativi all'evoluzione della lingua»;
- composizione di un testo teatrale «che sarà usato dai ragazzi come saggio del loro apprendimento della lingua friulana».

Queste le informazioni contenute nella parte di sintesi. Nella scheda formulario sono menzionate altre attività (e non tutte le precedenti):

- «Impiego dell'esperienza familiare dei ragazzi per stendere una sorta di «cronaca familiare» del territorio » (non viene specificato in quale lingua);
- utilizzo degli anziani «come fonte documentaria per drammatizzare alcuni episodi della storia del '900»;
- istituzione di un laboratorio per la stesura di testi drammaturgici «a più lingue» aventi come tema centrale la storia e la letteratura della lingua friulana (quali siano le lingue non viene specificato; presumibilmente inglese, tedesco, friulano o italiano);
- «attività di studio della lingua orale, al fine di acquisire un metodo espressivo efficace» (non è detto quale lingua);
- allestimento di «spettacoli aperti all'utenza dell'intorno».

Le discipline coinvolte risultano essere italiano, educazione artistica, educazione musicale, educazione tecnica, inglese, tedesco. Tutte le attività vengono catalogate sotto la voce «azione A», ovvero, lo ricordiamo, «utilizzo della lingua di minoranza per l'insegnamento delle discipline previste nell'ambito del curricolo obbligatorio»; basta tuttavia una rapida occhiata per rendersi conto che in nessuna delle attività sopra elencate si utilizza il friulano come lingua veicolare. Soltanto due delle nove attività elencate prevedono, si immagina, l'utilizzo della lingua friulana (la composizione del testo teatrale e lo studio della lingua orale) e non come «lingua veicolare per l'insegnamento di discipline previste nell'ambito del curricolo obbligatorio», bensì come oggetto di insegnamento (azione B). L'allestimento di spettacoli in lingua può al massimo essere considerato come «attività in lingua». Per il resto il *focus* è centrato su cultura locale e territorio.

a. Laboratorio teatrale: obiettivi

Nei progetti obiettivi e attività spesso non vengono distinti; capita così talora che gli obiettivi – e i buoni propositi – influenzino la lettura di ciò che concretamente s'intende fare. Gli obiettivi elencati nella sintesi del progetto «Laboratorio teatrale» sono i seguenti:

- «aiutare gli alunni ad apprezzare l'importanza di essere friulani»
- [renderli] «orgogliosi di vivere in un contesto culturale ricco di storia e di tradizione»

- «usare il friulano senza vergognarsi»
- «comprendere l'origine di certe parole per comporre un semplice scritto usando la lingua friulana».

Nel progetto vero e proprio non si fa alcun cenno all'apprendimento della lingua; nella scheda formulario troviamo invece indicati i seguenti obiettivi:

- «riflettere sull'importanza dell'identità locale»
- «Migliorare la conoscenza della lingua friulana orale vista come possibilità viva d'espressione»
- «mettere a fuoco alcuni problemi/preconcetti nei confronti dell'uso del friulano»
- «elaborare in lingua friulana un testo semplice».

Qui dunque, negli obiettivi della scheda formulario, l'acquisizione di una competenza, orale e scritta, del friulano è dunque evidenziata con forza, ma una tale enfasi non sembra trovare alcun riscontro nelle attività proposte, centrate su aspetti culturali o sul tentativo di modificare la percezione della lingua da parte degli alunni. Nel complesso la descrizione, molto vaga e sintetica, degli obiettivi e delle attività lascia intendere ad una lettura più cursoria un'enfasi sull'insegnamento della lingua che l'analisi più approfondita sembra escludere.

b. Il Friuli castellano: attività

In questo progetto le attività, definite con maggior chiarezza, non lasciano spazio ad alcuna ambiguità (e dunque non richiedono estese citazioni per fugare i dubbi). Sono descritte due fasi. La prima, caratterizzata da un lavoro in forma laboratoriale e da lezioni formali, prevede: lettura di documenti sull'evoluzione tipologica dei castelli; realizzazione di pannelli esplicativi; rilettura critica dell'iconografia genealogica friulana. La seconda, da svolgersi (anche) in orario extra-curricolare, prevede dei «sopralluoghi» per verificare la diversità tipologica dei castelli. Le materie coinvolte sono: italiano, storia, educazione artistica ed educazione tecnica.

Le attività sono catalogate sotto la dicitura «azione A», pur non avendo nulla a che fare con tale categoria di azioni. L'enfasi è posta esclusivamente su temi storici o latamente culturali, al massimo classificabili come «azione C». Anche in questo progetto si conferma la tendenza a classificare come «azione A» qualsiasi attività prevista entro l'orario curricolare (senza tener presente l'utilizzo della lingua di minoranza come lingua veicolare) e come «azione C» qualsiasi attività prevista per l'orario extra-curricolare. Il *focus* sulla lingua è assolutamente inesistente.

b. Il Friuli castellano: obiettivi

In questo caso gli obiettivi rispecchiano l'assenza di un *focus* sulla lingua, pur nel tentativo di sottolineare il legame delle attività proposte con la realtà friulana. Le finalità esplicitate sono:

riconoscere l'importanza del legame con il territorio friulano; rendere gli alunni orgogliosi di un'identità storica e culturale friulana; superare i preconcetti relativi all'uso della lingua friulana; conoscere la storia medievale friulana. Impossibile non citare integralmente l'obiettivo dei «sopralluoghi»: «evitare un atteggiamento di reverenziale distanza dai monumenti storici friulani».
Anche ad una prima lettura, il progetto sembra in tutto e per tutto simile ai progetti che ogni scuola italiana organizza ogni anno per avvicinare gli alunni al territorio. L'onnipresenza dell'attributo «friulano» non modifica di molto la situazione. L'unica connessione significativa sembra quella tra prestigio della lingua e «grande tradizione» della storia friulana (testimoniata dai monumenti).

c. Progetto Aquileia: attività

Il progetto prevede la lettura di documenti relativi all'evoluzione tipologica del sito archeologico di Aquileia («principale città di epoca romana insistente sul territorio friulano»), la produzione di «pannelli esplicativi», un «sopralluogo» per evidenziare l'unicità e l'importanza del sito «per la realtà friulana e per il più vasto contesto europeo», la riproduzione tridimensionale di alcune parti archeologiche. Il progetto, proseguimento dell'analogo finanziato nel 2003, prevede un focus sui mosaici piuttosto che sugli edifici. Anche in questo caso le attività sono catalogate come «azione A», pur non essendo presente alcun accenno alla lingua o al suo utilizzo. Trattasi, casomai, di «azione C». Non emerge poi dal progetto un collegamento diretto tra le valenze storiche del sito archeologico e la cultura/tradizione/identità friulana (Aquileia è in effetti uno dei «luoghi mitici» dell'identità friulana). L'affermazione sopracitata (l'importanza del sito «per la realtà friulana e per il più vasto contesto europeo») sembra deliberatamente finalizzata a scavalcare il livello nazionale.

c. Progetto Aquileia: obiettivi

In quest'ultimo progetto lo scollamento tra gli obiettivi e le attività proposte si rende particolarmente evidente. Distinguiamo differenti tipologie di obiettivi: innanzitutto un richiamo identitario: «riflettere sull'importanza dell'identità locale, anche storicamente»; tale affermazione richiama la connessione più volte rintracciata nei progetti friulani tra identità locale e dimensione storica (cfr. sopra). C'è poi una seconda categoria di obiettivi legati alla realtà del sito archeologico: conoscere l'evoluzione tipologica della struttura urbana aquileiese; apprendere alcune tipologie musive; migliorare le conoscenze storiche. Due obiettivi latamente «relazionali»: «migliorare le dinamiche di gruppo», «migliorare l'autostima». Nel complesso il progetto sembra essere collegato alla tradizione culturale o all'identità friulana solo molto debolmente, e non presenta alcuna attività correlata all'acquisizione o alla conoscenza della lingua.

Conclusione

Se le riserve avanzate nei confronti dei progetti b) e c) sono evidenti, è opportuno ricordare i tratti di debolezza del primo progetto, che emergono per contrasto, rispetto a standard decisamente più elevati riscontrati in molti altri progetti; per fare qualche esempio, il progetto *Laboratorio teatrale* non prevede: l'utilizzo del friulano come lingua veicolare; alcuna attività di formazione per i docenti; l'intervento di insegnanti specializzati, o madrelingua; collaborazioni con altri istituti; la produzione di materiale didattico (l'apposita voce del piano finanziario è impropriamente dedicata all'acquisto di materiale «librario e cartaceo»); la divulgazione di materiale didattico; alcuna diffusione di materiale riguardo all'esperienza svolta, né la diffusione a mezzo di strumenti multimediali; non specifica il monte ore, né fornisce una lista dettagliata delle attività; non specifica in quale lingua verranno svolte le attività.

3.4. **Analisi dei materiali didattici**

3.4.1. Come già accennato nella parte introduttiva, abbiamo ricevuto materiali da 43 scuole, intese qui nella loro accezione tecnica di «sedi di Istituto comprensivo o istituzione equivalente», cui si affianca un pacco inviato dall'Assessorato all'Istruzione della Regione Valle d'Aosta. Questi si riferiscono alle lingue sarda (20), friulana (11), occitana (3), ladina bellunese (3), albanese (2), slovena (2), francoprovenzale della Valle d'Aosta (1) e francese (1). Ecco una tabella dei materiali raccolti:

Scuola	Lingua	Tipo di testo	Note
Ururi	Albanese	Abbecedario	Stampa locale
Santa Sofia	Albanese	Libro di testo (bilingue)	Alfabetizzazione
Santa Sofia	Albanese	Risultati	Letteratura, tradizioni popolari e territorio
Ururi	Albanese	Risultati	Tradizioni popolari
Luserna San Giovanni	Francese	Libro (in fotocopia)	L2
Regione VDA	Francese	Raccolta di materiale didattico e informativo su lingua e territorio. A stampa e di alto livello	Libri, CD, giochi, giochi per computer
Staint Pierre	Francoprovenzale	Documentazione progetti 482	Varie
Regione VDA	Francoprovenzale	Raccolta di materiale didattico e informativo su lingua e territorio. A stampa e di alto livello	Libri, CD, giochi, giochi per computer
Trasaghis	Friulano	Audiovisivi ufficiali	Apprendimento lingua
Trasaghis	Friulano	Tipologie varie	Teatro, cartoons etc.
Codroipo	Friulano	Libri di testo	Vari strumenti didattici sia per l'insegnamento delle lingue, non solo il friulano, sia per altre materie
Faedis	Friulano	Libri di testo	Regionali e ufficiali
Fagagna	Friulano	Lista libri di testo	Regionali e ufficiali
Udine 4	Friulano	Lista libri di testo	A stampa (Regione e privati)
Paluzza	Friulano	Risultati	Scrittura
Pavia di Udine	Friulano	Risultati	Ambiente e territorio
Tarcento	Friulano	Risultati	
Trasaghis	Friulano	Risultati	Video e testi a stampa , racconti, calendari
Udine 4	Friulano	Risultati	Scienze e storia (veicolare)
Trasghis	Friulano	Strumenti	Spellchecker
Majano	Friulano	Supporto didattico	Cartoon (Pimpa)
Pavia di Udine	Friulano	Supporto didattico	CD di programmi radio, teatro - podcast
Pavia di Udine	Friulano	Testi autoprodottti	Matematica veicolare
Maniago	Friulano	Testi locali a stampa	Storia regionale/locale
Majano	Friulano	X	Testo legge 482 in FUR
Cortina d'Ampezzo	Ladino	Risultati	Teatro etc.
Domegge	Ladino	Risultati	Tradizioni popolari e lingua dei nonni
Forno di Zoldo	Ladino	Risultati	Scrittura
Robilante	Occitano	Dizionario	A stampa (commerciale)

Robilante	Occitano	Libri di testo	A stampa (Regione)
Paesana	Occitano	Risultati	Stampa di guida turistica bilingue
Paesana	Occitano	Risultati	Tradizioni popolari e lingua dei nonni
Perosa Argentina	Occitano	Risultati	Dialetto a scuola - A stampa
Paesana	Piemontese	Gioco a stampa (Regione)	Info sul piemontese
Quartu Sant'Elena	Sardo	Abbecedario autoprodotto	
Ilbono	Sardo	Libri di testo autoprodotto e fotocopiato per l'apprendimento della lingua	
Posada	Sardo	Libri di testo autoprodotto e fotocopiato per l'apprendimento della lingua	
Villanova Monteleone	Sardo	Lista libri di testo	A stampa, locali o didattici, molti in ITA o bilingui
Perfugas	Sardo	Lista testi di grammatica e vocabolario	Bibliografia specifica per progetto
Quartu Sant'Elena	Sardo	Lista testi di grammatica e vocabolario	Bibliografia specifica per progetto
Monastir	Sardo	Lista testi di grammatica e vocabolario (Blasco Ferrer)	Bibliografia specifica per progetto
Benetutti	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Bono	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Borore	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari e territorio
Dolianova	Sardo	Risultati	Dizionario dialettale in due volumi
Florinas	Sardo	Risultati	Scrittura e poesia
Ilbono	Sardo	Risultati	Inchiesta sociolinguistica
Lunamatrona	Sardo	Risultati	
Lunamatrona	Sardo	Risultati	CD
Ozieri	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari e antroponomastica
Quartu Sant'Elena	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari (fotocopie, cd)
Quartu Sant'Elena	Sardo	Risultati	Giochi e scrittura
Sant'Anttioco	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Siliqua	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Siniscola	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Tortolì	Sardo	Risultati	Apprendimento lingua + Inglese
Villasor	Sardo	Risultati	Tradizioni popolari
Dolianova	Sardo	Testo locale in ITA	Tradizioni popolari
Dolianova	Sardo	Testo teatrale in dialetto loale (chiamato lingua dolianovese)	
Macomer	Sardo	Varie pubblicazioni a stampa	In particole matematica e informatica in sardo. Finanziato con fondi LR 26
Nuragume (IC Borore)	Sardo	X	Fotocopia della traduzione dello statuto del cons. Comunale dei bambini
Duino Aurisino (sc. Italiane)	Sloveno	Lista dei libri di testo adotttati, tutti a stampa, ufficiali, dalla Slovenia (cioè SLO L2)	
San Pietro/Špjetar	Sloveno	Risultati	Varie a stampa
Tarcento	Sloveno	Risultati	Territorio

Tabella 52: Testi inviati

I materiali dunque sono molto pochi, e la loro tipologia non consente in alcun modo di sottoporli ad analisi didattica o pedagogica: possiamo qui proporre una piccola disamina descrittiva, basata sulle tipologie testuali e sui contenuti.

Ora, la maggior parte dei materiali inviati consiste nei lavori compiuti dagli allievi durante i progetti sovvenzionati dal MIUR in accordo con la legge 482/99, o in resoconti o filmati di attività

laboratoriali: 31 scuole ci hanno inviato piccole pubblicazioni locali, fotocopie, *file* di testo su CD, che includono una varietà spesso interessante di elaborazioni di vario genere create dai ragazzi con l'aiuto dei loro insegnanti, le quali però non possono essere considerate come materiali didattici. Proprio per la struttura a progetto delle attività didattiche in LM supportate dalla Legge, in effetti, non è sul libro di testo della lezione formale che si basa l'attività a sostegno della LM, ma spesso sul rapporto interattivo e di gruppo tra allievi, insegnanti e spesso persone esterne alla scuola; e non è una «verifica» ufficiale che sancisce la conclusione del modulo didattico, ma appunto la realizzazione pratica di un testo autoprodotto, di una raccolta di detti o di oggetti, uno spettacolo o un CD.

Libri di testo veri e propri sono stati menzionati da 18 delle 44 scuole che hanno spedito i materiali didattici, ma, purtroppo solo 14 di questi ne hanno inviato delle copie; le altre 4, per motivi economici, si sono limitate ad mandare una lista dei libri di testo adottati. Si noti inoltre che tra queste 14 scuole che hanno mandato prodotti considerabili materiali didattici in senso stretto, 2 hanno proposto esclusivamente testi autoprodotti e fotocopiati (non a stampa), due hanno inviato abbecedari di ambito estremamente locale, 3 testi per l'insegnamento di altre materie con LM veicolare stampati in proprio o dalla scuola stessa, e abbiamo in più un testo di francese come L2. Le

A queste due tipologie si sommano: testi locali a stampa su tradizioni popolari, teatro dialettale e storia locale (3), giochi su formato cartaceo (a stampa o autoprodotti, 2), traduzione di testi giuridici (statuto del Consiglio comunale dei bambini in sardo e traduzione del testo della legge 482 in friulano), un dizionario dialettale a stampa a cura della scuola. Un dizionario sardo-italiano è anche citato due volte negli elenchi dei libri di testo non inviati.

Si aggiungano poi prodotti multimediali (CD, videocassette) sulle tradizioni locali (spesso in LM), cartoni animati (molto presente la Pimpa di Altan in friulano) e un solo strumento multimediale per l'uso della lingua, cioè una copia di correttore ortografico per il friulano. In un caso sono stati inviati i formulari ufficiali per la richiesta dei fondi 482/99 al MIUR. Le scuole che hanno inviato libri di testo a stampa (pubblicati da enti pubblici o da privati) hanno spesso anche aggiunto esempi di libri, riviste, fumetti per bambini o ragazzi – o eventualmente anche per un pubblico più generale – relativi a vari argomenti, formati e interessi.

3.4.1. I contenuti dei testi inviati (anche guardando solo a quelli più propriamente classificabili come «libri di testo», o almeno supporti didattici multimediali) mostrano una grande eterogeneità: alcuni sono dedicati all'alfabetizzazione in lingua e al suo apprendimento, come lingua madre o come L2, altri all'insegnamento di materie quali la storia, le scienze e la matematica a diversi livelli educativi, con livelli che vanno dalle elementari (testi a stampa sul modello di quelli corrispondenti in italiano) alle scuole superiori di secondo grado (un solo caso questo, e autoprodotto). Gli elaborati

dei ragazzi puntano invece principalmente sulle tradizioni popolari, il folclore, i proverbi (e questo tipicamente in Sardegna e presso le comunità albanesi) e sulla (ri)scoperta del territorio (in Friuli e Veneto); dappertutto è diffuso il lavoro di elaborazione e produzione di testi in LM da parte dei ragazzi.

Queste relazioni dunque, se non sono dei veri e propri materiali didattici, sono però il risultato concreto del lavoro fatto; il punto è che si differenziano radicalmente nel contenuto, nella struttura, nell'origine intrinseca – ma specialmente nel vissuto degli alunni e degli insegnanti – ai libri di testo «ufficiali» delle altre materie. I testi creati dai ragazzi non sono fatti per essere letti né per essere riutilizzati: nella maggior parte dei casi il loro scopo è la loro stessa creazione, addirittura quasi indipendentemente dal loro contenuto (sono lo strumento della scuola «per domesticazione», come verrà chiamata nel prossimo capitolo). I libri di testo rappresentano invece lo strumento di una scuola per straniamento, che chiede allo studente di adattarsi all'offerta formativa: in altre parole, i lavori dei ragazzi sui progetti sono il risultato di una scuola che *crea* la propria cultura (e torneremo su quest'aspetto), laddove il libro di testo istituzionale è lo strumento di una scuola che *tramanda* e *rielabora* istanze culturali già cristallizzate nella società e definite una volta per tutte.

Emerge anche da un'analisi così necessariamente ristretta una forte diversità fra i materiali prodotti dalle scuole del nord e del sud (con la Sardegna): al nord, coerentemente con una tendenza di fondo che ritroveremo in sede di conclusione e che accorda una grande importanza all'amministrazione territoriale e agli enti locali, i materiali sono pensati e realizzati sì dalle scuole, ma spesso con un occhio alla loro circolazione presso un pubblico più ampio; e la loro produzione è di frequente a cura di realtà extrascolastiche: Regioni, Province, case editrici private. Di contro al sud è la scuola il maggiore centro di pubblicazione di materiali: e questi, pur nati in ambito scolastico, sono spesso rivolti ad utenze diverse: la comunità adulta, o la Chiesa i le istituzioni locali. Da notare l'attività del Friuli Venezia Giulia, che appoggia e sovvenziona la realizzazione di testi scolastici per tutte le scuole friulane, che sono resi commercializzabili: la situazione della minoranza friulana sembra così in certo senso duplice: considerando i materiali prodotti dalle singole scuole sembra di scorgere una LM che entra dal basso, per domesticazione; al tempo stesso la Regione prepara *sponte sua* gli strumenti per una scuola per straniamento, che forse anticipa possibili richieste future di ragazzi e insegnanti.

3.5. **I Gruppi**

3.5.1. La Legge 482/99 e il territorio

3.5.1.1. *Conoscenza e impatto della legge 482/99*

Il punto 3. del Progetto (ricordiamone il titolo: «La Scuola: accettazione, valutazione e aspettative») è dedicato allo studio delle ricadute dei progetti e delle iniziative scolastiche sui diretti interessati, ossia sugli studenti, sugli insegnanti e sui genitori, indagando in loro la percezione dell'adeguatezza delle iniziative, la loro ricezione, il grado di soddisfazione e le aspettative riguardo al futuro. E questo da un punto di vista il più possibile interno alla comunità, dacché lo strumento del *focus group* creativo permette di indagare le dinamiche profonde dell'agire dei gruppi umani; in un certo senso, è come se le 11 comunità qui analizzate costituissero un insieme organico di carotaggi, ristretti in ampiezza ma particolarmente profondi, delle situazioni già oggetto di studio tramite le ricerche descritte in precedenza. Ogni comunità dunque non rappresenta solo sé stessa ma si fa portavoce di istanze, vissuti, bisogni più vasti che si possono ritrovare in punti anche molto diversi e distanti dal punto di vista geografico, sociale o culturale.

Partiamo da un interrogativo se si vuole primario, ma di grande rilevanza: la legge 482/99 ha effettivamente cambiato le condizioni di percezione e – quello che qui più conta – di insegnamento delle lingue di minoranza sul territorio? La risposta ha avuto accenti diversi a seconda delle diverse situazioni (e si cfr. quello che si è detto sul Q2) ma è una percezione abbastanza unanime nelle comunità di minoranza che il valore della legge stia prima di tutto nel fatto che essa dà finalmente riconoscimento giuridico applicativo alle minoranze assieme alla possibilità reale, sancita, indiscutibile, di far entrare alcuni dei codici presenti sul territorio negli ambiti pubblici nazionali, primo fra tutti nell'istituzione scolastica e dunque in qualche modo renderli ufficiali. Per alcuni una vera e propria *liberazione*:

> *abbiamo aspettato 60 anni per poter avere la nostra scuola!* [S. Sofia (Ins)]; *vedere riconosciuta la propria lingua è una liberazione, è la possibilità di esprimere la propria identità* [San Pietro 2 (Gen)].

L'impatto della legge è stato però differente nelle diverse comunità. Per alcune esisteva già un importante riconoscimento istituzionale locale, a cui quello della 482/99 si è eventualmente aggiunto: la comunità ladina e quella mochena in Trentino, quella slovena nella Venezia Giulia, in misura minore il friulano in Friuli. Il riconoscimento e la tutela della provincia in Trentino (*mamma*

provincia ! [Pergine (Ins)] e della regione in Valle d'Aosta hanno un impatto tanto pratico quanto emotivo senza dubbio molto più forte di un qualsiasi tipo di riconoscimento statale italiano[68]:

> *noi siamo sempre stati liberi di usare la nostra lingua a scuola | noi non abbiamo molto bisogno delle leggi dello Stato quando ci sono quelle della Regione e della Provincia che sono più avanti… e da molti più anni* [Pozza (Gen)][69]; *la Provincia ci protegge meglio* [(Pergine (Ins)]; *noi l'autonomia l'avevamo già, finire nello Stato sarebbe un po' un tornare indietro* [Gignod (Gen)].

L'arrivo della 482/99 è stato invece particolarmente importante per le isole di minoranza dell'Italia meridionale, non protette né *de iure* né *de facto* dalle autorità locali e per le quali l'intervento dello Stato è stato vissuto come fondamentale, rivoluzionario. La legittimazione statale ha scavalcato le istituzioni locali e regionali e ha imposto un nuovo rapporto fra la dimensione pubblica nazionale e la LM; e in generale l'essere riconosciuti, quasi finalmente accettati, da parte della Nazione nel suo complesso è per queste comunità molto importante, più di quanto non si sia riscontrato in quelle alpine:

> *e l'arrivo della legge ha coinciso con un nuovo orgoglio, con la caduta di certe barriere, ci hanno tirato fuori di nuovo la voglia di parlare la lingua, senza vergogna* [Ururi (Ins)]; *siamo orgogliosi di essere albanesi e molisani, ma prima di tutto siamo di Ururi... e italiani, certo!* [Ururi (Gen)]; *certo c'è la comunità montana che collabora e il comune, ma la provincia poco e la regione niente* [S. Sofia (Ins)].

Questo suggello statale, questo riconoscimento ha permesso, spesso per la prima volta, di introdurre le lingue in ambito scolastico dando la forza dell'ufficialità alla proposta didattica nei confronti di genitori talvolta perplessi o timorosi:

> *prima non ci si pensava, non era giustificabile coi genitori* [Ururi (Ins)].

In Sardegna l'impatto della legge è stato più complesso: la forza di attrazione dell'autorità regionale, indubbiamente attiva nei confronti della lingua, almeno in questi ultimi anni, e quella statale sembrano in equilibrio. È forte il bisogno del riconoscimento o dell'avvallo statale ma al contempo ferma la volontà di agire a livello regionale, come un corpo unico e coordinato.

---

68 Anche la percezione dell'attuale riforma, per esempio, è molto attenuata e attutita in quelle zone: *ma si, qui la riforma vedremo come arriverà perché qui abbiamo un filtro* [Gignod (Gen)]; *bisognerà vedere cosa dirà il ministero riguardo agli orari… ma poi tanto la Provincia deciderà altrimenti: noi guardiamo alla Provincia* [Fassa (Ins)].

69 L'attuale generazione 2 fassana già ricorda forme (meno istituzionalizzate) di insegnamento di ladino a scuola.

> *la Regione faceva già qualcosa per il sardo, ma ora sente davvero di dover prendere la cosa nelle sue mani e fare meglio | la 482 è uno degli strumenti di rivalorizzazione del sardo* [Settimo (Ins)][70].

Degna di nota per la sua peculiarità, inoltre, la visione della comunità occitana, che non solo sembra richiedere con forza l'intervento dello Stato, ma al contempo critica la regione che, a suo dire, non si interessa e non tutela abbastanza la minoranza delle valli occitane. Ricordiamo che dal punto di vista giuridico la regione Piemonte possiede una legge che non prevede, è vero, l'ufficializzazione delle lingue a livello amministrativo, ma concede al contempo fondi più consistenti di quelli della legge 482/99. La reazione negativa che abbiamo registrato è dovuta probabilmente al fatto che la legislazione regionale riconosce tra le lingue di minoranza il piemontese che, con i suoi più di 3 milioni di parlanti e la sua forza sociale anche nelle valli alpine originariamente occitane, arriva quasi a monopolizzare la questione della lingua a livello politico locale.

Prevedibilmente, il grado di conoscenza delle legge e la sua per così dire interiorizzazione sono diversi nei tre *target* intervistati. Per il corpo insegnante, ed ovviamente per i dirigenti scolastici, la legge è uno strumento, talvolta l'unico a disposizione talvolta solo uno fra tanti, solitamente ben padroneggiato, nelle mani del dirigente, di un referente della 482 e di qualche insegnante particolarmente coinvolto. Si tratta di uno strumento senza dubbio prezioso ma che viene anche percepito come un peso in una gestione quotidiana dell'attività scolastica sempre più faragginosa e gravosa:

> *la scuola è un contenitore di tante, troppe cose... anche il mistero chiede troppo, troppa burocrazia, troppe competenze* [...] *i progetti sono anche interessanti ma sono anche trecentomila, così non si fa bene niente* [Pozza (Ins)]; *formulare e riformulare la domanda, stare attenti a tutti i paletti che mette: non sono pochi* [Paluzza (Ins)].

---

70 Illuminante per mostrare questo tipo di dinamiche la proposta per elaborare il POF del 2009 del Consiglio di Istituto di Sardara (provincia del Medio Campidano) e che riprendiamo dal giornale on-line *Novas di Sardara* (http://novasdisardara.blogspot.com/2009/10/scuola-e-territorio-2.html): «Ricordiamo che la L.R 26/97, all'art. 2 recita: "la Regione assume come beni fondamentali da valorizzare la lingua sarda riconoscendone pari dignità rispetto alla lingua italiana - storia, le tradizioni di vita e di lavoro, la produzione letteraria scritta e orale, l'espressione artistica e musicale, etc." Chiediamo che tutto ciò non sia episodico, che non faccia parte di un qualche progetto o risultato della buona volontà del singolo insegnante, ma che in qualche maniera lo si istituzionalizzi prescrivendolo a chiare lettere nel POF [...] Due parole a parte merita la questione della lingua. In attesa di una decisa e seria politica linguistica da parte della Regione Sardegna sulla questione della lingua all'interno della scuola, vorremo che nell'effettuazione dei progetti in lingua sarda che quest'ultima la si trattasse come una lingua normale e non folkoristica e retaggio del passato. In sardo si può e si deve poter parlare di qualunque argomento. Smettiamola di legare la lingua alla tradizione ed esclusivamente al mondo agropastorale scomparso perché questo significa solo darle una connotazione negativa di lingua del passato che non assolve più alle funzioni di una lingua normale. Soprattutto cerchiamo di evitare di fare lezioni di lingua sarda in italiano. Tutte queste cose portano inevitabilmente alla fine di una lingua già abbastanza compromessa. Anche ciò è perfettamente in linea con il dettato e lo spirito della L. 482/99 che tra le altre cose prevede l'utilizzo delle lingue minoritarie come strumento veicolare per l'insegnamento di altre discipline (art. 4)».

Collage Genitori Fassa 1: scatoloni e corsa ai saldi

Immagine 3: *La fatica della gestione della scuola vista con l'occhio dei genitori: soluzioni provvisorie e una continua corsa ai fondi*[Pozza (Gen)]

In particolare la modalità per la ricerca di fondi, frammentata su diversi canali è onerosa da gestire in termini di energie e di tempo: il ministero, le regioni, le province, le comunità montane hanno esigenze e linguaggi diversi che bisogna padroneggiare e ai quali bisogna adeguarsi, quasi *facendo lo slalom* per accontentare tutti e per ottenere talvolta cifre nettamente inferiori a quelle richieste:

> *senza progetti scritti in un certo modo non hai i finanziamenti* [Paluzza (Ins)]; *la 482 contribuisce un po', molto fa la legge regionale 26, che stanzia fondi per la lingua, la cultura, la formazione le visite guidate.... contemporaneamente ci sono i fondi del ministero per le zone a rischio di dispersione scolastica o di spopolamento... in generale i soldi volendo ci sono ma bisogna amalgamare le risorse* [Settimo (Ins)].

Questa difficoltà riguarda la modalità di reperimento dei fondi in generale; nei confronti della 482/99 si aggiunge la fatica di chiedere qualcosa che implicitamente sembra di potere rivendicare come diritto. Si registrano alcune contestazioni alla richiesta di formulare la domanda in lingua minoritaria, come ad Arzana o ad Ururi, specialmente là dove la cultura è prevalentemente orale e non vi è uno standard scritto diffuso.

Infine, in controluce, ma comunque palpabile, si è intravista dietro alla presenza spesso monolitica dei docenti di LM e dei loro sostenitori un altro mondo molto più conflittuale, di dirigenti che considerano le possibilità offerte dalla legge solo come una complicazione da gestire a livello di tempo e organico, di conflitti tra insegnanti locali «che ci tengono» ed insegnanti esterni molto più tiepidi, di ristrettezze economiche che moltiplicano le ansie e le tensioni:

> *ti obbligano a lavorare su quello, se io voglio fare un progetto sulla musica non trovo una lira* [Pagnacco (ins)].

Il livello di coinvolgimento personale dei genitori varia: laddove esiste una maggiore coscienza etnico-linguistica e vi è un maggiore attivismo politico, magari anche solo di frange minoritarie, la legge è stata spesso discussa a livello di organi collegiali ed ha mosso delle richieste che sono partite anche dalle famiglie. A Paesana, alcuni genitori, molto coinvolti in associazioni

culturali occitane, si sono mossi singolarmente ed in prima persona, per esempio chiedendo la presenza di una maestra occitana alla scuola materna per salvaguardare il diritto linguistico di un bambino parlante occitano. Nella scuola bilingue di San Pietro al Natisone alcuni dei genitori erano tra i fondatori della scuola e avevano partecipato direttamente al passaggio da scuola privata a scuola statale successivo alla promulgazione di una legge regionale di tutela nel 2001:

> *è molto importante che lo Stato abbia preso coscienza e si occupi di noi, l'abbiamo voluto, con risultati non tutti positivi, ma l'abbiamo scelto* [San Pietro 2 (Gen)].

Nei punti di inchiesta dove esistono già altre forme di tutela e una proposta didattica da lungo tempo strutturata i genitori hanno invece mostrato scarsa conoscenza dello strumento legislativo specifico e delle possibilità che esso offre. Questo non certo perché ci sia scarsa partecipazione nella gestione della scuola, ma perché queste comunità vengono da lunghi anni di riflessione sociale e politica sul ruolo della LM e, come abbiamo visto, la novità reale apportata dalla 482/99 è stata per loro minima. Il sistema scolastico locale è appannaggio della Regione o della Provincia, e tale deve rimanere:

> *lo Stato non è un interlocutore, anche se la scuola è …* [statale] | *no, la scuola non è statale, è regionale* [Gignod (Gen)].

I ragazzi non hanno mai mostrato una conoscenza diretta o un interesse particolare per la legge, e questo è abbastanza comprensibile, anche tenuto conto della giovane età degli intervistati: nella scuola italiana primaria e secondaria di primo grado non vi è normalmente abitudine alla lettura o allo studio di testi di legge; l'unico testo a volte discusso, e solo nei suoi articoli fondamentali, è la Costituzione Italiana. Più in generale possiamo affermare in base alle nostre osservazioni che i giovani non hanno peraltro mostrato una vera e propria coscienza dei propri diritti linguistici, con l'eccezione parziale di quelli della Val di Fassa e dei ragazzi della scuola bilingue di San Pietro al Natisone, due casi molto particolari per la situazione sociolinguistica e politico/amministrativa in cui si trovano. Possiamo immaginare che un ragazzo dell'Alto Adige (sia della scuola ladina, che di quella italiana o tedesca) sia più cosciente dei suoi diritti linguistici, ma non abbiamo sufficienti dati per poterlo confermare in quanto, come già accennato nella parte introduttiva alla ricerca, la provincia di Bolzano non ha partecipato all'inchiesta. Al momento attuale, tuttavia la legge 482/99 non fornisce ai ragazzi strumenti di conoscenza e coscienza dei propri diritti e doveri linguistici.

Collage ragazzi Bilingue 2 B

Immagine 4: *Il presidente B. Obama, icona dei diritti delle minoranze* [San Pietro 2 (Rag)]

3.5.1.2. *I finanziamenti e le risorse*

I finanziamenti erogati ai sensi della legge 482/99 non contribuiscono quasi mai in modo significativo a portare avanti i progetti legati alle lingue di minoranza negli istituti toccati dalla nostra inchiesta qualitativa:

> *il lavoro sul friulano è finanziato solo in parte (per circa 1/5) dalla 482; il resto dei finanziamenti provengono* [sic] *dalla legge regionale |sono bricioline* [Pagnacco (Ins)].

Abbiamo incontrato un grandissimo numero di insegnanti che ci hanno raccontato, spesso con un grande senso di frustrazione, di come da soli o in piccoli *team* a livello di classe o di plesso studiano e costruiscono un programma didattico, creano da sé documenti e materiale, spesso con fotocopie, o comunque in economia, con molta fatica e una buona parte di lavoro volontario, fuori dall'orario scolastico:

> *ci sentiamo insegnanti di frontiera, di strada* [San Pietro 1 (Ins)] *abbiamo bisogno di quei soldi per poter lavorare bene e sono pochi, sono sempre le nozze coi fichi secchi* [Ururi (Ins)]; *per un'ora di lezione in lingua mochena ho bisogno di tre ore di lavoro a casa* [Pergine (Ins)]; *per ogni ora di friulano o di timavese fatte a scuola ce ne sono almeno 2 fatte a casa per preparare i materiali e prepararsi: è tutto abbastanza nuovo, stiamo imparando mentre facciamo e non ci sono i materiali, che creiamo noi | tutte le ore di insegnamento e aggiuntive per la preparazione dei materiali, dei percorsi, la produzione e la stampa dei materiali, tutto è fatto col volontariato* [Paluzza (Ins)].

È quasi sempre necessario integrare e si possono proporre progetti di ampio respiro solo là dove si sa di poter contare su altre fonti di finanziamento nel caso, assai frequente, di sovvenzionamento solo parziale. Per le comunità che lavorano con maggior sicurezza economica e di status, la 482/99 con i suoi fondi e le modalità didattiche proposte diventa una sorta di valore aggiunto, un riconoscimento che viene dall'esterno, apprezzato, e che permette di intraprendere altre strade, magari meno battute in precedenza, come i corsi aperti i genitori (a Pozza di Fassa), o la produzione di libri e altro materiale didattico di qualità (a Gignod, nella valle dei Mocheni), o, ancora, di finanziare progetti di contatto con altre comunità meno ricche (gemellaggi tra Fassa e Sauris). In verità alcuni di questi finanziamenti non sono o non sono più possibili[71] ma sono ancora presenti nella percezione delle possibilità date dalla legge da parte delle scuole:

---

71 Dal 2006 non sono più finanziati i gemellaggi, e dal 2007/2008 non sono più finanziati i corsi per gli adulti.

> *con i soldi della 482/99 abbiamo potuto coinvolgere meglio le famiglie degli allievi con alcuni incontri con esperti che hanno parlato del vantaggio del bilinguismo e motivarli di più e inoltre abbiamo stampato un bel libro per le prime classi elementari* [Pergine (Ins)].

Anche tralasciando i casi macroscopici di Trentino e Valle d'Aosta in cui la scuola è di fatto di competenza provinciale la prima e regionale la seconda, in numerosi punti d'inchiesta la scuola è comunque in grado di attivare risorse locali: la Regione nel caso del Friuli e della Sardegna oppure i comuni, le comunità montane ma anche banche, fondazioni, bandi a tema (cittadinanza attiva, interculturalità, integrazione):

> *la legge regionale 26/96 è quella che ci permette di fare quasi tutto, la 482 contribuisce piuttosto poco* [Settimo (Ins)][72]; *da noi vanno a coprire la retribuzione dei docenti e degli esperti esterni e la produzione di materiale. Il resto lo paghiamo quasi tutto con la legge regionale 15 del '96* [Paluzza (Ins)].

Si noti come, nel caso di Gignod, la dirigente abbia addirittura scelto di rinunciare ai fondi della 482/99, diversamente da altre scuole dove esiste la minoranza francoprovenzale, perché, dice, *preferisce attivare altre risorse sul territorio,* che afferma *di conoscere meglio* [Gignod (Ins)], anche per l'esiguità dei fondi che arrivavano a fronte dell'impegno burocratico richiesto.

I fondi provenienti dalla legge sono considerati strategici solo per le comunità che non godono di altri tipi di sovvenzione: in particolare gli albanofoni, soprattutto ad Ururi, e a Paesana[73]:

> *siamo quattro gatti, non interessiamo a nessuno politicamente | la provincia è debole, la regione ancora più debole… fanno a gara per chi è peggio* [Ururi (Ins)]; *certo c'è la comunità montana che collabora e il comune, ma la provincia poco e la regione niente* [Santa Sofia (Ins)].

In queste comunità l'atteggiamento è spesso molto pragmatico e a volte un po' disilluso: si accettano i fondi che arrivano e con quelli si cerca di costruire il possibile, la base di partenza, apprezzando soprattutto lo spirito di fondo della legge quello del riconoscimento esplicito e della possibilità di introdurre le lingue di minoranza nella progettazione curricolare ed extra-curricolare, didattica ed organizzativa delle varie attività:

> *per ora ci accontentiamo, basta che il futuro ci riservi più attenzioni, altrimenti sarà stato tutto inutile* [Ururi (Ins)]; *i soldi si trovano, con molta fatica, ma si trovano, vanno unite le forze e organizzati gli sforzi*

---

72 Per un'analisi quantitativa dell'apporto economico alle comunità da parte dello Stato, si rimanda al commento del Q2.

73 In generale risultano meno tutelate le isole linguistiche che sentono di mancare di una adeguata rappresentanza a livello provinciale e meno ancora regionale.

[Settimo (Ins)]; *e comunque stiamo molto meglio rispetto a prima della legge, ora la lingua ha il suo posto nell'attività scolastica* [Santa Sofia (Ins)].

La legge, di fatto, designa l'istituzione scolastica come agente essenziale per la salvaguardia della lingua, senza fornirle al contempo gli strumenti adeguati per poter essere davvero incisiva nei suoi interventi, aumentando così la sensazione di frustrazione e di impotenza degli operatori scolastici, che si sentono mandati in prima linea:

ci chiedono di salvare la lingua, ma noi non siamo in grado di fare miracoli e così la lingua va a morire [San Pietro 1 (Ins)]; *a cosa serve individuare delle comunità linguistiche e dichiarare di volerle tutelare se poi non si finanziano le attività di tutela?* [Paluzza (Ins)].

Inoltre è unanime la percezione che i finanziamenti si vanno riducendo sempre di più col passare del tempo; molto comune l'esperienza riportata nei gruppi di una concessione di fondi che ammonta alla metà, se non a meno, delle somme richieste per i progetti presentati. Un tipo di situazione che porta, in casi estremi, anche all'instaurarsi di circoli viziosi: *chiedo il doppio per avere ciò che mi serve,* un tipo di comportamento che umilia anche chi lo mette in atto e che non contribuisce certo a creare un rapporto di fiducia tra scuola e istituzioni più alte:

sempre più scuole chiedono i finanziamenti e sempre meno viene dato [Pagnacco (Ins)]; *è la mensa dei poveri | è la guerra tra poveri* [Paesana (Ins)]; *tante promesse non mantenute* [San Pietro 1 (Gen)].

Se da una parte si ha la percezione che *sempre più scuole fanno richiesta non fosse che per comprarsi il toner*, il timore di molti, che aumenta il senso di abbandono da parte dello Stato, è soprattutto che vi sia la volontà, non ancora esplicitata, di chiudere definitivamente con i finanziamenti o di destinarli a pochi progetti scelti:

stiamo cavalcando un'onda che va a morire, ora resta solo da salvaguardare ciò che è rimasto [San Pietro 1 (Ins)].

Collage: Il pianoforte immaginario

Ora, nella percezione in particolare dei docenti, l'insegnamento delle LM a scuola ha ancora bisogno di fondi aggiuntivi, è molto lontano da una qualsiasi normalizzazione in cui la presenza della LM a scuola possa essere considerata di routine, per quanto una minoranza lo ritenga auspicabile:

dovrebbe diventare normale il parlare sloveno, la legge deve diventare inutile: questo è il vero traguardo! [San Pietro 1 (Ins)]

Le istituzioni inoltre faticano a mettere a disposizione servizi o istituzioni basiche per l'instaurarsi di questa routine; non vi sono, salvo le poche eccezioni delle regioni e province autonome, corsi universitari, classi di concorso, regolamentazioni per l'accesso all'insegnamento delle LM:

> *ci vorrebbe una classe specifica di concorso, come quella dei valdostani o dei ladini, per avere più chiarezza su chi può e chi non può* (insegnare la lingua) [Paluzza (Ins)]; *ci si inventa esperti, ma così si fa anche del male alla lingua* [Arzana (Ins)]; *abbiamo un estremo bisogno di corsi universitari: possibile che a Torino non ci sia un insegnamento di occitano attivato?!* [Paesana (Ins)]; *perché, se passa la legge sull'insegnamento al liceo, chi sarà abilitato a insegnare?* [Pagnacco (Gen)].

I fondi distribuiti dalla legge 482/99, sempre più esigui sempre più incerti, rischiano di diventare soldi sprecati, quando non permettono la continuità didattica necessaria per dare credibilità al lavoro svolto anche di fronte alle famiglie e agli stessi ragazzi, creando a cascata, anche cadute di prestigio alla LM, come si vedrà meglio in seguito:

> *sprechi | come un fuoco che non si autoalimenta, con pochi legnetti, un solo fiammifero o due* [Paesana (Ins)] ; *lavoro sempre con lo spauracchio di non poter proseguire l'anno prossimo | abbiamo dovuto abbandonare la nostra piccola produzione editoriale e rinunciare alla creazione di reti* [Santa Sofia (Ins)].

I contatti, sia in verticale con istituzioni superiori ed universitarie – soprattutto per la formazione, ma anche per ottenere materiale didattico e altre consulenze – sia in orizzontale con altre scuole della propria o di altre lingue di minoranza sono molto rari, sporadici e in genere difficili, perché non istituzionalizzati e sistematizzati, oltre che non adeguatamente finanziati. Quello che risulta veramente difficile è stabilire progetti unitari di grande respiro: lavorare in rete è senza dubbio fruttuoso, amplia conoscenze, fa progredire le metodologie, ma se non ci sono sostegni materiali i costi in termini di impegno (e le spese!) per garantire la continuità dell'esperienza *in rete* non sono sufficientemente ripagati e allora si abbandona o si continua con progetti individuali:

> *avevamo aderito a una rete di scuole per la didattica in sardo, a Tortolì; Ilbona doveva essere capofila, ma dopo 2 anni faticosi non siamo arrivati ancora a nulla | ci sono costi materiali e in termini di tempo, un impegno enorme* [Arzana (Ins)]; *bisogna condividere le esperienze, mettersi in rete, come fanno tanti altri, noi abbiamo invitato Monte Cilfone e altre scuole a collaborare, ma è molto difficile* [Ururi (Ins)].

Fanno eccezione i casi

- della Valle d'Aosta in cui le scuole che lo desiderano ottengono l'appoggio del *Bureau Régional Ethnolinguistique* e soprattutto del *Centre d'Etudes Francoprovençales* (in particolare per aiuti dal punto di vista glottodidattico);
- della Val di Fassa le cui scuole lavorano in sinergia con l'Istituto Culturale Ladino, l'OLFED

e da poco anche il Comprensorio Ladino di Fassa[74];

- del Friuli in cui sembra piuttosto buono il rapporto con la locale università e in cui, soprattutto, c'è un'abitudine consolidata di messa in compartecipazione delle esperienze e delle buone pratiche;
- in misura minore, della comunità albanese di Calabria che sembra avere un buon rapporto con la locale università.

Bisogna però sottolineare che tali risorse potrebbero forse aprirsi maggiormente, con reciproco beneficio, come nel caso ladino della val di Fassa, dove esiste un contatto e dialogo diretto tra istituzione scolastica e assessorato facente le veci di ministero, ma in cui il lato negativo della gestione autonoma sta nel fatto che che la valle è da sola, coi suoi 7 comuni, quando avrebbe nella provincia a fianco risorse maggiori se messe in condivisione, con un Istituto Pedagogico di Bolzano che potrebbe offrire libri, pubblicazioni, formazione, convegni e molto altro. Situazione auspicabile anche per altri importanti centri di ricerca che di fatto tendono a lavorare isolati, senza un organismo centrale che possa contribuire a coordinarne gli sforzi e mettere veramente in rete le buone pratiche e le risorse.

> *bisognerebbe essere più lungimiranti e aperti, conoscere veramente quello che fanno nelle altre comunità: in rete* [i.e. web] *qualcosa si trova, ma con fatica: ci vorrebbe un'istituzione superiore, neppure il MIUR lo fa veramente* [Paesana (Ins)].

3.5.1.3. *Scuola, territorio, comunità e lingua: la 482/99 nella prospettiva dell'autonomia scolastica*

Verso la fine degli anni '90 il volto della scuola è profondamente mutato, grazie a una serie di interventi legislativi in direzione di una maggiore autonomia e di una maggiore sinergia tra scuola e tessuto culturale, sociale, economico, ma anche ambientale in cui essa è immersa[75].

IN PRIMO PIANO: LA LEGGE 482/99 E L'AUTONOMIA SCOLASTICA

74 L'OLFED è l'*Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didatica*, un organismo composto da 4 insegnanti, di cui 2 totalmente dedicati. Si regge completamente sul contributo provinciale ed è un ufficio a sé all'interno della scuola

75 Le tappe principali di questo percorso sono, nell'ordine: 1) il D.P.R. n. 233 del 18 Giugno 1998 a norma dell'Art. 21 Legge n. 59 del 16.07.97 che istituisce gli istituti comprensivi, favorendo tra le altre cose la verticalità didattica e, 2) il DPR 275 dell'8 marzo del 1999, il documento dell'autonomia scolastica, che trasforma la figura del Preside in un Dirigente Scolastico, il quale può attivare protocolli d'intesa, stringere convenzioni con gli enti territoriali nell'ottica della sinergia orizzontale e verticale. Come conseguenza al DPR 275 cade la prescrittività dei programmi scolastici.

Il legislatore, riconoscendo la scuola come il punto di sintesi tra la domanda formativa individuale e le finalità generali del sistema educativo nazionale, accetta la sfida insita nel modello – proposto dall'art.21 della Legge 59 del 1997 e dal DPR 275 dell'8 marzo 1999 – di una scuola flessibile, democratica, capace di rispondere, alle domande dei diversi soggetti direttamente o indirettamente coinvolti nel sistema scuola (ossia studenti, genitori, mondo del lavoro, enti di ricerca e comunità locali), programmando specifici interventi educativi e adottando scelte curricolari coerenti.

In modo particolare gli articoli 4 e 5 della legge 482/99 riflettono come nella progettazione e nella realizzazione degli interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana si attui l'autonomia stessa delle Istituzioni Scolastiche, in sinergia con i diversi contesti culturali, tenendo conto delle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti e della domanda delle famiglie.

Al Dirigente Scolastico viene altresì riconosciuta la capacità manageriale:

a) di ampliare l'offerta formativa promuovendo o aderendo a convenzioni, protocolli e accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale;

b) di riorganizzare i percorsi didattici – nel rispetto della quota nazionale del curricolo – attuando compensazioni tra le discipline e le attività previste fino al 15% del monte orario annuo (poi con il D. 28 dicembre 2005 si eleva al 20% della quota annua, percentuale confermata anche dal D. M n. 47 del 13 giugno 2006);

c) di valorizzare il pluralismo culturale e territoriale garantendo, nel contempo, il carattere unitario del sistema d'istruzione.

Nelle diverse comunità sia presso gli insegnanti sia presso i genitori questo momento di passaggio viene ancora ricordato come cruciale in particolare per le scuole piccole, in zone disagiate e isolate, come tipicamente si percepiscono le comunità di minoranza:

> *noi verticalizzati di montagna ce l'abbiamo fatta* ! [Gignod (Gen)]

La scuola, insomma, in quegli anni si è aperta all'esterno, a pratiche più flessibili, alla didattica per laboratori; è spesso divenuta un centro di comunicazione attivo e ha potuto collegare l'insegnamento delle LM al territorio, contribuendo alla loro vitalità.

> *la nostra scuola è immersa nel territorio, ha scambi molteplici | uno dei nostri obiettivi è quello di "educare verso la sostenibilità", i collegamenti della scuola con il territorio sono moltissimi, centrali nel nostro POF | e il friulano è strettamente legato a questo territorio* [Paluzza (Ins)].

La legge 482/99, promulgata nello stesso torno di anni, viene percepita dall'utenza e dagli operatori scolastici come un'espansione delle possibilità legate alla nuova autonomia:

> *c'è il 20% del curriculum che possiamo decidere in autonomia* [Settimo (Ins)]; *con l'autonomia la scuola ha avuto qualche possibilità in più* [di insegnare l'albanese] [Ururi (Ins)]; *questa legge* [la 482/99] *è un portato dell'autonomia scolastica* [Gignod (Ins)].

D'altronde nel caso delle comunità di minoranza il rapporto sia col territorio sia con la scuola è molto intenso. L'ambiente, spesso estremo e isolato, viene interpretato, anche simbolicamente, in termini di paesaggio, come intrinsecamente proprio e caratterizzante. Per queste comunità il loro territorio è sempre un territorio speciale, diverso e ineffabile: chi viene da fuori non riuscirà mai a capirlo appieno. Il territorio viene descritto con tratti edenici dagli stessi ragazzi, anche se in loro si intravvede talvolta l'invidia per territori più facili e immediatamente fruibili:

> *noi siamo paesi estremi, come le nostre montagne* [Paesana (Ins)]; *il mare è a Tortolì,* ma *la montagna è bella, non c'è inquinamento* [Arzana (Rag)]; *la montagna è in salita e si fa fatica* ma *è bellissima* [Pergine (Rag)].

Al tempo stesso, si tratta di un territorio che viene spesso intensamente vissuto, anche grazie all'attività concreta di associazioni (legate al teatro, alla musica, al ballo, alla letteratura), gruppi sportivi ed altre istituzioni che si pongono come interlocutori della scuola. I ragazzi conoscono bene la loro zona, praticano e vivono in libertà le montagne (camminata, scalate, vita in malga), vivono e partecipano attivamente alla vita della comunità. La lingua stessa è quasi un prodotto, particolarmente prezioso, di questo territorio così speciale:

> *a Ururi ci sono le associazioni per la Carrese (palio annuale), la banda, la squadra di calcio e quella di ciclismo: tutte hanno nomi albanesi e si parla albanese* [Ururi (Rag)]; *io sono di qui, sto bene dove sto; sono figlia di contadini, ho vissuto il territorio; è il contadino che difende la terra* [Gignod (Ins)]; *d'inverno si scia e d'estate si va a camminare | io vado a pescare sui vari torrenti e fiumi* [Paluzza: (Rag)]; *il ladino e le Dolomiti sono intrinsecamente legati* [Pozza (Gen)].

Di più, un rapporto conflittuale col territorio si è riscontrato proprio nelle comunità in cui la LM è più debole; in questi casi il territorio, magari ricco, viene sfruttato ma non vissuto oppure direttamente rifiutato dai ragazzi che ne vogliono uscire come da una prigione.

> *sì, perché è tanto bello qui | qui è uno schifo | non costruiscono niente di nuovo | c'è il cimitero, la chiesa e nient'altro* [Settimo (Rag)]; *per noi non c'è niente | l'oratorio è solo per i piccoli | si può solo sciare solo*

qua vicino | *mancano i negozi, il treno, il cinema* [Paesana (Rag)].

Collage: pompieri+ scalata fassa

Immagine 5: *La scuola avvicina i ragazzi al territorio e alla società. Immagini portate dai ragazzi di Pozza di Fassa al gruppo, per esemplificare qualche ricrdo particolarmente positivo legato alla presenza del Ladino a scuola.*

Di questo territorio così intensamente vissuto la scuola è spesso un attore protagonista, banalmente e concretamente il solo o uno dei pochi presenti sul territorio stesso e mantiene intatto un certo prestigio:

una scuola sempre aperta, punto di ritrovo, unica aggregazione sul territorio [Santa Sofia (Ins)]; *la nostra scuola grande e capiente come il mare* [Ururi (Ins)].

La scuola si fa mediatrice delle istanze e dei valori del territorio (in questo la legge ha saputo leggere un'esigenza profonda già presente); ma la scuola di valle, la scuola del piccolo paese è anche una espansione della comunità che si fa tutta insieme comunità educante: molti maestri sono locali, hanno talvolta insegnato ai genitori dei loro allievi, i rapporti fra insegnanti e genitori sono intensi e spesso precedono l'inserimento dei figli a scuola. La LM in questo contesto entra naturalmente nella scuola che deve insegnare i valori di tutta la comunità:

qui siamo una famiglia allargata [Santa Sofia (Ins)]; *la scuola è una casa grande... gli insegnanti sarebbero i genitori* [Arzana (Rag)]; *abbiamo dei figli dei nostri ex alunni, lì senti di avere lasciato delle impronte* [Settimo (Ins)]; *nei percorsi didattici a scuola che riguardano il territorio è naturale utilizzare il friulano* [Paluzza (Ins)]; *i nonni vanno spesso a scuola* | *gli spettacoli di fine anno sono un avvenimento per tutti* | *la scuola è come una famiglia* [Paluzza (Gen)].

Si può quindi parlare di una scuola ladina, sarda, arbëresh? La domanda è stata posta esplicitamente in tutti i gruppi di adulti e ha, sorprendentemente, ricevuto quasi sempre risposte negative, con le solite eccezioni delle scuole della Provincia di Trento e della Regione Valle d'Aosta.

Vi sono diversi parametri per cui la scuola è legata in misura maggiore o minore al suo territorio. Il primo è demografico: scuole piccole su territori coesi e ben identificati ma anche scuole presenti nei singoli paesi o nei capoluoghi di territori poco estesi come ad esempio quelle di san Pietro al Natisone, Arzana e Ururi, sono scuole fortemente assimilate, sentite come appartenenti alle comunità; mentre scuole che raccolgono ragazzi provenienti da realtà diverse e più sparse sul territorio, come Paesana, Pergine, Pagnacco, sono sentite come meno «proprie». Forte assimilazione si registra anche dove dirigenza e corpo insegnante sono prevalentemente locali: come in Val di

Fassa o a Santa Sofia. Maggiore è il senso di appartenza alle primarie che non alle secondarie di primo grado, dove l'elevato *turn-over* di insegnanti e la provenienza molto disparata degli stessi sono spesso la regola. Queste scuole però sono espressione della comunità locale, 'scuole di villaggio', declinazioni particolari della scuola italiana: talvolta, come ad Arzana, ci sono stati rifiuti anche veementi da parte di fautori del sardo a scuola all'ipotesi di parlare, per esempio, di una *scuola sarda*, percepita come pericolosamente localistica.

Ovviamente dove c'è autonomia scolastica provinciale o regionale la scuola si distanzia più fortemente dal modello comune. Non sempre si tratta di una scuola meno italiana culturalmente – per esempio la scuola ladina è trentina soprattutto dal punto di vista del funzionamento, dell'amministrazione – e non necessariamente avviene una de-italianizzazione dei suoi contenuti culturali:

> *la scuola ladina di Fassa è molto ladina, un po' italiana, ma dipende interamente e con soddisfazione dalla provincia autonoma di Trento* [Pozza (Ins)].

Anche la scuola di Gignod, per esempio, pur con l'inserimento del francese nel programma scolastico, è una scuola che rimane fondamentalmente italiana.

> *siamo sempre una scuola italiana, nei contenuti, nelle materie, nella programmazione* [Gignod (Ins)].

Certo non mancano vissuti più conflittuali. In Sardegna come abbiamo visto nel primo paragrafo è forte il desiderio di una *scuola sarda.* Più volte ci è stato comunicato una sorta di disagio per la *colonizzazione* da parte dello Stato che impone programmi, testi scolastici, insegnanti *del continente.* La legge 482/99 è vissuta come la possibilità di andare al di là del puro lavoro sulla lingua proponendo una lettura nuova anche della storia, della geografia e dell'arte. Anche la comunità slovena porta, in particolare sulla storia del '900, uno sguardo diverso che vorrebbe, e in parte già vede, rappresentato nel *curriculum* scolastico. Tracce infine di questo bisogno di *allargare gli orizzonti* di raccontare le cose da punti di vista diversi si sono ritrovate anche a Pozza di Fassa:

> *studiare la storia per ottenere il patentino è stata un'esperienza completamente diversa: un'ottica differente, come mettere degli occhiali che fanno vedere un mondo altro* [Fassa (Ins)].

3.5.1.4. *Domanda e offerta di formazione in LM*: *il ruolo dei docenti, dei genitori e dei ragazzi*

Il testo stesso della 482/'99 afferma che questa ambisce ad essere uno degli strumenti dell'autonomia scolastica; questo fatto e la formulazione del testo che non sancisce un obbligo ma concede una possibilità fa sì che la spinta decisionale rispetto alla scelta di includere la lingua minoritaria nel progetto didattico delle scuole (e poi anche il suo trattamento) debba partire dai dirigenti scolastici, o da gruppi di insegnanti motivati all'interno delle singole scuole, previo l'assenso dei genitori.

Nella nostra inchiesta abbiamo avuto modo di vedere situazioni diverse: in qualche caso abbiamo incontrato dirigenti e coordinatori molto coinvolti, che hanno saputo trascinare con il loro entusiasmo e la loro motivazione nei confronti della LM, insegnanti e famiglie inizialmente più freddi (è il caso ad esempio di Paesana), o che ancora hanno difficoltà nel coinvolgerli (come a Pagnacco), ma anche casi opposti, per quanto più rari, in cui sono stati gli insegnanti, o almeno una parte di essi, a portare avanti i progetti legati alle lingue, nella totale indifferenza, nella migliore delle ipotesi, della dirigenza. Là dove esiste un preside entusiasta e combattivo, ad ogni modo, la «salute» della LM, misurata in termini di status della lingua presso i ragazzi, numero di iniziative portate avanti e positività mostrata anche dalle famiglie, è senz'altro migliore:

> *dipende molto dalla dirigenza: prima insegnavo a Porto Cannone e il preside osteggiava, dunque non si riusciva a portare avanti i progetti e a introdurre veramente l'arbereshe nella scuola* [Ururi (Ins)].

Molto più raramente, nell'esperienza dei nostri intervistati, la domanda parte direttamente dalle famiglie. Più facilmente invece si racconta di una sinergia tra scuola e comunità, come nel caso di Ururi, di Santa Sofia, ma anche dei punti di inchiesta sardi, in cui l'emergere del bisogno della comunità ha coinciso con la volontà della dirigenza o di un gruppo compatto di insegnanti, per cui si sono attivati progetti in LM.

Questo spostamento dell'asse decisionale verso la base è un punto decisivo per valutare l'impatto della legge. Esso ha prodotto una scuola sostanzialmente mimetica col territorio che risponde ad una quasi feroce legge della domanda e dell'offerta: là dove scema o si affievolisce la domanda la proposta didattica diventa di fatto improponibile. Significativa in questo senso l'esperienza di Pagnacco in cui la domanda di friulano è diminuita velocemente negli ultimi anni a causa di una recente immigrazione proveniente dalla città di Udine, meno friulanofona. Insegnanti anche molto motivati hanno abbandonato le attività in LM nei tempi recenti perché non arriva più la domanda dal territorio:

> *io ho cambiato molto atteggiamento durante gli anni, a me piaceva molto insegnare friulano, ma adesso non ha più senso | bisogna partire dal vissuto | dovrebbe essere la risposta ad un'esigenza* [Pagnacco (Ins)].

Un aspetto molto positivo di questa scuola così mimetica col territorio è la bassissima conflittualità e la capacità di adattamento fine alle specifiche situazioni sociolinguistiche. In nessuna comunità abbiamo registrato forti atteggiamenti di rifiuto e questo sicuramente non poteva essere scontato in partenza. Gli insegnanti sono dunque stati degli abili negoziatori e mediatori con le famiglie e con le altre realtà culturali e sociali. Inoltre abbiamo sempre riscontrato una notevole capacità di analisi della situazione della LM e di scelta delle pratiche glottodidattiche adeguate. Ma questo approccio si scontra con un limite importante: il preside, più ancora i singoli insegnanti, sono in un certo senso sotto scacco da parte della comunità, con la quale devono in continuazione contrattare. . In quest'ottica vanno letti i progetti volti a *fare formazione dei genitori* messi in atto da alcune scuole[76] nel tentativo di favorire un confronto più costruttivo. In tale contesto è ad ogni modo difficile fare proposte innovative o in qualche misura forti, che pure, se realizzate, avrebbero buone probabilità di successo. Insomma, è una situazione in cui è difficile per l'insegnante rischiare e proporre modelli meno immediatamente gratificanti e a lungo termine. A San Pietro al Natisone, per esempio, la scuola bilingue lavora molto sul coinvolgimento e la presa di coscienza da parte dei genitori. Si fanno spesso incontri sulle tematiche del bilinguismo, al momento dell'iscrizione il genitore compila una scheda d'entrata *in cui si chiede l'ambiente linguistico in cui vive il bambino, che cosa parlano i nonni i genitori, i parenti e gli amici* e la scuola offre un agile libretto sul bilinguismo:

> *bisogna spiegare* [ai genitori] *il perché di certe scelte, bisogna essere chiari, collaborativi, decisi | non si può mettere in piedi una scuola media senza un programma comune* [San Pietro (Ins)]

A Settimo San Pietro la formazione e la sensibilizzazione dei genitori è passata anche attraverso *un laboratorio pedagogico sulla drammatizzazione* volto a metterne in luce le potenzialità per quanto riguarda l'insegnamento della LM.

Inoltre, e questo è un punto cruciale dal punto di vista del pianificatore linguistico, in questa opera di continua mediazione gli insegnanti hanno come interlocutori più i genitori che i loro allievi: come si vedrà in seguito molte delle scelte glottodidattiche adottate (recupero dei valori tradizionali, della lingua dei nonni e così via), sembrano fatte più per compiacere le famiglie che i ragazzi. Ora, veri destinatari dell'operazione devono essere, e non potrebbe essere altrimenti, i ragazzi, la

---

76 Dal 2006, lo ricordiamo, non è più possibile.

generazione 1; senza la loro adesione e collaborazione qualsiasi programma di valorizzazione rimane sterile.

Probabilmente questo approccio così mimetico è stato fondamentale nei primi anni, in cui, tra l'altro, la specifica situazione sociolinguistica di alcune minoranze era conosciuta solo in parte. Ma ora gli insegnanti chiedono in maniera abbastanza netta di essere messi in condizione di proporre anche altro, di lavorare ad un'offerta formativa di più ampio respiro senza bisogno di cercare l'appagamento immediato.

3.5.1.5. *Modelli di scuola*

In risposta agli stimoli offerti della legge si sono dunque realizzati diversi modelli pedagogici che interagiscono in maniera profondamente diversa col territorio al servizio del quale operano. Pur nella diversità superficiale si crede tuttavia di poter ravvisare due fattispecie principali.

Una è quello di una scuola «per domesticazione», che vuole essere quasi un proseguimento, un'emanazione della famiglia, che tende a creare *un ponte con la cultura delle famiglie* e del territorio in cui è immersa. Il suo proposito è quello di fare del ragazzo un buon membro della sua comunità. È una scuola con un modello materno che si trova di solito nelle comunità educanti, quelle in cui gli alunni, i ragazzi, sono considerati i figli di tutti, di cui insomma l'intero gruppo di adulti si sente responsabile. È una scuola più diffusa nei piccoli centri rurali e al sud, centri distanti gli uni dagli altri, ma molto compatti al loro interno (*qui in paese non ci sono classi sociali* [Santa Sofia (Ins)]), in cui la riproduzione del codice locale o la sua perdita avviene per «gruppo (di età)»; cioè: o tutti i bambini parlano la lingua locale o non la parla nessuno. Questo modello che trova l'accettazione entusiasta delle famiglie nella scuola primaria mostra serie criticità nella secondaria, considerata il trampolino verso un mondo esterno più complesso, per il quale servono altre competenze che devono essere fornite ai ragazzi:

> *i ragazzi sono controllati da tutti | perché sono figli della comunità, figli di tutti* [Ururi (Ins)]; *la scuola è una seconda famiglia, la maestra una seconda mamma | la scuola è protettiva* [Ururi (Gen)].

Come si vedrà nel prossimo capitolo, anche l'accettazione della trasmissione linguistica e il trattamento didattico della LM sono condizionate da questo modello scolastico: in queste scuole per domesticazione si trasmette la lingua di casa e degli affetti, si crea un'alleanza, se non una vera e propria complicità con i genitori —e molto spesso anche con i nonni, quando la generazione di mezzo non parla più la lingua. Più facilmente, in questo caso, la trasmissione della lingua diventa una

trasmissione d'identità, che deve arrivare anche attraverso lo studio della storia, delle tradizioni, della cultura locale. In queste scuole è più facile che venga trasmesso il codice locale e che vi siano più resistenze nei confronti delle varianti standard:

> *il mio papà è contento perché gli porto a casa delle cose scritte in mocheno che io gli leggo* [Pergine (Rag)]; *le famiglie all'inizio sono scettiche, ma quando vedono che i bambini vengono a casa e chiedono le parole del passato agli anziani, ai nonni, sono contente* [Paluzza (Ins)]; *i nonni collaborano con noi nella scuola dell'infanzia* [San Pietro 1 (Ins)]; *prepariamo sempre uno spettacolo di fine anno in sardo per gli anziani del ricovero e partecipa tutto il paese, tutte le famiglie : è una vera festa per tutti* [Arzana (Ins)].

D'altro canto vi sono anche modalità per l'uso e l'insegnamento delle lingue, che si adattano bene a questo modello educativo: per esempio l'approccio "una situazione-una lingua" o "una persona-una lingua", molto vicine a quello dell'apprendimento in ambiente familiare, basato sulla relazione, sull'affettività e sulle situazioni comunicative reali e vicine al bambino. Questo tipo di scuola è sentita come *la* scuola del paese e della comunità, è capace di avvicinarsi ad esso o, più frequentemente, ne è già parte integrante, come per esempio la scuola di Ururi, che è una scuola arbëresh nella misura in cui è la scuola del paese con la sua forte identità albanese:

> *l'uso dell'arberesh unisce di più, è la lingua degli affetti, delle radici* [Ururi (Gen)] *la nostra scuolina* [Pergine (Ins)].

La scuola per domesticazione dà radici, considerate molto importanti in particolare per l'equilibrio e la felicità dell'individuo, ma è una scuola che trattiene, che non lascia andare, che in qualche modo non emancipa i ragazzi. A questo proposito si vedano per esempio i commenti al collage creato dai genitori di Paesana, che parlano di una scuola accudente, calda, che offre *maternage* (*i nonni, la tana, un angolo di casa*), ma al tempo stesso poco emancipante, un po' chiusa nei confronti del mondo esterno (*l'isola, la montagna vista dall'interno di una casa*), che fa un po' paura (*spazio per correre oltre la luce, viaggio nella notte della ragione, fuori c'è New York*) e che però bisognerà affrontare (*il tuo futuro è fuori*). In molti altri collages compaiono immagini infantilizzanti; particolarmente impattante il collage degli insegnanti di Pagnacco in cui un bambino rappresentato come un bianchissimo agnello al centro dello spazio viene difeso da un uomo col fucile (*il bidello di Plaino, uno tosto, importantissimo per la scuola*).

COLLAGE PAGNACCO INS: agnello più giardino alle spalle

Immagine 6: La scuola per domesticazione; un angolo riparato in cui sviluppare il proprio mondo interiore, spesso rappresentato con tratti edenici: «*il giardino rappresenta il mondo interiore dei bambini*» [Pagnacco Ins)]

Dall'altra parte sta il modello di «scuola per straniamento», cioè un'istituzione scolastica forte, centrale, ma non per forza nazionale – può essere infatti anche *la scuola sarda* o *ladina*, ma certo non la scuola del villaggio o della piccolissima comunità – che si propone con autorevolezza e vuole creare cittadini italiani, sardi o ladini, ma anche europei o del mondo. È una scuola decisamente più emancipante: ha una funzione paterna. A questo proposito abbiamo ritrovato una grandissima quantità di simboli nei lavori di collage, specie dei genitori: immagini di uccelli in volo [Pergine (Gen)], braccia alzate (*fa spiccare il volo ai figli | punto di partenza per andare lontano* [Ururi (Gen)]; scarpe e giovani con la valigia (*per l'opportunità di camminare nel mondo* [Gignod (Gen)]); borse che rappresentano i *bagagli di competenze*; porte aperte, maniglie [Pagnacco (Gen)]:

> *gli insegnanti sono persone adulte diverse dai genitori, il primo contatto col mondo esterno* [Paluzza (Gen)].

In questo caso la LM diventa uno strumento in più messo a disposizione del ragazzo che permette di conquistare mondi diversi, oppure aiuta ad avere una maggiore apertura mentale; viene sottolineato il valore del bilinguismo, o del plurilinguismo *tout court*, dell'apertura interculturale:

> *noi abbiamo di partenza una lingua in più* [San Pietro 2 (Rag)]; *i ragazzi bilingui hanno una marcia in più* [Gignod (Gen)]; *noi diamo loro una lingua che li faciliterà poi ad apprenderne altre e ad andare in Europa* [Pergine (Gen)]; (il patois) *mi aiuta per il francese* [Gignod (Rag)].

Questo è un tipo di scuola più comune in contesti urbani, o in comunità più grandi e con lingue regionali o nazionali, ma anche in quelle che sono intrinsecamente plurilingui, come nel caso della comunità ladina[77] cioè in comunità che fanno proprie più lingue, in cui l'identità linguistica è plurilingue. Nel caso, ad esempio, del Piano di offerta formativa di Tarvisio – che non abbiamo toccato nella nostra inchiesta qualitativa, ma che ci è stato più volte menzionato come esempio di buona pratica in Friuli e non solo – si fa esplicito riferimento alle *differenze come opportunità comunicative* per far sì che *le lingue possano svolgere un ruolo determinante nella costruzione di un'Europa multilingue, plurilingue e pluriculturale.*

Maggiore in queste scuole anche l'apertura nei confronti dello standard, delle varianti alte eventualmente insegnate anche in modalità veicolare, un approccio più osteggiato, come si può immaginare, nel primo caso:

---

77 Soprattutto quella dell'Alto Adige che al ladino aggiunge la compresenza di italiano e tedesco.

> *il ladino che viene parlato a casa resta solo un dialetto: la vera lingua ladina è quella delle trasmissioni televisive* (lo standard) [Pozza (Gen)]; *c'è bisogno di imparare a scrivere e poi lo si riversa sul dialetto* [San Pietro 2 (Gen)

Ma ci sono anche scuole che riescono a comprendere e far proprie entrambe le posizioni, come nel caso della scuola di Gignod che si presenta (anche nel sito ufficiale della scuola, come ricordato da una delle partecipanti) come *école corbeille / école passerelle*: *corbeille,* 'cestino' perché raccoglie e organizza gli stimoli e le ricchezze del territorio e *passerelle* 'ponte' perché raccoglie tutta l'utenza di due valli e ne organizza il passaggio alle scuole secondarie di Aosta. La prima funzione, quella di *trait d'union* col territorio, è resa particolarmente necessaria dai recenti sviluppi sociali: Gignod sta diventando velocemente periferia di Aosta ed è interessata da uno sviluppo urbanistico percepito come selvaggio e spersonalizzante; la dimensione di villaggio si va perdendo e la scuola vorrebbe ancora porsi come difesa di valori importanti e di radici da salvaguardare.

3.5.1.2. *Dieci anni di 482/99: di nuovo ad un momento di svolta*

La legge è arrivata in un momento particolare, in cui, come ci hanno riportato molti dei nostri intervistati più coscienti e attivi per quanto riguarda le questioni linguistiche, nelle comunità meno forti, meno autonome anche culturalmente, si percepiva un vero senso di perdita identitaria e le LM versavano in cattive acque. La spinta data dall'ingresso delle lingue e delle culture minoritarie a scuola, sembra avere dato nuovo impulso alle comunità, come già accennato in precedenza.

> *fino a 10, 15 anni fa la lingua era quasi sparita, non la parlava quasi più nessuno, se non qualche anziano a casa* [Paesana (Gen)]; *tutto ha cominciato a girare diversamente, si è risvegliato l'interesse* [Ururi (Gen)]; *negli ultimi anni le cose sono davvero cambiate per le piccole lingue, sono quasi diventate di moda, ci sono tanti fattori, un po' anche la scuola* [San Pietro 1 (Ins)].

Ma va segnalata con molta evidenza anche la sensazione, riportata da numerosi intervistati, in quasi tutte le comunità e trasversalmente nei target adulti, che anche il momento attuale sia molto importante per il destino delle LM, che si sia arrivati ad una sorta di punto critico, di crinale, in cui i passi successivi, le scelte che si faranno, determineranno davvero la vita o la morte delle lingue e delle culture. Di qui un senso di forte urgenza e responsabilità soprattutto da parte della componente scolastica e un appello quasi angosciato da parte dei genitori più sensibili e coinvolti:

> *momento critico, di passaggio, di possibilità, di un treno che non va perso* [Ururi (Ins)]; *il momento è cruciale per il destino della scuola e dello sloveno: o ora o mai più* [San Pietro 2 (Gen)]; *il patois ora è davvero in pericolo, bisogna intervenire nel modo giusto o muore, siamo all'ultima possibilità, all'ultima*

generazione [Gignod (Ins)]; *non bisogna far morire la nostra lingua, le nostre tradizioni, la nostra cultura!* [Pergine (Gen)].

Insomma si percepisce il bisogno di un cambio radicale di marcia per evitare che gli sforzi fatti risultino inutili, quando non addirittura dannosi. Per molte comunità c'è forte la percezione che si sia arrivati all'ultima generazione.

3.5.2. Potenzialità e modalità della scuola nel suo ruolo di agente di tutela e valorizzazione delle comunità oggetto della legge 482/99

3.5.2.1. *La scuola e l'insegnamento della LM: diritto, dovere, opportunità?*

Ad un certo punto, al termine di un lungo percorso, nel 1999, la scuola ha aperto le porte all'insegnamento (più o meno formalizzato, più o meno continuo) della lingua e della cultura delle minoranze linguistiche storiche. Come si è visto, in quasi tutte le comunità, a parte quelle con una forte autonomia scolastica, ovvero Valle d'Aosta e Trentino, la possibilità di portare la LM all'interno delle mura scolastiche è stata vissuta (dai docenti, ma più ancora dai genitori memori delle proprie esperienze scolastiche) come una liberazione, la fine di una persecuzione odiosa e umiliante. Ma questa operazione ha messo in moto un meccanismo più complesso, ovvero ha ristrutturato il rapporto del cittadino con l'Istituzione[78] mettendo in campo, un nuovo diritto, il diritto alla pluralità linguistica e culturale, che si collega alla nuova Europa e ad un cambiamento radicale del concetto e del ruolo dello Stato-Nazione. I collage abbondano di riferimenti più o meno diretti alla *multiculturalità,* spesso rappresentata in termini estremamente positivi, moderni e un po' stereotipi da pubblicità della *Benetton*, con gruppi di giovani di varie etnie, tutti visibilmente di buon livello sociale, intenti a chiacchierare comodamente seduti su un bel divano moderno. Tale diritto non viene però percepito, interpretato allo stesso modo nelle varie comunità e neppure fra i membri della stessa comunità; in particolare sembrano attivarsi tre modelli di interpretazione e il diritto linguistico può essere concepito come:

a) il diritto di un popolo. In questa visuale l'insegnamento della LM a scuola è il diritto di un popolo alloglotto all'interno del dominio culturale, linguistico e sociale di una lingua dominante:

---

78 Usiamo coscientemente questo termine vago perché la controparte della comunità di minoranza è mutevole a seconda di contesti e situazioni.

tu sei un cittadino italiano di nazionalità albanese [Ururi (Gen)]; [fino agli anni '80] *c'erano da una parte i rossi che dicevano 'noi siamo una minoranza slovena in Italia' dall'altra i bianchi che dicevano 'qui siamo in Italia, se non ti va bene vai con Tito'* [San Pietro 2 (Gen)][79].

Si tratta di un'impostazione – che gioca sulla novecentesca dialettica tra Stato e Nazione – nei fatti residuale, anche se può trattarsi di una minoranza agguerrita e in grado di influenzare il resto della comunità[80]. Il rapporto con la scuola e le richieste rivolte sono in questo caso nette e non problematiche: la scuola deve semplicemente accogliere e dare voce ad una lingua e ad una cultura alternative e diverse, senza contaminarle. Si accetta senza difficoltà (almeno nei voti) l'inserimento di un bilinguismo perfettamente paritario e l'uso dello standard in quanto si tratta di riconoscere una cultura e soprattutto di una lingua che si vuole esplicitamente porre come alternativa e paritaria a quella maggioritaria.

b) Il diritto/dovere di una comunità. La scuola è qui chiamata a salvaguardare (anche attraverso la LM) la specificità, la cultura e la lingua di un determinato territorio percepito come particolarmente ricco:

[questa è una legge che] *sta sostenendo le tradizioni* italiane*, le più antiche, le più vecchie!* [Paluzza (Gen)]; *questi dialetti andrebbero portati nel mondo della cultura e delle scuole!* [Settimo (Gen)]; *il sardo non può essere imposto, né appiccicato lì: l'amore per la lingua passa per l'amore e la conoscenza della nostra terra* [Arzana (Ins)]; *sennò il patrimonio rimane isolato qui | tutto questo patrimonio, rapportato all'esterno, è come se non avessimo nulla* [Santa Sofia (Gen)].

La comunità stessa ha il dovere di collaborare con la scuola per questa salvaguardia: società e scuola sono alleati. Questo è l'atteggiamento maggioritario, pur con varie sfumature, fra le comunità che abbiamo visitato, in particolare presso i genitori, anche nei casi in cui il corpo docente spingeva maggiormente verso altri modelli. In questo contesto la lingua è spesso funzionale alla cultura e pertanto indissolubilmente legata ai valori locali che deve esprimere: si evidenziano notevoli difficoltà ad accettare lo standard (dove esiste, e dove proposto alle comunità) e una certa indifferenza nei confronti di lingua e cultura «alte». Il vissuto doveristico è particolarmente forte nei genitori, che spesso elaborano così anche sensi di colpa per essere stati la *generazione perduta*, quella che non ha imparato la LM ed ora non è in grado di trasmetterla ai figli.

---

79 Dal contesto risulta piuttosto chiaro che la divisione 'rossi' e 'bianchi' non voleva significare primariamente una distinzione politica quanto piuttosto una distorsione, una indebita politicizzazione di istanze altre: non era possibile essere slovenofilo senza essere definito un comunista e viceversa.

80 Si consideri però che le comunità di minoranza in cui si poteva più facilmente attendere che queste prese di posizione fossero più condivise (minoranza slovena a Trieste e Gorizia, minoranza tedesca in Alto Adige) sono di fatto rimaste fuori dall'inchiesta in quanto non avvalentisi della legge 482/99.

c) Il diritto di un individuo. La scuola è qui chiamata a tutelare il diritto di un singolo individuo, l'allievo, ad essere riconosciuto e valorizzato, ad avere l'opportunità di realizzarsi pienamente come persona. Il fuoco torna qui sulla lingua, ovvero sul diritto dell'individuo a che le istituzioni si rivolgano a lui nella sua lingua madre. Questa lettura viene spesso attivata nelle comunità numericamente più deboli che, a torto o a ragione, ritengono di non essere più rappresentative della totalità del territorio e talvolta risponde alla scelta di un singolo, come nel caso del genitore che ha chiesto e ottenuto un insegnante che parlasse occitano per il figlio alla scuola d'infanzia. Ma si avrebbe torto a considerarla una lettura un po' elitaria e velleitaria; questa è anche, prevedibilmente, la lettura dei punti d'inchiesta «urbani», anzi è la sola lettura che risulta accettabile in quel contesto senza stridere con la situazione sociale e linguistica esistente:

bisogna tutelare chi si avvale come chi non si avvale [Pagnacco (Gen)]; *ci sono realtà che addirittura tutelano il singolo alunno | ma l'Italia è sempre un passo indietro: Stoccolma: quella è la vera tutela* [San Pietro 2 (Gen)].

Altrimenti, nelle realtà urbane o peri-urbane, l'inserimento della lingua minoritaria rischia di essere vissuto con fastidio e irritazione:

classi ponte e poi il friulano nelle scuole ? [Pagnacco (Ins)].

Nel primo caso, al punto a, il singolo è percepito come, almeno idealmente, monolingue (conosce al massimo la lingua dominante per necessità pratiche), è la società in cui vive ad essere plurilingue. Negli altri casi invece l'individuo è intrinsecamente plurilingue, è una persona complessa (spesso considerata anche più ricca, con *una marcia in più*) in cui convivono più di un riferimento

Tale complessità viene talvolta interpretata (in particolare nelle comunità che si differenziano dal gruppo maggioritario essenzialmente su basi culturali, come sardi, friulani, francoprovenzali) in maniera prevalentemente diacronica, ovvero come quella di un individuo capace di conservare, accanto alla cultura dominante del territorio un'altra cultura, anch'essa intimamente propria del territorio, più antica, più pura, più vera. Oppure si configura (in particolare nelle comunità che mettono l'accento sulla lingua: albanesi, mocheni, sloveni, in parte anche i ladini) come la condizione di un individuo che mantiene vive due identità linguistiche e culturali sincronicamente presenti, ovvero che è portatore di un cultura (ma soprattutto di una lingua) radicalmente diverse (provenienti quasi da altrove) rispetto a quella dominante sul territorio.

3.5.2.2. *La scuola come agente di pianificazione linguistica: autonomia e isolamento*

Nella loro quotidiana pratica insegnanti, dirigenti, referenti scolastici per la LM operano di continuo scelte che si configurano di fatto come atti di pianificazione linguistica: si pensi all' opportunità di accettare o no lo standard in vigore, di optare per l'insegnamento obbligatorio o facoltativo, di quale cultura rappresentare e insegnare (cultura materiale, cultura tradizionale, cultura «alta»). I nostri incontri con i docenti sono stati costellati dal riferimento da parte loro alla necessità di operare in prima persona tali scelte, cercando di fare per il meglio con gli strumenti e le competenze a propria disposizione, cosa che talora provoca un fastidioso senso di responsabilità:

> *non ha senso che insegniamo lo standard, qui i bambini parlano* carnico [Paluzza (Ins)]; *approcci tipo CLIL vanno meglio per le lingue europee* [Pagnacco (Ins)]; [in Sardegna] *non esiste una lingua unica, non esiste una* koiné | *La politica regionale però propende per* Sa lingua de mesanìa *per le forme scritte* [Settimo (Ins)]; *l'arbëresh è la lingua da tutelare* [anche se] *l'arbëresh non può esistere senza riferimento all'albanese, è come Dante e Manzoni* [Santa Sofia (Ins)].

Ma spesso si interpretano tali scelte come pure scelte pedagogiche e didattiche, e solo raramente abbiamo trovato nelle discussioni coscienza del fatto che esse incidono anche sul futuro della LM stessa, sulla forma che assumerà e sulle sue possibilità di sopravvivenza. In realtà, dove tale coscienza traspare, è in negativo, riguarda cioè gli errori (o supposti tali) nelle scelte didattiche e pedagogiche e la paura dei loro effetti; si veda per esempio questo scambio di battute nel gruppo di Pagnacco:

> *c'è quest'errore di considerare il friulano una lingua morta e allora vai coi «lavori dei nonni» | bisognerebbe valorizzare la lingua attuale | altrimenti è come imparare una lingua straniera e non usarla mai* [Pagnacco (Ins)].

Questa assunzione di responsabilità da parte del corpo insegnante è un portato diretto della legge stessa che, come si è visto, attribuisce ai dirigenti scolastici, e qualche volta a singoli insegnanti volonterosi, il compito di prendere decisioni strategiche in merito all'insegnamento della lingua e ai suoi metodi[81]. L'insegnamento della lingua minoritaria è dunque spesso diventato l'ambito privilegiato del singolo insegnante o di un gruppo di appassionati e c'è nel corpo docente una rivendicazione forte di questa autonomia, un senso di indipendenza che si è forgiato, per così dire, in anni di battaglie appassionate e di faticosa costruzione di un personale approccio all'insegnamento della LM. Tutto questo lascia ben poco spazio all'intrusione di soggetti estranei, siano essi lo Stato

81 Solo nelle realtà più consolidate e forti c'è una gestione più centralizzata della didattica della LM (per esempio in Val di Fassa dove la politica scolastica concernente la LM è affidata all'OLFED.

(indicativa in questo senso l'asserzione più volte ribadita da molte comunità «noi abbiamo incominciato a lavorare ancor prima del 1999») o le autorità locali:

> *voglio essere io a scegliere, non voglio imposizioni* […] *il friulano dovrebbe essere uno strumento in più nelle nostre mani* [Paluzza (Ins)]; *basta che lo Stato ci dia l'ora curricolare e poi come gestirla lo sappiamo noi* [Santa Sofia (Ins)]; *i primi anni era davvero un inventarsi tutto* [Santa Sofia (Ins)].

Con altri enti che in qualche modo fanno pianificazione linguistica sul territorio (comuni che lavorano alla toponomastica bilingue, sportelli linguistici, commissioni per la normalizzazione della lingua) ci possono talvolta essere conflitti e politiche mutualmente contraddittorie. Un esempio particolarmente lampante ci è venuto dal punto d'inchiesta di Gignod (ma che ha portato alla superficie tensioni palpabili in molte altre comunità) in cui l'istituzione scolastica persegue un insegnamento del francoprovenzale come codice basso, principalmente orale (e considera il francese una specie di lingua tetto per la variante alta) mentre altre forze (l'Assessorato alla Cultura, il *Centre d'Etudes Francoprovençales*) spingono in direzione di uno standard, che lascia però piuttosto perplessi molti insegnanti. Si noti anche a quest'ultimo proposito che, salvo poche eccezioni, il rapporto con gli sportelli linguistici è molto conflittuale e non mancano le stereotipizzazioni velenose del neolaureato messo lì un po' in parcheggio e che si fa saccente portavoce di una lingua sentita come estranea:

> *ci sarebbe lo sportello linguistico, ma è solo un carrozzone, una porcheria* [Arzana (Ins)]; *il comprensorio è una macchina mangiasoldi | un ente politico* [Pozza (Gen)].

Che queste rappresentazioni siano fedeli o no, importa poco per i nostri scopi; quello che è chiaro è il rifiuto da parte dei docenti e dei genitori di concedere autorevolezza a tali enti. Maggiore credito viene riconosciuto all'Università, percepita anche come *super partes* e libera da condizionamenti provenienti da parti politiche che si sono di recente impossessate della tematica delle lingue minoritarie: così come libera da condizionamenti si percepisce e si vuole presentare anche la scuola nel suo approccio alla tutela e valorizzazione delle minoranze:

> *l'uso del dialetto non dovrebbe essere legato alla politica, ma di fatto si sente questo nodo* [San Pietro 1 (Ins)]; *i politici che spingono su questa cosa sono poi quelli che spingono per le classi separate* [Pagnacco (Ins)].

All'Università ci si rivolge per ottenere un appoggio autorevole, consigli e consulenze specifiche sugli argomenti più vari (dal modo di trascrivere gli etnotesti raccolti dai ragazzi al parere sull'uso dello standard) e soprattutto, per la formazione degli insegnanti. La mancanza di appoggio della locale Università è spesso stigmatizzata nelle varie comunità come un *handicap* grave: gli albanesi di Ururi,

per esempio, invidiano e vagheggiano l'appoggio che, a loro dire, la comunità arbëresh di Calabria godrebbe da parte dell'Università di Cosenza; dal canto loro gli occitani sentono come molto forte quello che etichettano come «tradimento» dell'università di Torino, che non ha mai attivato un corso di provenzale.

D'altra parte però questa ostentata rivendicazione di autonomia da parte degli insegnanti non riesce a nascondere dubbi, paure e un forte senso di inadeguatezza rispetto al compito immane che si prospetta. Nei *collages* abbondano le immagini di pareti impervie e verticali, spesso affrontate in solitaria o di *difficili equilibrismi*: certo in questa rappresentazione gioca una sorta di visione mitica del compito educativo e dei suoi paladini, ma il senso di solitudine e l'ansia sono palpabili. Aumenta ulteriormente il senso di ansia la netta percezione, che abbiamo già sottolineata, di essere ad una svolta cruciale, di avere di fronte l'ultima occasione: qualsiasi errore rischia di essere fatale.

Collage paracadute Santa Sofia Ins

Immagine 7: La LM a scuola; volo libero ma col paracadute [Santa Sofia(Ins)]

Al di là della ostentata autonomia, gli insegnanti si rendono ben conto che la scuola non può assumersi *in toto* il compito di «salvare la lingua» sostituendosi alla famiglia, alla società e persino alla politica:

> *a volte ci sentiamo dei Don Chisciotte!* [Paesana (Ins)]; *il sardo ha bisogno di un interscambio con la società sennò rimane folclore*. [Settimo (Ins)]; *la lingua è stata sradicata dal territorio, noi non possiamo fare miracoli* San Pietro 1 (Ins)].

Per svolgere bene il suo compito la scuola ha bisogno di un contesto favorevole, così come di sviluppare sinergie con gli altri attori culturali e sociali del territorio, anche perché solo un territorio vivace dal punto di vista dell'uso e della tutela della LM dà senso e garantisce consenso all'insegnamento scolastico della stessa. Sono dunque bene accetti tutti i legami con le altre istituzioni culturali e sociali del territorio, biblioteche, musei, comunità montane, piccole realtà industriali purché, beninteso, non pretendano di dire la loro su quello che si insegna a scuola.

3.5.2.3. *La scuola come agente di pianificazione linguistica: forza e debolezza*

Come attore, abbiamo visto più o meno cosciente, di pianificazione linguistica, la scuola può assolvere, e di fatto nelle varie comunità sta assolvendo, a più di una funzione. Insegnanti e genitori,

d'altro canto, hanno spesso opinioni diverse a questo proposito e non sempre la conciliazione risulta agevole. Dedicheremo qui di seguito un capitolo ad ognuna di queste funzioni, che sono nell'ordine:

- Innalzamento di *status* della LM;
- Insegnamento della cultura della comunità di minoranza;
- Insegnamento della variante bassa, familiare e locale della LM;
- Insegnamento della variante alta, standard della LM.

1. Una funzione è riconosciuta da tutti, ovvero l'innalzamento del prestigio del codice di minoranza. Quello che viene insegnato a scuola è, per ciò stesso, qualcosa che la società ritiene di valore e doveroso tramandare:

> *forse i bambini non hanno imparato a parlare, ma a rispettare il dialetto sì* [San Pietro 1 (Ins)]; *se sente che la maestra lo parla anche a scuola, il bambino ha un'altra sensibilità rispetto al patois, lo rispetta di più* [Gignod (Ins)]; *mia madre non mi lasciava parlare sardo, adesso mia figlia fa i compiti di sardo con la nonna* [Settimo (Gen)]; *la legge 482 è stata importante, ha dato dignità alla nostra lingua, anche se concretamente non è servita poi molto; è stata un punto di partenza e uno sprone | prima non ci si pensava, non era giustificabile coi genitori* [Ururi (Ins)].

I ragazzi percepiscono molto chiaramente questa volontà di dare prestigio, di valorizzare il codice di minoranza. Lo percepiscono spesso nei propri genitori (cui talvolta parlano in LM quasi per una concessione, *per far loro piacere*) e lo percepiscono talvolta anche negli insegnanti, nei confronti dei quali non sono alieni dal mettere in opera meccanismi dal sapore un po' ricattatorio:

> *No, in classe non si parla* [arbëresh] | *...sì, ci sono alcuni che parlano arbëresh* con i professori[82] [Santa Sofia (Rag)]); *so che all'insegnante fa piacere se parlo sardo, allora a volte lo faccio apposta, per fargli piacere e fare bella figura* [Arzana (Rag)].

Di fatto, il comportamento di genitori e insegnanti nei confronti della LM è cambiato radicalmente negli ultimi anni, e sicuramente la legge ha giocato un ruolo importante: non a caso la stessa scuola aperta e proattiva nei confronti del codice di minoranza tutelato può mantenere atteggiamenti piuttosto rigidi quando si tratta di altri codici, pur molto presenti sul territorio, ma non soggetti a tutela; a Pergine, ma si tratta solo di un esempio tra molti altri, i ragazzi registrano ancora un netto rifiuto del dialetto trentino che pure essi vivono come profondamente proprio:

> *eh, c'è ben qualcuno che ci sgrida quando ci sente parlar dialetto, io dico sì sì... ma poi io non smetto mica di parlarla la mia lingua solo perché...* [Pergine (Rag)].

---

82 Ovvero: non si parla arbëresh fra compagni ma con i professori, quelli che si sa che ci tengono, per compiacerli.

La scuola è riuscita ad assolvere a questa funzione di innalzamento della status per il solo fatto, come abbiamo visto, di avere istituzionalizzato la LM – trattandola, con tutti i distinguo che vedremo, come materia scolastica. Si tratta però, si badi, di una funzione in gran parte esaurita, di cui si parla al passato; si percepisce anzi il rischio, qualora non si riescano a fare passi ulteriori, che la stessa funzione di dare prestigio venga a mancare e l'insegnamento a scuola si ritorca contro la lingua stessa. Da parte dei genitori, ma più ancora da parte dei ragazzi, è forte la domanda di *fare le cose seriamente*

> *prenderlo più seriamente | farlo per imparare la lingua* [Santa Sofia (Rag)]; *se deve essere materia di insegnamento, dovrebbe essere pensata in modo serio e propositivo* [Pozza (Gen)]; *si può farlo di più* ma *bisogna farlo meglio* [Pagnacco (Gen)]

in quanto la mancanza di determinazione, il *fare tanto per fare*[83]*,* è percepito come svalutante nei confronti della lingua, una implicita ammissione di inferiorità del codice rispetto ai codici «alti». L'insegnamento della lingua a scuola è stato vissuto da molte comunità come un'opportunità enorme, e il suo eventuale fallimento è vissuto, prefigurato, come altrettanto inappellabile e segnerebbe il destino della lingua nella sua totalità.

2. Un compito che alla scuola risulta molto facile assolvere (ma che presenta debolezze e possibili ripercussioni negative) è quello di insegnare la *cultura* della minoranza, usando il termine cultura nel suo senso più vasto e generico. Nei fatti spesso (e si ricordino i progetti analizzati sopra) si tratta di insegnare cultura tradizionale (canti, balli, proverbi, filastrocche), cultura materiale (attrezzi agricoli tradizionali, antichi mestieri, antichi giochi, vita domestica) e cultura del territorio (flora e fauna locale; piccola industria locale): in tutti questi casi la LM entra prima di tutto nella nomenclatura (nomi dei fiori e delle piante, degli antichi attrezzi agricoli che non si usano più[84], delle maschere di carnevale e così via). Qualche volta si prende in considerazione la storia[85], in particolare presso le comunità che percepiscono la propria storia come radicalmente diversa da quella della cultura dominante; è talora citata anche la *storia della lingua* (un suggerimento che spesso viene spontaneamente da ragazzi e genitori):

> *studiare la storia per ottenere il patentino è stata un'esperienza completamente diversa: un'ottica differente, come mettere degli occhiali che fanno vedere un mondo altro* [Pozza (Ins)]; [La scuola deve insegnare ai

83 Il che non significa un fare senza passione, ma piuttosto fare senza un vero progetto a lungo termine.

84 Ma forse proprio per questo sembra fondamentale ricordarne almeno i nomi: il lessico di una lingua diventa una specie di museo virtuale di una società scomparsa.

85 Come nei progetti per il finanziamento, il richiamo alla storia viene fatto di frequente, ma spesso si intende un generico insegnamento delle «cose del passato» (*quest'anno facciamo* storia*, gli antichi mestieri* [Pagnacco (Rag)]) più che l'interpretazione diacronica di avvenimenti.

> ragazzi a conoscere] *il territorio in cui vivono, la sua storia, che lingue ci sono, perché si usano* [San Pietro 2 (Gen)]; [la scuola dovrebbe] *spiegare bene che cosa è il sardo, la sua storia* [Settimo (Rag)][86];

ma quasi mai la letteratura (anche là dove questo sarebbe possibile) anche per un senso di inadeguatezza e impreparazione degli insegnanti, che vorrebbero ma non si sentono in grado anche per mancanza di strumenti adeguati. Più attenzione si è riscontrata nei punti d'inchiesta del sud e in Sardegna:

> *qui ci sono nati personaggi importanti, sovrani di Napoli, Pasquale Baffi | il Romanticismo di De Rada, che è il nostro Dante, ma al liceo non si fa* | [il problema è che] *non abbiamo un metodo scientifico, studi seri su storia, arte, letteratura* [Santa Sofia (Ins)]; *abbiamo un buon patrimonio letterario, bisognerebbe partire dai nostri poeti* [Arzana (Ins)].

Gli insegnanti usano spesso strumentalmente e coscientemente l'approccio alla cultura per avvicinare, in maniera meno conflittuale con i genitori, il tema della lingua. La cultura è anche la scappatoia, facile – forse fin troppo facile – cui si ricorre nei casi delicati (come nei casi in cui offrire l'opzionalità alla scuola secondaria creerebbe problemi non indifferenti di gestione):

> *si fa passare il friulano attraverso la cultura friulana | permette di salvare capra e cavoli* [Paluzza (Ins)]; *per i genitori è un timore il patois, il patois non va molto lontano | invece la ricerca sul carnevale loro la vivono come una ricerca sul territorio e morta lì* [Gignod (Ins)].

È infatti questo della cultura (e in particolare della cultura tradizionale, locale) l'approccio preferito dai genitori: è rassicurante, non troppo impegnativo, non confligge con l'insegnamento delle lingue straniere più prestigiose. Risponde ad una richiesta profonda che i genitori rivolgono agli attori culturali e sociali del territorio, quella di aiutarli a combattere una sottocultura moderna (che trova il suo Moloch nella televisione) la quale da una parte, ragionando con una logica mercantile e insegnando di fatto il conformismo, livella tutte le specificità individuali, sociali o culturali, e dall'altra presenta una visione distorta, irreale della vita e del mondo. I genitori, in particolare quelli di ragazzi preadolescenti, sono preoccupati dai modelli culturali che influenzano i loro figli, e questa ansia, questo senso di estraneità (e in parte anche di impotenza) emergono chiaramente anche dai loro collages, in cui si contrappone spesso un modello giovanile negativo, modaiolo, superficiale e un po' volgare ad immagini di «come vorremmo che fossero».

---

86 Il cosiddetto «patentino» è il documento ufficiale delle Province di Trento e Bolzano che attesta competenze linguistiche bilanciate dopo il loro accertamento per esame; può essere di bilinguismo (italiano e tedesco o italiano e ladino a seconda delle aree) o di trilinguismo (italiano, tedesco e ladino nelle Valli Badia e Gardena)

In questo senso l'insegnamento della cultura di minoranza svolge molteplici funzioni:

- insegna il rispetto e valorizza anche quello che non è, o per lo meno non è stato, economicamente e politicamente vincente:

  è una scuola di democrazia | lavora alla crescita civile del territorio [San Pietro 2 (Gen)]; *questa omologazione dilagante non mi piace, il friulano va implementato come momento di confronto tra tutte le culture* [Pagnacco (Gen)];

- àncora alla realtà locale e così facendo contrasta una realtà virtuale di cui i ragazzi sembrano talvolta prigionieri:

  la TV li ha presi in ostaggio presentando un mondo fantastico | la scuola deve offrire un modello culturale competitivo alla televisione [Settimo (Gen)]; *i bambini sono sempre più staccati da questa realtà | la TV ha preso il sopravvento |la scuola ridà senso al territorio* [San Pietro 1 (Ins)];

- insegna l'orgoglio della propria identità come rimedio all'omologazione e alla perdita del senso di sé:

  una identità forte è veicolo di una socializzazione migliore [Pagnacco (Gen)]; [la scuola deve] *salvare le tradizioni locali contro delle realtà nazionali opprimenti* [Santa Sofia (Ins)];

- innalza il prestigio delle tradizioni, del passato, di sistemi valoriali diversi dando così – nella percezione dei genitori – maggiore autorevolezza al ruolo stesso della famiglia. È il modello scolastico 'per domesticazione' di cui si è già parlato in cui la scuola crea *un ponte* con la cultura delle famiglie:

  [la scuola deve] *preparare per il futuro, salvando le nostre radici* [Paluzza (Gen)]; *a volte crea un patto educativo con i nonni, ridà voce alle tradizioni* [San Pietro 1 (Ins)].

Caratteristico in questo senso è anche l'atteggiamento nei confronti dell'inglese e ovviamente di tutta la cultura che si esprime attraverso tale lingua. Alle immagini di grande prestigio, modernità e fascino offerte dai ragazzi (all'inglese vengono attribuiti colori forti e un po' particolari come il viola, il fucsia e l'arancione, l'inglese è *la nuova 500, un tram, un jet privato, un paio di pattini*) i genitori rispondono con un ossequio molto più «di facciata»: colori forti ma senza sfumature (il blu, il rosso) oggetti e strumenti stereotipi (*aereo, taxi, tazza da tè, chitarra, disco*) e un po' aggressivi (*coltello, martello, mietitrebbia*):

questo maledetto inglese | ce lo troviamo dappertutto, è indispensabile, ma è anche invasivo [Gignod (Gen)].

La discussione successiva al gioco proiettivo chiarisce come alla base di questa latente ostilità ci sia proprio, da parte dei genitori, l'identificazione dell'inglese con quella cultura globalizzata e quei modelli un po' commerciali e televisivi così temuti. Ciò non toglie che, come vedremo, sia proprio

l'inglese l'avversario più forte della LM a scuola, in particolare nella secondaria in cui, a detta degli insegnanti, la pressione da parte di alcuni genitori a «fare piuttosto più inglese» rimane forte.

Ma la scelta di puntare principalmente sulla cultura (e in particolare su una cultura declinata in maniera localistica e rivolta al passato) ha delle controindicazioni che esplodono nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria (per non parlare degli studi superiori), in cui la collaborazione e l'approvazione dei genitori sembrano improvvisamente assai difficili da ottenere:

> *all'infanzia e alla primaria i genitori partecipano volentieri, nella secondaria cominciano con l'inglese...* [Santa Sofia (Ins)]; *il friulano curricolare non a tutti i genitori piacerebbe, specialmente alle medie* [Pagnacco (Ins)]; *all'asilo sì, alle elementari sì, alle medie non si sa che cosa succede | io insegno all'artistico, nella scuola superiore c'è il totale e completo rifiuto di ciò che è sardo* [Settimo (Ins)]; *la media funziona meno per progetti, il rapporto col territorio è più astratto, lontano* [Gignod (Ins)].

Quelli che vengono brutalmente alla luce nel passaggio alla secondaria sono però problemi che, è necessario ribadirlo, sono presenti in potenza già nel ciclo della primaria. La differenza di atteggiamento da parte dei genitori (ma anche da parte dei ragazzi) è dovuta solo ad una diversa percezione del ruolo dei due cicli scolastici. La scuola primaria, una scuola ancora molto materna, espansione della famiglia, è l'ambiente ideale in cui sviluppare un approccio educativo locale che però viene poi rifiutato radicalmente nella prima scuola veramente adulta ed emancipante, la scuola secondaria di primo grado. Delle debolezze di questo approccio sono consci tutti, ragazzi, genitori, insegnanti; certo, sono affermazioni che emergono con difficoltà dai gruppi, in quanto si tratta di rimettere in questione una situazione gratificante per tutti, ma proprio per questo sono ancora più significative:

- È un approccio legato al passato che non coinvolge molto profondamente i ragazzi i quali, come accennato, spesso vi acquiescono per affetto verso i genitori e senso del dovere, con modalità superegoiche[87]:

  > *ci sono anche dei film in friulano, anche dei film comici, si potrebbero mostrare | c'è la nuova Pimpa in friulano |ci sono i fumetti Omenuts, basati su* cartoons *americani | bisogna utilizzare dei canali di comunicazione più efficaci* [Pagnacco (Gen)]; *mia figlia fa hip-hop, non danza friulana* [Pagnacco (Gen)]; [fatto così] *diventa un ammasso di cose morte, non lo si vive in prima persona | i ragazzi non sono interessati come a una cosa che riguarderà loro* [Santa Sofia (Gen)]; *bisogna valorizzare senza museificare, senza chiudere in vetrina* [Settimo (Ins)].

87 Questo aspetto del «dovere» di parlare la lingua è molto forte in tutti i ragazzi: persino nei gruppi più negativi nei confronti della LM i ragazzi hanno poi finito col dire che la lingua deve però essere insegnata a scuola perché non si deve perdere: *mah sì, la lingua andrebbe conservata, è la lingua dei sardi è un patrimonio culturale per noi* [Settimo (Rag)].

- Questo approccio è particolarmente pericoloso quando applicato alla lingua, che viene così insegnata come una lingua morta, non più in uso, oppure come una lingua estremamente locale che in tal modo rinuncia alla sua principale funzione comunicativa e diventa solo riaffermazione simbolica di identità.
- *bisognerebbe valorizzare la lingua attuale | altrimenti è come imparare una lingua straniera e non usarla mai* [Pagnacco (Ins)] *non solo lingua dei vecchi, ma anche per mandare una mail, trascrivere una ricetta* [Paesana (Ins)]; *se non posso parlare di filosofia in occitano, scrivere una lettera d'amore perché la mia ragazza mi ride dietro* [è una lingua che non serve] [Paesana (Gen)].
- Ma soprattutto è un approccio non emancipante, che contraddice la funzione stessa della scuola, che è quella, a detta degli stessi genitori, di formare l'uomo pubblico, il cittadino e insegnare la cultura alta:

  li infantilizzano un po' col friulano [Pagnacco (Gen)]; *ok assimilare la cultura e le tradizioni locali, ma poi bisogna uscire, essere messi in grado di uscire, magari per poi ritornare e riportare… non essere una valle chiusa* | [quella ladina] *è una cultura* fondamentalmente povera*, non ci si può limitare a questo* [Pozza (Gen)][88]; *per i genitori è un timore il patois, il patois non va molto lontano* [Gignod (Ins)].

Ci sono però, e vengono menzionate spontaneamente, delle vie di uscita. In primo luogo sottrarsi al binomio un po' soffocante di localismo esasperato e recupero del passato, immaginando un approccio col territorio più moderno (le giornate di Lega Ambiente, i lavori sulla 'sostenibilità' del modello economico sul territorio e così via) e progressivamente più ampio col crescere dei ragazzi, *andare dal micro al macro*. Ma certo si arriva ad un punto in cui si teme che manchino sia le competenze sia gli strumenti per un tale approccio, o che la lingua stessa arrivi alla sua frontiera sociolinguistica, e non sia più in grado di acquisire domini funzionali nuovi:

> *bisognerebbe andare dal micro al macro ma più si va avanti...* [Gignod (Ins)]; *la scuola deve dare via via sempre più strumenti per andare avanti attrezzati nel mondo, che all'inzio è il mio paese, poi sarà Tolmezzo, Udine, Trieste o Bologna*…[Paluzza (Gen)].

Un'altra via d'uscita è quella di fare in modo che l'approccio alla cultura sia davvero una porta per fare entrare la lingua nella sua complessità, e non solo una nomenclatura desueta. Per farlo è necessario non procedere più per parole ma per testi: ci vuole la scrittura e la lettura, bisogna far entrare la cultura, anche materiale e locale, attraverso i testi in lingua. Un approccio non facile, cui molti si sentono impreparati ma che trova più favorevoli i punti d'inchiesta che hanno una

---

88 Molto forte, a Pozza di Fassa, anche l'immagine di un bambino ritagliata in modo che i piedi rimanessereo un po' staccati dal corpo e seguita dalla domanda *li faranno camminare?*

percezione della propria lingua come potenzialmente adatta a riempire anche un registro alto[89] (ladini; arbëresh; sloveni; in parte anche sardi; nei voti, se non nei fatti, occitani).

3. C'è poi una funzione che, a detta di tutti, la scuola non dovrebbe svolgere, ma che di fatto spesso svolge, quella di contribuire a trasmettere il codice basso, quotidiano, familiare. Tutti gli intervistati sono d'accordo sul fatto che la scuola non può, non è in grado di assolvere a tale compito che spetta primariamente alla famiglia:

> *è la famiglia che deve voler imparare e trasmettere il* patois*, non la scuola* [Gignod (Ins)]; *la tutela della lingua di minoranza è affidata prima di tutto alle famiglie, la scuola si può solo affiancare | è a casa che lo si deve parlare* [Pagnacco (Gen)]; *il dialetto si mantiene nelle famiglie* [San Pietro 2 (Gen)]; *noi facciamo il possibile e l'impossibile, ma lo scatto vero perché la lingua si parli avviene a casa* [Pergine (Ins)].

Ma le sbavature sono tante. Per i genitori è spesso rassicurante delegare *in toto* alla scuola l'insegnamento della LM anche a ragione della loro insicurezza linguistica di parlanti evanescenti; gli insegnanti sentono abbastanza forte la pressione e la delega, in particolare nei punti d'inchiesta in cui la LM è percepita maggiormente come a rischio di estinzione:

> *non ho nessuna intenzione di usare il dialetto con i figli, il loro approccio con il sardo* deve avvenire con i progetti scolastici [Settimo (Gen)]; [i genitori] *delegano alla scuola l'insegnamento delle due lingue: vogliono che gli insegniamo a parlare e scrivere in italiano corretto e anche a parlare sardo, quando loro a casa non si rivolgono mai ai bambini in lingua*[90] [Arzana (Ins)].

Ma queste sono situazioni estreme. In verità alla scuola viene delegato soprattutto il compito di creare quell'ambiente «dialettofono» che manca talvolta in famiglia o in paese, quella comunità parlante che all'esterno si è sfilacciata. Ciò ha sicuramente una funzione primaria, che è quella di evitare per quanto possibile l'abbandono della LM al momento della scolarizzazione (qualche volta già con la scuola dell'infanzia), un fenomeno che tutte le comunità denunciano e che è potenzialmente devastante:

> *i bambini arrivano alla materna al primo anno e già smettono di parlare patois fino alla terza media* [Gignod (Gen)]; *avere la scuola di paese è importante, per la socializzazione ma anche per la tutela della lingua* [Paluzza (Gen)]; *i ragazzi qui stanno tanto a scuola e fanno gruppo, poi continuano anche alle superiori, a S. Demetrio per esempio, è importante per la lingua* [Santa Sofia (Ins)].

---

89 Il che non significa che si tratti delle comunità in cui il codice viene maggiormente usato. A Paluzza, per fare un esempio, il codice è molto forte, ma in situazione diglottica, specializzato come codice basso.

90 Si noti come l'italiano venga insegnato nella sua variante alta (*parlare e scrivere in italiano corretto*), il sardo in quella bassa.

L'importanza dunque di questa componente non deve essere sottovalutata nell'ambito di una fruttuosa pianificazione linguistica.

E tuttavia, se non è integrato da altri interventi, questo è un approccio difficile da sostenere nel lungo periodo, e la scuola secondaria si conferma un nodo critico anche sotto questo aspetto. Mentre resistono ancora (ma per quanto?) le elementari «di paese» con insegnanti locali radicati sul territorio, molto spesso non esiste (per mancanza di allievi) una scuola secondaria di valle e quindi i ragazzi si ritrovano in un ambiente che non usa la LM. Sono state messe in opera, talvolta, iniziative di tutela: per esempio tutti i ragazzi proveniente dalla valle del Fèrsina (o *Bernstol*) sono raggruppati in una stessa sezione – scherzosamente chiamata *la sezione mochena* – in modo da non dividerli e garantire ancora l'uso attivo della lingua in un gruppo di pari. Anche così però nelle classi «mochene» solo la metà dei ragazzi proviene dai paesi della valle del Fèrsina e la spinta a conformarsi rimane forte, i ragazzi essendo molto sensibili all'approvazione sociale dei pari: gli stessi ragazzi che ci avevano all'inizio del gruppo coscienziosamente raccontato che il mocheno è *una lingua germanica,* nel calore della discussione hanno più volte affermato che *mocheno e trentino sono abbastanza simili | noi parliamo solo un po' più stretto*. E dalla discussione è poi anche emerso quanto il trentino fosse importante per la loro socializzazione primaria. Nella scuola secondaria infine il corpo insegnante è assai meno omogeneo: molti sono gli elementi provenienti da fuori, il *turn over* è intenso e tutto questo facilita l'abbandono della LM e l'uso, da parte di tutti, del codice comune.

4. Infine la scuola nelle aree di minoranza ha il compito di insegnare la variante alta, di prestigio della LM o una variante alta concorrenziale alla lingua dominante. In pochissimi casi però le comunità e i docenti operanti sul territorio si sono dichiarati in grado di portare a termine un tale compito e solo alcuni lo considerano opportuno nella specifica situazione sociolinguistica in cui si trovano ad operare. Un approccio di questo tipo è messo in atto nei punti d'inchiesta dei ladini e degli sloveni (nel caso della scuola bilingue) e poi, ma sono casi leggermente diversi, i franco-provenzali col bilinguismo italiano-francese e i mocheni che hanno optato per l'insegnamento del tedesco. Talvolta si è poi percepita una reale disponibilità a procedere in questa direzione, in particolare nei due punti di inchiesta arbëreshë. In verità si tratta di punti d'inchiesta con situazioni sociolinguistiche e varianti standard o di prestigio assai diverse fra loro e diverse percezioni emiche del ruolo di tali lingue. Sarà dunque necessario tentare di chiarire le diverse posizioni prima di procedere nella riflessione.

4.1. La comunità ladina della val di Fassa ha da alcuni decenni due varianti di standard, uno standard di valle e uno standard ladino. La politica del Comprensorio Ladino della Val di Fassa è,

come si è ricordato, di procedere per gradi, lasciando la variante locale alla scuola dell'infanzia (la *scolina*); introducendo poi il Fassano Standard alle elementari e il *Ladin Dolomitan* alla secondaria di primo grado. Il ladino è, prototipicamente, una LM priva di lingua tetto, intendendo col termine una lingua di prestigio cui attingere per i neologismi, per lo sviluppo di strutture grammaticali e sintattiche più complesse, capace di rassicurare e guidare in un certo senso il parlante meno fluente nella propria varietà locale[91]. La creazione del ladino standard doveva rispondere a due intenti, quello di stabilire una variante alta, di prestigio della lingua e quella di offrire una protezione nei casi in cui il codice fosse debole. Non è certo compito di una ricerca come la presente, con un solo punto d'inchiesta sul territorio ladino, disquisire sul successo o no di tale complessa operazione[92]. Quello però che si può e si deve fare è, partendo dalla percezione dello standard nel punto d'inchiesta indagato, osservarne i riverberi sulla scuola e sulle sue scelte e pratiche pedagogiche. A Pozza di Fassa lo standard è indubbiamente percepito come variante alta credibile, pur con tutti i limiti prevedibili in questi casi: il suo uso nei documenti pubblici è accettato, così come l'insegnamento *della lingua* (lingua oggetto)[93] e, anche se con maggior difficoltà, l'insegnamento *in lingua* (lingua strumento o veicolare), per lo meno per le materie sentite come più affini, quali storia, arte, biologia. Lo standard (in particolare il fassano standard) è inoltre la porta d'accesso privilegiata per i non ladinofoni, un potente *fattore di integrazione* a detta degli stessi genitori, ovvero rafforza il ladino nel suo complesso, immettendo e formando nuovi parlanti:

> *è importante che lo facciano a scuola, da noi in famiglia non potrebbero impararlo perché noi non lo parliamo* [Pozza (Gen)].

Più arduo da implementare è il ruolo dello standard come protettore della variante locale, in particolare presso i parlanti fluenti della stessa che lo percepiscono al contrario come elemento di *confusione* e *incertezza.*

Date queste basi la scelta di insegnare lo standard per la scuola è praticamente una scelta obbligata, pena la perdita di qualsiasi credibilità agli occhi di ragazzi e genitori (in particolare dei non ladinofoni: lo standard è la variante di integrazione cui essi hanno accesso):

> *non vedo perché non dare l'opportunità di imparare il ladino anche a chi viene da fuori* [Pozza (Rag)]; [insegnare lo standard] *è l'unica cosa sensata da fare, dovrebbero lavorarci di più | il ladino che viene*

---

91 Si trovano nella stessa situazione le due più numerose comunità di minoranza italiane, i friulani e i sardi.

92 Cfr. però Dell'Aquila-Iannàccaro 2001, Iannàccaro-Dell'Aquila 2008b.

93 Spesso, come si accennava già sopra, definito «curricolare» dai rispondenti, perché implica l'inserimento della materia all'interno della ore curricolari.

> *parlato a casa resta solo un dialetto; la vera lingua ladina sono le varie trasmissioni fatte ad hoc… una commistione tra i tre tipi di ladino* [Pozza (Gen)];

e questo malgrado persistano, nei ladinofoni, reazioni di rifiuto che possono essere anche abbastanza forti: lo standard è *totalmente artificiale* | *un'imposizione politica.*

L'insegnamento dello standard a scuola consegue dunque prevedibilmente risultati positivi in termini di prestigio: la scuola valorizza la lingua impegnandosi ad insegnare la variante alta – ma anche, nel senso inverso, l'insegnamento della variante alta caratterizza e valorizza la scuola ladina, come una scuola, *in nuce*, bilingue[94], capace di garantire vantaggi economici (grazie al famoso *patentino* e alla condizione di autonomia della Provincia, che viene spesso implicitamente attribuita al proprio riconoscimento come minoranza) e sociali di migliore integrazione sul territorio. Tali vantaggi sono così reali e concreti che non si è esenti dalla tentazione di escludere chi venisse da fuori:

> *diciamocelo, che così abbiamo più autonomia a tutti i livelli… | il patentino dà tanti vantaggi | non trovo giusto che uno dalla Calabria si prenda il patentino… magari lo studia, ma non sarà mai il ladino "giusto"* [Pozza (Gen)]; *qui tutti i nostri professori hanno il patentino, anche* [...] *che è di origini pugliesi lo ha preso | gli insegnanti sanno tutti il ladino, con quello hanno più possibilità di avere un posto di lavoro* [Pozza (Rag)].

Il punto d'inchiesta di Pozza di Fassa è praticamente l'unico fra quelli da noi indagati in cui non solo non viene rifiutato da parte dei genitori l'insegnamento dello standard a scuola alla scuola secondaria di primo grado, ma si propone di andare anche oltre; purché, sia ben chiaro, si continui a mantenere il legame fra la lingua e il vantaggio sociale ed economico che essa garantisce:

> *la scuola superiore potrebbe preparare i ragazzi ad ottenere il patentino avanzato, o, meglio ancora, darlo automaticamente con la maturità, se i ragazzi hanno avuto il ladino come materia anche alle superiori* | [ma] *bisogna fare di più a livello di preparazione degli insegnanti, usano impropriamente la lingua ladina* [Pozza (Gen)].

L'atteggiamento molto più tiepido da parte dei genitori nei confronti del veicolare non fa che rafforzare questa analisi. Mentre l'insegnamento *della lingua* è vissuto come modo per integrare tutti i membri della comunità, per dare a tutti gli stessi vantaggi sul territorio, l'insegnamento *in lingua* è vissuto come potenzialmente penalizzante e discriminante nei confronti dei parlanti non nativi, che verrebbero così privati di benefici e privilegi in particolare nel temuto momento del passaggio ad una scuola più «pubblica» ossia al primo ciclo della secondaria quando, tra l'altro, si passa dallo standard di valle al Ladin Dolomitan, ancora più straniante.

---

94 E infatti gli insegnanti ci tengono a rimarcare che i veri modelli sono il romancio nei Grigioni e il ladino in Val Gardena, *dove* [però] *c'è il* bilinguismo vero.

> *io posso aiutare mia figlia a studiare storia in italiano, col ladino non potrei… |diventerebbe antipatico perché imposto | innaturale | bene nella scuola elementare del paese, se l'insegnante è del posto e si fanno filastrocche, storielle… allora non è una forzatura, anzi* [Pozza (Gen)].

Altre motivazioni, fra l'altro legate ad una sorta di «diminuzione» della materia insegnata attraverso la LM, verranno analizzate più sotto; qui importa notare che mentre l'insegnamento *del* ladino è potenzialmente unificatore, domesticatore, l'insegnamento *in* ladino produce divisione e straniamento.

Inoltre, a causa della difficoltà a funzionare anche come protezione del polo linguistico basso, l'insegnamento dello standard a scuola non tutela le varianti locali, anzi è talvolta fonte di frustrazione per i ragazzi (che scoprono di «parlare male» la propria lingua); ma soprattutto è fonte di confusione, perché inserisce istanze di polinomia laddove, nel caso del parlante fluente, c'era una norma sicura. Sono soprattutto i ragazzi a denunciare questa incertezza della norma, che essi attribuiscono a pecche dei singoli insegnanti ma che hanno sicuramente radici più profonde:

> [il prof] *fa un miscuglio di moenat, cazet e brach*[95]*… insopportabile! | qualche parola la dice anche sbagliata | dovrebbero mettere solo il cazet: è quello più giusto!* [Pozza (Rag)].

Ma anche nei genitori ci sono tracce di questo sentimento di incertezza e confusione: *a scuola dicono di insegnare lo standard, ma in realtà la maestra insegna il moenat*[96].

4.2. L'esperimento della scuola bilingue italiano-sloveno di San Pietro al Natisone è diverso, così come lo sono le condizioni in cui opera. Nelle Valli del Natisone la comunità è ancora divisa, i ricordi dolorosi ben presenti e solo i ragazzi, a detta dei loro genitori, stanno finalmente guardando avanti:

> *la separazione è più degli adulti, i bambini si trovano e si capiscono | il vissuto ci ha solo fatto perdere un sacco di tempo, adesso bisogna guardare avanti* [San Pietro 2 (Gen)].

Sociolinguisticamente il natisoniano, da taluni chiamato anche *beneciano*, da altri *nediško*, è un codice in netta recessione. La comunità esce da anni di persecuzione attiva (col fascismo) e di malevola indifferenza nel dopoguerra e si trova ora a confrontarsi con l'espansione di italiano e friulano: questo è l'unico vissuto che sembra mettere d'accordo tutti:

---

95 Le varietà dialettali riconosciute della Valle di Fassa.

96 Che è per giunta variante di basso prestigio in Val di Fassa.

> *il dialetto così va a scomparire… noi cosa possiamo fare?* [San Pietro 1 (Ins)]; *la lingua è stata sradicata dal territorio* [San Pietro 1 (Ins)]; *la lingua franca fra i bambini, anche alle elementari, è l'italiano* [San Pietro 2 (Ins)]; *forse i genitori da piccoli non hanno appreso bene il dialetto, considerato penalizzante dai nonni* [San Pietro 2 (Ins)].

Lo status del natisoniano è ancora discusso e la comunità si spacca su questo argomento cruciale; per semplificare un argomento assai complesso, una parte della comunità vorrebbe il suo insegnamento, ritenendolo lingua a sé stante, per quanto ovviamente imparentata con lo sloveno; l'altra parte interpreta il natisoniano come dialetto dello sloveno, per quanto fuori patria. All'interno di questa situazione così delicata l'Istituto bilingue ha fatto una scelta senza molti compromessi, che sicuramente non ha contribuito ad allentare la tensione ancora palpabile nella comunità ma che ha portato anche degli elementi di reale innovazione nell'approccio della Scuola alla LM. La scuola ha fatto la scelta di essere, almeno nelle intenzioni anche se non sempre del tutto nei fatti, una scuola bilingue paritaria tra italiano e sloveno. Lo sloveno standard (*lo sloveno di Slovenia*) deve negli intenti sia fungere da variante alta, scritta, di prestigio, sia da protezione di una variante bassa e, a differenza della Val di Fassa, almeno nel dichiarato si afferma che riesce a svolgere entrambi i compiti:

> *c'è bisogno di imparare a scrivere e poi lo si riversa sul dialetto* [San Pietro 2 (Gen)]; *c'è stato un tentativo di separare il dialetto sloveno dalla lingua standard slovena e questo è artificiale | rimane il problema di ricucire i dialetti locali con la lingua standard* [San Pietro 2 (Gen)].

Ma la sicurezza con cui si afferma il ruolo di protezione della variante bassa da parte dello standard nasconde una situazione ben più complessa: in particolare presso i ragazzi, la variante bassa è di fatto in netta recessione (e lo standard viene dunque accettato facilmente perché non va a cozzare contro una norma già ben stabilita) e gli adulti (per quanto non coscientemente) sembrano quasi rassegnati ad una sua scomparsa. Il rapporto della scuola col territorio in generale è meno simbiotico che nel caso di molte altre minoranze. Non si percepisce e non si presenta come una scuola della minoranza, ma come una scuola europea con la missione di creare i nuovi cittadini dell'Europa.

Quello che invece la scuola riesce sicuramente ad ottenere col proprio approccio è un innalzamento netto della LM. Basterà a questo proposito confrontare le risposte al gioco proiettivo da parte dei ragazzi della scuola secondaria di San Pietro e di quelli della secondaria bilingue: secondo i primi lo sloveno è *un alpino, allegro, un po' ubriacone*, l'italiano una lingua aspirazionale ma fredda (*una ragazza vestita alla moda, se la tira, un po' antipatica*) e il friulano una possibile lingua in cui identificarsi (*una ragazza che balla, della nostra età*). I secondi hanno visto nello sloveno *una ragazza alta e bionda | gioca a pallavolo |un po' introversa*, hanno dato rappresentazioni molto conflittuali dell'italiano

(*uno un po' cicciottello* | *un bonaccione* ma anche *uno snob* | *un saccente*) e immaginato il friulano come *un vecchietto al bar che gioca a morra*. Una prova indiretta della forza del modello pedagogico e linguistico proposto dalla bilingue viene anche dal fatto (di per sé non per forza positivo ma sicuramente significativo) che essa ha reso quasi impossibile l'insegnamento dello sloveno nell'altro Istituto, ritrovatosi, contro la sua stessa volontà, a giocare il ruolo della «scuola italiana» (*chi vuole lo sloveno va alla bilingue*):

> *ora alcuni genitori protestano o sono ostili se usiamo il dialetto nelle festine di fine anno o in altre occasioni, prima non accadeva* [San Pietro 1 (Ins)]; *la scuola bilingue ci ha tolto lo sloveno* | *ci ha tolto l'educazione linguistica, a noi rimane la cultura da portare avanti, l'identità, le radici*… [San Pietro 1 (Ins)].

4.3. Il bilinguismo italiano-francese in Val d'Aosta è invece di antiche tradizioni e risponde a pressioni che inizialmente avevano a che fare solo in modo tangenziale con la protezione del francoprovenzale. In un passato non lontanissimo il francese ricopriva il polo alto della diglossia, nella funzione che ormai è dell'italiano; di questo c'è ancora il ricordo nella comunità:

> *mia nonna parlava solo in patois ma scriveva solo in francese* [Gignod (Gen)].

La situazione attuale è però radicalmente diversa e il passato non più recuperabile; ormai le lingue caratterizzanti il territorio sono due, o al massimo due più una:

> *l'italiano, il* patois *e il francese a scuola* [Gignod (Ins)]; *il francese non lo usiamo, in verità le lingue sono due* | *il francese è importante ma non è una lingua naturale* | *il francese è una materia* [Gignod (Gen)].

La comunità francoprovenzale è in fase di profondo ripensamento: emergono proposte di creare uno standard, di inserire delle ore di francoprovenzale curricolare, ovvero di seguire una strada simile a quella intrapresa dal ladino, ma al momento dell'inchiesta sul campo tali spinte erano vaghe e confuse e l'istituzione scolastica sembrava opporvi una certa inerzia. La scuola sembra al momento voler continuare lungo una strada ormai collaudata dal tempo, che consiste essenzialmente nel puntare sul bilinguismo alto (o diacrolettia) italiano-francese lasciando poi il polo basso al francoprovenzale. In questo senso, almeno dal punto di vista emico, il francese non servirebbe neppure come variante alta o di prestigio del francoprovenzale né a proteggere il cammino della LM nella sua acquisizione di più ampi domini d'uso[97]; o per lo meno, assolverebbe a queste funzioni solo in via indiretta. La sua funzione principale sarebbe quella di proteggere l'identità e la specificità valdostane lasciando nel contempo il codice di minoranza al polo basso della diglossia, lingua del

---

97 Si registra nondimeno qualche apertura in questa direzione: *faccio confronti tra le due lingue, il francese è molto simile al patois mi sembra un modo per dare dignità sia al francese che al patois* [Gignod (Ins)].

cuore e degli affetti, fuori dalla scuola: il francese non stabilisce una gerarchia funzionale col *patois* ma gli si affianca in una funzione prevalentemente identitaria:

> *il patois e il francese sono l'unica difesa contro la perdita d'identità* [Gignod (Ins)].

Nel punto d'inchiesta di Gignod (che pure è un punto di bassa valle e dunque potenzialmente difficile per la conservazione del francoprovenzale) dai tre gruppi è venuta la richiesta esplicita e determinata a non istituzionalizzare il *patois*, non perché non sia un patrimonio importante della comunità, ma perché è troppo intimo, privato e prezioso per adeguarsi ad una dimensione pubblica. È sufficiente, nella percezione dei partecipanti al gruppo, che la scuola cessi di osteggiare il patois e lasci che si sviluppi secondo le sue proprie modalità. Anche su questo punto, d'altronde, la battaglia, si direbbe ad ascoltare i ragazzi, non è ancora completamente vinta, in particolare nella secondaria dove ci sono numerosi docenti provenienti da fuori:

> *sarebbe anche proibito | il professor X ci ha insultato una volta che lo usavamo | i professori di fuori si arrabbiano perché credono che diciamo bestemmie o li prendiamo in giro, ma mica è vero* [Gignod (Rag)].

Sono graditi lavori incentrati sulla cultura della LM, ma nulla di più:

> [il patois] *nella scuola non entra, è un bidello | non entra è un dialetto non una lingua ufficiale | se ne andrebbe immediatamente* [Gignod (Rag)]; *non dobbiamo poi arrivare al patois scritto o al patois comune; l'assessore giustamente dice che ciascuno deve scrivere il suo, ma poi a scuola…* [Gignod (Ins)]; *per me la scuola è italiana, non ha niente a che vedere con la nostra cultura | sono culture più intime non devono fare parte delle istituzioni* [Gignod (Gen)]; *la scuola deve lasciare libere le minoranze e poi eventualmente lasciarle morire | non mi piace questo voler dirigere* [Gignod (Gen)][98]; *non è che non si* può *insegnare matematica in patois, non si* deve [Gignod (Gen)].

Fondamentale invece, malgrado le difficoltà e le imperfezioni, è che la scuola mantenga ed implementi il bilinguismo col francese, tratto caratterizzante e valorizzante l'offerta scolastica, e base ideologica dell'autonomia:

> *attenzione che sennò si rischia di perdere tutto* [Gignod (Ins)]; *il francese a scuola è un'opportunità, anche se in casa non si parla francese o* patois [Gignod (Gen)].

4.4. I mocheni sono una delle numerose comunità germanofone sparse sull'arco alpino. La comunità è piccola e, isolata in un territorio non germanofono, sente molto forte la pressione all'assimilazione, ma al contempo ha anche qualche motivo di rassicurazione, in particolare:

---

98 Ma è implicito che il patois non morirebbe perché è percepito come ancora molto vitale.

- il fatto di appartenere ad un ceppo linguistico numeroso, prestigioso ed economicamente potente:
  qui siamo pochi ma di là ci sono ottanta milioni di Tedeschi [Pergine (Gen)].
- il fatto di avere una provincia autonoma (la provincia di Trento) che lavora attivamente alla tutela della minoranza. Per confronto, la posizione di altre comunità germanofone site in regioni o province non autonome o comunque poco protette viene giudicata assai più precaria:
  siamo stati a Sauris perché avevamo un gemellaggio ed è stata una desolazione | lì abbiamo capito che cosa vuole dire sentirsi del tutto abbandonati [Pergine (Ins)].

Sotto la tutela della Provincia, la comunità ha iniziato da una decina d'anni un cammino di rivalorizzazione della lingua anche attraverso la scuola, e in particolare la scuola secondaria. Mentre nelle scuole dell'infanzia e nelle primarie della valle si punta soprattutto su un uso veicolare del mocheno, per la scuola secondaria si è fatta invece la scelta di istituire una 'sezione mochena', che non è frequentata solo da mocheni ma che tendenzialmente raggruppa tutti ragazzi provenienti dalla valle del Fèrsina in cui si insegna come prima lingua straniera il tedesco standard (la seconda, molto insegnata, è l'inglese). La funzione attribuita a questo insegnamento è prevalentemente identitaria e di prestigio, ma ha anche riverberi sulla protezione della lingua, offrendo modelli lessicali (in particolare per i temutissimi neologismi), morfologici, sintattici. Invece non è possibile (per lo meno al momento) ipotizzare un utilizzo del tedesco nel polo alto della diglossia, al momento monopolizzata dall'italiano.

La scelta ha sicuramente aumentato il prestigio della lingua – il mocheno diventa una porta d'accesso ad una cultura forte e potente – ma anche quello della scuola, in cui la «sezione mochena» incomincia, dopo le prime incertezze, ad essere una sezione ambita. Ci racconta un genitore non mocheno che *all'inizio mio figlio era scontento, diceva 'mi non capisco perché, solo perché i mocheni dicono che loro son* todeschi*, io devo fare tedesco a scuola'*, ma che ora il ragazzo ne ha capito lo scopo ed è molto soddisfatto: *il tedesco è importante, è una marcia in più* [Pergine (Gen)].

4.5. Alcune comunità poi, anche se di fatto non hanno ancora attivato l'insegnamento della variante alta della LM a scuola, hanno dato consistenti segnali di apertura in questa direzione. Particolarmente netto questo messaggio è arrivato dai due punti d'inchiesta arbëreshë, Ururi e Santa Sofia d'Epiro. Le comunità albanesi d'Italia, in questo molto simili alle comunità germanofone delle Alpi, sono sparse in comuni isolati; ma rispetto a questi ultimi, tuttavia, hanno un più forte senso di coesione, per lo meno su base regionale. I comuni albanesi del Molise, per esempio, hanno fitti

legami di parentela, amicizia, scambi economici e culturali fra di loro. Un ulteriore punto in comune con le comunità germanofone è il fatto di avere come lingua tetto una lingua nazionale d'oltreconfine, anche se una lingua al momento assai meno prestigiosa in Italia e in Europa rispetto al tedesco:

> *gli stranieri qui sono soprattutto rumeni o albanesi: loro si vergognano a usare il loro albanese, noi no* [Ururi (Rag)]; *l'associazione con gli albanesi d'Albania non mi piace | sono persone poco serie | ci penalizza un po' questo fatto | prima per noi era bello dire che eravamo una minoranza...* [Santa Sofia (Gen)].

A differenza poi delle comunità germanofone alto è il prestigio (per lo meno quello interno) della varietà locale, una lingua che ha avuto nel passato una produzione letteraria notevole, considerata alla base dello stesso albanese d'Albania:

> *è una lingua antica e di cultura* [Ururi (Rag)]; *noi usiamo l'albanese più vecchio perché in Albania è cambiato* [Santa Sofia (Rag)]; *c'è una produzione letteraria importante che bisognerebbe insegnare a scuola* [Santa Sofia (Ins)];

una lingua a tutti gli effetti, tanto che non compaiono nei genitori quei timori sulle possibilità di commistione con l'italiano che sono forti nei codici più omodiegetici e con più forti tratti dialettali. Una lingua infine – ed è un tratto assai significativo – che si può, senza forzature, insegnare anche al liceo:

> *l'italiano viene parlato bene con l'albanese, ha un po' più di difficoltà col dialetto* [Santa Sofia (Gen)]; *i ragazzi magari lo recuperano dopo | bisogna arrivare alle superiori per avere un interesse vero | mio figlio fa albanese al liceo* [Santa Sofia (Gen)].

Al di là della proclamata (e vissuta) felicità per la *fierezza* e la *libertà* nuovamente conquistate, e della rivendicazione di prestigio per la variante locale, non è difficile intravvedere dei rapporti talvolta ancora conflittuali con i non arbëreshofoni (i *latini*) all'interno del paese e della stessa scuola, conflitti che possono essere così forti da indurre i ragazzi a chiedere di non imporre la LM come obbligatoria per evitare di trovarsi in una situazione scomoda:

> *non devono metterlo obbligatorio: a molti non gliene frega niente di niente, dicono che è brutto, che ha dei brutti suoni, che non serve a niente... lo odiano!* [Ururi (Rag)]; *non dobbiamo parlare arbëresh durante le ore scolastiche, ci sono dei prof che ce lo dicono e ci sgridano e hanno ragione: è maleducato, perché non tutti ci capiscono, soprattutto i prof che vengono da fuori* [Ururi (Rag)]; [ho scelto per il collage l'immagine dello skateboard] *perché spesso dei ragazzi che fanno* skate *si parla male... allo stesso modo anche parlare albanese non è segno di maleducazione* [Santa Sofia (Gen)].

La discussione sullo standard all'interno delle varie comunità è ancora aperta e si percepisce una certa confusione, informazioni contraddittorie, una coscienza tutto sommato abbastanza

nebulosa di quello che implica un processo di standardizzazione. In verità, forse anche a motivo di un'opera di valorizzazione che ha puntato molto sull'antichità e la letterarietà della lingua, l'arbëresh sembra un'entità data a priori, adatta «per natura» ad essere variante alta e scritta. Di più, risultando tale variante di maggior prestigio rispetto all'albanese di Albania, è spontaneamente da preferirsi per l'instaurarsi del polo alto della diglossia. Insomma, pare di capire, l'arbëresh c'è, basta insegnarlo. Che *cosa* sia poi, l'arbëresh, in quanto lingua comune, quali tratti linguistici abbia, che tipo di standard esprima non è per nulla chiaro: anzi, non pare essere materia di riflessione. Appare solo qua e là qualche accenno al bisogno di lavorare su questa lingua per adeguarla ai mutati tempi e alle diverse condizioni del suo utilizzo:

> *la lingua era praticamente solo orale, è stata codificata e accettata di recente: ora ci vogliono i testi, moderni e accattivanti* [Ururi (Ins)]; *Difficile che si faccia di più, perché non è una lingua standardizzata… difficile l'approccio* [Ururi (Gen)].

Eppure la situazione è lungi dall'essere semplice, per i ragazzi tutto questo prestigio, che si declina esclusivamente al passato e nei confronti del quale spesso basta l'ossequio formale, porta talvolta all'irrilevanza stessa del codice per il vissuto personale:

> *un tempo i vecchi genitori lo insegnavano ai figli, ora non lo parliamo... anche se lo apprezziamo | alcuni nonni ci parlano* [in arbëresh] *perché non si perda la tradizione, noi rispondiamo in italiano, perché basta capirlo* [Santa Sofia (Rag)].

A questo si aggiunga qualche soprendente apertura nei confronti dell'albanese d'Albania come codice almeno in prospettiva più utile. È notevole poi che nel punto d'inchiesta di Santa Sofia d'Epiro è risultato molto forte il calabrese, come codice basso presso i più giovani.

La scuola, in questa situazione così fluida, si muove assai cautamente. Per il momento ci si limita ad attività extracurricolari che vanno assottigliandosi in maniera drastica nel passaggio dalla primaria alla secondaria. Ma le pressioni per una maggiore istituzionalizzazione (ore curricolari, insegnamento della lingua, insegnamento della variante scritta) sono forti, in particolare da parte del corpo insegnante. L'insegnamento della LM a scuola in maniera istituzionale avrebbe, nei voti della comunità, lo scopo:

- di innalzare il prestigio della lingua ammettendola al rango assai ambito di «materia scolastica»: *darle la dignità di lingua, di materia* [Ururi (Gen)]. Si deve notare a questo proposito che il prestigio accordato alla scuola e alla cultura che essa trasmette è nei punti d'inchiesta particolarmente alto. Se ne ricava che mentre altrove, segnatamente in Trentino, è

soprattutto la dimensione pubblica, visibile della lingua che dà prestigio[99], in questi due punti è piuttosto valutata positivamente la sua dimensione istituzionale e letteraria, e la scuola rimane, in particolare in comuni piccoli e isolati, uno dei principali segni tangibili dello Stato.

- di procedere ad un'alfabetizzazione di massa delle giovani generazioni. In nessun'altra comunità come nei due punti d'inchiesta arbëreshë è stata espressa così forte, anche nel gruppo dei giovani, la necessità di una scuola che insegni a leggere e scrivere.

  lo userei per scrivere poesie o sms... per scherzare lo usiamo già, ma sbagliamo [Ururi (Rag)]; *bisognerebbe poter almeno insegnare a leggere e scrivere* [Ururi (Ins)]; *abbiamo imparato a leggere e soprattutto a scrivere: è necessario!* [Ururi (Gen)]; *all'inizio sembrava difficile, soprattutto scrivere, invece era bello* [Santa Sofia (Rag)].

Non è facile dire che cosa ci sia alla base di una richiesta così forte ed esplicita. In parte essa sembra discendere naturalmente dal modo in cui viene percepita la LM stessa: l'arbëresh esiste, è una lingua e non un dialetto, alla stessa stregua del suo «diretto discendente», l'albanese d'Albania; conseguentemente niente altro può e deve fare la scuola che insegnarne la lingua e la cultura. Ma entrano in gioco anche altri fattori, in particolare il bisogno di consegnare nello forma scritta un codice che si percepisce a rischio di estinzione nella sua forma orale. A questa ricerca appassionata della padronanza dello strumento della scrittura[100] non è dunque estraneo un bisogno di cristallizzare, tramandare ai posteri un passato vissuto come non più recuperabile: si valorizza erigendo monumenti (fatti di marmo, di metallo o di parole) al proprio passato: è così che si può parlare della monografia dedicata a Pasquale Baffi e del monumento in piazza dedicato all'arrivo degli albanesi come di due operazioni simili: *abbiamo fatto delle cose che rimarranno nel tempo* [Santa Sofia (Gen)].

4.6. Nel punto di inchiesta di Paesana, nella Valle del Po, in condizioni sociolinguistiche assai differenti, abbiamo recepito istanze almeno in parte simili. Si consideri prima di tutto che Paesana è sicuramente un punto di inchiesta di particolare interesse per quanto riguarda l'occitano: in paese il codice è ormai in rapida decadenza, cannibalizzato da una rapida avanzata del piemontese e in tutta la Valle del Po il codice sta quasi scomparendo, anche per lo spopolamento progressivo ed inesorabile dell'alta valle:

> *quando si sente qualcuno parlare occitano non è di qua, oppure è qualche nonnetto* [Paesana (Rag)]; *le persone non sanno più cos'è occitano e cos'è piemontese, mischiano, confondono* [Paesana (Ins)]; *qui il vero occitano si parla solo in tre comuni dell'alta valle* [Paesana (Gen)].

---

99 La lingua dei cartelli di toponomastica bilingui, la lingua burocratica e dell'amministrazione.

100 E si noti, molto di più della scrittura che della lettura.

Quella di Paesana è quindi una situazione piuttosto estrema, e forse non testimone di tutta la comunità occitana; d'altra parte la comunità occitana è concentrata in villaggi molto piccoli e spopolati in valli in cui non ci sono neppure le scuole primarie. La situazione di Paesana – pur estrema – è dunque a suo modo rappresentativa delle condizioni reali del territorio e sicuramente dà informazioni preziose sulle dinamiche della Scuola quando si confronta con la protezione di una LM in seria difficoltà.

L'occitano, come l'albanese, ha una lunga tradizione letteraria percepita (dai trovatori medievali a Fréderí Mistral), che continua sino ai giorni nostri, tradizione di cui almeno una parte della comunità è ancora cosciente:

> *A questa stregua, allora perché studiare il latino? Anche l'occitano è una grande lingua di cultura* [Paesana (Gen)].

Esiste e resiste, numerosa rispetto alle dimensione della comunità, un'élite intellettuale che fa dell'occitano il proprio *medium* espressivo. Certo si è lontani dai fasti del revival sociale e anche politico degli anni '60 e '70 ma l'occitanismo rimane capace di mobilitare risorse anche e soprattutto culturali:

> *si discuteva molto, c'erano diatribe, polemiche, si faceva politica su queste tematiche | c'erano associazioni combattive… ora non c'è più nulla* [Paesana (Ins)]; *io continuo, in coerenza con le idee del '68/'70, quando si è preso coscienza dell'importanza dell'occitano, così come delle altre lingue di minoranza…* [Paesana (Gen)].

A questa vitalità della lingua alta si oppone una rapida decadenza e un basso prestigio del polo basso, quasi del tutto scomparso, nel punto d'inchiesta di Paesana, dal repertorio linguistico dei più giovani, anche dal punto di vista affettivo[101]:

> *qui si parla italiano piemontese e poi l'occitano che però è una lingua morta!* [Paesana (Rag)].

La minoranza di Paesana ha sempre avuto pochissimo appoggio dalla Regione e poco dalla Provincia. Gli interventi di tutela sono quindi solo embrionali e devono fare i conti con una quasi completa mancanza di risorse, ma la scuola ha comunque messo in atto delle attività di rivitalizzazione, pur sporadiche. I gruppi degli adulti, sia genitori sia insegnanti, hanno raccontato di un approccio scolastico che ritiene di poter puntare soltanto ad una sorta di «riemersione» della coscienza di un patrimonio che sta sprofondando sotto il livello di coscienza della popolazione:

---

101 Già la lingua dei nonni è spesso il piemontese.

> *ciò che riusciamo a fare, come scuola, è portare a conoscenza, e calare nella realtà, facendolo conoscere ai bambini*[102] [Paesana (Ins)];

un'operazione che riporti alla luce, metta in risalto quanto di occitano ancora c'è nella società, nella cultura e nella lingua, e che si cerca di implementare attraverso diverse strategie – oltre a quella, assai comune, di recupero della lingua dei nonni (e talvolta dei bisnonni). A tutti sembra essere molto chiaro che non si tratta di un'operazione di rivitalizzazione del codice ma di pura conservazione museale:

> *raccolgono delle parole, sul campo, con i nonni o altri parlanti, e le mettono in una teca. Sono salvate... nella teca* [Paesana (Gen)].

Le strategie possono essere:

- sottolineare la presenza del codice nella vita quotidiana e nel linguaggio stesso dei ragazzi; questo approccio è rassicurante e gratificante in quanto parte dal vissuto personale:
  noi qualche parola la diciamo in occitano, anche se parliamo piemontese [Paesana (Rag)]; *io ho scoperto di sapere già delle parole | ci sono parole che pensavo fossero piemontesi e invece sono occitane !* [Paesana (Rag)].
- lavorare sulla dimensione transnazionale dell'occitano, uscire dalla dimensione localistica (per forza di cose assai poco attraente) e presentare l'occitano come una lingua dagli ambiti d'uso potenzialmente vasti e ricchi:
  scopriamo il territorio dell'Occitania: la Francia del sud, i Pirenei, le altre valli del Piemonte… [Paesana (Rag)]; *scoprire che l'occitano viene parlato su un'area piuttosto vasta… per loro* [i ragazzi] *è positivo: loro lo vivono come dimensione molto locale* [Paesana (Ins)];
  fra l'altro l'Occitania, come sottolineano gli insegnanti, è anche un «marchio che vende bene», anche se solo a livello commerciale:
  la musica funziona, si balla, bello avere la cassetta dei Lou Dalfin, magari senza capire | a livello economico funziona anche bene, per esempio per il lancio di un prodotto [Paesana (Ins)].
- lavorare sulla dimensione letteraria del codice; un approccio a prima vista astratto e poco coinvolgente, ma cui i ragazzi si sono mostrati tutto sommato piuttosto sensibili per via del prestigio che ne deriva: non più il *dialetto dei poveracci*, ma una lingua vera, abbastanza dissimile dall'italiano perché il possesso del codice sia una risorsa nei rapporti interpersonali:

---

102 Significativa questa immagine dell'occitano come una lingua astratta, priva di corpo cui bisogna ridare consistenza.

> *poesie in occitano | traduzione di canzoni, cose moderne, attraenti per loro | abbiamo fatto 20 ore a contratto con una lettrice madrelingua* [di origine] *francese: è stato molto utile, abbiamo comparato, i ragazzi si sono divertiti, abbiamo lavorato su un film, «l'uomo che piantava gli alberi» | i ragazzi stanno costruendo un manuale con la stessa struttura in occitano, italiano, francese e inglese, un lavoro su guerra, pace e libertà* [Paesana (Ins)].
>
> Nel gioco proiettivo dei ragazzi sono comparse immagini fiabesche, irreali (*marionette | una bicicletta di legno*) ma ricche di fascino ed attrattiva, come *una mongolfiera,* e indubbiamente legate all'ambito culturale (*un libro*); stimolati sulle associazioni con le auto, un importante indicatore del prestigio, hanno a sorpresa e probabilmente esagerando un poco proposto *una Toyota 4x4* e *una Mercedes SLK*. L'importanza di queste raffigurazioni emerge anche per contrasto con quelle attribuite al piemontese, un codice sicuramente più vicino (*i nostri nonni*) ma assolutamente poco prestigioso e aspirazionale: *un paio di vecchie mutande di lana | una Panda 4x4 vecchia.*

In particolare i due ultimi approcci, invece che lavorare a un (forse impossibile al momento attuale) rafforzamento del polo basso della diglossia, lavorano direttamente sul prestigio del polo alto con risultati, come si è visto, almeno potenzialmente interessanti.

4.7. L'insegnamento della variante alta del codice non viene invece preso in considerazione (oppure viene espressamente rifiutato) nei punti d'inchiesta delle più numerose minoranze linguistiche tutelate dalla legge: sardi e friulani. In entrambe queste comunità si lavora da diversi anni a proposte di standard, ed in entrambi i casi si è arrivati ad una proposta «ufficiale» cui la società e soprattutto le istituzioni locali dovrebbero uniformarsi. Le resistenze allo standard (in verità, a qualsiasi variante sovralocale) sono nondimeno ancora forti, più forti, come prevedibile, nei punti d'inchiesta in cui il codice basso è ancora molto diffuso anche tra i ragazzi (nel nostro caso i due comuni di montagna Arzana e Paluzza) e dunque rappresenta una norma ben radicata che entra in conflitto con la nuova norma che si vorrebbe far accettare. Nei due punti d'inchiesta montani il problema dello standard non è neppure emerso nella discussione, come se fosse un elemento di scarso o nessun rilievo, ma questa negazione ha forti tratti di rimozione. A Paluzza lo standard, pur mai nominato, è all'origine, per esempio, del bisogno continuo di puntualizzare che nel comune e in tutta la Carnia si parla carnico e non friulano, oppure delle paure che una presenza troppo istituzionale della LM nella scuola possa portare a dover accettare una variante estranea:

> *io non mi trovo a leggere il friulano della bassa di adesso*[103] | *ha più parole friulane che le nostre* [Paluzza (Rag)]; *così* [ossia usando il friulano solo veicolare] *facciamo il nostro dialetto; altrimenti verrebbe storpiato: per esempio* ci direbbero *che si dice* patatis *invece di* cartufulas [Paluzza (Gen)]; *noi vogliamo l'arzanese | non tutti parliamo lo stesso sardo, quindi non è possibile* rischiare *di insegnare logodurese, barbaricino* [Arzana (Gen)]; *Non puoi scriverlo come lo pronunci,* ti costringono *a scrivere in un certo modo | così non mi ricorda la mia lingua* [Arzana (Gen)].

Nei due punti urbani invece lo standard è una realtà, talvolta osteggiata e spesso vilipesa, ma pur sempre qualcosa con cui fare i conti. Le accuse che gli vengono rivolte sono ben note nell'ambito degli studi della pianificazione linguistica, sarebbe una lingua *finta, brutta,* un po' ridicola (emerge marcatamente il problema dei neologismi), che non appartiene a nessuno, che nessuno dei docenti conosce e quindi a priori da lasciare fuori dalla scuola:

> *il friulano è legato alla vita pratica, al lavoro della terra, poi che il Pirona abbia fatto un vocabolario... | abbiamo sentito dei nomi mai sentiti* [Pagnacco (Ins)]; [nel 1999-2000 durante un corso di formazione Matteo Cappai] *ci ha spiegato la* querelle *sulla lingua sarda, se bisogna usare il logodurese o il campidanese. La politica regionale però propende per* Sa lingua de Mesanìa *per le forme scritte. Noi usiamo la variante nostra anche perché quella sappiamo* [Settimo (Ins)].

Però non è una variante irrilevante, tanto che ci si deve fare i conti, foss'anche per decidere di non insegnarla:

> *la lingua a scuola è un po' un problema, perché* non c'è una certezza della lingua | *il sardo è diverso da paese a paese, non è una lingua da scuola* [Settimo (Gen)].

Queste comunità (ma anche molte altre di cui abbiamo già parlato e che stanno combattendo con maggiore o minore successo con l'implementazione di uno standard) hanno però bisogno di una variante scritta (e in particolare ne ha bisogno la Scuola) non tanto per *scrivere* nella propria varietà, bensì per *trascriverla*:

> *noi parliamo sardo, sappiamo anche scrivere, cioè lo scriviamo come lo sentiamo, per esempio nelle interviste ai genitori* [Settimo (Ins)]; *però scriverlo è difficile, in particolare le cose vecchie che noi adesso trasmettiamo solo oralmente* [Paluzza (Gen)]; *io all'università ho lavorato sull'arbëresh, usavo l'IPA, ora c'è una codifica, mi piacerebbe saperne di più, poterci lavorare ancora* [Ururi (Ins)]; *ci sarebbe bisogno di formazione | corsi di* grafia *per gli insegnanti | non sempre è facile sapere la dizione esatta di alcune parole*; [Gignod (Ins)]; *abbiamo provato a raccogliere i suoni, a confrontarli a quelli dell'alfabeto sloveno, a scrivere* [San Pietro 1 (Ins)]

La situazione si fa ancora più complessa se si considerano anche le operazioni di *corpus* e *status planning* – ovvero l'istituzione di toponomastica bilingue, il patrocinio a pubblicazioni e traduzioni in lingua, l'istituzione di sportelli linguistici, della modulistica bilingue e così via – solitamente messe in opera in funzione di uno specifico standard. I due punti sardi, pur con accenti

---

103 Ovverosia lo standard.

e intensità diverse, hanno sottolineato la necessità e l'opportunità di lavorare per una maggiore visibilità pubblica della LM. L'identità sarda sembra costruirsi almeno in parte in opposizione all'Italia (bisogna liberarsi dalla *mentalità da colonizzati*) e almeno in parte anche in opposizione all'italiano, lingua necessaria all'emancipazione ma anche lingua dello *straniero*. Il sardo pubblico è dunque un modo per marcare il territorio come non del tutto o non esclusivamente italiano. Questa variante di sardo pubblico però non deve essere insegnata nelle scuole perché collide con le varianti locali ancor vive sul territorio e vere portatrici del mondo degli affetti e delle tradizioni.

Nei due punti friulani la situazione è risultata diversa: il bisogno di una visibilità, di segnare una frontiera, è meno intimo, meno forte; questo non significa ovviamente che questa visibilità non abbia dei riverberi positivi sulla LM, ma non nasce da un bisogno profondo del parlante di sentirsi e vedersi riconosciuto come diverso:

> *non siamo come in Trentino*[104] *dove fanno finta di non saperlo, l'italiano… per me se vado in posta e l'impiegato non parla friulano o timavese, io passo tranquillamente all'italiano | noi siamo italiani! Quelli invece sono veri austriaci* [Paluzza (Gen)].

Più importante invece l'uso effettivo del codice per segnare l'*in-group*, la possibilità di parlar friulano liberamente in tutte le occasioni della vita quotidiana, che permette di sentirsi pienamente cittadini all'interno della propria regione e all'interno dell'Italia. Un friulano pubblico diverso da quello parlato viene dunque più facilemente vissuto

- come una operazione anodina che si guarda con benevolo stupore nei posti in cui il codice locale è forte:

  lo sportello linguistico è uno spreco di soldi… probabilmente pensano che ci sia una minoranza, ma noi non siamo una minoranza qui! [Paluzza (Gen)][105];

- come un'operazione inutile e fastidiosa là dove il codice non è forte, dacché la sua visibilità è percepita come solo di facciata:

  la richiesta di avere nei vari uffici qualcuno che parli anche il friulano è ridicola, non c'è nessuno che parli solo il friulano | il cartello bilingue tangenziale *vs* tangenziâl*, non ha senso, è ridicolo che la regione spenda soldi per queste sciocchezze | chi li legge i libri in friulano?* [Pagnacco (Ins)][106].

In questo contesto la maggior parte degli Istituti scolastici che abbiamo visitato ha optato per focalizzarsi soprattutto sulla trasmissione della cultura tradizionale: calendari annuali tematici,

---

104 Intende qui l'Alto Adige.

105 Non c'è però rifiuto; in verità lo standard (purché sia solo passivo e non entri a scuola) è comunque percepito come una tutela: *qui abbiamo l'appoggio dell'Università, in Occitania no, qui c'è accordo sullo standard, in Occitania no* [Paluzza (Gen)].

106 Tutte le verbalizzazioni qui registrate provengono da insegnanti non friulanofoni. Gli insegnanti friulanofoni presenti non hanno però replicato, da cui si deduce che non è così facile opporsi apertamente a quella che sembra una presa di posizione assai comune nella comunità di Pagnacco.

laboratori sui giochi e gli antichi mestieri. L'Istituto comprensivo di Settimo ha avviato da anni una fruttuosa collaborazione con *L'arca del Tempo*, un «museo non-museo» realizzato con i fondi della Comunità Europea, che ruota attorno ad un pozzo sacro nuragico e che viene gestito da laureandi della Facoltà di archeologia di Cagliari. Nei fatti però la lingua è del tutto assente da tutti questi progetti se non nella funzione nomenclatoria[107].

È ora importante porre mente ad una sorta di «rivolgimento di campo»: la scuola di Paluzza ha fatto la scelta di puntare sull'uso del veicolare, usando come *medium* linguistico non già lo standard, ma la varietà locale[108]. La scuola propone poi numerosi progetti legati alla cultura locale, e anche questi sono principalmente un'occasione per usare del friulano veicolare. Una scelta in controtendenza, resa possibile dal fatto che il carnico è ancora molto usato sul territorio, anche dalle giovani generazioni:

> *per cantare nella corale o tra amici, per le rappresentazioni teatrali, all'università della terza età, a scuola di danza o nei percorsi didattici a scuola che riguardano il territorio è* naturale *usare il friulano* [Paluzza (Ins)].

Ora, Paluzza è l'unico punto dell'intera inchiesta in cui i ragazzi *non* hanno citato spontaneamente l'italiano tra le lingue presenti sul territorio, e una volta sollecitati sull'argomento hanno risposto che *sì l'italiano c'è ma noi qui parliamo friulano sempre*:

> *il friulano è la lingua che parliamo ogni giorno | da noi solo la radio e la televisione parlano italiano* [Paluzza (Rag)].

In verità questa scelta di fare entrare il codice nella scuola nella sua variante bassa risulta là naturale anche perché è solo una variante più conscia e riflessa di una tecnica che la scuola ha sempre usato in Carnia, e di cui si ricordano anche in genitori:

> *l'uso del friulano c'è sempre stato a scuola, ora è più sistematizzato, più studiato* [Paluzza (Gen)];

le maestre del dopoguerra parlavano spontaneamente carnico in classe, così come alcuni professori alle medie e anche alle superiori[109].

---

107 I ragazzi di Pagnacco, che stanno studiando un libro sugli antichi mestieri scritto in italiano con in friulano i nomi di attrezzi spesso ormai desueti, commentano: *così impariamo parole* nuove.

108 In verità usa come veicolare le due LM presenti sul territorio, principalmente il carnico e più marginalmente anche il timavese, lingua germanofona del comune di Timau.

109 Questo fatto ci è stato segnalato anche da altre comunità – anche se per lo più rivolto a un passato abbastanza lontano; per esempio gli arbëresh: *mio figlio che adesso ha 30 anni aveva una maestra che parlava proprio albanese in classe | alle elementari negli anni 50 le maestre parlavano in albanese anche se non lo insegnavano* [Santa Sofia (Ins)].

Questo tipo di scelta didattica ha, nel contesto specifico, numerosi vantaggi. In particolare:

- è uno strumento molto flessibile nelle mani del singolo insegnante, che può inserire ore (o momenti) di LM veicolare all'interno delle lezioni, quando lo ritiene didatticamente più opportuno;
- rafforza un codice di per sé già forte ampliandone gli ambiti d'uso: ovvero tenta un elevazione di *status* del codice basso, piuttosto che imporre quello alto;
- non genera incertezza della norma, perché rispetta la variante già conosciuta e utilizzata;
- non intimorisce i ragazzi, che infatti lo considerano non già una difficoltà in più quanto piuttosto un modo per avere una scuola più vicina e più amica:

  noi confondiamo i verbi italiani con quelli friulani | noi parliamo italiano un po' scorretto… il friulano lo sappiamo meglio, andremmo meglio a scuola [Paluzza (Rag)]; *la matematica fatta in friulano è più divertente* [Paluzza (Rag)] *stiamo sperimentando l'uso del friulano per l'insegnamento della matematica: i ragazzi lo vivono come un approccio più spontaneo, più diretto, più facile* [Paluzza (Ins)].

La scelta fatta non è però esente da controindicazioni e criticità. La scelta di puntare sul codice locale diventa assai difficoltosa nel ciclo delle secondarie dove si ripropone, qui come altrove, la mancanza di prestigio pubblico della variante bassa, e il conseguente atteggiamento di chiusura da parte dei genitori (qui meno forte che altrove, nondimeno pressante):

> *non bisogna teorizzare troppo il friulano | le lingue complicano un po' il parlare italiano* [Paluzza (Gen)]; *curricolare no, sarebbe la morte, lo odierebbero | niente obblighi, compiti, grammatiche* [Paluzza (Gen)]; *sul friulano c'è un po' di ambivalenza da parte delle famiglie: tutti lo parlano, ma a scuola, soprattutto alle medie, non tutti lo accettano: ricordano quello che veniva detto a loro, che il friulano può creare delle interferenze e delle difficoltà nell'apprendimento dell'italiano* [Paluzza (Ins)];

e la conseguente richiesta di fare sempre meno ore di friulano a mano a mano che si procede nei cicli scolastici e si abbandona, spesso anche fisicamente, la dimensione locale per aprirsi al mondo. Inoltre, è proprio nel ciclo della scuola secondaria che molti progetti rischiano di morire per mancanza di personale locale o di personale formato sul codice locale[110]:

> *In tutte le medie ci sono solo 4 insegnanti locali: chi arriva non conosce la lingua o la varietà carnica | Ci sono progetti che vanno necessariamente a finire, a morire, se le insegnanti vanno in pensione* [Paluzza (Ins)]; *bisognerà fare delle richieste esplicite, richiedere persone che non sono titolari di ruolo, ma chissà se ce le daranno* [Paluzza (Ins)].

4.8. Prima di chiudere con questa parte sull'insegnamento del polo alto della LM, piuttosto spinosa, vorremmo proporre un'ultima riflessione. Il compito di insegnare la variante alta, di prestigio, di «raffinare» il codice in uso nel territorio è in un certo senso insito nella missione

---

110 Nelle comunità più forti, se c'è personale formato nella LM, è formato nello standard.

stessa dell'istituzione scolastica, per lo meno per come viene attualmente percepita. Una certa dose di purismo sembra ineliminabile da ogni approccio scolastico alla lingua. Tant'è vero che, anche nei casi in cui si rifiuta esplicitamente l'uso o l'insegnamento di varianti standard e si opta per varianti locali o localissime (magari giustificandole con il fatto che sono più vicine al soggetto parlante) è comunque forte la stigmatizzazione di varianti considerate deteriori: *lingue depauperate, grigie, imbastardite, contaminate*[111]. E quando la spinta puristica non può, o non vuole, basarsi sulla norma riconosciuta, su uno standard, spesso assume a criterio di adeguatezza l'arcaicità del codice, in una configurazione conosciuta in letteratura per cui purismo e arcaismo procedono spesso di pari passo[112]. Tipicamente infatti sono le varianti delle giovani generazioni che vengono stigamatizzate:

> *io che insegno alle medie ho molte difficoltà con i bambini che parlano continuamente piemontese | parlano piemontese, ma non lo parlano bene, è un piemontese scadente, usato per offendere* [Paesana (Ins)]; *qui siamo confrontati con situazioni anche gergali senza forme pure | i ragazzi non parlano il sardo parlano il sardese* [Settimo (Ins)]; *ci sono i bilingui ma il loro patois è un po' meno ricco, un po' più standard; poi ci sono i patoisant patoisant e lì allora… | ma sono solo i vecchi* [Gignod (Ins)]; *ora però è imbastardito | è un italiano rovinato invece che patois con qualche parola di italiano* [Gignod (Ins)].

Gli stessi ragazzi sembrano avere interiorizzato questo pesante giudizio negativo e lo restituiscono come un dato di fatto incontrovertibile (anche se poi il codice non manca di prestigio coperto):

> *è un sardo mischiato* | una lingua inventata da noi | *per esempio diciamo 'mi sono pranzato'* | *mi sono scarisciuto cioè mi sono dimenticato* | *una parola in sardo e una in italiano* [Settimo (Rag)][113]; *gli adulti parlano tutti albanese, noi tra ragazzi parliamo italiano, anche se capiamo e sappiamo parlare un po'* | *noi mischiamo, usiamo qualche parola, qualche modo di dire, per scherzare* [Ururi (Rag)]; *noi ragazzi parliamo soprattutto piemontese e poi mischiamo* [Paesana (Rag)]; *intanto dovrebbero insegnare a parlarlo bene, poi anche a scrivere | noi non è che lo parliamo bene bene* [Gignod (Rag)]; *noi lo parliamo tutto mischiato ma qui impariamo quello vero* [Pagnacco (Rag)].

Solo qua e là si emerge la coscienza del fatto che questa svalorizzazione del codice dei ragazzi è penalizzante e che è necessario un approccio più valorizzante: *i ragazzi magari non parlano occitano puro, ma un dialetto molto vicino all'occitano: allora il ritorno alla lingua originaria non è impossibile* [Paesana (Gen)].

Altrettanto debole nel percepito è anche la lingua dei genitori (la *generazione perduta* che non ha trasmesso la LM ai figli), che hanno spesso profonde insicurezze nei confronti del codice:

---

111 Solo nei punti d'inchiesta con diglossia assai ben stabilita (Paluzza, Arzana e in parte anche Gignod) non compare questo tipo di atteggiamento.

112 Cfr. Thomas 1991, Iannàccaro 2009.

113 I ragazzi lo chiamano anche *sardese, italsardo, sardiano* ripetendo epiteti probabilmente usati dagli adulti. Non è una lingua che si usa in casa ma *in piazzetta con gli amici.*

> *a me piace l'albanese ma non lo parlo per paura di sbagliare | a casa se non lo parla la nonna...* [Santa Sofia (Gen)]; *io lo parlo malissimo, parlo il dialetto sbagliato | ci hanno inculcato il fatto di parlare l'italiano* [Settimo (Gen)]; *io non parlo sardo, solo un po' di dialetto cagliaritano* [Settimo (Ins)]; *il padre parla l'occitano vero, il figlio un occitano depauperato* [Paesana (Gen)]; *i miei non hanno parlato friulano con me, io lo capisco ma non lo parlo, lo strombolotto* [Pagnacco (Gen)].

La scuola, di conseguenza, svalorizzando i codici di genitori e figli, cerca esplicitamente l'aggancio con la lingua dei nonni, l'unica pura e meritevole di essere tramandata.

> *noi lo abbiamo fatto con i nonni | bisogna saltare una generazione e tornare ai nonni* [Settimo (Ins)]; [la scuola] *a volte crea un patto educativo con i nonni* [San Pietro 1 (Ins)]; *abbiamo tentato di coinvolgere le famiglie, specie i nonni che ancora parlano davvero dialetto* [San Pietro 2 (Ins)].

Non sarà necessario spendere troppe parole per mettere in luce quanto il purismo e l'arcaismo scolastico siano potenzialmente pericolosi per i codici in recessione. Aumentano il senso di insicurezza, privano il parlante della competenza sulla sua stessa lingua, ne svalorizzano il codice più intimo e al suo posto gli propongono una lingua fredda e distante quando non direttamente di una lingua morta. L'inserimento di una LM a scuola avviene dunque quasi sempre ad un costo, e sarà necessario valutare sempre attentamente se tale costo è giustificato dagli specifici benefici che l'inserimento del codice nel contesto scolastico è in grado di apportare.

3.5.2.4. *Strategie e stratagemmi : la didattica della LM a scuola*

Il metodo, intendendo con questo un insieme predeterminato di strategie glottodidattiche già collaudate, è il grande assente dalla riflessione delle scuole. D'altro canto la situazione delle singole scuole (e l'insegnamento della LM al loro interno) è spesso molto lontana dalle condizioni presupposte dai diversi metodi, fossero anche per l'insegnamento di lingue minoritarie. Metodi di didattica delle lingue straniere sono stati citati spontaneamente solo tre volte nel corso della ricerca (e non sempre a proposito) e anche le sollecitazioni esplicite in questa direzione sono cadute nel vuoto. Sotto questo aspetto vi è un profondo scollamento tra la terminologia (e i presupposti) della legge e delle varie circolari ministeriali e la pratica didattica concreta nelle scuole.

Ora, nei contesti che abbiamo visitato, il metodo è qualcosa che si costruisce giorno per giorno, è un insieme – più o meno organizzato e coerente – di pratiche volte a cercare di ottenere un traguardo date specifiche circostanze. Spesso nelle comunità si è rivendicato il fatto che *all'inizio ci siamo dovuti inventare tutto.* Questo non significa che tali pratiche siano sempre ottimali, ma certo sono per così dire «fatte su misura», incommensurabili a qualsiasi metodologia precostituita. Se dunque non ci sono i metodi classici per la didattica di L2, abbondano invece le strategie (qualche volta gli

stratagemmi) e la riflessione sulla didattica. Alcune di queste scelte didattiche di più ampio respiro sul rapporto della comunità di minoranza e la scuola sono già state presentate e riguardano il focalizzarsi sulla cultura o sulla lingua, la scelta del repertorio da insegnare e così via. Nelle pagine che seguono ci si concentrerà invece sulle scelte didattiche riguardanti specificamente l'insegnamento della LM e sulle motivazioni (talvolta le costrizioni) alla base di tali scelte.

1. Una opposizione sulla quale ci si è interrogati a lungo nel corso dei gruppi è quella che già pone il testo legislativo fra insegnamento della lingua (spesso chiamato anche *curricolare*, ma qui si preferirà chiamarlo formale) e l'insegnamento in lingua (*veicolare*). Non si creda che la scelta fra le due possibilità si fondi esclusivamente su considerazioni glottodidattiche; altre considerazioni, più gestionali se vogliamo ma non per tanto meno importanti, entrano in gioco e, nello specifico:

a. l'insegnamento formale implica spesso l'inserimento nelle ore curricolari e quindi la difficile scelta tra opzionalità e obbligatorietà;
b. l'insegnamento veicolare è spesso preferito per un approccio meno istituzionalizzato e in particolare per le attività extracurricolari.

In verità, come è ovvio, entrambi i metodi possono trovare spazio in attività sia curricolari sia extracurricolari; di fatto però le comunità che chiedono (o che desidererebbero) l'insegnamento formale della lingua tendono ad una istituzionalizzazione della propria LM in funzione di prestigio, e questo comporta l'inserimento nelle ore curricolari; da cui la confusione, anche lessicale, tra insegnamento formale e curricolarità. Allo stesso modo, le comunità che puntano piuttosto al rafforzamento del polo basso della diglossia preferiscono non ricorrere all'istituzionalizzazione come sorgente di prestigio:

> *bisogna stabilire un'ora alla settimana o due, per tutto l'anno | bisogna stabilire il curriculum, con un percorso meno improvvisato, più istituzionale* [Ururi (Gen)]; *se fosse curricolare avrebbe una considerazione maggiore | è stato un errore non inserire l'arbëresh come materia curricolare* [Santa Sofia (Ins)]; [il sardo] *dovrebbe diventare materia scolastica con lo stesso valore delle altre discipline* [Settimo (Ins)].

E in effetti la differenza di prestigio scolastico fra le ore curricolari e quelle extracurricolari è assai chiara in tutte le comunità. Solo le ore curricolari hanno la dignità di ore scolastiche, il resto dell'orario è percepito come intrinsecamente differente; è un'orario in cui, come ci è stato spesso ricordato dai rispondenti, ci può stare anche ceramica, il progetto sull'orto a scuola e le gite. Un episodio accaduto nel corso dell'inchiesta sul campo è particolarmente significativo sotto questo aspetto. Ad Arzana si è svolto un gruppo pieno di entusiasmo con i docenti della scuola che ci hanno raccontato la loro fatica, la loro passione e il quotidiano tentativo di trovare vie e strumenti

nuovi per la valorizzazione del sardo a scuola. La stessa immagine ci è stata restituita anche dai genitori che hanno descritto i vari progetti sul sardo (tutti extracurricolari) in cui sono stati coinvolti i loro figli. Il gruppo dei genitori si è chiuso con una domanda che è stata posta in tutti i punti d'inchiesta: si è domandato se per il futuro i genitori volessero un incremento della presenza della LM a scuola, un decremento o mantenere la situazione come quella attuale. La risposta ottenuta molto spontaneamente da un genitore è stata:

> *vede, per noi è difficile dire se ne vogliamo di più o di meno perché attualmente* non si fa sardo in questa scuola [Arzana (Gen)].

Il rischio maggiore dell'extracurricolarità è proprio quello dell'irrilevanza nei confronti della LM (che non guadagna in prestigio perché *non si fa a scuola*).

D'altro canto se l'inserimento nelle ore curricolari è un passo importante per il prestigio, è lungi dall'essere sufficiente. Questo lo sanno assai bene le comunità che da più tempo fanno esperienza di insegnamento di LM a scuola. Il prestigio derivante dall'introduzione della LM nell'orario scolastico curricolare può essere ben effimero se non adeguatamente supportato da tutto il contesto, per esempio se il tempo dedicato è così scarso da denunciare la portata principalmente ideologica dell'operazione:

> *la classica ora in più: il patois come l'ora di religione* [Gignod (Ins)]; *i ragazzi fanno presto a fare i calcoli, se l'italiano vale cinque e il ladino vale uno* [Pozza (Ins)]; *nelle altre scuole la lingua trattata come curricolare non è incisiva perché i docenti non sono formati e le ore sono poche* [San Pietro 2 (Ins)].

Si consideri inoltre che questo spesso significa per i singoli insegnanti ritrovarsi con 18 classi diverse, nell'impossibilità instaurare rapporti personali e percorsi didattici significativi. A Pozza di Fassa, in una situazione in linea generale molto pacificata, gli insegnanti di ladino curricolare erano in effetti forse i più inappagati:

> *i ragazzi sono troppi, non li conosco neppure tutti bene | in 50 minuti alla settimana non si riesce a fare niente | io sono quella che vedono una volta alla settimana | vorrei un po' la mia classina...* [Pozza (Ins)].

Eppure la richiesta della classica *ora obbligatoria*, calata da un'autorità superiore (si richiede esplicitamente *un input più dall'alto*) rimane molto forte in numerose comunità, in particolare nei punti d'inchiesta del sud dove l'autorevolezza della scuola è assai alta e si presuppone un'accettazione più passiva da parte dei genitori:

> *ma non tutti i genitori credono che sia un valore, alcuni accettano e basta | comunque accetterebbero perché qui c'è fiducia nell'istituzione scolastica, ci tengono* [Santa Sofia (Ins)]; *dovrebbe essere messo per iscritto: tu fai lezione di lingua e letteratura sarda per* tot *ore | manca l'obbligo* [Arzana(Ins)].

Si noti però come questo bisogno di sostegno da parte di un'autorità superiore sembra essere un accorgimento per supplire alla mancanza di autorevolezza insita nella scelta del codice che si vorrebbe insegnare (l'arbëresh invece dell'albanese, per esempio o la variante locale al posto dello standard). Tuttavia l'esperienza del ladino mostra quanti e quali siano le condizioni e i prerequisiti perché l'insegnamento di uno standard non nazionale abbia successo.

L'inserimento in un contesto extracurricolare, pur assai meno valorizzante, a sua volta però presenta delle ricadute positive: è un approccio molto amichevole, poco intimidente, e che non genera nei ragazzi un rigetto del codice – anzi lo associa a momenti gradevoli, un po' speciali:

> *si fa una cosa diversa, un po' più in pace | cose speciali* [Paluzza (Rag)]; *è un'ora comunicativa, non sbagli in quello che dici | si parla, si imparano delle cose, ma non c'è il voto | non c'è tutta la classe* [Pagnacco (Rag)].

Questo approccio permette inoltre di aprire le porte della scuola alla comunità allargata, fare entrare nella scuola genitori e nonni, dare alla lingua una visibilità pubblica che è anche espressione della sua esistenza e vitalità.

> *quando la proposta è più pubblica, piace molto | i ragazzi di Ostana hanno rappresentato bambini di 60, 70 anni fa: è stato un successo* [Paesana(Ins)]; [è una scuola] *aperta… bello vedere i nonni all'asilo* [Paluzza(Ins)]; *i genitori erano contenti i nonni anche di più* [Gignod (Ins)]; *l'aspetto importante non è solo o tanto quello didattico, il progetto deve servire a mantenere e presentare al di fuori del territorio la propria cultura* [Santa Sofia (Ins)].

2. Ora, tentando di sgomberare il campo da queste considerazioni, importanti e determinanti ma periferiche alla pratica didattica vera e propria, ci si deve interrogare anche sul valore puramente pedagogico dei due approcci per come sono vissuti e percepiti sul territorio. La lingua come oggetto di insegnamento guadagna in prestigio, questo lo si è già visto più volte: *diventa una materia come tutte le altre*; e per ciò stesso la comunità è rassicurata sul fatto che si tratta di cosa meritevole di essere insegnata e tramandata. Per le comunità che spontaneamente tendono a partire dal polo alto del codice, inoltre, è la soluzione naturale, quasi imposta dalle circostanze: altro non può essere il ruolo della scuola se non quello di insegnare *a leggere e a scrivere.*

Si tratta però di un approccio che presuppone l'adozione di una norma[114] e un conseguente atteggiamento prescrittivo e valutativo, solitamente assai poco apprezzato dai ragazzi:

> *c'è già la grammatica italiana che stufa | in friulano è ancora più complicata e noiosa* [Pagnacco (Rag)]; *curricolare no, sarebbe la morte, lo odierebbero | niente obblighi, compiti, grammatiche* [Paluzza (Gen)].

Affinché si giustifichi agli occhi dei ragazzi lo sforzo di adeguarsi ad una norma comunicativa, bisogna che sia socialmente conveniente che il parlante si adegui a questa norma. Per fare un esempio semplice, è sicuramente socialmente conveniente, in determinate occasioni, parlare, scrivere e leggere in italiano corretto, anche se questo è piuttosto diverso dalla propria variante locale. Lo standard di una lingua (nella sua versione scritta e più ancora in quella orale) viene accettato solo se ci sono occasioni in cui è sociolinguisticamente vantaggioso usarlo. La norma è accettabile ed accettata in funzione del prestigio. Nel caso di ragazzi di 11-13 anni il prestigio riguarda sicuramente un ambito sociale assai ristretto, ma di cui conoscono perfettamente le regole.

Inoltre, perché l'istituzione di una norma abbia successo bisogna che la competenza del corpo docente a svolgere quello specifico compito sia riconosciuta da adulti e ragazzi – e dagli insegnanti stessi. Ora, in molte comunità, eventualmente anche abbastanza avanti nella tutela della LM, questo riconoscimento è lungi dall'essere scontato, né potrebbe essere altrimenti, considerato che manca quasi sempre, al momento attuale, un percorso di studi superiore che certifichi l'acquisizione di tale competenza. È questo un problema che si fa sempre più grave col procedere dei cicli scolastici:

> *introduciamo cultura friulana spiegata in friulano, ma non altro, se no non ci sono né risorse* né capacità [Pagnacco (Gen)]; *bisogna fare di più a livello di preparazione degli insegnanti, usano impropriamente la lingua ladina* [Pozza (Gen)]; [anche nelle scuole in cui si insegna] *non gli insegnano certo a* scrivere *il patois, non lo sappiamo fare neppure noi* [Gignod (Ins)].

Diversa l'istanza didattica che non si ripropone in verità di insegnare la variante scritta di una lingua, ma di insegnarne *la scrittura*, di dare cioè uno strumento per *trascrivere* la propria variante. Nei parlanti non c'è traccia della coscienza che i due approcci siano radicalmente diversi, eppure diversi lo sono. In molte comunità quella che si registra come un'ampia disponibilità al fatto che la scuola insegni a leggere e scrivere nella LM è in realtà non già la richiesta di avere accesso ad una *variante scritta* ma ad una trascrizione della propria variante, al fatto di vedere l'oralità messa per iscritto, non di possedere un codice lessicale, sintattico, diamesico e comunicativo diverso quale è appunto la scrittura. Questo atteggiamento è particolarmente interessante nei ragazzi che mentre, in blocco,

---

114 Una norma non implica per forza uno standard. Anche un insegnamento formale della variante locale prevede l'instaurarsi di una norma.

rifiutano l'ipotesi di dedicare energie a imparare una grammatica, dimostrano spesso insospettate aperture nei confronti della scrittura (trascrizione). Né c'è da stupirsi: la scrittura si configura così non come una norma (che rende difficile ciò che il parlante crede di saper già fare naturalmente) ma come uno strumento in più – per giunta vagamente «esoterico»: si noti l'accento continuamente posto sui *simboli strani* – e di conseguenza assai spendibile in termini di prestigio[115]:

> *imparare a scrivere perché* quello non lo sappiamo fare | *è difficile, ci sono* simboli strani*, accenti* [Pagnacco (Rag)][116]; *poche persone scrivono arbëresh, noi lo vorremo, è un arricchimento* | *lo userei per scrivere poesie o sms per scherzare, lo usiamo già, ma sbagliamo* [Ururi (Rag)].

L'approccio alla scrittura come trascrizione incontra poi spesso un'accoglienza favorevole da parte degli adulti, in quanto sembra l'acquisizione di uno strumento principe per tramandare nella sua specificità la propria lingua ai posteri. La trascrizione è uno strumento fondamentale di quell'opera di raccolta e conservazione della lingua antica che molte comunità, più o meno coscientemente, si propongono di portare a termine.

3. «Veicolare» è un termine che raggruppa fattispecie così diverse che risulta difficile parlarne in astratto, senza affrontare le specifiche modalità di erogazione dell'insegnamento. Pure, alcuni punti fermi si possono fissare. L'uso della metodologia veicolare è sempre un modo per avvicinare la lingua in maniera meno dogmatica, più vicina alla variante d'uso: si lavora principalmente sul rafforzamento o sull'aumento degli ambiti d'uso della LM incrementando così in modo tangenziale anche il suo prestigio, ancorché solo indirettamente. L'uso del veicolare è dunque da preferirsi in situazioni in cui il codice è forte almeno in qualche ambito d'uso (ovvero ci si può trovare in situazioni di bilinguismo o di diglossia): negli altri casi si verifica un veicolare «passivo», in cui gli alunni sono esposti al codice, parlato dall'insegnante, ma rispondono nella lingua dominante; oppure usano il codice in situazioni molto informali e per fatismi[117]:

> *io il friulano a scuola lo uso, la lingua friulana arriva in modo più diretto* | *se mi parlano in friulano io gli rispondo* [Pagnacco (Ins)]; *parlo arberesh, mi piace, anche a ricreazione e a loro piace, ci sentiamo più uniti* [Ururi(Ins)]; *avevo un piccolo alla materna con grandi problemi di adattamento i primi giorni: da quando ho usato il timavese, la lingua dei suoi nonni, è andata molto meglio* | *sono lingue più calde, più vicine, accorciano le distanze* [Paluzza (Ins)]; *c'è la collega di matematica che le spara in sardo quando è arrabbiata* | *parliamo in sardo per fare le battute* [Settimo (Ins)].

---

115 Per tali questioni cfr. da ultimo Iannàccaro-Dell'Aquila 2008, Iannàccaro *in stampa*.

116 Sono gli stessi ragazzi che avevano rifiutato lo studio della lingua come grammatica; vedi *supra*.

117 È la condizione di «parlante evanescente» delineata da Moretti 1999, e particolarmente adatta per la descrizione di queste situazioni linguistiche.

Quando è usato in situazioni in cui il codice è forte il metodo veicolare dà prestigio alla lingua e può persino avvicinare più facilmente gli alunni a discipline considerate ostiche. Ma se l'alunno non ha fiducia nelle proprie competenze in LM la reazione è diametralmente opposta:

> [il ladino] è *una lingua simpatica | il ladino è ben bello… poi dipende dagli argomenti che devi parlare* [Pozza (Rag)]; *alcune materie sarebbe divertente farle in friulano, la materia più noiosa può diventare più leggera* [Pagnacco (Rag)]; *perché loro devono studiare anche la matematica in sloveno: bruttissimo!* [San Pietro 1 (Rag)].

La corretta applicazione del metodo veicolare per svolgere *in toto* alcune delle materie curricolari (CLIL) è però molto esigente, sia dal punto di vista delle competenze degli alunni sia degli insegnanti: non dimentichiamo che questo significa, per gli alunni e per i genitori, accettare di farsi valutare/che i propri figli siano valutati nella propria competenza in discipline svolte interamente in LM. L'applicazione del metodo CLIL è inoltre assai esigente anche nei confronti della LM stessa, il prestigio della quale deve essere adeguato a sostenere un tale approccio. Questo risulta piuttosto facile nel caso di lingue nazionali (e anche in questo caso non in modo indiscusso: una cosa è, nell'Europa del 2010, il tedesco, un'altra l'albanese o il croato), assai meno quando si tratta di *standard* creati appositamente: i genitori di Pozza di Fassa, per esempio, hanno espresso valutazioni piuttosto negative all'uso del veicolare, in particolare per alcune materie, perché di fatto il prestigio attuale del ladino standard non lo supporta:

> *in scienze finisce che usano parole ridicole, inesistenti: invece di dire nucleo dicono 'coeur dla tzela' | le scienze in ladino non hanno senso, non puoi improvvisare | in questo modo avrebbero difficoltà poi al liceo* [Pozza (Ins)].

Mancano inoltre *sempre*, in qualunque situazione da noi approfondita, materiali didattici adeguati: anche nelle comunità avanzate nella tutela della LM, in cui magari esistono grammatiche ed eserciziari, mancano però manuali delle varie discipline redatti in LM: ci si arrangia dunque con traduzioni, schede e fotocopie, con grande pregiudizio per il prestigio della materia e della LM. Interessante a questo proposito ascoltare le voci che provengono da alunni, docenti e genitori di Pozza di Fassa:

> *facciamo tutto con quelle brutte fotocopie che poi perdo | sarei disposto a pagare il libro* [Pozza (Rag)]; *mi sono tradotta io tutto il sussidiario | anche se poi forse non toccherebbe a noi, non abbiamo le competenze* [Pozza (Ins)]; *si va avanti con schede fatte dagli insegnanti | non ci sono i libri | è un po' tutto all'insegna dell'improvvisazione* [Pozza (Gen)]; *manca la coerenza tra i discorsi che ci vengono fatti sul ladino a scuola e gli strumenti che ci sono per insegnarlo | c'è forse qualcosa fino alla terza elementare, poi l'Istituto fornisce delle fiabe in ladino...* [Pozza (Gen)].

Anche il fatto di rifarsi ad una forte lingua nazionale non è sufficiente: la competenza degli alunni nelle scuole bilingui (alunni che spesso hanno un bilinguismo in ambito scolastico, non

familiare) non è comparabile a quella dei monolingui e di conseguenza i materiali didattici prodotti per le scuole monolingui – pensiamo per esempio alla Slovenia – non sono utilizzabili, se non con profondi riadattamenti:

> *già alle medie alcuni bambini non ce la fanno a fare alcune materie solo in sloveno | il materiale didattico dalla Slovenia lo adattiamo noi* [San Pietro 2 (Ins)].

4. Le fattispecie effettivamente in uso sul territorio per l'insegnamento della LM sono dunque delle varianti combinatorie di questi tre parametri:

- formale ~ veicolare
- obbligatorio ~opzionale
- curricolare ~ extracurricolare.

Per quanto riguarda l'insegnamento formale, abbiamo verificato tre modelli diversi messi in atto nelle varie scuole:

a.1 Insegnamento formale obbligatorio nelle ore curricolari. È l'esperimento, coronato da un discreto successo, della Valle di Fassa, della Val d'Aosta, ma solo per il francese, e della scuola bilingue slovena di San Pietro al Natisone. Nei primi due casi il possesso del codice di minoranza garantisce sicuri vantaggi sociali ed economici (il «patentino» di bilinguismo), nel terzo la scelta di insegnare lo sloveno standard, lingua della giovane e dinamica vicina Repubblica Slovena ha sicuramente favorito l'accettazione da parte dei genitori. Non è, ovviamente un modello facilmente esportabile ed è potenzialmente distruttivo se applicato in contesti non opportuni.

a.2 Insegnamento formale opzionale nelle ore curricolari. Spesso spaventa le comunità in quanto richiede un'aperta scelta di campo, chiede la disponibilità a correre il rischio di contarsi. Eppure sembra avere un certo successo, per esempio nel caso della comunità mochena[118]. La scelta dei mocheni è tuttavia caratterizzata da due fattori fondamentali che ne determinano le speranze di successo: la scelta come standard di una forte lingua nazionale e l'istituzione di una «sezione mochena» che ha permesso di gestire anche i costi del personale docente[119]. Senza queste due condizioni la strada sembra effettivamente meno praticabile, meno ancora a seguito della riforma e del maestro unico alle elementari:

---

118 Si tratta però di un esperimento troppo recente per dare delle valutazioni definitive.

119 Un esperimento simile è stato condotto negli anni passati, anche qui con risultati positivi, nell'Istituto comprensivo di San Pietro al Natisone (San Pietro 1). Si era istituita una sezione slovena con lo sloveno standard come seconda lingua comunitaria (al posto di tedesco) e 4/6 ore alla settimana di utilizzo veicolare (per matematica e scienze). L'esperimento è poi andato a morire per la polarizzazione dell'offerta educativa conseguente all'istituzione della nuova media bilingue (San Pietro 2).

in pratica ora ci dovrebbe essere un'insegnante che parla friulano e una che parla italiano. Ma l'opzione è limitante, la nostra è solo comunicazione orale, per giocare, per lavorare coi bambini [Paluzza (Ins)].

a.3 Insegnamento formale nelle ore extracurricolari. È una scelta spesso compiuta dai punti d'inchiesta con LM omodiegetica con una lingua nazionale, per esempio tutti i due punti d'inchiesta arbëresh. È sicuramente una soluzione poco conflittuale, ma anche svalutante nei confronti della lingua. Nei genitori, e più ancora nei ragazzi, la percezione dell'inutilità di tale approccio è molto chiara, a motivo della scarsità delle ore dedicate e della mancanza totale di una continuità didattica:

non è trattato come una materia | ci sono talmente poche ore, che è talmente poco efficace... [Pagnacco (Gen)]; *ogni anno si ricomincia con l'alfabeto | bisognerebbe farlo per* imparare *la lingua* [Santa Sofia(Rag)].

Anche l'insegnamento veicolare della LM si realizza di fatto in modi molto diversi a seconda delle modalità concrete di erogazione:

b.1 Attraverso l'inserimento della LM in maniera organica per l'insegnamento di alcune materie curricolari (fra cui l'applicazione dell'assai citato metodo CLIL). È la scelta operata per esempio dall'Istituto Comprensivo Bilingue di S. Pietro al Natisone per il ciclo della secondaria. Una scelta forte e difficile, che può addirittura portare all'abbandono da parte di alcune famiglie[120] ma che punta ad una didattica *incisiva* e ad instaurare una reale competenza nella LM. Di fatto, essendoci due scuole secondarie nel Comune questo modello didattico si configura come opzionale. La parte dell'utenza non interessata si rivolge all'altro Istituto Comprensivo.

b.2 Attraverso il parziale inserimento della LM in compresenza con la lingua dominante. Il comprensorio di Pozza di Fassa, per esempio, offre agli insegnanti la possibilità di svolgere parte dei programmi in ladino (ottenendo da questo una sorta di indennizzo economico). La scelta di attivare l'insegnamento veicolare è dunque affidata al singolo insegnante, che spesso però sente di non avere la necessaria autorevolezza per proporre l'insegnamento ai genitori. Pur essendo un approccio meno totalizzante rispetto a b.1, si sono registrate nette posizioni di rifiuto, nei punti d'inchiesta, all'introduzione di questo metodo.

b.3 Attraverso un uso estensivo del *code-switching* in classe. Spesso i termini «veicolare» e «metodo CLIL» utilizzati nei gruppi (e, come si ricorderà, nei progetti per il finanziamento) fanno

120 Nell'anno precedente all'inchiesta 5 famiglie che avevano compiuto tutto il ciclo primario alla bilingue hanno chiesto l'iscrizione all'altro Istituto per il ciclo della secondaria.

riferimento più ad una realtà di questo tipo che a insegnamenti in lingua strutturati ed organici. Si va dai puri e semplici interventi fatici, per segnare vicinanza ed empatia (le sgridate, tipicamente, si fanno in LM) fino a eventi comunicativi più complessi, a lezione e in generale durante la giornata scolastica. Si tratta ovviamente di un approccio volutamente di basso profilo, non istituzionalizzato (*è tutto volontariato*), che non incontra l'opposizione dei genitori.

b.4 Attraverso l'utilizzo (parziale) della lingua in alcuni progetti e attività extracurricolari. Si noti a questo proposito che spesso progetti non espressamente incentrati sulla lingua (e che magari ottengono finanziamenti dalle fonti più disparate) vengono parzialmente piegati in questa direzione:

avevamo un progetto con l'ARPAS (Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente Sardegna) sugli alberi e le culture del mediterraneo e poi abbiamo innestato il progetto sui nomi delle piante in dialetto [Settimo (Ins)].

5. Per cercare di sistematizzare per quanto possibile il ruolo giocato dalle tre variabili si è approntata una tabella riassuntiva che, accanto ad ogni fattispecie di insegnamento formale (a) o veicolare (b) esplicita l'approccio didattico complessivo (curricolare ~ extracurricolare e obbligatorio ~ opzionale), le «condizioni di entrata», ossia le condizioni minime per il successo di tale approccio[121] (in scala di importanza, che può variare da approccio ad approccio), benefici e criticità riscontrate e – non presenti nella trattazione precedente ma a nostro parere piuttosto interessanti – le «condizioni di uscita», ossia il tipo di competenza che si può, nel migliore dei casi, prevedere sia l'*output* del metodo adottato.

	Approccio didattico	Condizioni d'entrata	Benefici e criticità	Condizioni di uscita
a.1	Formale curricolare obbligatorio	1. Codice remunerativo; 2. Lingua nazionale (eventualmente anche solo) lingua standard;	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso; funzione di integrazione della comunità – Polarizzazione dell'utenza; approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (tutta la comunità)
a.2	Formale curricolare opzionale	1. lingua standard (eventualmente anche solo) variante scritta; 2. Codice remunerativo[122]	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso – Approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (parte della comunità)
a.3	Formale extracurricolare	Variante scritta	+ Protezione del polo basso; prestigio – Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Rudimenti di L2 (parte della comunità)
b.1	Veicolare curricolare autonomo[123]	1.Lingua standard; 2. diglossia	+ Prestigio; ampliamento degli ambiti d'uso; approccio didattico più vivace; modernità – potenzialmente discriminante; polarizza l'utenza; materiale didattico al momento inadeguato	Bilinguismo

121 Per esempio in a.1 si richiede la presenza di una lingua nazionale o di uno standard accettato affinché l'approccio abbia buone probabilità di successo.

122 In ordine di priorità inverso rispetto ad a.1.

123 Ossia materie curricolari interamente insegnate in LM con, fondamentale, valutazione in LM.

b.2	Veicolare curricolare in compresenza	1. variante scritta; 2. diglossia	+ Approccio didattico più vivace; ampliamento degli ambiti d'uso; modernità; – potenzialmente discriminante; materiale autoprodotto	Ampliamento degli ambiti della diglossia
b.3	Veicolare code-switching	Dilalia	+ Empatico; rafforzamento del polo basso – non reale ampliamento ambiti d'uso	Incremento della competenza e del prestigio implicito della LM (tutta la comunità)
b.4	Veicolare extracurricolare	Dilalia	+ Bassa conflittualità; reperimento di fondi extrascolastici; rapporto col territorio – Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Lieve incremento della competenza della LM (parte della comunità) / effetto nullo.

Tabella 53: Approccio didattico

Gli approcci qui considerati non necessariamente devono essere unici, anche all'interno della stessa offerta formativa: le scuole possono – e di fatto capita spesso – alternare approcci di tipo diverso a seconda delle materie e delle circostanze dell'insegnamento: nella valutazione globale dell'offerta didattica della scuola nell'ambito dell'insegnamento della LM, bisogna considerare se l'insieme di approcci adottato è coerente, e come è messo in opera. Sarà utile un breve confronto: nel punto d'inchiesta di *San Pietro 2* e in quello di *Gignod* si è riscontrata una scelta abbastanza forte in direzione dell'approccio a.1 con insegnamento della lingua nazionale che fa da tetto alla LM (sloveno o francese), per lo stesso numero di ore dedicate all'insegnamento dell'italiano (*abbiamo un bilinguismo paritario*); e tuttavia l'offerta complessiva delle due scuole è assai diversa (così come diverso è il tipo di bilinguismo praticato e desiderato in seno alla comunità), dal momento che la prima ha nel contempo attivato un approccio del tipo b.1, con insegnamento veicolare su alcune materie anche fondanti come matematica, mentre la seconda rifiuta qualsiasi ambito di applicazione del francese:

> *una cosa è l'alunno bilingue, una cosa la scuola bilingue* [Gignod (Ins)]; *è difficile legare il francese a contenuti specifici | al liceo classico europeo insegnavano matematica in francese, una cosa artificiosa una banalizzazione* [Gignod (Ins)].

Ne consegue che *Gignod* punta ad una buona competenza del francese come L2 (e in efetti sul polo basso della diglossia è presente e voluto il *patois* francoprovenzale), mentre il tentativo in atto a San Pietro 2 è quello di instaurare un pieno bilinguismo italiano-sloveno, o al limite una diacrolettia.

3.5.2.5 *La LM a scuola: pratiche di vita quotidiana*

Fino ad ora si è discusso di metodi ed approcci come strutture complesse, costruite su variabili fondanti come l'opposizione formale ~ veicolare. Ma un approccio pedagogico si costruisce anche su scelte più circostanziate e forse di minore portata, ma che di fatto danno corpo a quello che altrimenti rimarrebbe solo un'ossatura. Nel corso della nostra inchiesta abbiamo raccolto innumerevoli testimonianze di questa quotidiana pratica di implementare nella situazione specifica il metodo astratto. Vorremmo qui commentare e condividere alcune di queste strategie più minute, per

cercare anche di capirne i punti di forza e di debolezza e le possibilità di successo nelle diverse situazioni scolastiche

1. *Drammatizzazione*[124]. Un approccio facile, spontaneo – molte sono le tradizioni popolari di teatro in LM, dalla *rigolade* in patois in avanti – che garantisce un ritorno immediato: improvvisamente, quasi per magia, le giovani generazioni sembrano parlare in LM: e persino i bambini stranieri immigrati, con grande soddisfazione di tutti, cantano nel coro e recitano brevi frasi. La *performance* teatrale finale ha poi un aspetto pubblico che coinvolge in maniera positiva l'intera comunità e prevede un lavoro preparatorio nel quale, effettivamente, la lingua (lingua *pronunciata* si badi, non realmente *parlata*) ha un ruolo piuttosto importante:

> *l'aspetto folcloristico, il teatro, è più vistoso, piace* [Santa Sofia (Ins)]; *gli spettacoli di fine anno sono un avvenimento per tutti* [Paluzza (Ins)].

Deve però essere molto chiaro ai docenti – e spesso lo è, ma non sempre – che il ricordare a memoria un testo in LM non ha nulla a che vedere con l'acquisizione del codice, e richiede tra l'altro competenze linguistiche assai inferiori a quelle necessarie per qualsiasi uso attivo. Non è certo un caso se lo strumento del teatro viene apprezzato e proposto in particolare nei punti di inchiesta in cui la LM è in recessione o percepita come tale. Quella teatrale è una lingua che non viene usata, bensì rappresentata[125]. I docenti presentano talvolta la *performance* teatrale (e il lavoro che la precede) come una sorta di psicoterapia, un lavoro sulla propria identità e sulle modalità per esprimerla: la lingua teatrale è in questi casi vissuta come uno schermo dietro al quale il parlante finalmente osa declamare una lingua che di fatto spesso non usa più:

> *io lo dico sempre alle colleghe: gridala la tua sardità* [Settimo (Ins)]; *abbiamo fatto con loro* [con i genitori] *un laboratorio pedagogico sulla drammatizzazione* [Settimo (Ins)]

D'altro canto il tema delle maschere, del nascondimento e del disvelamento dell'identità è richiamato spesso in molti *collages*. Si tratta di un approccio sicuramente interessante, ma molto adulto: sono gli adulti che, eventualmente, hanno occultato la propria identità e abbandonato la lingua e cultura in LM a favore di una maggiore integrazione, e di conseguenza hanno parlato solo italiano ai figli:

> *dimenticando gli anziani i genitori si sono affrancati* [Settimo (Ins)].

---

124 Versioni per così dire logisticamente più snelle della drammatizzazione sono il canto e la recitazione di testi.

125 È appena necessario ricordare come un cantante d'opera coreano, magari a malapena in grado di ordinare una pizza in Italia, sappia poi cantare tutte le Nozze di Figaro in italiano aulico.

Colpisce la differenza di accenti quando sono i ragazzi a raccontare quelle stesse esperienze teatrali così gradite ai loro genitori e insegnanti. Per quanto non manchino degli aspetti positivi, in particolare il piacere del lavoro di gruppo, prevale però negli intervistati – che sono, ricordiamolo, dei preadolescenti – spesso il senso di una sottile vergogna e per una modalità che si considera come infantile e per la tematica (folclorica o tradizionale: balli in costume, rappresentazioni del passato, rappresentazioni di fiabe o leggende locali) in cui non riescono ad immedesimarsi:

> *sono sempre gli stessi balli | sempre le stesse poesie, anche quella che abbiamo recitato oggi, è sempre la stessa* [Santa Sofia (Rag)] *brutto recitare in sardo!!!* [Settimo (Rag)].

Il teatro risulta ovviamente più accettabile nella prima infanzia e in parte alla scuola primaria, in cui minore è il disagio dell'alunno nei confronti della propria figura pubblica e più forte la sua attitudine a conformarsi al mondo valoriale degli adulti. La preparazione della «recita» fa naturalmente parte di quella specifica dimensione pedagogica e la scelta di preparare una recita in LM avviene dunque in maniera molto più spontanea.

Una variante interessante, più vivace, messa in atto da alcuni docenti è poi quella di approfittare di spazio linguistico astratto e codificato che è il teatro (o in generale la dimensione artistica) per «mettere in scena» la multiculturalità, per rappresentare una LM moderna accanto ad altre lingue del territorio:

> *l'hanno scorso ho fatto un bell'esperimento e ho usato il friulano come veicolare: ho fatto studiare i canti dell'emigrazione, quelli nostri ma anche quelli irlandesi etc., e tutto durante le ore curricolari!* [Pagnacco (Ins)]; *facciamo teatro in più lingue contemporaneamente, cerchiamo di inserire tutte le lingue presenti a scuola, con l'occitano al pari delle altre* [Paesana (Ins)]; *uso più lingue per fare accettare il dialetto… per esempio alla festa di Natale: poesie e canti in italiano, inglese, sloveno di Lubiana, dialetto, arabo*…[San Pietro 1 (Ins)].

COLLAGE DI MASCHERE

2. *Contestualizzazione della LM*. Si tratta di riportare la LM nella vita quotidiana, mostrandone la vitalità e il radicamento sul territorio: la scuola si sostituisce quasi alla famiglia e alla società che spesso hanno estromesso la LM dalla vita delle giovani generazioni, parlando loro principalmente in italiano. Appartengono a questo tipo di approccio i lavori che prevedono interviste ai nonni su antichi mestieri, leggende o storia locale, i lavori su flora e fauna, sulle attività industriali o artigianali locali. Qualche volta vi si associano anche attività di tipo manuale: per esempio studi sulla creta dei vari fiumi e preparazione di figurine in creta per il presepe (*Paluzza*). Un punto molto importante – ovviamente indicativo di diversi rapporti fra scuola, territorio, lingua e cultura, ma se ne già parlato

in altri punti – è il tentativo, coscientemente messo in atto da alcune comunità, di evitare la trappola di rivolgere lo sguardo solo al passato, atteggiamento che veicola l'immagine di una LM ormai estinta, *la lingua dei nonni*. Positivi alcuni esperimenti di legare la lingua a tematiche ambientali:

> *avevamo un progetto con l'ARPAS (Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente Sardegna) sugli alberi e le culture del mediterraneo e poi abbiamo innestato il progetto sui nomi delle piante in dialetto* [Settimo (Ins)]; *e intanto imparano su temi attuali e importanti, come l'ambiente…la raccolta differenziata, i rifiuti* [Paluzza (Gen)][126]; *abbiamo fatto un progetto con una geologa dell'università e poi studiavamo i nomi delle rocce in sardo* [Arzana (Ins)]; *temi di ecologia, di sviluppo sostenibile, di nuovi rapporti da instaurare col territorio* [Gignod (Ins)];

o di lavorare in sinergia con istituzioni sociali e culturali locali di rilievo:

> *il primo anno c'è stata la realizzazione dell'Arca del Tempo e allora noi per il secondo anno ci siamo chiesti: 'ma che lingua si parlava?' e allora abbiamo iniziato il progetto sul sardo* [Settimo (Ins)]; *al museo ladino c'è l'area didattica, con due ragazze preparate e disponibilissime* [Pozza (Ins)].

In casi estremi la contestualizzazione cerca di ridare corpo, estensione e realtà ad una lingua percepita come ormai estranea al territorio. I ragazzi di Paesana hanno parlato con entusiasmo di tre brevi incontri con *un signore dell'Occitania*[127] in cui sono state forniti loro alcuni rudimenti linguistici per riconoscere l'occitano da altri codici in compresenza sul territorio:

> *ci sono parole che pensavo fossero piemontesi e invece sono occitane | l'ho fatto leggere anche a mia nonna: ha detto che era contenta, erano le sue parole* [Paesana (Rag)],

e nel frattempo si è tracciata una mappa linguistica e culturale dell'Occitania che è servita a rimettere in causa la percezione estremamente locale che i ragazzi avevano del codice e regalargli un respiro più ampio, potenzialmente internazionale:

> *scopriamo il territorio dell'Occitania: la Francia del sud, i Pirenei, le altre valli del Piemonte…* [Paesana (Rag)]; *scoprire che l'occitano viene parlato su un'area piuttosto vasta… per loro è positivo: lo vivono come dimensione molto locale* [Paesana (Ins)].

3. *Multimedialità e nuove tecnologie*. L'uso di tecnologie più o meno nuove e l'approccio multimediale caratterizzano spesso le proposte didattiche delle diverse scuole: realizzazione di CD-ROM, siti *web*, messa in rete delle esperienze. Molto spesso è un modo per avvicinare i ragazzi alla variante scritta in maniera non doveristica, creando un contesto naturale e moderno per l'utilizzo del codice. L'efficacia di questi approcci è ovviamente direttamente proporzionale alla possibilità di coinvolgere i ragazzi in prima persona nell'uso degli strumenti predetti. È importante poi ricordare

126 Cfr. il progetto sull'acqua di Paluzza al sito http://www.muraca.net/acqua/.

127 Territorio cui, evidentemente, ritengono di non appartenere.

che la modernità del *medium* di comunicazione non può servire per ovviare ad eventuali contenuti poco moderni e accattivanti per i ragazzi.

4. *Manualità, espressione corporea*. Un approccio spontaneo, che caratterizza la scuola dell'infanzia e il ciclo primario: costruzione di giochi «di una volta», lavori con creta, ceramica, legno, l'orto a scuola, disegnare il calendario da vendere a fine anno. Occasioni di ritrovo meno istituzionalizzate in cui l'insegnante si rivolge agli alunni in LM; proprio per questo difficilmente esportabile al ciclo secondario in cui la differenza di prestigio fra attività curricolari ed extracurricolari è ormai incolmabile.

5. *Riflessione linguistica*. Si tratta di un avvicinamento molto adulto, intellettuale e riflesso alla lingua, non a caso messo in campo spesso nel ciclo secondario: cenni di linguistica storica, comparazioni grammaticali con altre lingue, traduzioni. È una modalità spontaneamente adatta all'utilizzo del polo alto della LM e in grado di dare prestigio alla lingua:

> *i ragazzi stanno costruendo un manuale con la stessa struttura in occitano, italiano, francese e inglese, un lavoro su guerra, pace e libertà* [Paesana (Ins)]; *io vorrei lavorare di più sulla riflessione linguistica, con letture, traduzioni, paragoni tra italiano, inglese, friulano, tedesco* [Paluzza (Ins)]; *parlo dell'evoluzione del latino e delle lingue romanze: parlare del sardo e fare confronti è naturale e ai ragazzi interessa molto* [Arzana (Ins)].

È citata spontaneamente anche dai ragazzi come un approccio interessante:

> *sarebbe bello comparare la grammatica sarda con quella italiana* [Arzana (Rag)]; *abbiamo tradotto modi di dire e proverbi dal tedesco al ladino, è stato interessante* [Pozza (Rag)]; *mi piacerebbe saperne di più sui diversi modi di parlare friulano; vorrei studiare la storia del friulano* [Pagnacco (Rag)].

Foto del vocabolario trilingue

Questo tipo di approccio presenta però una debolezza di cui è necessario essere ben coscienti. La lingua così indagata è un oggetto, viene reificata, congelata. La riflessione metalinguistica è sicuramente un'abilità importante che deve essere stimolata negli alunni, ma questo tipo di abilità ha poco o nulla a che vedere con la competenza linguistica attiva. Usando questo approccio sarà dunque necessario avere ben chiaro che cosa si può ottenere (prestigio, coscienza linguistica e identitaria) e che cosa no (competenza nell'uso del codice).

6. *Valorizzazione della competenza*. Si tratta di partire dal vissuto attuale dei ragazzi, valorizzando la loro competenza del codice. Si è già visto come atteggiamenti svalutativi nei confronti del codice utilizzato dai ragazzi non siano infrequenti in ambiente scolastico e siano deleteri per un'opera di

riappropriazione della LM nella sua interezza. In particolare là dove il codice è debole è importante che l'alunno non venga messo nella posizione di essere del tutto estraneo alla LM:

> *io ho scoperto di sapere già delle parole !* [Paesana (Rag)]; *io già lo so, mi piacerebbe studiarlo* [Gignod (Rag)].

3.5.2.6. *L'insegnamento della LM a scuola: gli strumenti*

Sul materiale didattico disponibile si è già detto molto nei capitoli precedenti. Si vogliono qui solo riassumere i punti principali di un problema piuttosto delicato, avvertito in misura maggiore o minore in tutti i punti d'inchiesta. Partiamo dalla situazione concreta: solo nelle comunità più tutelate e più ricche sono disponibili grammatiche e dizionari pensati per bambini o ragazzi. Molto evoluta sotto questo punto di vista la situazione in Sardegna, in cui ci sono stati citati numerosi manuali, abbecedari e dizionari pensati esplicitamente per i vari cicli della scuola dell'obbligo[128], si tratta però di manuali percepiti di fatto come troppo ambiziosi e non in linea con la situazione reale della LM sul territorio e con le condizioni concrete di insegnamento. Di fatto, pur conosciuti e apprezzati dal corpo insegnante, non sono stati utilizzati[129]:

> *bello, ma difficile da usare* | *bisognerebbe parlare soltanto in dialetto* | *sono tutti strumenti poco utilizzabili.*

Negli altri casi invece spesso non si tratta di materiale pensato espressamente per un uso scolastico, ma genericamente indirizzato ad un pubblico infantile o preadolescente. In molte comunità poi ci sono a disposizione solo strumenti per adulti, spesso non creati per scopi didattici, come il «mitico» dizionario *Pirona* assai citato spontaneamente in Friuli, un vocabolario tardo-ottocentesco di impianto universitario. La situazione è solo in parte più semplice in quelle comunità che hanno adottato come lingua tetto una lingua nazionale: il materiale a disposizione deve comunque essere riadattato alle competenze degli alunni che non sono quelle di parlanti monolingui, e talora anche rielaborato culturalmente (si pensi alla diversità etnolinguistica del materiale proveniente dall'Albania o dalla Croazia, per esempio).

Quello che di fatto circola nelle scuole è materiale autoprodotto o adattato: fotocopie, traduzioni, fascicoletti rilegati, schede. Difficile al momento presente pensare di poter fare diversamente, ma si deve essere ben consci che questa è una situazione vissuta da genitori e alunni come implicitamente svalutativa del codice, che non assurge così allo stesso grado di

---

128 Si citano *Pro Domo* di Blasco Ferrer, *Deo e su mundu*, edito da Papins, *Ventanas* di Andrea de Pleo e *Vobis* (vocabolario).

129 'Adottati' sarebbe ad ogni modo stato un termine troppo forte, dato il contesto.

istituzionalizzazione delle altre materie. Se questo non presenta particolari problemi in molte fattispecie concrete di insegnamento della LM che magari puntano più sul polo basso della diglossia, si pone con forza come problema nel caso di progetti di insegnamento più ambiziosi, in particolare nel caso di insegnamento formale curricolare obbligatorio o opzionale (a1 e a2) e, più ancora, nel caso di veicolare obbligatorio (b1). In questi casi c'è una contraddizione flagrante fra il tentativo di elevare ed istituzionalizzare la lingua e l'impressione di precarietà e improvvisazione che deriva dall'uso dei materiali didattici che i genitori denunciano con veemenza ma che percepiscono anche gli alunni:

> *c'è forse qualcosa fino alla terza elementare, poi l'Istituto fornisce delle fiabe in ladino | ci vorrebbe un sussidiario oltre la terza | manca la coerenza tra i discorsi che ci vengono fatti sul ladino a scuola e gli strumenti che ci sono per insegnarlo* [Pozza (Gen)]; [per il veicolare] *non ci sono libri | sono schede fatte dagli insegnanti | è tutto all'insegna dell'improvvisazione* [Pozza (Gen)].

3.5.2.6. *Il ruolo dei progetti nell'offerta formativa*

Nell'interpretazione degli Insegnanti e dei Dirigenti da noi contattati, quasi senza nessuna eccezione, è la Legge 482/99 stessa che spinge fortemente verso l'insegnamento della lingua e cultura della minoranza secondo la «modalità del progetto didattico» dal momento che a questa specifica modalità sono legati i finanziamenti. Ora, alcune caratteristiche intrinseche alla modalità stessa influenzano in positivo o in negativo – a detta degli insegnanti – l'azione scolastica. Sul versante positivo c'è sicuramente la flessibilità dello strumento, la sua adattabilità ai diversi contesti in cui opera l'istituzione scolastica, la possibilità di adattarsi alle richieste e ai bisogni dell'utenza. I progetti sono spesso assai apprezzati dai genitori, che incontrano così una scuola più aperta, più in dialogo con loro e con il territorio. Sono però anche emersi tre punti critici, e nello specifico:

- il fatto che la modalità per progetti è caratteristica di scuole dell'infanzia e ciclo della primaria, ma molto meno adatta ai tempi e ai programmi della secondaria, che si conferma ancora una volta il vero nodo nell'approccio scolastico alla LM;
- il minore prestigio delle attività legate ai progetti rispetto alle attività curricolari vere e proprie. Questo punto viene sollevato in particolare dalle comunità che vogliono puntare sul polo alto del codice, e di conseguenza sono molto sensibili a questioni legate al prestigio pubblico. Il progetto di per sé è un ambito meno istituzionale, i suoi contenuti non provengono da direttive nazionali ma da istante prettamente locali; a questo si aggiunge il fatto che – non sempre e non obbligatoriamente ma spesso – i progetti si svolgono in ore extracurricolari;

- il fatto che l'attuale situazione di finanziamento delle scuole rende i progetti l'unica vera sorgente di finanziamento aggiuntiva per poter andare al di là delle attività scolastiche di routine. In particolare nelle comunità in cui il codice è in condizione di dilalia, ed è dunque socialmente piuttosto debole, il finanziare le attività per via di progetto toglie di fatto la possibilità di accedere al finanziamento per altre finalità. Quello del progetto sulla LM viene dunque percepito, in particolare dai docenti che non parlano il codice tutelato ma non solo, come un *ricatto* per cui l'erogazione di qualche, scarso, fondo è legata allo svolgimento di attività per la LM:

  ci mancano il toner, la carta igenica, altro che il friulano! | *il budget per le lingue di minoranza è cresciuto in maniera esponenziale* | ti obbligano *a lavorare su quello; se io voglio fare una progetto sulla musica non trovo una lira* | *le scuole aderiscono tutte anche solo per comprarsi il toner* [Pagnacco (Ins)].

3.5.2.7. *L'impatto della legge 482/99. Analisi in termini di valorizzazione*

In quest'ultima parte si vuole valutare l'impatto della legge 482/99 nella prospettiva della sua capacità di valorizzare le diverse variabili in gioco: la comunità di minoranza e la sua LM, gli operatori scolastici e l'istituzione stessa. In parte, la scelta di quest'ottica particolare deriva da considerazioni sociolinguistiche: l'innalzamento del prestigio di un codice in difficoltà è una delle pratiche fondanti di una buona politica linguistica. Tuttavia, è principalmente la considerazione della natura della legge e del suo modo di agire sul territorio che consiglia un approccio di questo tipo. Come ci è stato spesso fatto notare dalle varie comunità, questa è una legge che non istituisce un obbligo, ma offre un'opportunità. Proprio di fronte al carattere discrezionale intrinseco alle attività previste dalla legge una valutazione in termini di valorizzazione si impone: un docente non sceglierà liberamente di caricarsi di ore aggiuntive se da questo non ne ricava una valorizzazione personale in termini di prestigio o economici; allo stesso modo un genitore non accoglierà le proposte di attività in LM se queste non si configurano per lui come un miglioramento qualitativo dell'offerta didattica. Infine, e forse si tratta del punto più importante, un ragazzo non dedicherà energie ad imparare (o a praticare) una lingua a scuola se da questo uso non ha un ritorno, un vantaggio, che può essere la possibilità di integrarsi meglio sul territorio (per esempio nel caso del ladino) o il prestigio personale (nell'ottica di un bilinguismo esibito come *marcia in più*) o altro ancora.

1. *Il docente di LM tra volontariato e bisogno di sostegno istituzionale*

Partiamo da alcuni fatti: abbiamo trovato insegnanti titolari di ruolo nella LM solo nel punto d'inchiesta di San Pietro 2 e a Pozza di Fassa. In particolare a Pozza di Fassa il possesso del *patentino* di ladino offre degli indubbi vantaggi professionali, in quanto consente di accedere in ruolo molto

velocemente[130] per poi migrare eventualmente verso cattedre ritenute più appetibili. Il prestigio della cattedra di ladino in quanto tale non è infatti alto; con un ora di curricolare alla settimana il docente di LM si trova nella poco invidiabile situazione del *professore di religione*: 18 classi, nessun rapporto personale con gli alunni, scarso prestigio presso i ragazzi:

> *io sono quella che vedono una volta alla settimana* [Pozza (Ins)].

Diversa la situazione degli insegnanti di sloveno alla bilingue, in cui il carico di ore delle due lingue è quasi equivalente e quindi l'insegnante di sloveno (o di materie curricolari in sloveno) è alla pari con altri docenti di materie fondanti.

In tutti gli altri casi (compreso l'insegnamento di ladino veicolare) si tratta di insegnanti di diverse discipline (spesso umanistiche, artistiche, qualche insegnante di scienze) che dedicano parte del loro tempo e delle loro energie ad attività di valorizzazione della lingua e cultura della LM, avendone un piccolo ritorno economico solo in pochi casi (come a Pozza); i vantaggi ad ogni modo di solito non sono considerati adeguato rispetto all'impegno profuso:

> *tutte le ore di insegnamento e aggiuntive per la preparazione dei materiali, dei percorsi, la produzione e la stampa dei materiali… tutto è fatto col volontariato!* [Paluzza (Ins)]; *alle elementari è già volontariato* [Santa Sofia (Ins)]; *per esempio il progetto di informatica ha avuto un insegnante distaccato solo per quello: ci vorrebbe lo stesso per il friulano e non basterebbe neanche* [Paluzza (Ins)].

Ora, la dimensione volontaria (se non di *volontariato*, che non è del tutto auspicabile in una struttura scolastica) è ineliminabile – attualmente – dal contesto dell'insegnamento della LM: lo stimolo ad insegnare lingua e cultura della minoranza viene spesso da uno slancio interiore con forti radici nel vissuto di ogni singolo insegnante. Sotto questo punto di vista, la Legge valorizza l'insegnante come individuo, con la sua storia personale e sociale, con la sua peculiare e complessa identità che lo rende depositario di una conoscenza che non si può acquisire altrimenti. In un contesto in cui manca un percorso formativo comune e certificato infatti la legittimazione sembra venire soprattutto dalla passione e dall'autenticità. Il vero insegnante di LM è sempre l'insegnante *del territorio* e non solo perché di fatto questa è la condizione che quasi sempre si realizza, ma perché appartiene alla cultura intrinseca della LM il poter essere adeguatamente insegnata e trasmessa solo dai locali:

> *le attività opzionali arbëresh come lingua le facciamo noi locali, gli altri insegnanti fanno le tradizioni, la storia | io sono molto pessimista sul futuro, quando non ci saremo più noi non so...* [Santa Sofia (Ins)];

130 La scuola ladina è una scuola giovanissima, in termini di età media degli insegnanti.

> *questa generazione sola è rimasta ma se* [gli insegnanti] *vengono anche solo da Corigliano... e quelle interne non sono eterne* [Santa Sofia (Gen)]; *le insegnanti sono locali e molte parlano la lingua locale, almeno per ora…* [Paluzza (Ins)][131].

Eppure il corpo insegnante sente il bisogno di formazione e di una competenza riconosciuta: frasi come *non mi sento preparato | non sono in grado | non sarebbe nelle mie competenze* ricorrono spesso nel corso dei dibattiti. Talvolta sembra che la determinazione degli insegnanti a partire dal polo basso derivi certo da considerazioni e conoscenza del territorio, ma anche da questo senso di inadeguatezza degli insegnanti e del sistema nel suo complesso, che è percepito anche dai genitori:

> *se il patois entrasse di più allora ci sarebbe bisogno di esperti esterni | ci sarebbe bisogno di formazione | corsi di grafia per gli insegnanti* [Gignod (Ins)]; *introduciamo cultura friulana spiegata in friulano, ma non altro, se no non ci sono* né risorse né capacità [Pagnacco (Ins)].

Certo ottenere una buona formazione è costoso in termini di risorse e di impegno; talvolta è impossibile quando, per i motivi più diversi, manchi del tutto un'offerta formativa adeguata da parte delle Università:

> *ci sarebbe bisogno di formazione ma non c'è una cattedra di occitano in tutto il piemonte* [Paesana (Ins)].

Nei primissimi anni il tema della formazione ha avuto ampio spazio e un certo numero di progetti vi sono stati dedicati; col tempo però sembra essere prevalsa l'urgenza di agire e portare risultati concreti; ormai, nei vari punti d'inchiesta, si parla di formazione solo al passato:

> *c'è stato un corso metà qui e metà a San Demetrio con Altimari*[132]*, con studiosi molto preparati che hanno dato input importanti* [Santa Sofia (Ins)]; *abbiamo fatto un corso nel 1999/2000 con Matteo Cappai*[133] *che ci ha spiegato la diatriba sulla lingua sarda* [Settimo (Ins)].

La creazione di un percorso più istituzionale e riconosciuto avrebbe anche l'indubbio vantaggio di accrescere l'autorevolezza della proposta di insegnamento della LM, un rinforzo di cui spesso gli insegnanti sentono il bisogno. Molti fattori infatti contribuiscono a rendere questa proposta poco autorevole, in particolare il carattere volontario della proposta stessa che dunque discende da quello che può essere percepito come l'arbitrio, la velleità o il tornaconto del singolo insegnante. Nei gruppi dei ragazzi è capitato talvolta di registrare commenti (probabilmente sentiti dai propri genitori) secondo i quali il professor X farebbe lezioni in LM *per fare teatro perché non ha voglia di lavorare* e la professoressa Y per *avere l'indennizzo*. Se a questo si aggiunge una percezione (e

131 Praticamente mai si fa cenno alla possibilità di ricevere personale docente formato dall'Università.

132 Professore di Linguistica a Cosenza, albanologo di fama e attivo e competente sostenitore della causa arbëresh.

133 Non noto ai ricercatori.

spesso un'autopercezione) del fatto che quella dell'insegnante di LM è una competenza da autodidatta, la posizione del docente nei confronti dei genitori diventa debole e di conseguenza minore la sua disponibilità a sperimentare e proporre soluzioni innovative.

Il senso di inadeguatezza rispetto al compito può talvolta essere dolorosamente forte nelle situazioni più difficili, in cui il docente si rimette in questione non solo come insegnante ma anche come parlante. Sono questi i casi in cui più spesso si ricorre all'esperto esterno come ad una sorta di taumaturgo, detentore di un sapere ormai perso, ma anche «medico» della comunità adulta deprivata delle sue radici e della sua lingua più intima. Queste figure sono spesso assai ambite, piccole star locali del microcosmo scolastico:

> *si lavora poi con gli esperti, gente spesso meravigliosa, che lo fa per passione | quando si può, perché io quei due tre esperti che lavorano per noi li avevo anche contattati, ma avevano già preso altri impegni | ti devi muovere per tempo* [Pagnacco (Ins)]; *si deve valutare anche il carisma, non solo se uno ha la laurea | il nostro Emanuele Garau*[134] *per esempio è fondamentale per avere l'attenzione dei ragazzi* [Settimo (Ins)].

Per quanto riguarda poi la posizione dell'insegnante di LM all'interno dell'oragnico scolastico, la situazione è spesso piuttosto pacificata nel ciclo primario, dove un buon numero di insegnanti sono locali e questo favorisce il crearsi di gruppi di lavoro e, diremmo, di mutuo sostegno:

> *siamo lo zoccolo duro delle insegnanti… un gruppo di lavoro collaudato e affiatato, lavoriamo anche a classi aperte con incontri settimanali* [Paluzza (Ins)]; *noi siamo le maestre delle valli, lavoriamo spesso assieme, ci conosciamo tutte* [Pergine (Ins)];

molto più conflittuale invece nel ciclo secondario, in cui i docenti provengono da più lontano e, trattandosi spesso di sedi piuttosto disagiate, sono soggetti ad un ricambio piuttosto veloce. Qui il lavoro dell'insegnante di LM è spesso più solitario e non mancano tracce, in particolare nei punti d'inchiesta in cui la LM non è forte, di contrasti con gli altri colleghi che talvolta *mettono i bastoni tra le ruote*. La situazione si è fatta ancora più tesa negli ultimi anni a causa delle fortissime restrizioni nei finanziamenti. A questo punto l'eventuale progetto sulla LM più che portare finanziamenti e risorse a tutta la scuola viene percepito come qualcosa che, sulla base di un'arbitraria preferenza accordata alla tutela delle minoranze rispetto ad altre tematiche pur nobili, toglie risorse ad altre materie e ad altri docenti; un ricatto odioso che mette in difficoltà il docente di LM stesso rispetto ai colleghi:

> *ti obbligano a lavorare su quello se io voglio fare una progetto sulla musica non trovo una lira* [Pagnacco (Ins)].

---

134 Artista locale, esperto di danze sarde.

Si può dunque affermare che l'introduzione dello strumento legislativo ha sicuramente valorizzato l'insegnante come persona, gli ha concesso la liberta di trasmettere, comunicare, dei valori profondamente sentiti, gli ha permesso, in un certo senso, di togliersi la maschera. Non ne ha però valorizzato la figura professionale e lo ha lasciato abbastanza esposto agli attacchi e dei colleghi e, soprattutto, dei genitori.

2. *Il ruolo della LM a scuola visto dai genitori : insieme per combattere sottocultura e omologazione*

Si è già discusso a lungo, nel paragrafo dedicato al rapporto tra lingua e cultura, del fatto che i genitori rivolgono assai raramente alla scuola la richiesta di fornire competenze linguistiche specifiche ed avanzate, ma che sovente preferiscono un approccio più incentrato sull'insegnamento della cultura, spesso tradizionale. L'attenzione alla lingua e alla cultura locali, proprio perché non remunerative / non competitive nel mondo moderno, sono considerate però come un modello culturale positivo se proposto dalla scuola. I valori di questo modello sono interpretati in modo diverso, anche a seconda della sensibilità sociale e politica dei singoli genitori

- vuoi come attaccamento alla tradizione, ai valori di un mondo passato, come modo per resistere ad una sottocultura puramente mercantile che si incarna nella televisione
- vuoi come spirito anticonformista e critico capace di resistere agli attuali modelli omologanti

ma nel profondo il loro punto di forza è lo stesso, ovvero il fatto di proporre valori dissonanti rispetto alla società moderna per come viene percepita.

> *La scuola deve riacquistare il baricentro culturale perché ora è arrivata la TV | la scuola deve sottrare potere alla TV* [Settimo (Gen)]; *questa omologazione dilagante non mi piace, il friulano va implementato come momento di confronto tra tutte le culture* [Pagnacco (Gen)].

Ma questa valutazione positiva ha dei limiti, molto chiari e netti. Questo modello di scuola è accettabile fino alla fine del primo ciclo, ossia fino a quando il compito principale della pedagogia scolastica sembra essere, per i genitori, la costruzione della personalità equilibrata dell'alunno. Ma viene rifiutato drasticamente e con accenti veementi che spesso lasciano interdetti i docenti stessi nel passaggio alla secondaria, un ciclo che si interpreta come ormai più rivolto all'acquisizione di competenze culturali, sociali e lavorative, pubbliche insomma. Il timore dei genitori che il modello scolastico proposto non sia abbastanza emancipante è palpabile dai loro discorsi, ma più ancora dalle

immagini usate per rappresentare la scuola: la scuola è e deve essere prima di tutto *un paio di scarpe,* ovvero uno strumento di movimento: lo strumento principe dell'autonomia dei ragazzi.

I genitori sono disposti ad accettare una presenza meno anodina dell'insegnamento della LM a scuola solo a determinate condizioni:

- che venga insegnata una variante linguistica di prestigio (sia esso prestigio letterario, sociale, economico);
- che i docenti siano opportunamente formati e che la scuola abbia un progetto globale sull'insegnamento della LM (*non si può improvvisare!*);
- che vi sia una continuità didattica nei tre cicli e se possibile anche oltre.

Un'offerta di questo tipo – che di fatto si configura come l'offerta di una scuola bilingue – è spesso molto valorizzante (ma anche molto polarizzante) per l'utenza[135]. Nel corso dell'inchiesta una proposta didattica di questo genere è stata riscontrata solo a Gignod (per il francese) e a San Pietro 2. Si tratta di modelli scolastici percepiti come di grande prestigio, in grado davvero di favorire di un individuo più attrezzato e competitivo nei confronti del mondo esterno: le scuole bilingui sono considerate come un modello alternativo e superiore alla scuola «normale».

Al momento attuale, nella maggior parte delle comunità una tale prospettiva è ad ogni modo assai lontana dalla realizzazione. Quello che di fatto, agli occhi dei genitori, questa legge ha contribuito a creare è, nello spirito dell'autonomia scolastica, un maggiore radicamento sul territorio e una maggiore apertura alla società locale. L'immagine più forte è quella dei nonni che entrano a scuola, che configura una scuola più aperta, meno rigida e dogmatica, soprattutto più attenta alle voci dei genitori. Non è un caso se le maggiori tensioni si sono sentite proprio là dove invece la politica scolastica nei confronti della LM è più centralizzata e di conseguenza più rigida. Particolarmente significativo il punto d'inchiesta di Pozza di Fassa in cui il rapporto con il locale organo OLFED preposto alla didattica del ladino in tutte le scuole della Valle è assai conflittuale. Da una parte sicuramente la presenza di un organo tecnico deputato alla didattica della LM rassicura i genitori, dall'altra però essi si percepiscono come estromessi da una serie di scelte che considerano fondamentali per l'avvenire dei loro figli:

---

[135] È qui particolarmente rilevante richiamare le considerazioni di un linguista tedesco, Johannes Kramer, sul 'peso' della standardizzazione linguistica per le comunità che l'intraprendono: «Dal punto di vista per così dire tecnico si può sviluppare ogni parlata sino allo stadio di una lingua scritta con norme fisse: resta solo il problema se la comunità linguistica in questione è in grado di sopportare i sacrifici non irrilevanti che la costituzione di una tale mini-lingua comporta necessariamente. [Spesso poi] manca la coesione geografica, manca l'unità politica, manca la volontà di compromesso tra le diverse [parti della comunità], manca soprattutto la volontà della popolazione di fare sacrifici. (Kramer 2000, 38).

> *il ladino lo gestiscono loro | è un organo tecnico di alto livello, ma un po' chiuso | anche noi al consiglio d'istituto non sappiamo nulla!* [Pozza (Gen)].

La scuola che emerge dall'implementazione della 482 è poi una scuola che apre le porte anche alla cultura materiale, alla cultura popolare, alle ricchezze del territorio, una scuola che

> *lancia un ponte con quella che è la cultura delle famiglie* [Pagnacco (Gen)]

e forma dunque individui più integrati nella realtà in cui vivono: si ricorderà a questo proposito come una delle ansie dei genitori derivi da questa loro percezione dei figli come individui astratti dalla realtà e proiettati in una dimensione fittizia e virtuale:

> *i bambini dovrebbero andare nelle scuole del loro paese: importante per l'integrazione, per creare la comunità | c'è sempre tempo per uscire dopo* [Paluzza (Gen)].

Però è anche una scuola potenzialmente poco emancipante e poco, troppo poco, competitiva. Al momento del passaggio alla scuola secondaria gli stessi genitori che avevano fino a quel momento magnificato la scuola locale, serena, protettrice e rassicurante richiedono improvvistamente un cambio di marcia, chiedono che i figli siano messi in grado di diventare autonomi e gestiscano il mondo moderno nella sua complessità: *li faranno camminare?*

Immagine 8: Collage di Pozza (Gen). Si noti la rappresentazione della scuola come pallida replica dell'universo infantile

3. *Parlare e studiare la LM: per piacere, per affetto o per opportunità?*

Per valutare l'impatto dell'offerta scolastica originata dall'implementazione della legge sul prestigio della LM è importante prima di tutto fare il punto sulla percezione attuale della LM presso le giovani generazioni delle varie comunità. Con l'eccezione di alcuni punti d'inchiesta in cui il codice è molto forte (Pozza di Fassa, Paluzza e Arzana), generalmente le giovani generazioni sono presentate dagli adulti come aventi una competenza principalmente passiva[136]: capiscono ma non

136 In altri punti d'inchiesta la limitazione, più che la competenza (attiva o passiva) dei ragazzi è rappresentata dagli gli ambiti d'uso che sono assegnati alla LM: mentre i genitori (e più ancora i nonni) parlano la LM anche in situazioni pubbliche e semiformali (al bar, in farmacia e così via) la nuova generazione lo parla quasi solo esclusivamente a casa e spesso parla italiano già nel gruppo dei pari (Gignod, Pergine, Ururi).

parlano, al limite scambiano qualche parola coi nonni, per fare loro piacere. Questa immagine ci viene restituita anche dai ragazzi stessi che affermano:

> *per vivere qua ti basta l'italiano | il friulano è la lingua che parliamo a casa* [Pagnacco (Rag)]; *gli adulti parlano tutti albanese, noi tra ragazzi parliamo italiano, anche se capiamo e sappiamo parlare un po' | con i nonni parliamo arbereshe* [Ururi (Rag)]; *alcuni nonni ci parlano perché non si perda la tradizione, noi rispondiamo in italiano, perché basta capirlo* [Santa Sofia (Rag)]; *il mocheno lo parli a casa, in paese, quando siamo tra di noi* [Pergine (Rag)].

Alcune comunità inoltre sono triglottiche, con il polo basso occupato da due codici in concorrenza: piemontese ed occitano a Paesana, calabrese ed arbëresh a Santa Sofia, friulano e natisoniano a San Pietro. In tutti questi casi il codice regionale è un concorrente molto forte al polo basso, in particolare presso le giovani generazioni. I genitori percepiscono questa concorrenza e spesso reagiscono stigmatizzando il dialetto regionale (si pensi al *sardese,* all'*occitano depauperato*) e opponendosi (almeno a parole) al suo uso in famiglia, benché così facendo ne rafforzino l'uso nel gruppo dei pari:

> *noi che parliamo albanese con il dialetto ogni tanto facciamo figuracce | a mio figlio gli dico di non parlare dialetto* [Santa Sofia (Gen)].

In questo caso dunque la LM si specializza come lingua familiare, domestica mentre il dialetto regionale copre tutte le situazioni pubbliche semiformali: un codice dunque vicino e quotidiano, spesso, anche se non sempre, portatore anche di valori affettivi.

Fin qui un rapidissimo schizzo delle situazioni sociolinguistiche riscontrate. La prospettiva che si vuole assumere in questa sede è però quella dei mondi valoriali associati ai due / tre codici presenti sul territorio. Si ricorderà che nel caso dei gruppi di ragazzi si è chiesto ai partecipanti di realizzare un *collage* che rappresentasse da una parte il mondo di emozioni, valori e vissuti legati all'italiano e dall'altro il mondo della (o delle) LM presenti sul territorio. Dalla discussione di quei lavori e dalla loro analisi si è cercato di ottenere una visione il più possibile in profondità della percezione attuale della LM e dei suoi concorrenti. Emergono così tre diverse tipologie dei rapporti valoriali dei codici sul territorio:

a. Omologazione. Nella sostanza ci si rifiuta di dividere i due codici (LM e italiano), uno essendo percepito come niente di più di una variante di registro dell'altro. Particolarmente significativo il *collage* dei ragazzi di Settimo, che si sono rifiutati di operare una separazione nel foglio e hanno mischiato le immagini dei due codici; impossibile, il più delle volte,

distinguere l'italiano dal sardo. Nei casi più estremi il codice è semplicemente uscito dal vissuto dei ragazzi:

lo parlano solo i nonni, o i bisnonni, non serve a niente… [San Pietro 1 (Rag)].

Questa mancanza di vissuto porta ad una estrema povertà e stereotipizzazione dell'immagine della lingua: a Paesana per esempio i ragazzi non sono riusciti a trovare neppure un'immagine che descrivesse l'occitano e si sono rifugiati nei simboli: la croce d'Occitania, la rosa camuna e un cappello d'alpino.

b. Polarizzazione fra LM e lingua dominante. È una fattispecie assai comune nei punti d'inchiesta sull'arco alpino. Una delle due parti (sia essa la LM o la lingua dominante) è rappresentata con tratti fortemente positivi mentre l'altra, specularmente, con tratti marcatamente negativi (particolarmente carichi trattandosi di pre-adolescenti). L'appartenenza ad un universo culturale implica dunque la presa di distanza dall'altro: si acquista la propria identità per differenziazione. Per esempio l'immagine del friulano a Paluzza ha tratti molto positivi e quella dell'italiano negativi (si veda sotto), a Pagnacco la situazione è opposta (con un friulano piuttosto negativo, la lingua dei vecchi) ma altrettanto polarizzata (italiano con tratti marcatamente positivi).

Immagine 9: : Collage di Paluzza (Rag). A sinistra rappresentazione dell'italiano, a destra di friulano e timavese

c. Compresenza di LM, lingua dominante e talvolta lingua regionale, tutte rappresentate con tratti specifici ma sempre piuttosto positivi. Si tratta di una fattispecie piuttosto comune nell'Italia del centro-sud e in Sardegna, in cui l'Italiano mantiene sempre i tratti positivi della lingua dell'emancipazione e dell'innalzamento sociale. Si veda il significativo *collage* dei ragazzi di Santa Sofia, in cui un italiano interpretato come base (acqua, aria, elementi neutri ma fondamentali) è posto al centro con a destra una quotidianità e familiarità rappresentata dal dialetto calabrese e a sinistra l'eccezione, il lusso, il tocco in più dell'arbëresh (come risposta al gioco del ritratto cinese abbiamo ottenuto che *l'arbëresh sarebbe una minigonna perché ci vuole l'occasione per parlare arbëresh*). L'identità non si costruisce qui per presa di distanza, ma per accumulo.

Immagine 10: Collage di Santa Sofia (Rag).

Nei casi di tipo a. il codice di minoranza è praticamente evanescente: non è più distinguibile dalla lingua dominante o dal codice regionale: sono le situazione di quelle lingue percepite come

grigie, imbastardite, mischiate, in cui il parlante stesso deprezza il codice che usa per comunicare, mentre d'altro canto non riesce a caricare di valori affettivi neppure il codice dominante[137]. Il ruolo della scuola in questi contesti è spesso solo periferico e consiste specialmente nel favorire l'autocoscienza linguistica e una visione meno autopunitiva della propria variante.

Nei casi polarizzati il codice degli affetti che si costruisce in opposizione alla lingua dominante ne è però ben lungi dal sostituirla in tutti i domini d'uso: la dimensione urbana, la modernità, la ricchezza, la tecnologia, anche se talora caricati di valori negativi, stanno spesso, tranne rari casi, dalla parte dell'italiano. Il prestigio coperto di queste LM è dunque alto, ma molto meno lo è il prestigio pubblico. La loro forza sta nella capacità di rappresentare il mondo quotidiano con i suoi valori e i suoi affetti, ma possono spesso presentare problemi a livello di status. La presenza della LM a scuola (oltre ad essere in questo caso assai apprezzata dai ragazzi perché configura una scuola più vicina, più *simpatica*) dovrebbe dunque in questi casi mirare ad innalzare il prestigio della LM attraverso un graduale ampliamento degli ambiti d'uso, in modo da evitarne o contrastarne il progressivo restringimento.

Infine i casi di tipo c. hanno invece minori problemi di prestigio, ma spesso hanno forti concorrenti nel polo basso: forme di italiano regionale o dialetti molto forti come il calabrese. Essendo raro che le LM abbiano molta forza nel polo alto, questi codici rischiano dunque di cedere tutte le funzioni comunicative alla concorrente sul polo basso e assolvere ad una funzione quasi solo identitaria. La LM è un di più, quasi uno sfizio: non serve a comunicare quanto a differenziarsi, a identificarsi a sentirsi un po' speciali:

> *un tempo i vecchi genitori lo insegnavano ai figli, ora non lo parliamo... anche se lo apprezziamo* [Santa Sofia (Rag)].

In questi casi la scuola può anche partire dal polo alto (il prestigio della lingua essendo assodato) con l'intento di ricreare, riattivare una competenza attiva e comunicativa della lingua in ambiti d'uso quotidiano.

Le strategie fin qui evidenziate sono assai diverse a seconda dello *status* attuale della LM presso le nuove generazioni. Ma se le strategie sono diverse, ci sono alcune modalità comuni per perseguirle che sono emerse nei gruppi di ragazzi come fondamentali per un approccio che voglia valorizzare il codice di minoranza:

---

137 Altrove questa situazione è stata chiamata di *schizoglossia* (Goebl 1979, Iannàccaro-Dell'Aquila 2006b)

a. CURRICOLARITÀ. I ragazzi sono molto sensibili alla differenza tra curricolare ed extracurricolare. Riconoscono immediatamente nel trattamento extracurricolare un'implicita svalutazione della materia stessa. In molti punti d'inchiesta, quando la scuola proponeva la LM in ore extracurricolari i ragazzi ci hanno detto che nella scuola non si faceva nulla sulla LM:

fino alla V elementare abbiamo fatto corsi di albanese, qui solo un corso | adesso non si fa niente [Santa Sofia (Rag)]; *a scuola non si fa nulla, solo alcune manifestazioni, come un concorso di poesia e racconti* [Ururi (Rag)]; *il patois non entra a scuola* [Gignod (Rag)].

Svalutante è anche il caso in cui la scuola non fornisce l'insegnamento in LM in prima persona ma delega tutto agli esperti esterni: anche in questo caso i ragazzi lo percepiscono come una presa di distanza fra la scuola in quanto istituzione e la LM.

b. MATERIALE DIDATTICO. C'è bisogno di materiale didattico *ad hoc*, come per le altre materie, e non solo di materiale autoprodotto, che spesso si scrive ma non si legge. Nel corso degli incontri si era chiesto ai ragazzi di portare un oggetto o un'immagine che ricordasse loro un momento positivo del loro contatto con la LM a scuola: ci sono stati portati molti libri, dizionari, tesi di laurea prese in prestito per l'occasione, grammatiche: c'è un forte desiderio di un approccio ufficiale, meno precario, meno estemporaneo. In molte comunità libri di testo specificamente scolastici sono sì editi, ma mai adottati perché giudicati dagli insegnanti poco adatti alle reali competenze dei ragazzi.

c. OFFRIRE STRUMENTI. I ragazzi concepiscono l'apprendimento della LM come l'acquisizione di strumenti nuovi: si rifiuta una prospettiva che si accontenti delle competenze possedute. In questa prospettiva vanno interpretate le numerose richieste di «imparare a leggere e a scrivere», ovvero come la richiesta che la LM a scuola sia trattata come uno strumento, non come un fine in sé:

si potrebbe imparare a scrivere, perché quello non lo sappiamo fare [Pagnacco (Rag)]; *poche persone scrivono arbëresh, noi lo vorremo, è un arricchimento | noi lo facciamo già ma sbagliamo* [Ururi (Rag)].

Si riconsideri in questa prospettiva anche la scelta di molte scuole di puntare su una variante locale, localissima: la variante locale è sicuramente importante per la costruzione identitaria, ma svuota di significato la lingua come strumento di comunicazione.

d. CONTENUTI MODERNI. Infine, ma ciò deriva naturalmente dal punto precedente, i ragazzi hanno bisogno di essere rassicurati sul fatto che non stanno imparando la lingua dei nonni,

una lingua inutile, ma stanno dedicando le loro energie ad un codice moderno, attuale. Nessuno parla una lingua per dovere nei confronti dei nonni e dei genitori. In questa prospettiva sarà dunque opportuno prestare attenzione a evitare qualsiasi tentazione di purismo ed arcaismo.

3.5.2.8. *Rapporti fra i codici e ruolo della Scuola*

Proponiamo di seguito una disamina schematica delle situazioni incontrate durante i gruppi. Deve essere chiaro che questa non vuole costituire una sorta di riassunto né di conclusione del capitolo, ma semplicemente una prima indicazione su quale potrebbe essere il ruolo della Scuola nella evoluzione dei rapporto i dei codici in compresenza nelle località indagate. In altre parole sarà proposta una situazione iniziale ATTUALE che gruppi ci indicano essere PERCEPITA dai parlanti e una di proiezioni sul futuro DESIDERATO che evidenziano il funzione attiva, o talora passiva, che la scuola (indicata col simbolo ⌂) dovrebbe avere per la sua realizzazione.

Paesana

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA PIE (OCC-)

Per come è percepito attualmente, il repertorio vede l'italiano al polo alto, e italiano, piemontese e relitti di occitano al polo basso, in una sostanziale dilalia che vede l'occitano usato solo dalla generazione degli adulti e degli anziani

DESIDERATO 1 (popolazione normale)

ITA (⌂FRA*)

ITA PIE ⌂OCC+

** FRA come* Wunschsprache

Qui è necessario distinguere fra attivisti e non attivisti: questi ultimi vorrebbero, per così dire «portare a casa la pelle»: ossia rafforzare almeno la dilalia fra ITA e OCC, mantenendo la presenza del PIE (invero temuto e detestato, ma riconosciuto come inevitabile)come mesoletto. La scuola dovrebbe rinforzare il ⌂FRA come Lh, almeno nel suo ruolo simbolico, e sostenere L'OCC a livello basso, nella conversazione ordinaria.

DESIDERATO 2 (attivisti)

ITA ⌂OCC letterario

ITA (⌂OCC letterario parlato)

La visione degli attivisti è diversa: vorrebbero una diacrolettia con ⌂OCC come Lh e italiano Lh e LL; sarebbero eventualmente disposti a rinunciare alla presenza effettiva della variante locale di OCC al polo basso: in prospettiva, questa sarebbe derivata come variante parlata dell'OCC letterario. Si notino le forti analogie con San Pietro 2.

Gignod

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA FRA★

FPR ITA

Vede l'alternanza di italiano (lingua effettivamente d'uso) e francese (lingua identitaria) al polo alto, in sostanziale dilalia a più elementi con francoprovenzale e italiano come Ll.

DESIDERATO

ITA ⌂FRA

FPR (ITA)

Si vuole il FRA non solo come lingua identitaria ma anche come lingua tetto per il FPR, che configuri una diacrolettia (o, in subordine, una diglossia) con FPR e ITA in Ll e ITA e FRA in Lh. Notare l'assenza del FPR al polo alto: non è necessario che la lingua ricopra funzioni amministrative o rappresentative. La scuola però non deve opporsi al FPR come codice d'uso informale; in più dovrebbe rafforzare il ⌂FRA in posizione Lh, che, si afferma, servirà da protezione al FPR.

Pergine (Valle dei Mocheni)

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

TNT (ITA) MOC

È una diglossia con ITA in posizione alta e soprattutto trentino e mocheno, ma anche italiano in basso, dunque con elementi di dilalia .

DESIDERATO

ITA ⌂DEU*

MOC TNT

** DEU (non come variante identitaria ma come modello e lingua tetto)*

Vorrebbero una situazione di diglossia con diacrolettia in cui al polo alto si trovano ITA e DEU, e MOC e TNT come basiletti; è notevole la volontà di non espellere dal repertorio il dialetto romanzo dell'area. La scuola dovrebbe soprattutto servire a insegnare e radicar il ⌂DEU: vorrebbero in effetti che si rafforzasse il MOC anche come lingua parlata, ma non è compito che chiedono alla scuola

Pozza (Valle di Fassa)

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA (LAD standard fassano**)**

LAD dialetti (ITA)

La situazione percepita configura prevalentemente una diglossia con diversi dialetti LAD fassani Ll e ITA Lh; in alcune situazioni può volgersi a diacrolettia con ITA e standard fassano in posizione H, e talora invece scivolare verso la dialia con ITA H e L e LAD solo in posizione bassa.

DESIDERATO

⌂ITA ⌂LAD

LAD

Si tende verso una diacrolettia più netta; si vuole anche rafforzare ⌂LAD in posizione Ll, ma non lo si chiede direttamente alla scuola: si rafforzerà poi da solo attraverso l'aumentato prestigio della lingua o perché i bambini sapranno scrivere lo standard. La scuola deve insegnare un buon ⌂ITA e un buon ⌂LAD scritto.

Paluzza

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

FUR+

È una diglossia molto classica, con il FUR basiletto, in posizione di particolare forza.

DESIDERATO

⌂ITA (FUR)

⌂FUR+

Desiderano una diglossia con ⌂FUR ancora più forte (la scuola ne dovrebbe ampliare i domini d'uso) e un po' di FUR come Lh passivo (usato per esempio nelle scrittte, nei cartelli e in qualche altra occasione simbolica). La scuola deve comunque concentrarsi sull'insegnamento dell'⌂ITA.

Pagnacco

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA FUR

Dilalia ITA H e FUR L (residuale per i ragazzi, che partecipano quasi di un monolinguismo ITA); ci sono ricordi di diglossia ITA H e FUR L fino a tempi molto recenti.

DESIDERATO

ITA (⌂FUR)

ITA FUR+

Si vorrebbe anche solo una dilalia un po' più forte, con presenza di ⌂FUR letterario appoggiato dalla scuola.

San Pietro 1 (statale non bilingue)

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA (FUR*) (NAT)

** FUR in ascesa per i giovani*

La visione attuale indica una dilalia residuale tra ITA come Lh e dialetti sloveni del Natisone come Ll, con presenza (crescente) del FUR sempre in Ll.

DESIDERATO

ITA

(ITA*) NAT

Si vorrebbe una diglossia ITA – dialetti sloveni (anche solo una dilalia forte secondo i giovani). In particolare le generazioni 2 e 3 non vorrebbero il FUR in posizione di Ll mentre i giovani lo danno come acquisito. Non è chiaro invece quale dovrebbe essere il ruolo della scuola (*«la [scuola] bilingue ci ha tolto lo sloveno, a noi è rimasta la cultura»*)

San Pietro 2 (bilingue)

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA SLN★

ITA NAT- (residuale) FUR (da espungere)

Il repertorio percepito vede presente una dilalia con diacrolettia che ha come cardine l'ITA, affiancato come acroletto da uno SLO prevalentemente identitario (non normalmente usato), e come basiletto da una serie di dialetti natisoniani residuali, con presenza, sgradita del FUR.

DESIDERATO IDEOLOGICO

ITA ⌂SLN

NAT (SLN)

Va distinta qui una situazione desiderata futura dichiarata in senso ideologico, da una che si vedrebbe di fatto come non sfavorevole; la prima prevede una diacrolettia imperniata sullo SLN, presente in H e L; eventualmente in L potrebbero trovar posto i dialetti territoriali della valli, ma si è disposti a rinunciare alle lingue locali in favore di uno SLO standard parlato che dovrebbe discendere dal suo ampio uso scritto; nessuna presenza del FUR. La scuola, oltre al rafforzare lo ⌂SLN ha il compito di allontanare il ⌂FUR dal repertorio. La situazione ha punti di contatto con quella desiderata ideologicamente da Paesana.

DESIDERATO DI FATTO

ITA ⌂SLN

ITA (NAT)

Di fatto ci si accontenterebbe anche di una diacrolettia con ITA al due poli e SLN come acroletto che lo affianca, con eventuale dilalia con i dialetti del territorio. Anche in questo caso però la scuola, oltre al rafforzare lo ⌂SLN ha il compito di allontanare il ⌂FUR dal repertorio

Ururi

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA ARB

Si percepisce una dilalia ITA H/L, con ARB L; non si avverte la presenza né di uno SHQ standard né del dialetto territoriale romanzo, il MOL.

DESIDERATO DICHIARATO

⌂ITA ⌂ARB

ARB ITA

Quello che si dichiara di volere è un bilinguismo monocomunitario, in cui le due lingue abbiano uso paritario in tutti i domini; la scuola dovrebbe rinforzare i due codici negli ambiti alti, sia dunque ⌂ITA, sia ⌂ARB.

DESIDERATO EFFETTIVO

⌂ITA (⌂ARB)

ARB

Il repertorio desiderato effettivo vede altresì una diglossia fra ITA H e ARB L, senza MOL e con sporadica presenza di ARB scritto. Non si senta la necessità di uno SHQ standard. La scuola dovrebbe rinforzare i due codici negli ambiti alti, sia dunque ⌂ITA, sia ⌂ARB.

Santa Sofia d'Epiro

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA ARB CAL

Parrebbe una situazione di dilalia in cui il polo alto è dominio dell'ITA, e quello basso vede, oltre all'ITA, ARB e CAL: ARB è più forte per genitori e insegnanti, CAL lo è per per studenti. Meglio pensare a due diglossie distinte: genitori ITA/ARB, ragazzi ITA/CAL, con unica lingua in comune ITA; questa dilalia è equiparabile di fatto alla dilalia perché ITA è usato anche in famiglia e in contesti informali.

DESIDERATO

ITA ⌂ARB

⌂ARB ITA (CAL)

Si vorrebbe, come a Ururi, un bilinguismo monocomunitario con, per i ragazzi, presenza dilalica del CAL. Scuola deve rafforzare i domini d'uso della LM (ossia dell'⌂ARB) e dare occasioni in cui è normale usarlo, in funzione H o L.

Settimo San Pietro

REPERTORIO ATTUALE PERCEPITO

ITA

ITA SRD

È una dilalia ITA/SRD con pochi residui di diglossia.

DESIDERATO

ITA ((⌂)SRD*)

(ITA) ⌂SRD

** SRD: l ascuola deve insegnare a* trascriverlo

Si vorrebbe una situazione di diglossia con ITA Lh e SRD Ll, con presenza sporadica del sardo scritto; metre verrebbe tollerata qualche sbavatura dilalica. La scuola deve rafforzare i domini d'uso del ⌂SRD, ossia dare occasioni in cui è normale parlare ⌂SRD; meno importante è l'insegnamento del suo uso scritto, al di là della trascrizione dell'oralità.

Árzana

ATTUALE PERCEPITO

ITA

(ITA) SRD

Il repertorio è diviso, nella percezione degli adulti e dei ragazzi: i primi vedono una diglossia fra ITA H e SRD L; i secondi la interpretano come dilalia

DESIDERATO

ITA

⌂SRD

Vorrebbero una forte diglossia, con ⌂SRD orale piuttosto radicato (e la scuola dovrebbe operare per rafforzarlo); non è necessario che il SRD sia scritto: eventualmente, anche qui, basta che si presti a trascrivere l'oralità

Legenda

⌂	lingua che deve essere supportata dalla scuola
★	lingua identitaria anche se non diffusa sul territorio come lingua parlata
Lh	lingua alta della diglossia/dilalia
Lm	lingua intermedia della diglossia/dilalia
Ll	lingua bassa della diglossia/dilalia
ITA	italiano
ARB	arbëresh
CAL	dialetti calabresi
DEU	tedesco standard (*Hochdeutsch*)
FPR	francoprovenzale
FRA	francese
FUR	friulano
LAD	ladino
MOC	mocheno (germanico del Trentino)
MOL	dialetti del Molise
NAT	dialetti slavi della Valle del Natisone
OCC	occitano
PIE	dialetti piemontesi
SLN	sloveno
SRD	sardo
SHQ	albanese standard
TNT	dialetti del Trentino

3.6. **La valutazione***

3.6.1. *Cenni metodologici*

Parte integrante del Progetto di ricerca è la valutazione esterna delle competenze degli alunni delle scuole; e la presenza del Punto 4. si basa essenzialmente sulla presupposizione, nota nella letteratura scientifica, che esista un'effettiva differenza di trattamento e di esposizione linguistica in contesto scolastico fra alunni frequentanti scuole poste in contesto plurilingue e gli altri. Come sarà però risultato evidente, l'esposizione reale al plurilinguismo (si badi, in contesto scolastico, ripetiamo, non nel complesso della società) è tuttavia molto diversa da comunità a comunità: si pensi anche solo a casi estremi come la Scuola slovena, bilingue e l'Istituto di Paesana, sostanzialmente ed effettualmente monolingue, con semmai la presenza del piemontese, cosa che non lo distingue da molti altri della Regione non posti in territorio di minoranza. Una tale situazione obbliga a contestualizzare fortemente ogni analisi che presupponga realtà compatte al loro interno e comparabili le une con le altre: in altre parole, è difficile dire, poniamo, che «i ladini vanno male in matematica», e soprattutto che ciò è determinato dal fatto che a scuola si insegni anche ladino; perché intanto i ladini non hanno tutti la stessa esposizione alla lingua (nelle province di Trento e Belluno le condizioni sono molto diverse), e poi perché è possibile che nelle scuole ladine non ci sia alcuna presenza del ladino.

La premessa forte è dunque che i dati sono validi solo per la singola classe che è stata analizzata, alle condizioni di plurilinguismo scolastico cui la classe stessa è stata esposta, che possono essere anche molto basse; e queste premesse sono evidenti, ma è bene che siano ricordate per evitare generalizzazioni che possono essere molto pericolose. Questo non toglie per nulla valore e scientificità all'indagine: disporre di una valutazione esterna rigorosamente progettata ed escussa, per le scuole che conosciamo meglio, dal momento che hanno ospitato i *focus group*, è di un interesse inestimabile. Le indagini dell'INVALSI, proprio per essere state condotte nelle scuole di cui

* Responsabile scientifico del Progetto per l'INVALSI , Lina Grossi; collaboratrice alla ricerca INVALSI per il Progetto, Federica Fauci. Per la scelta e delle prove e per l'analisi dei risultati, nel loro insieme e nello specifico disciplinare, l'INVALSI si è avvalso del contributo di esperti di italiano, matematica, scienze e statistica: Anna Maria Gilberti (Dirigente tecnico USR Lombardia), coordinatrice del gruppo degli esperti; Laura Angelini , docente di lettere (in servizio presso USR Lombardia); Anna Riva, docente di matematica (in servizio presso USR Lombardia); Francesca Orsi e Teresa Manfredi, docenti di scienze e chimica (preso I.I.S. "Perpenti" di Sondrio e I.I.S. "Spinelli" di Milano); Franco Tornaghi, esercitatore di statistica presso il Dipartimento di Metodi Quantitativi dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

conosciamo le modalità e le pratiche educative, costituiscono la sponda oggettiva e problematizzante delle dichiarazioni e delle suggestioni emerse dai gruppi. Ciò consente anche di aggirare in parte il problema visto sopra (ed è in effetti la ragione per cui le valutazioni costituiscono una sezione organica del progetto): perché, almeno per quelle scuole, sappiamo qual è, effettualmente, l'esposizione alla lingua degli studenti.

Poi: come si è ampliamente discusso nei capitoli precedenti e come risulterà chiaro dalla conclusioni, la situazione sociolinguistica di molte delle lingue in situazione di minoranza analizzate non si discosta molto da quella dei «dialetti» di altre zone d'Italia, che sono in situazione di diglossia o di dilalia con l'italiano. È dunque proprio nelle condizioni dell'insegnamento scolastico che va cercata, semmai, una tale differenza: e l'ipotesi di partenza che la presenza di una lingua altra nella comunità influenzi in qualche modo le competenze e le conoscenze degli alunni è verificabile solo dove effettivamente la LM ha una posizione diversa rispetto a quella dei dialetti nella pratica effettiva dell'insegnamento, o almeno nel rapporto, all'interno della scuola, fra insegnanti e studenti.

Ora, per le condizioni viste al par. xxx, come si ricorderà, si è scelto di paragonare i risultati ottenuti con quelli nazionali forniti dall'INVALSI, che per la rilevazione 2004-2005 comprendevano anche elaborazioni per regione (macroarea aggregata) e per provincia. Va tuttavia segnalato che questi risultati, come si legge anche nel rapporto INVALSI sui dati del 2004-2005, sono da valutare tenendo conto di certi «comportamenti opportunistici» che sarebbero stati messi in atto in alcuni Istituti e che hanno, in quel caso, portato addirittura all'esclusione di determinate realtà territoriali dall'analisi comparativa dei dati. Il fenomeno, parrebbe, ha interessato anche almeno una delle scuole indagate per la nostra inchiesta, i cui dati sono stati espunti dall'analisi finale. Possiamo allora pensare che anche i dati di riferimento per la comparazione, quelli della rilevazione del 2004, possano in qualche misura risultare «gonfiati», a causa di comportamenti opportunistici di singole Scuole siti nelle Province che ci interessano. Ne consegue che i risultati degli apprendimenti del Progetto, laddove inferiori rispetto alla media nazionale, vanno letti tenendo conto anche di questa caratteristica. Se invece sono stati raggiunti i medesimi risultati si potrebbe anche ipotizzare un miglioramento nel livello di apprendimento degli studenti coinvolti nella rilevazione 2009.

Per l'analisi dei risultati provinciali si è deciso di procedere in modo tale da non dare luogo a possibili imprecisioni numeriche, seppur ipoteticamente minime, dal punto di vista quantitativo. Il problema era il seguente: avendo gli esperti disciplinari delle singole materie tolto alcuni *item* nella rilevazione del 2009 rispetto a quella di 5 anni fa (nella scuola primaria sono stati tolti 5 *item* su 28 in

Matematica e 6 su 28 in Scienze, nella Scuola Secondaria sono stati tolti 4 *item* su 28 sia in Matematica che in Scienze) ed essendo risultata male stampata 1 delle 30 domande di Italiano per la scuola primaria, la correttezza del paragone fra i risultati attuali e gli esiti provinciali a disposizioni avrebbe potuto risentirne. Si è così deciso di non partire dai risultati ufficiali delle province, ma di ricostruirli tutti partendo dal *data base* dei risultati della rilevazione del 2004-2005 – fornito dall'INVALSI – ed eliminando in esso i risultati degli *item* esclusi quest'anno. Si ha così la certezza che il confronto riguarda esattamente solo gli stessi *item*.

L'indagine statistica sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti nelle scuole coinvolte nel progetto ha preso in esame tutti gli elaborati forniti dalle scuole nelle tre materie oggetto di indagine. Seguendo le stesse procedure che l'INVALSI utilizza per le somministrazioni delle prove di apprendimento a livello nazionale (con i medesimi criteri di esclusione per i disabili intellettivi e per gli studenti che non comprendono l'italiano o lo comprendono con molta difficoltà), si sono ricavati per ogni classe e per ogni materia la media aritmetica delle risposte corrette, la deviazione standard, il primo quartile, la mediana (secondo quartile), il terzo quartile, il minimo punteggio realizzato, il massimo punteggio realizzato e la moda. Le prove somministrate agli studenti, nelle classi e nelle materie stabilite, erano composte da un numero di *item* a risposta chiusa con quattro possibili risposte:

Classe	Materia	Numero *Item*	Numero Scuole		
IV Primaria	Italiano	29[138]	14		
	Matematica	23	14		
	Scienze	22	14		
I Secondaria di Primo Grado			Italiano	30	14
			Matematica	24	14
			Scienze	24	14

Tabella 54: item e scuole

138 Gli *item* di Italiano per la IV Primaria erano 30, ma come si accennava si è dovuto provvedere ad eliminarne uno relativo alla prima lettura, quello identificato come A14, per un errore di stampa.

Il numero degli studenti rispondenti per scuola è stato il seguente:

	IV Primaria	**Italiano**	**Matematica**	**Scienze**
1	Santa Sofia d'Epiro (CS)	19	19	19
2	Pagnacco (UD)	18	17	17
3	Paluzza (UD)	13	13	13
4	San Pietro al Natisone (UD)	14	14	14
5	Ururi (CB)	14	14	14
6	Paesana (CN)	17	17	17
7	Arzana (OG)	16	16	16
8	Gignod (AO)	10	10	10
9	Fierozzo (TN)	6	6	6
10	Pozza di Fassa (TN)	11	11	11
11	Corigliano d'Otranto (LE)	20	20	20
12	Acquaviva Collecroce (CB)	3	3	3
13	Montefalcone del Sannio (CB)	11	11	11
14	Settimo San Pietro (CA)	11	12	12
	TOTALE ALUNNI	183	183	183

Osservando con attenzione i risultati e incrociando i diversi valori di sintesi pare certo che la somministrazione sia stata generalmente corretta e perciò i risultati siano affidabili[139], con una sola eccezione. Gli studenti tenuti in considerazione per l'elaborazione dei dati sono così scesi a 164 sia in Italiano che in Matematica e in Scienze.

	I SECONDARIA DI PRIMO GRADO	**ITALIANO**	**MATEMATICA**	**SCIENZE**
1	Santa Sofia d'Epiro (CS)	20	21	21
2	Pagnacco (UD)	16	16	16
3	Paluzza (UD)	16	18	18
4	San Pietro al Natisone (UD)	13	13	13
5	Ururi (CB)	14	13	13
6	Paesana (CN)	20	19	19
7	Arzana (OG)	19	20	20
8	Gignod (AO)	15	17	17
9	Pergine Valsugana (TN)	21	21	21
10	Pozza di Fassa (TN)	20	21	21
11	Alghero 1 e 3 (SS)	24	23	23
12	Sassari	19	21	21

139 Come si accennava, ella classe IV primaria di una scuola le prove di Italiano e Scienze hanno avuto risultati simili fra loro. In Italiano, su 29 domande, tutti gli studenti rispondono correttamente a 28 e ne sbagliano 1 (la stessa), in Scienze tutti gli studenti rispondono correttamente a tutte le domande, tranne uno che ne sbaglia una sola, e in Matematica solo 7 alunni su 19 non rispondono al 100% delle domande e fra questi uno solo non supera il 90% di risposte corrette. A livello statistico si è preferito escludere i fascicoli degli studenti di questa scuola dall'universo nel quale determinare media aritmetica, quartili e moda, al fine di non alterare i valori medi di paragone.

13	Alghero 2 e Fertilia (SS)	26	26	26
14	Settimo San Pietro (CA)	16	16	19
	TOTALE ALUNNI	259	265	268

Il numero di risposte ai 152 *item* è stato in totale 34140, così ripartito:

LIVELLO DI SCOLARITÀ	**ITALIANO**	**MATEMATICA**	**SCIENZE**	**TOTALE**
IV PRIMARIA	5307	4209	4026	*13542*
I SECONDARIA DI PRIMO GRADO	7770	6360	6432	*20562*
TOTALE	*13077*	*10569*	*10494*	***34140***

3.6.2. *Elaborazione dei dati. Risultati globali*

L'analisi dei dati elaborati nell'ambito della ricerca ha fornito, per ciascuna disciplina e *item* per *item*, le percentuali di risposte corrette restituite nel contesto della rilevazione condotta nell'a.s. 2008-2009 per il progetto sulle lingue di minoranza. Tali percentuali sono state poste a confronto con quelle disponibili, per ciascun *item*, a livello nazionale: se la percentuale è negativa, significa che si è risposto, percentualmente, in modo peggiore rispetto alla rilevazione precedente.

Ad esempio, relativamente agli *item* n.1 e 2 di Scienze per la scuola secondaria di I grado, si legge:

***ITEM*- Numero**	**1**	**2**

% CORRETTE 2004-05	52,3%	54,1%
% CORRETTE 2008-09	67,0%	51,7%
Differenza % CORRETTE	14,7%	-2,4%

Tabella 55: esempio di lettura delle tabelle

Questo significa che, nel primo *item*, le risposte corrette nelle 14 scuole partecipanti sono state maggiori del 14,7% rispetto a quelle corrette riscontrate in Italia nel 2004-2005 fra gli studenti della I secondaria di I grado, mentre nel secondo *item* s'è verificato il fenomeno opposto: percentualmente vi è stato un calo del 2,4% delle risposte corrette.

È fondamentale osservare preliminarmente che i risultati globali che saranno indicati qui sotto hanno solo un valore presentatorio; di riscontro, per così dire: come si ricorderà il campione dell'inchiesta non è statisticamente determinato (né lo poteva o voleva essere), e le condizioni soprattutto linguistiche, ma anche sociodemografiche e di insediamento delle comunità presso le quali si trovano le scuole sono talmente varie che non permettono alcuna omologazione. In altre parole, come è ovvio, non esiste una condizione ontologica «dell'essere di lingua di minoranza» che possa essere indagata con prove INVALSI, e i risultati globali sotto mettono insieme realtà quali la periferia di Cagliari e il villaggio alpino trentino. Nondimeno, la curiosità di vedere i dati nel loro complesso ci ha spinto a una breve scorsa globale.

Italiano. Scuola primaria

I 29 *item* proposti per la scuola primaria erano stati classificati dall'INVALSI nell'anno della somministrazione, come indicato nel Quadro di riferimento, secondo 6 tipologie. Nella tabella, a destra di ciascuna di esse, è inserito l'elenco degli *item* che appartengono alla specifica tipologia.

Comprensione globale	A10,A11,A15,B8,B11,B14,B15

Comprensione particolare	A1,A3,A4,A6,B1,B4,B5,B7,B9
Morfosintassi	A2,A5,B12
Lessico	A7,A8,B3,B6
Logica e semantica	A9,A13,B10
Ortografia	A12,B2,B13

Tabella 56: tipologia di item per la scuola primaria (italiano)

Gli esiti complessivi per le dodici scuole, *item* per *item*, sono stati i seguenti:

ITALIANO: IV PRIMARIA			
ITEM	% RISPOSTE CORRETTE 2004-05	% RISPOSTE CORRETTE 2008-09	DIFFERENZA
A8	71,7%	58,5%	-13,2%
B10	67,2%	55,5%	-11,7%
A7	52,6%	42,7%	-9,9%
B6	70,5%	62,8%	-7,7%
B3	68,4%	62,2%	-6,2%
B11	55,5%	50,0%	-5,5%

A13	49,5%	45,1%	-4,3%
A15	36,1%	32,3%	-3,8%
B7	69,0%	65,2%	-3,8%
B8	54,6%	51,2%	-3,3%
B5	69,2%	67,1%	-2,1%
A5	74,0%	72,0%	-2,0%
B14	59,0%	57,3%	-1,7%
A9	61,6%	60,4%	-1,2%
A2	72,5%	71,3%	-1,1%
B13	64,1%	63,4%	-0,7%
A10	65,4%	65,9%	0,5%
B2	82,2%	82,9%	0,7%
A11	76,0%	78,7%	2,7%
B9	61,2%	64,6%	3,4%
A3	11,8%	15,2%	3,5%
A1	88,8%	93,3%	4,5%
A6	61,1%	65,9%	4,7%
A4	73,2%	78,0%	4,9%
B4	65,6%	71,3%	5,7%
B15	76,6%	82,9%	6,3%
B12	82,2%	89,0%	6,8%
A12	73,1%	80,5%	7,4%

B1	75,3%	84,1%	8,9%
Media	65,1%	64,5%	-0,6%

Tabella 57: esiti di italiano per la primaria

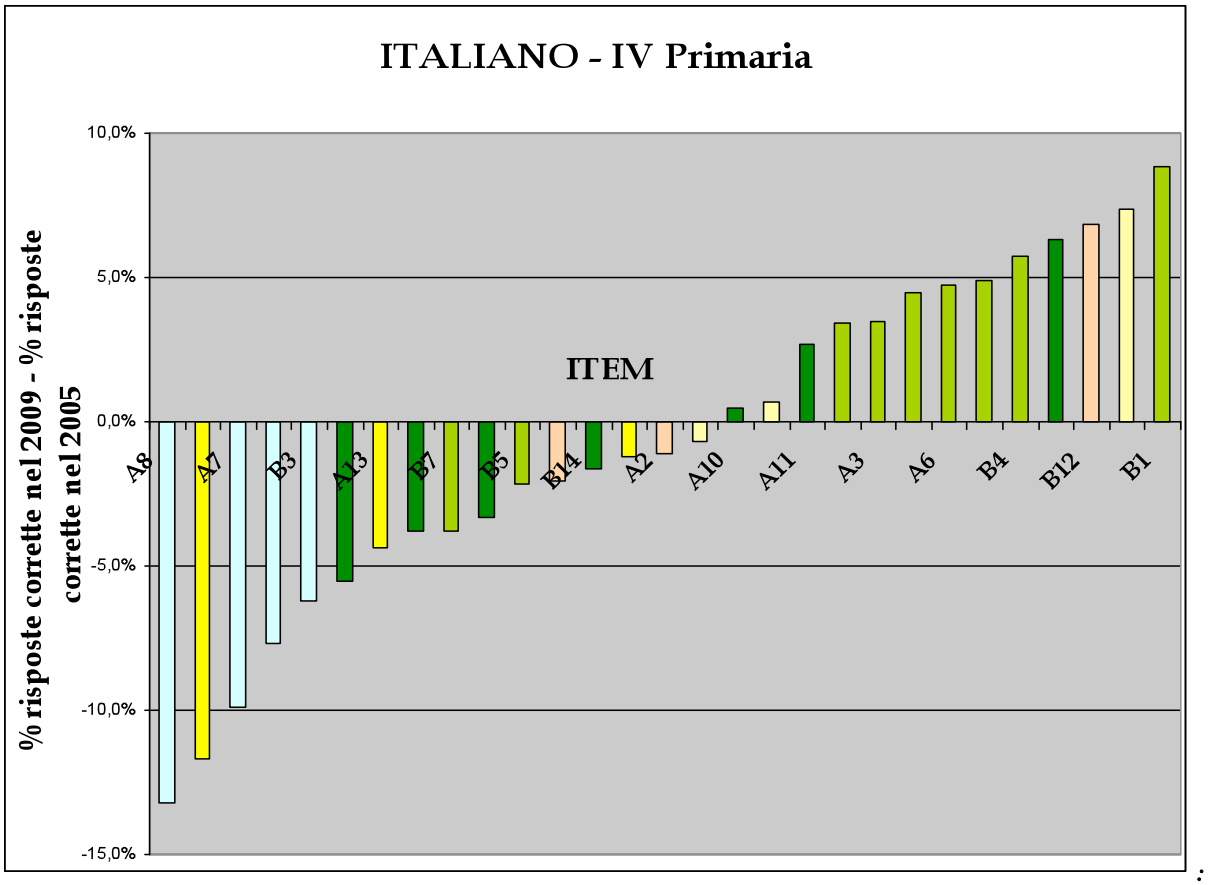


Grafico 13: esiti di italiano per la primaria

Dal momento che la media di risposte corrette nel 2004-2005 è stata, percentualmente, di 65,1 e l'attuale è di 64,5, si può affermare che non sembrano esserci globalmente significative differenze negli apprendimenti in Italiano fra gli alunni della IV primaria, pur con alcuni elementi di attenzione. In effetti circa una metà delle risposte presenta differenze di percentuali positive e l'altra metà negative: anche considerando poco significative le variazioni che non coinvolgono almeno il 5%, rimangono 5 *item* che presentano differenze positive (B1, A12, B12, B15 e B4) e 6 con differenze negative (A8, B10, A7, B6, B3 e B11). Di questi ultimi, ben 4 su 6 *item*, nei quali gli studenti delle Minoranze linguistiche sembrano manifestare maggiori difficoltà, riguardano il 'Lessico'.

Di contro, gli studenti delle scuole delle lingue di minoranza sembrano avere una capacità maggiore nella comprensione particolare del testo rispetto agli studenti italiani che hanno affrontato gli *item* 4 anni fa. Per l'interpretazione più puntuale e approfondita dei singoli *item*, si rimanda in basso allo studio specifico, condotto dall'esperta di italiano.

Italiano. Scuola secondaria di primo grado

Le tipologie proposte dall'INVALSI per i 30 *item* di Italiano della scuola secondaria di I grado sono state le quattro seguenti:

Comprensione globale	A2,A14,B1,B3,B4,B5
Comprensione particolare	A1,A3,A5,A6,A7,A8,A9,A11,B2,B7
Morfologia, sintassi, semantica	A4,A12,A13,A16,B8,B10,B11,B13
Lessico	A10,A15,B6,B9,B12,B14

Tabella 58: tipologia di item per la secondaria di I grado (italiano)

I risultati ottenuti sono riassunti nello schema di seguito riportato:

ITALIANO: SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
ITEM	% RISPOSTE CORRETTE 2004-05	% RISPOSTE CORRETTE2008-09	DIFFERENZA
B14	71,0%	60,2%	-10,8%

B13	71,1%	61,4%	-9,8%
B12	58,0%	51,7%	-6,2%
B11	60,5%	54,8%	-5,7%
A13	54,9%	49,8%	-5,1%
A3	59,4%	54,4%	-5,0%
A6	53,0%	49,4%	-3,6%
A1	51,2%	47,9%	-3,3%
A8	69,5%	68,7%	-0,8%
A2	63,7%	63,3%	-0,4%
A7	37,7%	37,8%	0,2%
A14	42,3%	42,5%	0,2%
B9	40,7%	40,9%	0,2%
B2	77,0%	78,0%	1,0%
A9	58,7%	60,2%	1,6%
B10	56,3%	57,9%	1,7%
A10	81,2%	83,0%	1,8%
A5	59,7%	61,8%	2,1%
B8	56,0%	58,3%	2,3%
B4	78,2%	81,1%	2,9%
B7	30,7%	33,6%	2,9%
B3	44,8%	47,9%	3,1%
A4	57,0%	60,2%	3,3%

B5	68,9%	73,0%	4,1%
A12	74,9%	79,9%	5,0%
A15	38,9%	44,8%	5,9%
B1	68,6%	74,9%	6,4%
A16	35,7%	42,5%	6,8%
B6	52,1%	59,1%	7,0%
A11	70,1%	78,8%	8,7%
Media	58,1%	58,6%	0,5%

Tabella 59: esiti di italiano per la secondaria di I grado

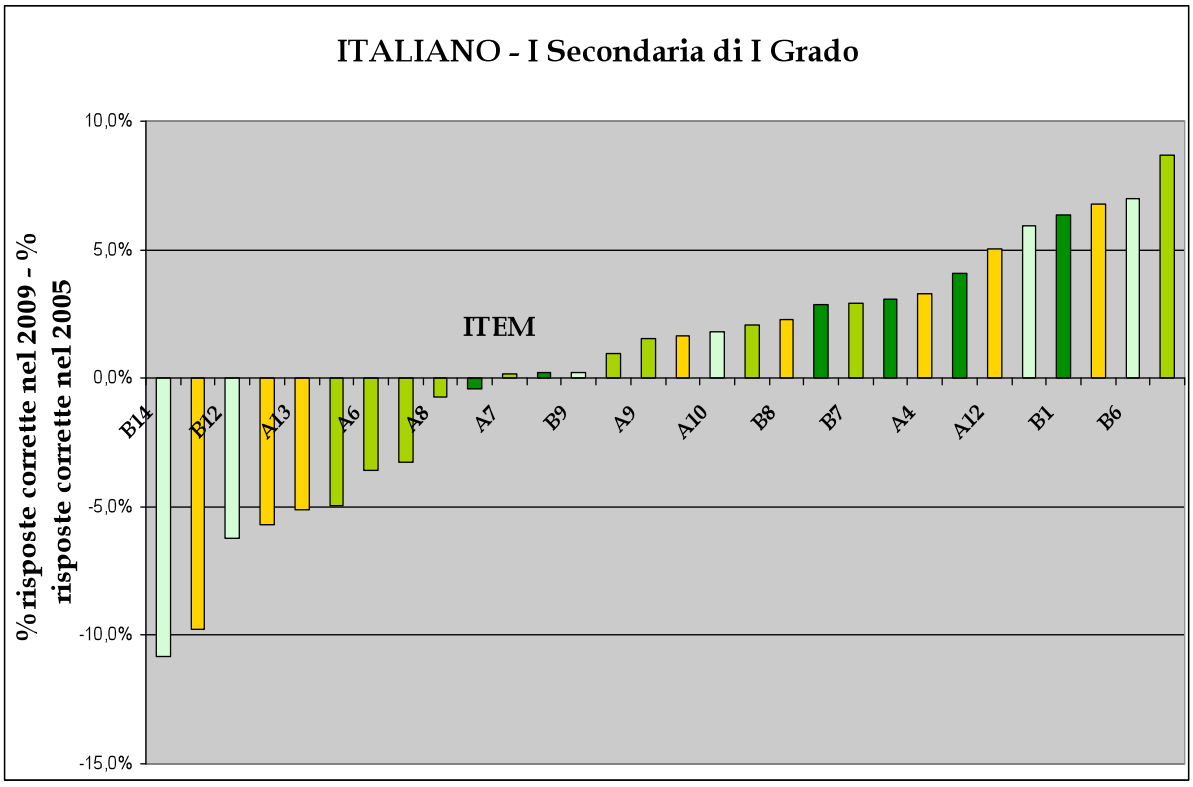


Grafico 14: esiti di italiano per la secondaria di I grado

Anche in questo caso la media nazionale (58,1) e quella delle 14 scuole coinvolte quest'anno (58,6) sostanzialmente si equivalgono. Trova conferma l'esistenza di un quinto di *item* nei quali la differenza fra le percentuali dei risultati corretti è superiore o uguale al 5% a svantaggio degli studenti delle scuole di lingue di minoranza; 3 di essi riguardano *item* di 'Morfologia, sintassi e semantica', 2 *item* di 'Lessico' e 1 di 'Comprensione particolare'. A differenza dei risultati della scuola primaria, c'è da segnalare che ci sono 2 *item* che testano il 'Lessico' nei quali gli studenti delle 14 scuole presentano una percentuale di risposte superiore rispetto a quelle rilevate su tutto il territorio nazionale (+5,9% e +7%), mentre per gli ultimi due *item*, sempre relativi al Lessico, il miglioramento è irrilevante (+0,2 e +1,8).

È stato poi appositamente elaborata una classificazione in sottocompetenze dei singoli *item*, per un possibile approfondimento della competenza linguistica. Si è cercato di evidenziare in modo analitico, con una analisi di secondo livello, la particolare capacità richiesta allo studente in ciascun quesito. Ad esempio, per la comprensione particolare del testo si è evidenziato l'oggetto specifico della consegna: il riconoscimento o l'individuazione di un'informazione esplicita, di una forma verbale, dell'intenzione comunicativa dell'autore (si veda la mappatura degli *item* al par. XXX).

Matematica. Primaria

Sia nella primaria, sia nella secondaria di I grado le tipologie usate per classificare gli *item* sono state 3, una delle quali preponderante numericamente. Per la Primaria i 23 *item* sono stati così suddivisi:

Numero	3,4,9,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22
Geometria	5,6,8,21
Misura e dati	1,2,7,10,23

Tabella 60: tipologia di item per la scuola primaria (matematica)

I risultati ottenuti, riordinati in base alla differenza percentuale di risposte corrette fra la somministrazione del 2008-2009 e quella nazionale del 2004-2005 sono i seguenti:

MATEMATICA: IV PRIMARIA			
ITEM	% CORRETTE 2004-05	% CORRETTE 2008-09	DIFFERENZA
17	62,2%	39,0%	-23,2%
2	75,1%	54,3%	-20,8%
7	61,9%	43,3%	-18,6%
8	62,2%	49,4%	-12,8%
19	49,5%	37,8%	-11,7%
22	75,1%	64,0%	-11,0%
18	53,5%	42,7%	-10,8%
3	78,0%	67,7%	-10,3%
6	82,1%	73,2%	-8,9%
10	82,1%	75,0%	-7,1%
13	58,9%	51,8%	-7,1%
1	84,4%	79,3%	-5,1%
20	79,9%	76,2%	-3,6%
11	73,9%	70,7%	-3,2%
9	73,2%	70,1%	-3,1%

21	76,0%	73,2%	-2,8%
12	83,0%	80,5%	-2,5%
15	65,4%	63,4%	-2,0%
16	42,1%	40,2%	-1,8%
23	84,4%	82,9%	-1,5%
4	87,2%	87,8%	0,6%
14	85,2%	92,7%	7,4%
5	72,0%	80,5%	8,5%
Media	71,6%	65,0%	-6,6%

Tabella 61: esiti di matematica per la primaria

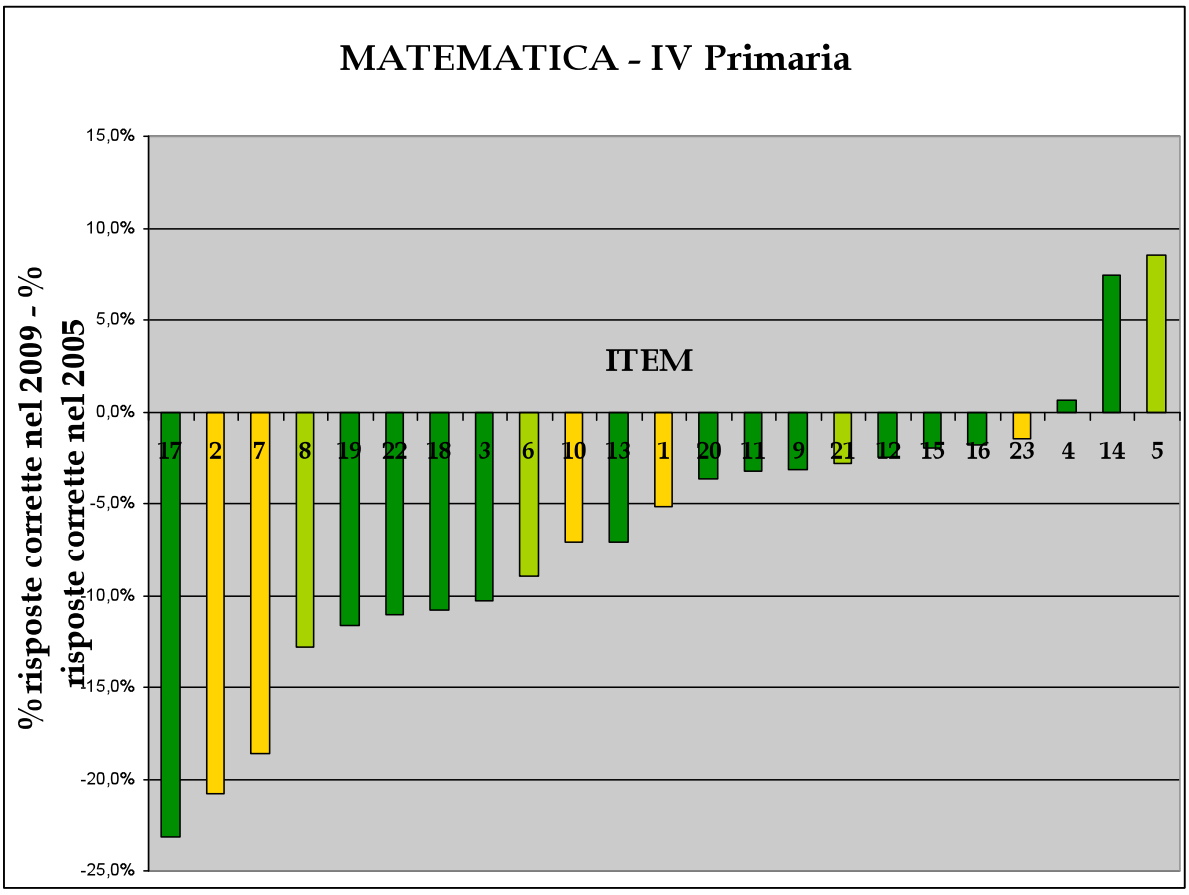


Grafico 15: esiti di matematica per la primaria

In media fra le due rilevazioni vi è stato un calo complessivo della media aritmetica delle risposte corrette del 6,6%, e questo non stupisce chi da anni osserva l'andamento degli apprendimenti di Matematica degli studenti italiani. In questo caso, il calo percentuale delle risposte riguarda 20 *item* su 23 e per 8 fra essi si supera addirittura la percentuale del 10%, con una punta del 23,2%. Né si può dire che il calo riguarda uno solo dei settori di indagine: esso è ben ripartito fra 'Numero', 'Geometria' e 'Misura e dati'.

Matematica. Secondaria di I grado.

Quanto osservato per la scuola primaria risulta in un certo senso sorprendentemente rovesciato per la prova di Matematica della scuola secondaria di I grado: solo 8 *item* su 24 presentano una differenza percentuale negativa fra gli esiti riscontrati quest'anno nelle scuole con le Minoranze linguistiche e quelli nazionali di quattro anni fa e addirittura solo tre fra essi sono inferiori al -5%, mentre cinque sono superiori al +5%. Mentre cioè nel 2004-2005 la percentuale media di risposte corrette è stata del 61,6%, quest'anno le 14 scuole hanno risposto correttamente al 64,1% degli *item* di Matematica, con un incremento del 2,5%.

Il quadro completo è il seguente:

Numero	1,3,6,7,8,10,14,17,18,19,22,23,24
Geometria	4,5,9,12,21
Misura e dati	2,11,13,15,16,20

Tabella 62: tipologia di item per la secondaria di I grado (matematica)

Ecco lo schema riassuntivo dei risultati di Matematica per la prima classe della secondaria di I grado:

MATEMATICA: I SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
ITEM	% CORRETTE 2004-05	% CORRETTE 2008-09	DIFFERENZA
8	81,2%	70,9%	-10,2%
16	65,7%	58,1%	-7,6%
21	68,5%	63,0%	-5,4%
22	25,5%	21,9%	-3,6%
4	81,5%	79,6%	-1,9%
5	54,7%	53,2%	-1,5%
10	68,8%	68,3%	-0,5%
14	65,4%	64,9%	-0,5%
17	51,4%	52,5%	1,0%
23	78,9%	80,0%	1,1%
6	66,4%	67,5%	1,2%
3	78,4%	80,4%	2,0%
2	62,5%	64,5%	2,0%
19	40,0%	42,3%	2,3%
18	61,3%	63,8%	2,5%
11	81,2%	84,2%	3,0%
13	66,1%	69,8%	3,7%
24	66,4%	70,2%	3,8%

9	37,7%	41,5%	3,8%
1	76,3%	83,0%	6,7%
7	47,7%	57,7%	10,1%
15	57,0%	72,8%	15,8%
12	54,6%	70,6%	16,0%
20	41,5%	58,1%	16,6%
Media	61,6%	64,1%	2,5%

Tabella 63: esiti di matematica per la secondaria di I grado

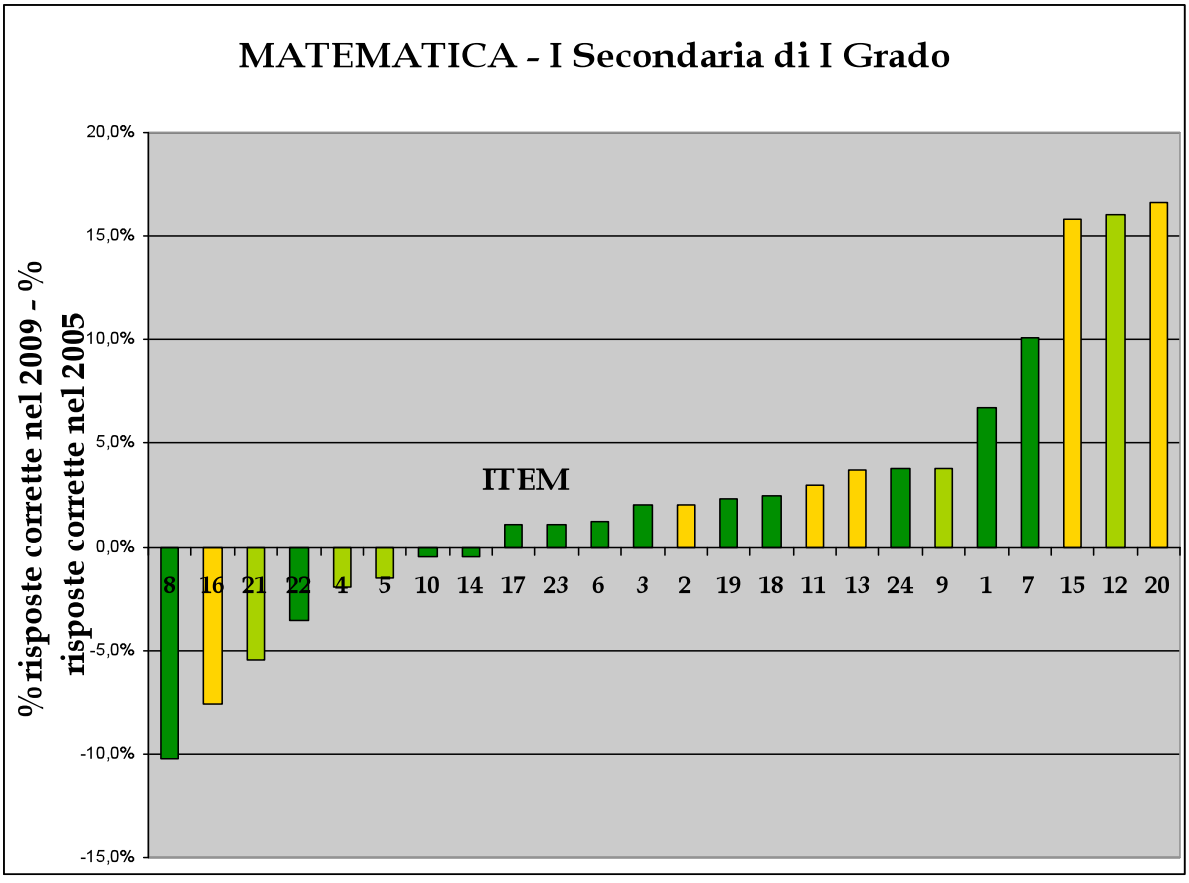


Grafico 16: esiti di matematica per la secondaria di I grado

Analizzando singolarmente il contenuto degli *item*, sembra certo che per la secondaria in matematica, laddove i risultati sono più bassi rispetto alla rilevazione precedente, lo sono indipendentemente dalla lingua. Ad esempio l'*item* 8, che ha realizzato il 10,2% di decremento è costituito solo da numeri e conti sia nella domanda che nelle possibili risposte. All'opposto, dove l'aspetto linguistico è prevalente si rilevano esiti migliori (per esempio, nell'*item* 15, sotto un grafico a barre compare la domanda «Quanti ragazzi pesano MENO di 45 kg?», e questo realizza quasi il 15% in più rispetto a quattro anni fa). Negli *item* nei quali per rispondere occorre prestare attenzione ad ogni termine e incrociare opportunamente le informazioni fornite, la differenza di percentuale è talvolta positiva e talvolta negativa, seppur di poco. Ad esempio, rispettivamente, gli *item* 22 (sul tempo di cottura di 250 grammi di spaghetti, conoscendo quello necessario per 500 grammi) e il 24 (dove è fondamentale prestare attenzione al 'solo' della domanda «Quale dei seguenti insiemi è composto solo da numeri primi?») presentano una differenza percentuale di -3,6% e + 3,8%.

Scienze. Primaria.

Anche per Scienze le tipologie proposte per la classificazione degli *item* sono state le medesime quattro, per la Scuola primaria e per la secondaria. La scelta degli esperti che hanno confezionato il fascicolo degli *item* è stata in questo caso quella di tenerli uniti rispetto alle singole tipologie; ad esempio per la primaria l'ordine è stato il seguente:

Elementi di metodo sperimentale	1,2,3,4,5
Uomo e Ambiente	6,7,8,9,10,11
Trasformazioni	12,13,14,15,16,17
Viventi/Non Viventi	18,19,20,21,22

Tabella 64: tipologia di item per la scuola primaria (scienze)

I risultati comunque hanno dimostrato che lacune ed eccellenze non sono limitate a una tipologia, come ben si evidenzia anche solo 'cromaticamente nel seguente schema:

SCIENZE: IV PRIMARIA			
ITEM	% CORRETTE 2004-05	% CORRETTE 2008-09	DIFFERENZA
3	68,3%	51,8%	-16,5%
4	58,9%	46,3%	-12,5%
19	75,9%	64,6%	-11,2%
13	69,6%	60,4%	-9,3%
5	59,6%	55,5%	-4,1%
20	82,3%	78,7%	-3,6%
7	67,5%	64,0%	-3,5%
14	82,5%	79,3%	-3,3%
9	65,7%	63,4%	-2,3%
18	86,8%	84,8%	-2,1%
12	69,6%	68,3%	-1,3%
10	90,7%	90,9%	0,1%
8	86,2%	87,2%	1,0%

15	85,5%	86,6%	1,1%
1	78,2%	79,3%	1,1%
2	82,2%	83,5%	1,4%
22	77,9%	79,9%	2,0%
21	88,0%	90,9%	2,9%
16	74,3%	77,4%	3,1%
6	82,0%	85,4%	3,4%
17	85,2%	89,6%	4,5%
11	82,6%	93,9%	11,3%
Media	77,2%	75,5%	-1,7%

Tabella 65: esiti di scienze per la primaria

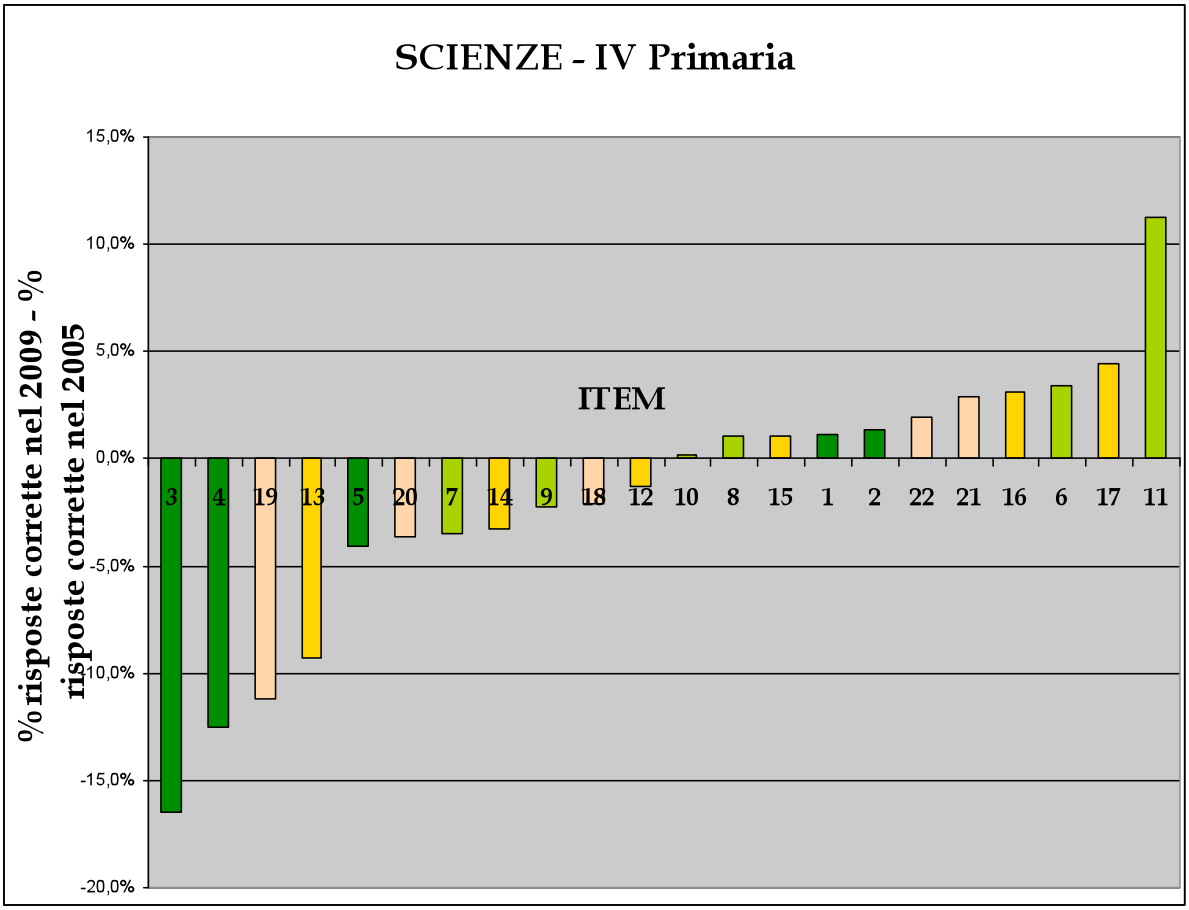


Grafico 17: esiti di scienze per la primaria

Come si vede, globalmente la differenza fra le prestazioni rilevate nel 2008-2009 e quelle del 2004-2005 è minima (-1,7%), e il numero di *item* nei quali l'andamento è stato peggiore quest'anno è di 11 su 22; il segno meno è perciò dovuto essenzialmente al peso maggiore dei quattro *item* 4,3, 19 e 13 rispetto al peso degli *item* con andamento migliore. Detto questo, sembrerebbe che che per gli studenti delle scuole raggiunte da questa inchiesta le difficoltà rispetto ai risultati medi degli studenti italiani si concentrino maggiormente sugli *item* che mettono a tema gli 'elementi di metodo sperimentale' e i la categoria 'viventi/non viventi'.

Scienze. Secondaria di I grado.

Per quanto riguarda la Scuola secondaria di I grado gli *item* risultano raggruppati, secondo le tipologie di riferimento, come indicato nella tabella riportata di seguito.

Elementi di metodo sperimentale	7,8,9,10,11,12
Uomo e Ambiente	13,14,15,16,17,18,19
Trasformazioni	1,2,3,4,5,6
Viventi/Non Viventi	20,21,22,23,24

Tabella 66: tipologia di item per la secondaria di I grado (scienze)

I risultati della rilevazione, ordinati secondo le differenze di percentuali, sono stati i seguenti:

SCIENZE: I SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
ITEM	% CORRETTE 2004-05	% CORRETTE 2008-09	DIFFERENZA
2	54,1%	51,7%	-2,4%
11	91,3%	90,3%	-1,0%
12	77,4%	76,4%	-1,0%
20	83,2%	82,4%	-0,8%
24	69,8%	69,7%	-0,1%
17	89,4%	90,3%	0,8%
6	53,9%	55,8%	1,9%
10	70,7%	72,7%	2,0%

23	74,4%	76,4%	2,0%
15	78,5%	80,9%	2,4%
14	90,7%	93,3%	2,5%
5	43,0%	46,8%	3,9%
19	57,9%	61,8%	3,9%
7	83,3%	87,3%	3,9%
22	67,2%	71,2%	4,0%
9	70,8%	74,9%	4,2%
21	63,2%	67,8%	4,6%
4	62,4%	67,0%	4,7%
13	90,8%	95,5%	4,7%
16	80,1%	85,4%	5,3%
8	64,0%	71,9%	7,9%
3	55,1%	64,8%	9,7%
1	52,3%	67,0%	14,7%
18	64,6%	79,4%	14,9%
Media	70,3%	74,2%	3,9%

Tabella 67: esiti di scienze per la secondaria di I grado

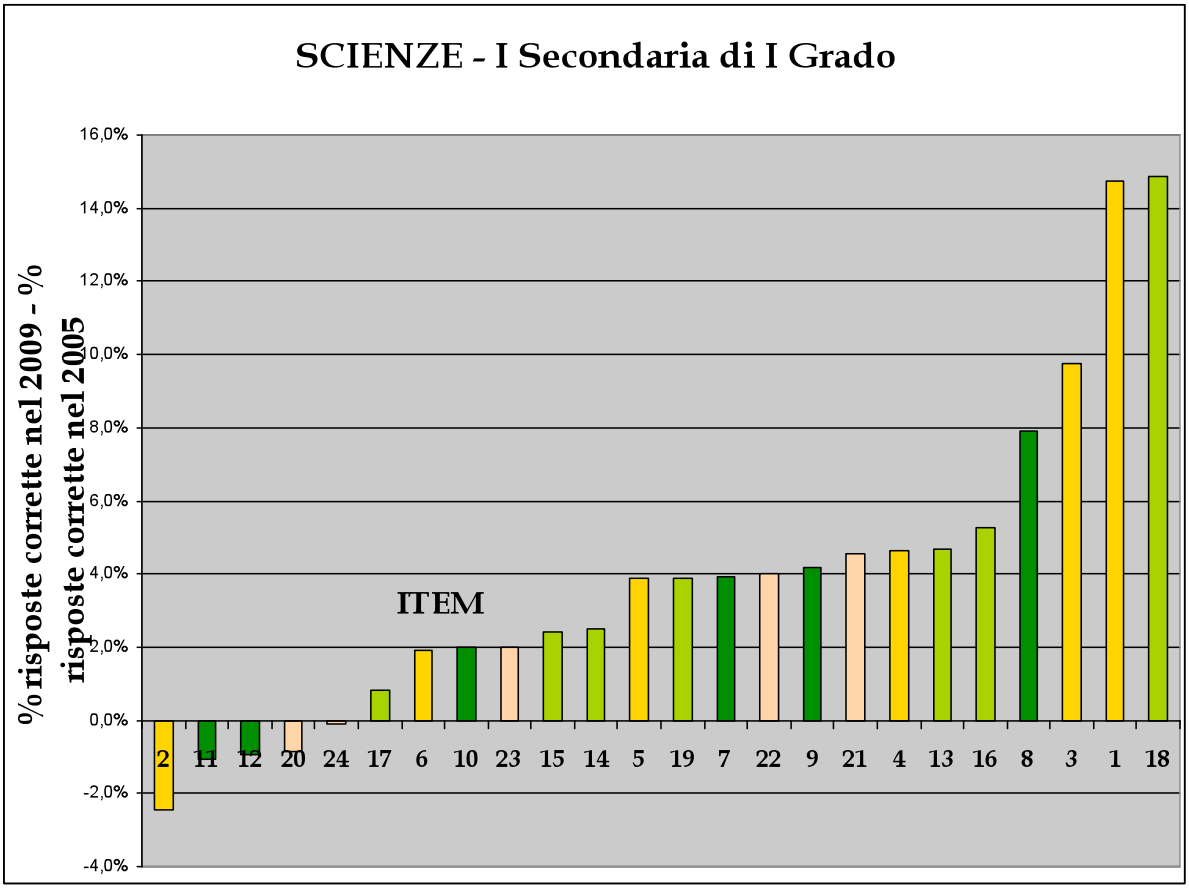


Grafico 18: esiti di scienze per la secondaria di I grado

I risultati in Scienze sono sicuramente migliori nella scuola secondaria rispetto a quelli della scuola primaria, con una differenza percentuale maggiore del 3,9% e, soprattutto, realizzando nei singoli *item* un peggioramento solo in 5 di essi su 24 e, soprattutto, di grandezza minima. C'è da osservare che la differenza di risultati fra scuola primaria e scuola secondaria è una costante, molto evidente per Matematica e Scienze e solo accennata per Italiano, e che in tutti i casi è la scuola primaria a risultare con maggiori differenze percentuali negative fra gli esiti della rilevazione di quest'anno per gli alunni delle *Lingue Minoritarie* e gli alunni italiani del 2004-2005. Non è però escluso che il fenomeno andrebbe ridimensionato nella sua quantificazione, soprattutto tenendo in considerazione il fatto che, come già anticipato, i risultati nazionali per le scuole primarie non erano ritenuti completamente affidabili in quanto in alcune regioni i dati erano in netta controtendenza rispetto alle altre rilevazioni nazionali ed internazionali.

3.6.3. *Elaborazione dei dati. Risultati territoriali*

I dati per Provincia sono invece sicuramente più comparabili, anche se pur sempre parzialmente influenzati dalla variabile 'collocazione urbana/rurale', che tuttavia nella maggioranza dei nostri casi si limita a capoluoghi di provincia *versus* località rurali o di montagna, ed esclude in ogni caso le grandi aree urbane nelle Province, le Scuole delle quali non sono state sottoposte a prova.

La IV primaria.

Qui e nel prosieguo di questo capitolo le scuole non sono più nominate singolarmente: fa parte del metodo di lavoro INVALSI garantire l'anonimato (trattandosi di valutazioni) alle scuole coinvolte, per una questione di sensibilità dei dati presentati. Si è perciò provveduto, come di prassi, a identificare ogni Provincia con una lettera convenzionale, e le scuole all'interno della Provincia con un numero progressivo. Con le lettere maiuscole sono indicate le province di appartenenza (A, B, C, D, E, F, G e H): 3 scuole sono nella provincia A, 3 nella B, 2 nella F e 1 ciascuna nelle province C, D, E, G e H.

Si propongono di seguito, per ciascuna disciplina, due grafici; nel primo è messa a confronto la media aritmetica della percentuale di risposte corrette fra le 13 scuole; nel secondo sono riportate affiancate la media aritmetica della percentuale di risposte corrette e la mediana della percentuale di risposte corrette, sempre scuola per scuola, ma rendendo possibile anche il paragone fra diverse province.

Per lo stesso motivo sopra esposto, non sono state effettuate elaborazioni sulle singole realtà linguistiche. Laddove, nell'ambito della provincia, era presente una sola scuola, l'analisi di quella realtà avrebbe inevitabilmente reso esplicito il risultato ottenuto dalla scuola stessa. Di conseguenza, in questa sede vengono resi noti i soli dati interpretativi complessivi, utili alla rilevazione degli andamenti nelle tre materie oggetto di indagine. Ecco i grafici:

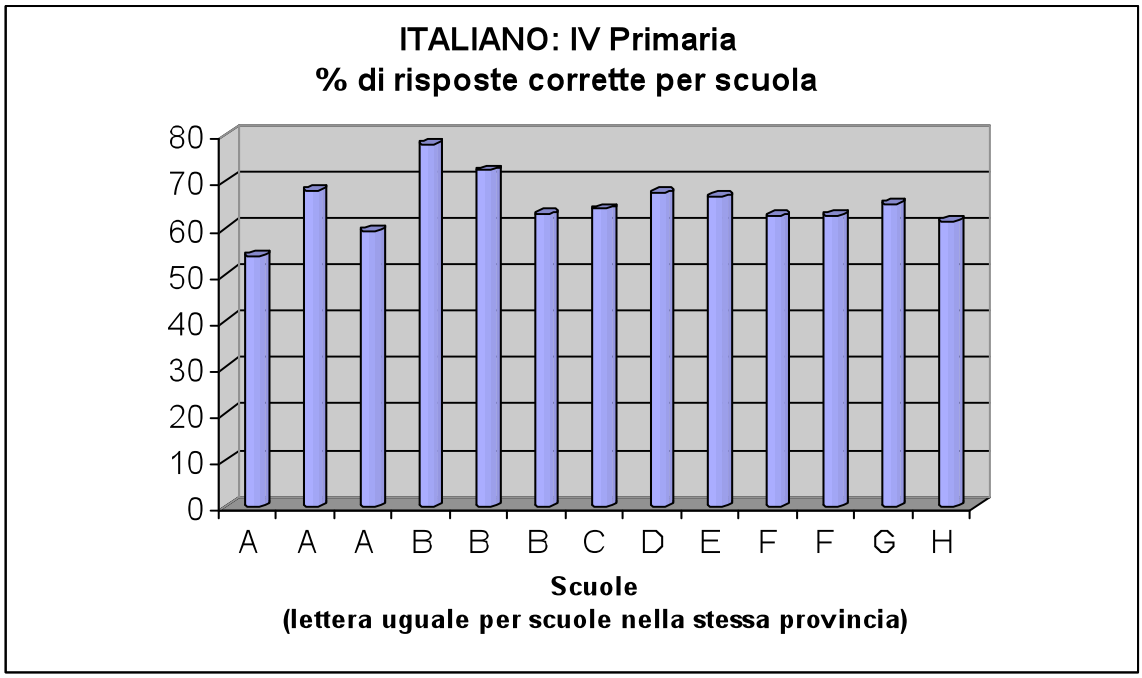


Grafico 19: italiano, primaria, per provincia e scuola

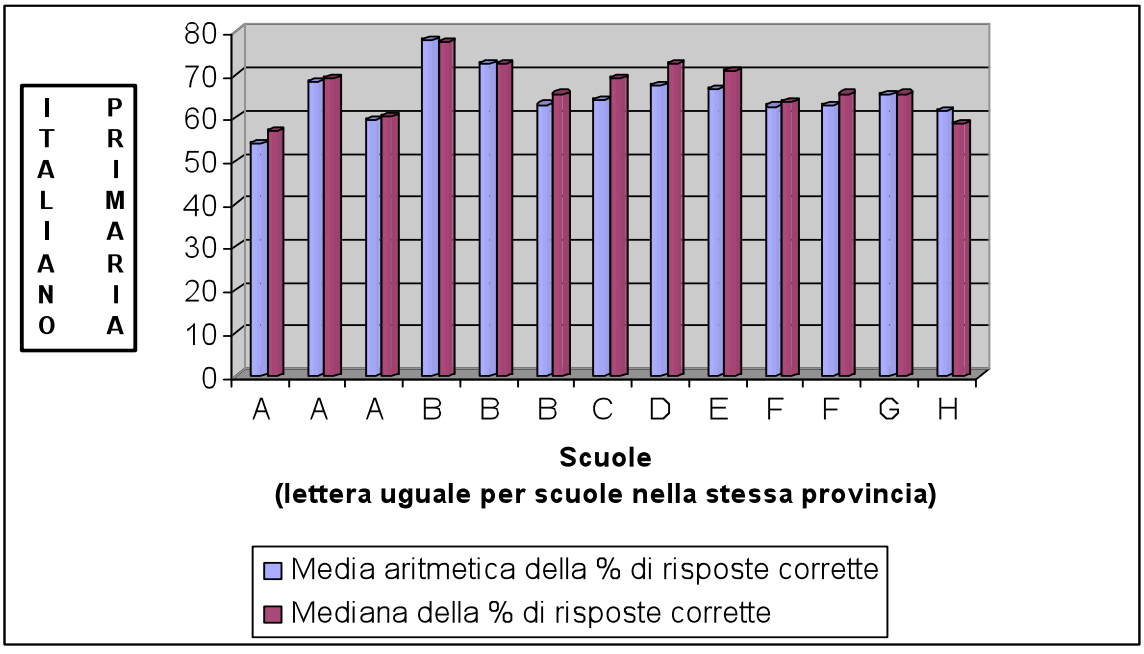


Grafico 20: italiano, primaria, media e mediana

Come si nota, la mediana è quasi sempre di poco superiore alla media aritmetica. e questo segnala la presenza di almeno il 50% degli studenti, in ciascuna scuola, che ottiene un punteggio che

uguaglia o supera il punteggio indicato dalla media aritmetica. Come ci si può aspettare, e come è ovvio, il confronto fra le scuole della stessa provincia mostra risultati differenziati, dal momento che le condizioni linguistiche (in più di una provincia insistono minoranze diverse) e sociodemografiche pososno essere molto diverse. Piuttosto si noterà che le 2 scuole della provincia F hanno risultati simili, con un valore lievemente più elevato per la mediana dell'ultima scuola; a parità di media aritmetica ciò significa che nella seconda scuola della provincia F vi è qualche studente che ottiene punteggi molto bassi o almeno più bassi di quelli dell'altra scuola della medesima provincia.

I grafici di Matematica, scuola per scuola, sono i seguenti:

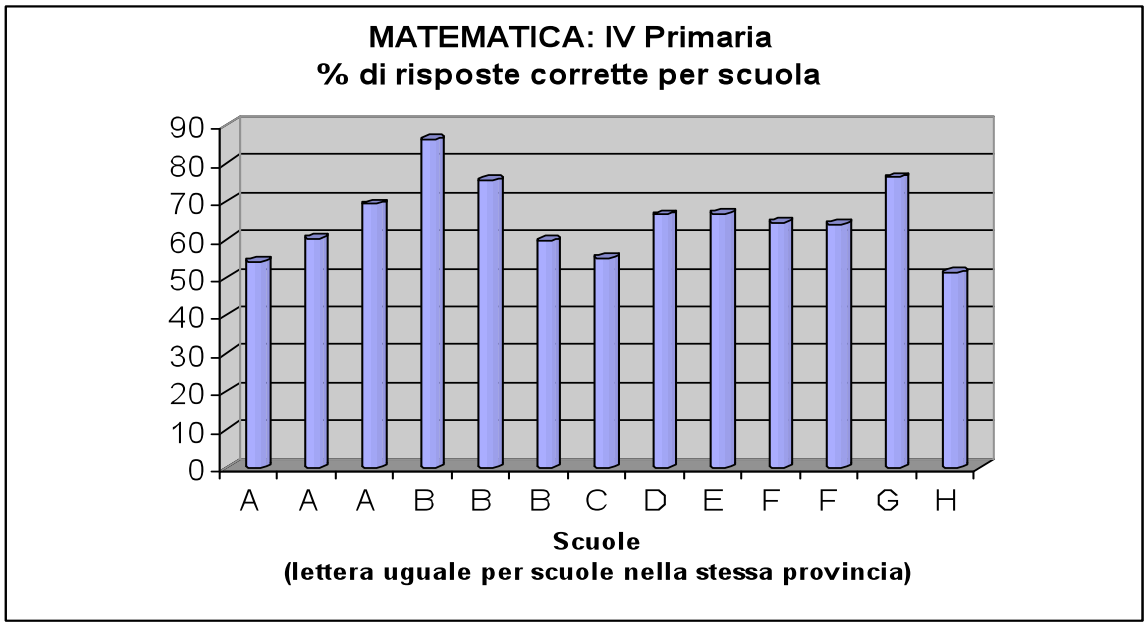


Grafico 21: matematica, primaria, per provincia e scuola

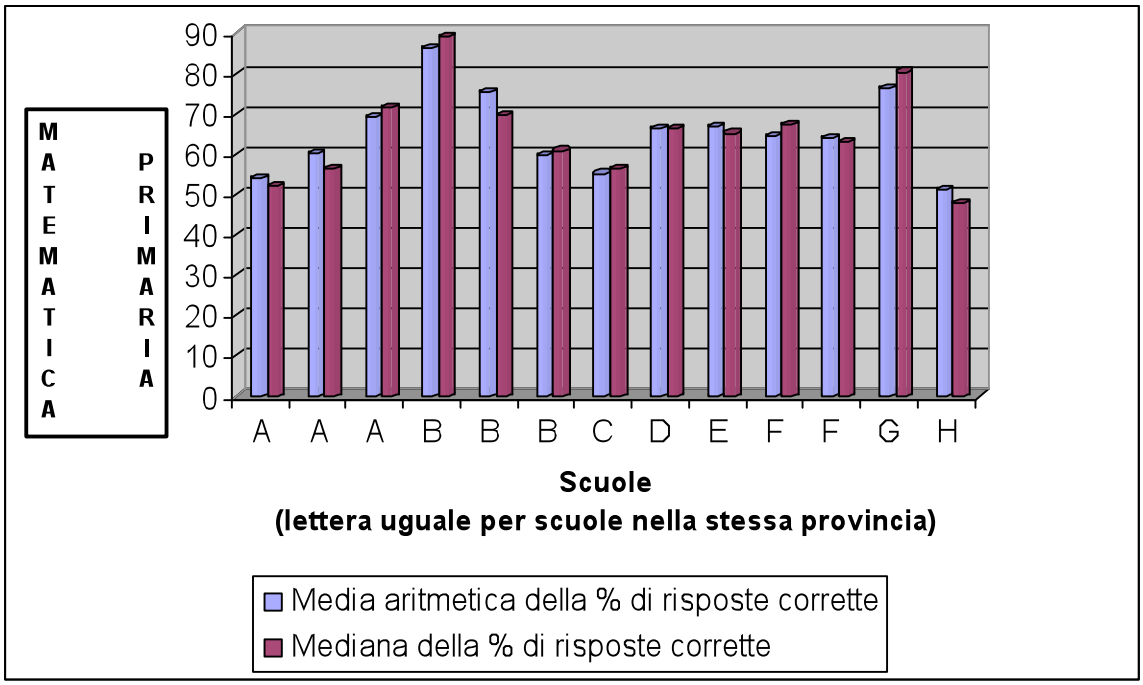


Grafico 22: matematica, primaria, media e mediana

In questo caso la situazione, relativamente al rapporto fra media aritmetica e mediana, è variegata: vi sono scuole in cui è maggiore la prima e altre in cui la situazione è capovolta. Da segnalare i risultati della prima scuola della provincia A e della scuola della provincia H, per le quali il fatto che la mediana è inferiore alla media aritmetica è un ulteriore elemento di preoccupazione, affiancato al basso valore della media aritmetica.

I grafici di Scienze sono i seguenti:

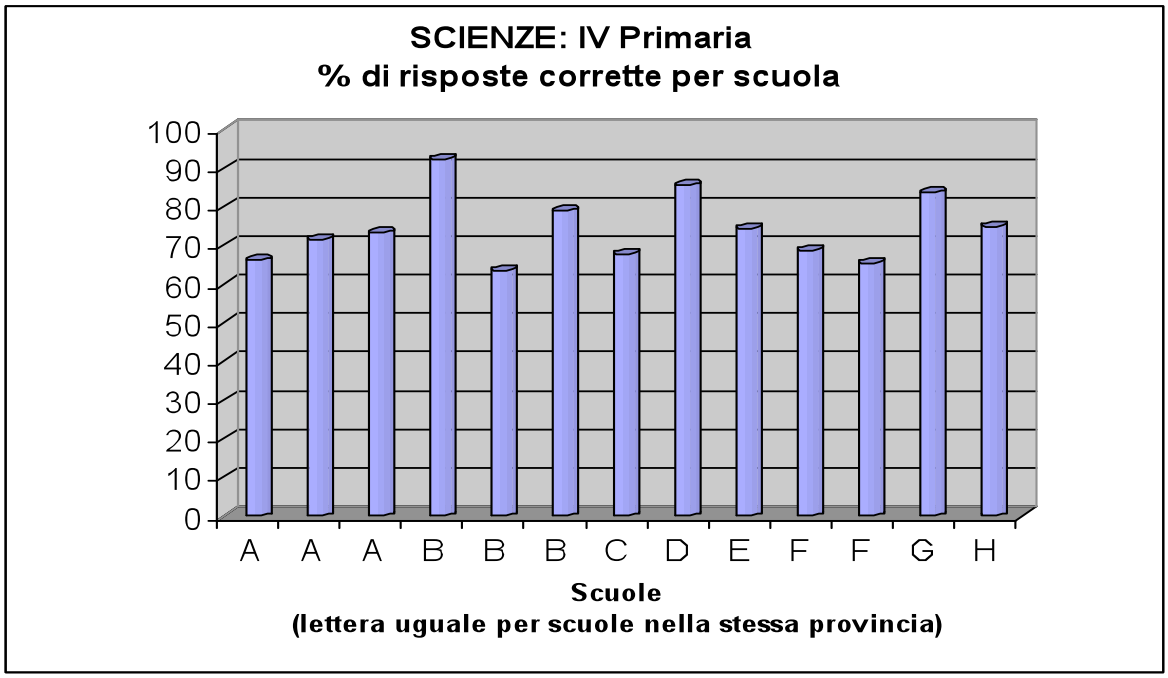


Grafico 23: scienze, primaria, per provincia e scuola

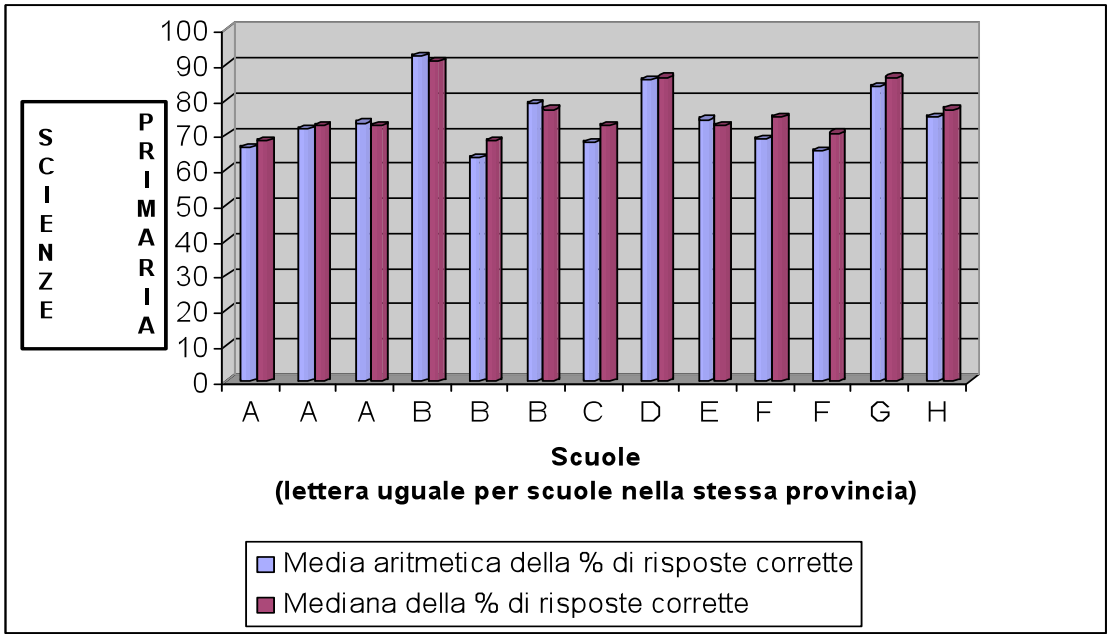


Grafico 24: scienze, primaria, media e mediana

Si noterà come nelle due ultime scuole della provincia B i risultati si invertono fra Matematica e Scienze, mentre fra le tre scuole della provincia A l'andamento della media aritmetica è

simile, ma quello della mediana presenta differenze. Proponiamo qui il grafico seguente, per rendere possibile un confronto fra le medie aritmetiche ottenute dalle singole scuole primarie nelle tre materie Italiano, Matematica e Scienze:

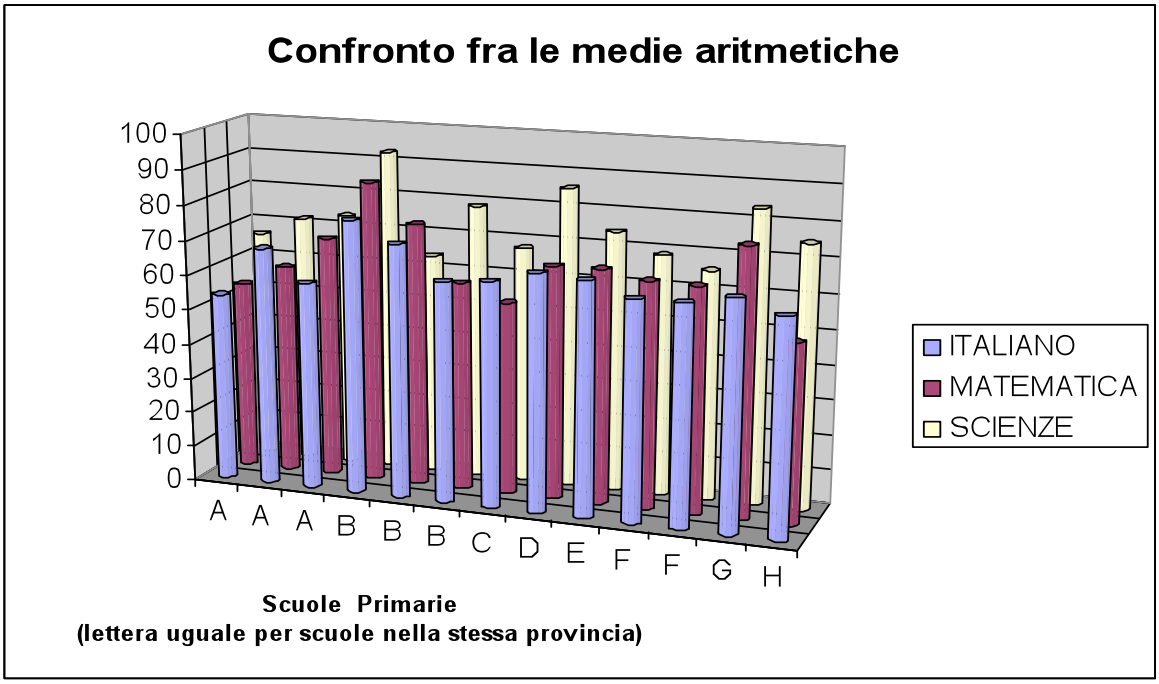


Grafico 25: confronto fra le medie aritmetiche

In sintesi, questa visualizzazione grafica sembrerebbe smentire una correlazione diretta tra gli esiti nelle singole materie e la minoranza linguistica di appartenenza a livello di apprendimento. La lingua minoritaria sembrerebbe, infatti, non influire significativamente sull'apprendimento delle discipline oggetto della rilevazione, almeno per quanto riguarda il campione di alunni presi in esame. Ad esempio, in matematica, in alcuni casi la media aritmetica è superiore e in altri inferiore, rispetto alla media aritmetica nelle altre discipline.

La I secondaria di I grado.

Le scuole considerate sono state 14, ed appartengono a 9 province: 3 scuole alla provincia A, 1 scuola per ciascuna provincia B, C, D , E, F e I, 2 scuole per la provincia G e 3 scuole per la provincia H. Ecco i due grafici riassuntivi dei risultati della rilevazione di Italiano nella classe I secondaria di I grado:

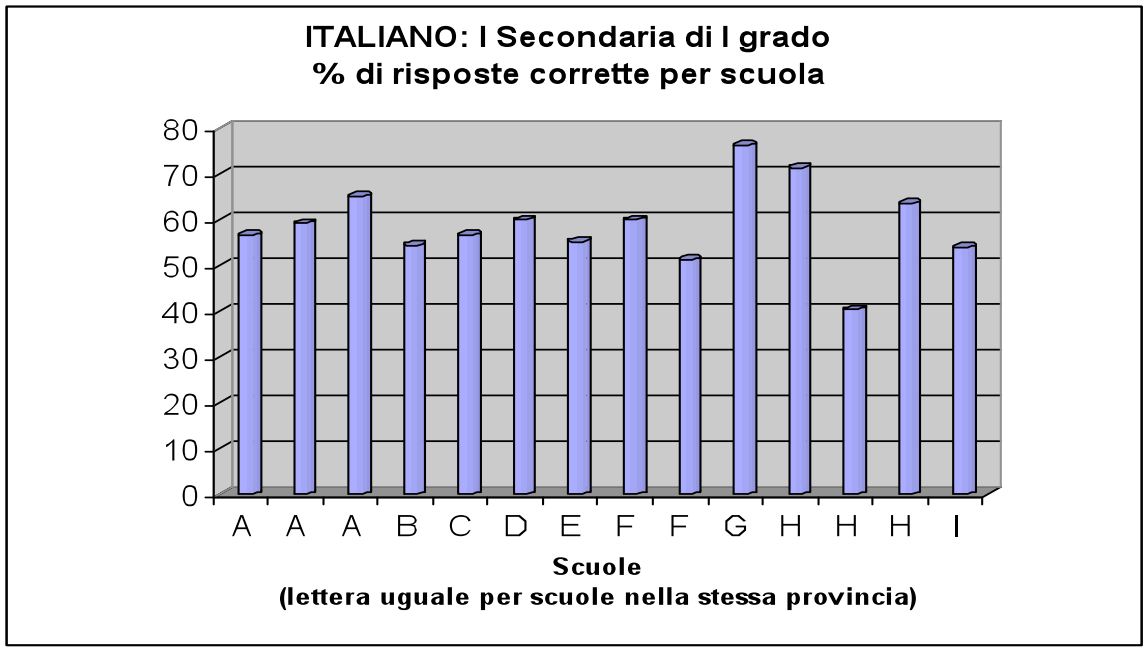


Grafico 26: italiano, secondaria di I grado, per provincia e scuola

Relativamente al confronto fra le scuole considerate, comprendendo la caratteristica della provincia di appartenenza, la situazione è la seguente:

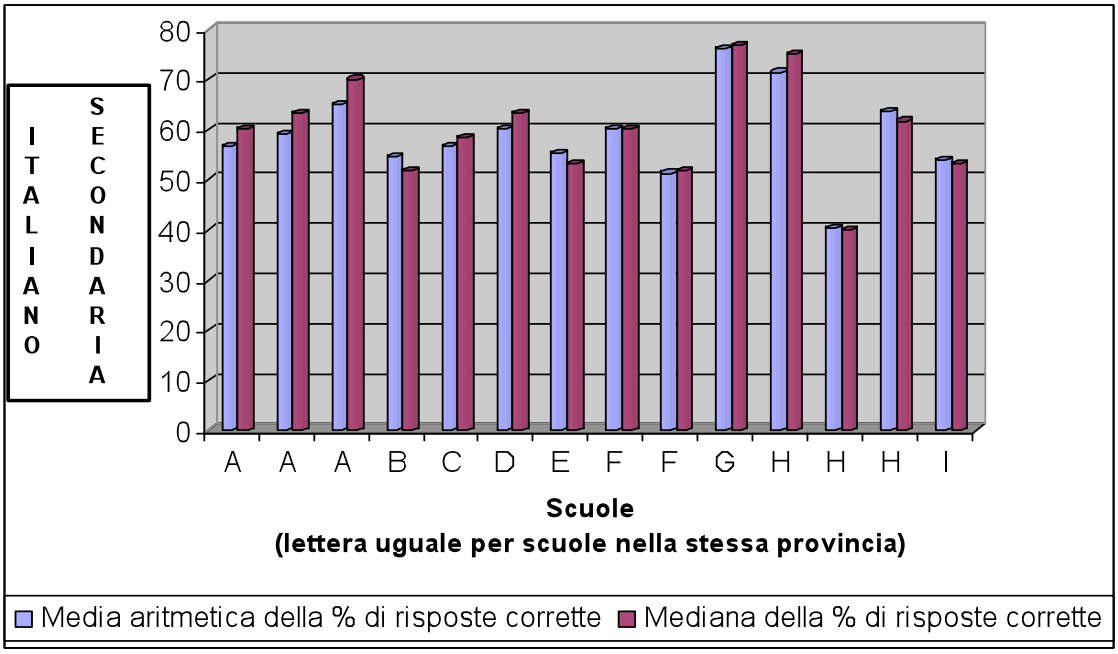


Grafico 27: italiano, secondaria di I grado, media e mediana

L'elemento più evidente è la disparità di risultati fra le 3 scuole della provincia H. Da notare, parallelamente, che invece la mediana per le stesse scuole segnala situazioni interne diverse fra loro: nella prima la mediana è superiore alla media aritmetica, nella seconda si equivalgono e nella terza è di poco inferiore. Nelle 3 scuole della provincia A invece risulta costante la superiorità della mediana rispetto alla media aritmetica.

Per Matematica questa è la situazione riscontrata:

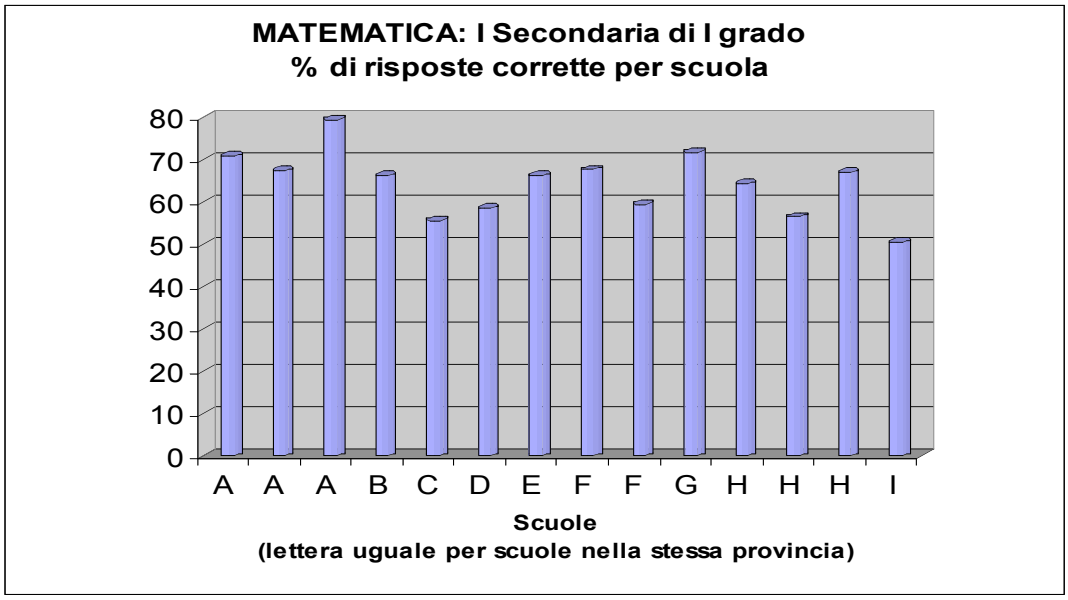


Grafico 28: matematica, secondaria di I grado, per provincia e scuola

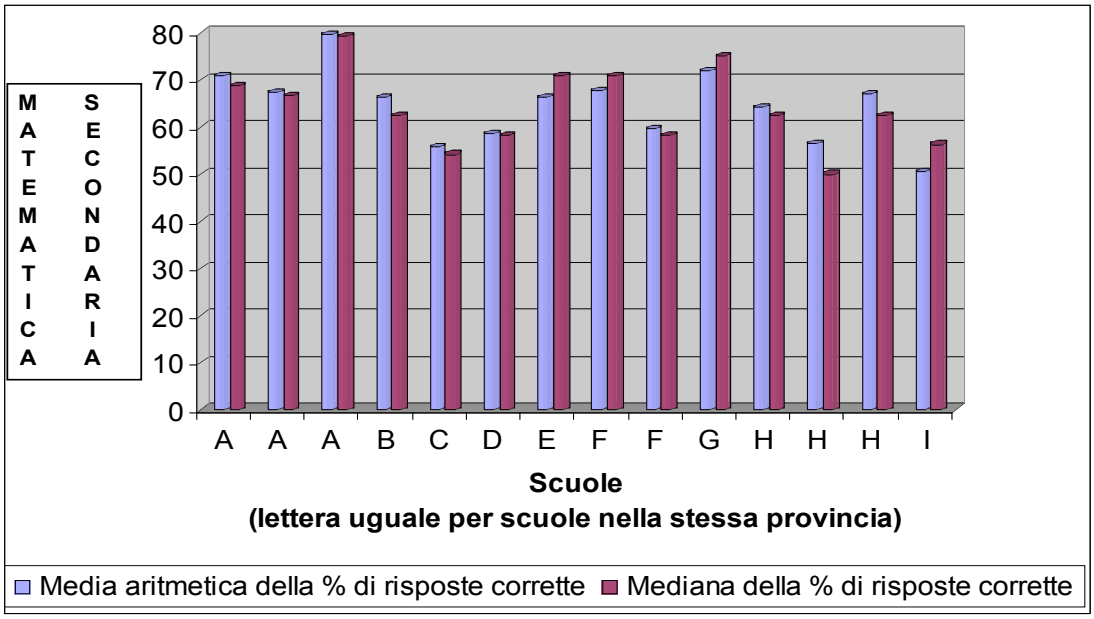


Grafico 29: matematica, secondaria di I grado, media e mediana

Si noti come solo in quattro scuole la mediana supera la media aritmetica; questo significa che nelle altre dieci vi è la presenza di studenti che alzano la media aritmetica, ma in esse almeno il 50% degli alunni rispondenti fornisce un numero di risposte corrette inferiore percentualmente al valore segnalato dalla media aritmetica.

Infine presentiamo i grafici relativi a Scienze nella I secondaria di I grado:

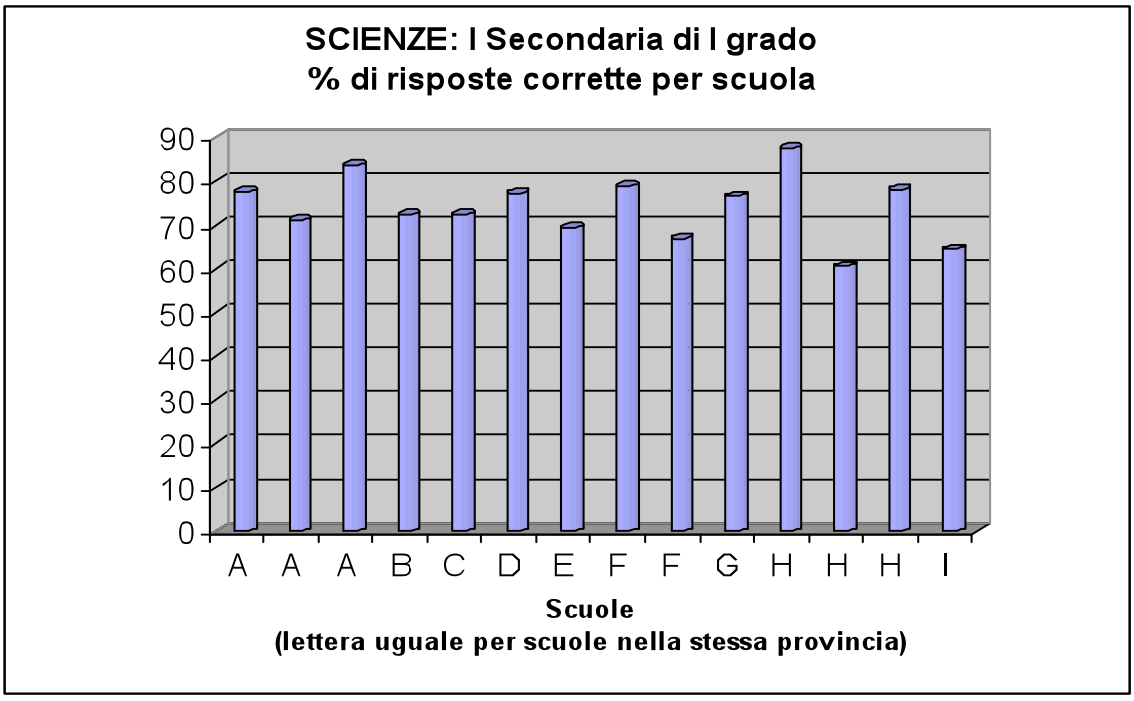


Grafico 30: scienze, secondaria di I grado, per provincia e scuola

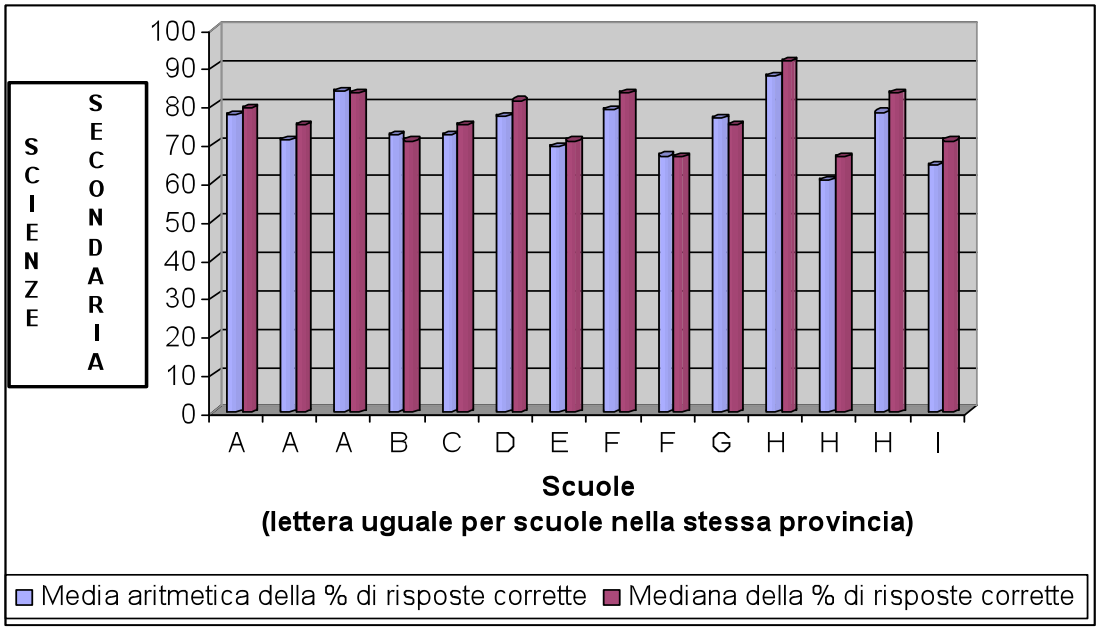


Grafico 31: scienze, secondaria di I grado, media e mediana

Come si vede, l'andamento delle medie aritmetiche è simile a quello delle medie per Matematica e anche per le mediane vale un discorso simile; ma all'interno di Scienze non c'è lo stesso andamento di Matematica: in questo caso le mediane tendono a superare il valore della media aritmetica.

Proponiamo anche per la scuola secondaria di I grado il grafico che renda possibile la comparazione fra le medie aritmetiche raggiunte dalle singole scuole nelle tre materie Italiano, Matematica e Scienze.

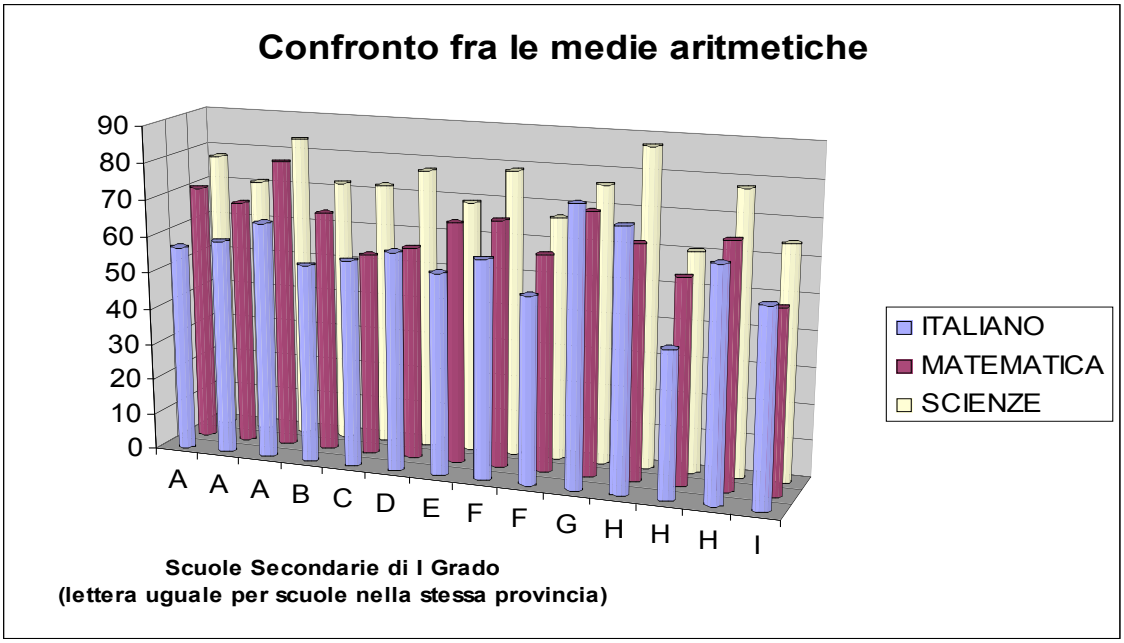


Grafico 32: confronto fra le medie aritmetiche

3.6.3. *Dati per disciplina e livello di scolarità*

Italiano

Partendo dal presupposto teorico che – per essere valido – uno strumento già somministrato deve mantenere inalterate le condizioni di base, per l'italiano è stata riproposta una prova nella sua interezza, composta da due testi, di tipologia diversa, espositiva il primo, narrativa il secondo. Tale scelta è stata dettata dall'individuazione di alcune caratteristiche condivise e ritenute fondamentali dal gruppo di lavoro:

- la presenza di un corredo di elaborazione di dati significativi a livello nazionale, regionale e provinciale;
- lo spessore contenutistico e formale dei testi;
- la completezza degli aspetti oggetto di valutazione.

Al fine di acquisire una maggiore e approfondita conoscenza delle competenze linguistiche testate si è poi deciso di formulare un'ulteriore declinazione in sottocompetenze individuando l'ambito generale e la competenza specifica. La doppia etichetta ha consentito di approfondire e rilevare la corrispondenza tra le competenze rilevate nell'indagine del 2004 e quella presente per capire se: l'esposizione a qualunque livello, in ambito scolastico, ad un codice diverso dall'italiano costituisce un elemento di facilitazione nel processo di apprendimento oppure no, e in quali ambiti specifici, eventualmente, una tale variabile potrebbe costituire un elemento significativo di vantaggio o svantaggio.

La somministrazione delle prove non ha avuto lo scopo di fare una comparazione tra le classi che partecipano alla rilevazione e che sono unità di analisi indipendente bensì tra gruppi-classe rispetto alla media generale (con le cautele viste sopra) e in seguito provinciale; un ulteriore oggetto di analisi, che è sembrato di particolare interesse anche alla luce delle più recenti rilevazioni internazionali, ha riguardato la percentuale di risposte omesse.

È dunque importante porre mente alla mappatura degli *item*, qui di seguito riportata.

CLASSE IV PRIMARIA

MAPPATURA DEGLI *ITEM* – TESTO ESPOSITIVO "LA VITA DEI POPOLI"		
Item	**Tipologia di *item***	**Sottocompetenza**
A1	comprensione particolare del testo	individuazione di un'informazione
A2	morfosintassi	riconoscimento dell'uso della punteggiatura
A3	comprensione particolare del testo	riconoscimento dell'intenzione comunicativa
A4	comprensione particolare del testo	ricerca di informazioni esplicite
A5	morfosintassi	riconoscimento del soggetto nella frase
A6	comprensione particolare del testo	ricerca di informazioni esplicite
A7	lessico	comprensione lessicale
A8	lessico	comprensione lessicale
A9	logica e semantica	riconoscimento dell'uso dei connettivi logici
A10	comprensione globale	individuazione di un tema del testo
A11	comprensione globale	individuazione di un tema del testo
A12	ortografia	riconoscimento delle regole ortografiche
A13	logica e semantica	riconoscimento della funzione dei connettivi logici
A14	ortografia	riconoscimento delle regole ortografiche
A15	comprensione globale	riconoscimento del punto di vista dell'autore

MAPPATURA DEGLI *ITEM* – TESTO NARRATIVO "CE L'HANNO FATTA"		
Item	**Tipologia di *item***	**Sottocompetenza**
B1	comprensione particolare del testo	individuazione di un'inferenza semplice
B2	ortografia	riconoscimento delle regole ortografiche
B3	lessico	riconoscimento del significato di un'espressione in contesto
B4	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni esplicite
B5	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni implicite
B6	lessico	riconoscimento del significato di parole in contesto
B7	comprensione particolare del testo	riconoscimento del punto di vista di un personaggio
B8	comprensione globale	individuazione delle caratteristiche di un personaggio
B9	comprensione particolare del testo	individuazione di informazioni nel testo
B10	logica e semantica	riconoscimento della funzione dei connettivi logici
B11	comprensione globale	individuazione del tema del testo tramite inferenze
B12	morfosintassi	riconoscimento delle parti del discorso:

		alterazione dei nomi
B13	ortografia	completamento di frase
B14	comprensione globale	individuazione del messaggio del testo
B15	comprensione globale	riconoscimento dell'intenzione comunicativa

Dalla rilevazione si evince che gli ambiti nei quali gli alunni della scuola primaria hanno dimostrato di incorrere più facilmente in errore, e di conseguenza sembrano pesare maggiormente alcuni distrattori, sono:

a) l'ambito morfo-sintattico, con particolare attenzione al riconoscimento delle forme verbali, dei connettivi logici, del significato lessicale in contesto, dell'anafora pronominale;
b) l'ambito della comprensione globale del testo, dove la difficoltà sembra accentuata, con particolare attenzione al riconoscimento del tema di fondo e del punto di vista dell'autore;

Di contro, l'ambito nel quale gli alunni della scuola primaria hanno dimostrato un miglioramento rispetto alla rilevazione a.s. 2004-2005 è la comprensione particolare del testo, con maggiore attenzione al riconoscimento di un'informazione esplicita.

Sarà anche da notare che la maggiore difficoltà incontrata dagli alunni di fronte agli *item* di comprensione globale del testo è risultata in linea con le difficoltà incontrate dai quindicenni nell'indagine internazionale OCSE-PISA di fronte alle domande aperte a risposta articolata. Mentre infatti negli *item* relativi alla comprensione locale/particolare l'alunno è in qualche modo guidato a ricercare la risposta nel testo con riferimenti più o meno espliciti, in quelli relativi alla comprensione globale l'alunno deve fare un'operazione più vicina all'interpretazione del testo con tutte le possibili relazioni legate alla sua struttura generale. Ciò implica un coinvolgimento e un'attenzione maggiore nella lettura che porta anche ad una competenza di valutazione sia di contenuto che di forma.

L'approccio al testo, nonostante la differenza di età anagrafica, sembra poter offrire un interessante spunto per l'individuazione di una linea di tendenza. In particolare, nella comparazione tra i dati della rilevazione delle scuole con lingua di minoranza e quelli provinciali e regionali dell'a.s. 2004-2005 emerge che tra le 14 scuole primarie c'è stata una maggioranza di risultati migliori, pur escludendo una scuola i cui dati sembrano poco attendibili per una eccessiva omogeneità di risposte

positive. Tra le scuole secondarie di primo grado i risultati sembrano sostanzialmente in linea con la rilevazione di riferimento.

CLASSE I Secondaria primo grado 2008-9		
MAPPATURA DEGLI *ITEM* – TESTO ESPOSITIVO **"UN PO' DI STORIA DEL SISTEMA DI NUMERAZIONE"**		
Item	**Tipologia di *item***	**Sottocompetenza**
A1	comprensione particolare del testo	riconoscimento dell'intenzione comunicativa
A2	comprensione globale	riconoscimento della sequenza delle informazioni
A3	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni esplicite
A4	morfologia sintassi semantica	riconoscimento della funzione ipotetica del verbo
A5	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni esplicite
A6	comprensione particolare del testo	riconoscimento delle forme verbali
A7	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni esplicite
A8	comprensione particolare del testo	individuazione di informazioni esplicite
A9	comprensione particolare del testo	individuazione di informazioni esplicite
A10	lessico	riconoscimento del significato di un termine in contesto
A11	comprensione particolare del testo	individuazione di informazioni esplicite

A12	morfologia sintassi semantica	riconoscimento delle forme verbali
A13	morfologia sintassi semantica	riconoscimento della forma implicita del verbo
A14	comprensione globale	riconoscimento del tema del testo
A15	lessico	individuazione del significato di espressione in contesto
A16	morfologia sintassi semantica	riconoscimento del soggetto della frase

MAPPATURA DEGLI *ITEM* – TESTO NARRATIVO "IL CORVO E LA VOLPE		
Item	**Tipologia di *item***	**Sottocompetenza**
B1	comprensione globale	individuazione dell'idea di fondo
B2	comprensione particolare del testo	riconoscimento di informazioni implicite
B3	comprensione globale	riconoscimento dello svolgimento temporale del racconto
B4	comprensione globale	interpretazione del testo
B5	comprensione globale	riconoscimento del ruolo dei personaggi
B6	lessico	riconoscimento del significato di parole in contesto
B7	comprensione particolare del testo	formulazione di una semplice inferenza
B8	morfologia sintassi semantica	riconoscimento della funzione dei connettivi logici
B9	lessico	riconoscimento del significato di parole in contesto
B10	morfologia sintassi semantica	individuazione dei riferimenti pronominali
B11	morfologia sintassi semantica	riconoscimento delle forme verbali
B12	lessico	riconoscimento del significato di parole in contesto
B13	morfologia sintassi semantica	riconoscimento delle forme verbali
B14	lessico	riconoscimento del significato di parole in

		contesto

Anche per la secondaria gli ambiti nei quali gli alunni hanno dimostrato di incorrere più facilmente in errore sono quello lessicale, in particolare relativo al riconoscimento del significato in contesto, e l'ambito morfo-sintattico, con particolare riguardo al riconoscimento delle forme verbali. Si rileva invece un certo miglioramento nell'ambito della comprensione globale del testo, in particolare nel riconoscimento dell'idea di fondo.

Vediamo ora le comparazioni a livello provinciale, dove in particolare, nella comparazione tra i dati della rilevazione delle scuole con lingua di minoranza e quelli provinciali e regionali dell'a.s. 2004-2005, emerge che tra le 14 scuole primarie c'è stata una maggioranza di risultati migliori, pur escludendo la scuola i cui dati sembrano poco attendibili per una eccessiva omogeneità di risposte positive. A titolo esemplificativo si riportano gli esiti comparati di una scuola primaria (prendendo in considerazione le voci di «media aritmetica e di deviazione standard») dove si rileva facilmente il risultato migliore:

	Scuola primaria 2008-9	**Italia (2004-05)**	**Provincia (2004-05)**	**Regione (2004-05)**
	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette
Media aritmetica	68,2	65,0	65,4	63,9

Deviazione standard	11,2	19,5	18,1	18,0

Tabella 68: comparazione esemplificativa (primaria)

Tra le scuole secondarie di primo grado i risultati sembrano sostanzialmente in linea con la rilevazione di riferimento. Ecco un alto esempio, per la secondaria di primo grado:

	Scuola secondaria I grado 2008-9	**Italia (2004-05)**	**Provincia (2004-05)**	**Regione (2004-05)**
	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette	Percentuale risposte corrette
Media aritmetica	60,0	58,1	53,5	53,1
Deviazione standard	16,4	18,6	18,4	18,3

Tabella 69: comparazione esemplificativa (secondaria di I grado)

Laddove, invece, è evidente un esito peggiore rispetto alla precedente rilevazione, il confronto tra i dati medi delle singole scuole e quelli delle province di appartenenza mostra talvolta differenze percentuali che a una prima lettura possono sembrare significative ma che, in realtà, visti i numeri così esigui della popolazione testata, corrispondono al massimo a 2 o 3 studenti.

Analisi comparata delle risposte omesse. Primaria

Nel confronto tra la percentuale di risposte omesse nel testo espositivo e in quello narrativo, oggetto di prova nell'a.s. 2004-2005, si rileva un esito peggiore sul testo narrativo, contrariamente alle aspettative, in quanto di solito ritenuto in genere più facile per gli alunni. Probabilmente ciò è da ascrivere al fatto che il testo narrativo presenta una componente letteraria più elevata sia a livello contenutistico sia a livello formale (è un romanzo d'autore). Il testo espositivo si presenta infatti più descrittivo e quindi di più facile comprensione in quanto consente all'alunno di cogliere più facilmente il significato globale e di individuare le connessioni logiche facendo ricorso a minori inferenze.

a.s. 2004-2005 – classe IV primaria – testo espositivo						
	comprensione particolare	comprensione globale	lessico	morfo sintassi	organizzazione logica	ortografia
n. *item*	4	3	2	2	2	2
% omesse	1,23	2,03	1,83	1,18	1,33	0,99

Tabella 70: omessi sul testo espositivo

% omesse	*2,91*	*6,02*	*2,49*	*12,17*	*4,78*	*3,94*

a.s. 2004-2005 – classe 4^ primaria – testo narrativo						
	comprensione particolare	comprensione globale	lessico	morfo sintassi	organizzazione logica	ortografia
n. *item*	5	4	2	1	1	2

Tabella 71: omessi sul testo narrativo

Analisi comparata delle risposte omesse. Secondaria di I grado

Anche nella prova degli alunni della scuola secondaria di primo grado si osserva la stessa rilevazione: il testo narrativo risulta più difficile per la comprensione della lettura, nonostante la tipologia di testo (è la favola «Il corvo e la volpe») e quindi la presunta maggiore familiarità per gli alunni. Una possibile spiegazione si può trovare nel maggior numero di *item* riferiti alla comprensione globale, unito ad una formulazione più complessa sia delle domande sia dei distrattori. Da rilevare, inoltre, la difficoltà incontrata dagli alunni nel riconoscimento delle forme verbali e nell'individuazione di alcuni termini lessicali che avrebbero richiesto una riflessione sul significato contestualizzato.

a.s. 2004-2005 – classe 1^ sec. I grado – testo espositivo				
	Comprensione particolare	comp. globale	lessico	morfosintassi
n. *item*	7	2	2	5
% omesse	1,27	1,09	1,19	1,88

Tabella 72: omessi sul testo espositivo

a.s. 2004-2005 – classe 1^ sec.I grado – testo narrativo

	Comprensione particolare	comp. globale	lessico	morfosintassi
n. *item*	2	4	3	5
% omesse	*2*	*2,48*	*3,29*	*3,73*

Tabella 73: omessi sul testo narativo

Come si vede dalla tabella di sintesi (per il dettaglio si fa riferimento ai dati di comparazione inseriti nel report di analisi statistica), la percentuale delle risposte omesse, molto evidente nella rilevazione dell'a.s. 2004-2005, risulta irrilevante in quella attuale.

Esito risposte omesse in rilevazione 2008-2009

IV classe Scuola Primaria

Totale risposte	4755	Rapporto	Percentuale totale omesse
Risposte omesse	88	0,018507	1,85

Tabella 74: sintesi omessi (primaria)

Esito risposte omesse in rilevazione 2008-2009

I classe Scuola Secondaria primo grado

Totale risposte	7672	Rapporto	Percentuale totale omesse

Risposte omesse	*227*	*0,029573*	*2,96*

Tabella 75: sintesi omessi (secondaria)

Se poi si osserva la seguente tabella, in cui le scuole sono indicate con la notazione a lettere e cifre vista sopra, si vede come, tranne che in una scuola, gli alunni hanno risposto a quasi tutti gli *item* con picchi del 100%.

Scuole per provincia	**n. omesse/scuola**
A	61
A	1
A	4
B	3
B	2
B	5
F	1
F	0
C	5
D	0
E	3
G	1
H	2

Tabella 76: omessi per scuola (primaria)

Ora la secondaria:

Scuole per provincia	**n. omesse/scuola**
A	3
A	1
A	1
H	2
H	5
H	113
G	9
G	21
B	0
C	14
D	17
E	1
F	0
I	40

Tabella 77: omessi per scuola (secondaria)

Anche in questo caso i numeri assoluti non devono trarre in inganno, dato che nel complesso si può arrivare alle stesse conclusioni di cui sopra. In generale si può ipotizzare che l'uso ormai sempre più diffuso di questa tipologia di prove abbia indotto gli alunni a ragionare di più sul testo dell'*item* ricercando la risposta più probabile assumendo, quindi, un atteggiamento più consapevole e responsabile.

Matematica e scienze.

Le prove sono state somministrate in un periodo dell'anno scolastico notoriamente difficile per le scuole primarie, già impegnate nel SNV (le prove annuali del Servizio Nazionale di Valutazione) e nelle attività di fine anno scolastico. Per questo motivo si è scelto di elaborare le prove in modo che potessero essere somministrate in due soli giorni: un giorno per la prova d'italiano e un giorno per le prove di matematica e di scienze. Per poter confrontare gli esiti della somministrazione nelle scuole oggetto dello studio con quelli a livello nazionale, le prove sono state elaborate a partire da quelle del SNV.

Esaminati i testi delle prove di Matematica e Scienze somministrate, negli anni a partire dal 2001/2002, dal SNV:

- non si sono evidenziate motivazioni che facessero preferire una prova rispetto ad un'altra né per le dimensioni né per la difficoltà della stessa o per la significatività dei quesiti;
- tutte le prove erano troppo lunghe per poter essere somministrate nella stessa giornata.

Si sono prese allora le seguenti decisioni:

- poiché l'esame delle prove d'italiano ha dato chiare indicazioni per scegliere le prove dell'anno 2004-2005, si sono scelte anche per matematica e scienze le prove dello stesso anno perché fosse più significativo il confronto con i dati di riferimento;
- le prove elaborate sono state quindi composte da quesiti delle prove SNV 2004-2005 scelti secondo i seguenti criteri:
    a. la numerosità dei quesiti ridotta rispetto alla prova nazionale per consentire la somministrazione delle due prove, matematica e scienze, nello stesso giorno;

b. l'eliminazione dei quesiti considerati meno significativi dal punto di vista scientifico o ambigui nella formulazione della domanda e/o delle risposte o contenenti termini considerati difficili (vedi tabelle allegate);
c. la garanzia che la mappa dei quesiti selezionati permetta, seppure a grandi linee, un confronto con gli esiti di riferimento; con attenzione non solo alla tipologia di *item*, ma anche ai dati sugli esiti del singolo quesito nella somministrazione del SNV e quindi della percentuale di risposte corrette, dell'indice di discriminazione e del punto biseriale;
d. la modifica dell'ordine dei quesiti in modo da facilitare l'attenzione e la concentrazione degli studenti; in particolare la scelta fatta per le prove di scienze è stata quella di tenere quanto più possibile insieme *item* dello stesso ambito (in pochissimi casi sono stati riclassificati in ambiti diversi alcuni quesiti);
e. l'inizio della prova con i quesiti più complessi e termine con quelli meno impegnativi.

Dalla lettura dei dati si evince principalmente che:

1. I risultati ottenuti sono simili per Matematica e Scienze: peggiori rispetto alla precedente rilevazione nella scuola primaria e migliori nella secondaria di primo grado, considerati i dati nazionali.
2. Si osserva, sia in Scienze sia in Matematica, un incremento di risposte positive in ambiti che riguardano pratiche meno diffuse nelle scuole (es. uso degli istogrammi) e questo potrebbe significare che le scuole dopo le prove INVALSI abbiano introdotto cambiamenti nelle modalità didattiche.
3. Per quanto riguarda i risultati di scienze nella scuola primaria, si può osservare una certa dispersione dei risultati tra le varie scuole non solo negli *item* con risultati negativi ma un po' dappertutto, come peraltro era facile aspettarsi date le condizioni delle comunità in cui è stata somministrata la prova.
4. Se si esaminano i dati per le Scienze per la scuola primaria con riferimento provinciali, l'andamento è migliore. Ad esempio ci sono casi con differenza nettamente positiva (+ 17% o 10%). In un caso c'è un picco di negatività (-18%) ma qui il dato non è confrontabile trattandosi di classe che ha partecipato con 3 alunni.
5. Per Matematica, tra gli *item* della scuola secondaria, quelli che hanno ottenuto una percentuale media di risposte esatte significativamente diversa da quella corrispondente del 2004-2005, sono:

- *Item* n. 10 - somma di numeri decimali - con un peggioramento di circa il 10%.
- *Item* n. 7 - passaggio dalla scrittura in lettere a quella in cifre di numero intero -migliorato di circa il 10%.
- *Item* n. 12 – assi di simmetria di quadrilateri – migliorato di circa il 16%.
- *Item* n. 15 – lettura di un istogramma – migliorato di circa il 16%.
- *Item* n. 20, migliorato di circa il 16%.

Pur nella difficile interpretazione si possono però fare alcune osservazioni:
- i risultati degli item di matematica, soprattutto della scuola primaria, presentano una notevole dispersione sia tra *item* e *item* nei risultati globali delle scuole, sia tra scuola e scuola relativamente allo stesso *item*, sia ancora nella stessa scuola tra *item* e *item* con differenze che non sono né omogenee né concordi con quelle delle altre scuole e quindi non sono collegabili ad una eventuale differenza di difficoltà degli *item* stessi;
- il confronto tra i dati medi delle singole scuole e quelli delle province di appartenenza mostra talvolta differenze percentuali che a una prima lettura possono sembrare assai significative: ci sono variazioni anche del 10%, 15% o addirittura del 19% in positivo o in negativo, che però, visti i numeri così esigui della popolazione testata, a conti fatti corrispondono al più a 2 o 3 studenti. Non sono quindi variazioni così significative e possono essere del tutto casuali;
- analogamente la stessa cautela va usata nel confrontare le percentuali di risposte esatte *item* per *item* di queste prove con quelle di riferimento: differenze di poche unità percentuali non hanno quindi alcun significato.

3.6.4. *Nota conclusiva*

Come è ormai ampiamente noto, si è ritenuto di comparare i risultati delle singole Scuole oggetto della ricerca con quelli generali delle Province di cui le Scuole fanno parte. Questa è anche l'unica opzione che ci possa dare qualche indicazione comparativa, dal momento che una comparazione tra i dati delle singole scuole e quelli nazionali sarebbe risultata assolutamente vaga, vista la grande variazione nei risultati da Regione a Regione, confermata da tutti i rapporti INVALSI degli anni scorsi. Ma anche una comparazione tra minoranze sarebbe stata fuorviante: al fattore lingua, in questo caso, si sarebbero aggiunti e mescolati fattori demografici ben più significativi come

la localizzazione urbana o rurale della Scuola o quella geografica nel nord o nel sud del Paese, senza che questi potessero essere individuati e valutati. I dati per Provincia sono invece sicuramente più comparabili, anche se pur sempre parzialmente influenzati dalla variabile 'collocazione urbana/rurale', che tuttavia nella maggioranza dei nostri casi si limita a capoluoghi di provincia *versus* località rurali o di montagna, ed esclude in ogni caso le grandi aree urbane nelle Province, le Scuole delle quali non sono state sottoposte a prova.

In conclusione è necessario far cenno ad un dato estremamente generale, che possiamo ricavare dalla lettura dei dati: le scuole intervistate per questa inchiesta non hanno sostanzialmente scostamenti significativi nella correttezza delle prove rispetto a quello provinciali del 2004; se differenze ci sono, sono piuttosto verso il basso – ma non va dimenticato che i dati del 2004 di alcune regioni sono probabilmente sovrastimati. L'interpretazione di questo dato di fatto, ci pare, deve procedere da questo punto fermo: è probabile che i risultati siano *grosso modo* coincidenti perché gli studenti delle scuole di minoranza, nel loro complesso e fatte salve ovviamente singole eccezioni, *non* sono, in sostanza, più esposti al plurilinguismo in contesto scolastico rispetto a coloro che abitano in realtà simili non considerate di minoranza. E questo è di per sé un risultato degno, crediamo, della massima considerazione operativa. Nella fase attuale dell'applicazione della legge 482/99, il rapporto fra l'individuo di una comunità di minoranza e la sua LM è, proprio sul piano scolastico, da collocarsi principalmente altrove, nello sviluppo dell'attenzione identitaria, nella ricerca e considerazione delle proprie radici culturali e societarie.


PERSONE CON UN CUORE COSÌ...
Piaceri di gruppo
CON NOI ...
ce la fai!
Un ANNO da vivere intensamente.
L'UNICO MODO PER CONSERVARE È INNOVARE.
LINGUE
PRIMO PIANO
Do you speak
Il valore del
È SCIENTIFICO:
BENESSERE
COMPUTER
museo
AUDITORIUM
PARCO DELLA MUSICA ROMA
per TENER LA BARCA in Piano
In campo con Alfa
INTEGRAZIONE
Insalata divina
UNO SGUARDO sul MONDO
di REALTÀ ed ESPERIENZE DIVERSE
VIVERE il TERRITORIO
Spese pazze
PAGA LA REGIONE

4. I RISULTATI: SINTESI E CONCLUSIONI

4.1. Lo stato attuale

4.1.1. Trovare linee comuni nell'apparente grande diversità in cui si trovano le situazioni di minoranza nell'Italia attuale è sempre stato uno dei *Leitmotiv* della presente ricerca; è forse dunque utile richiamare qui brevemente i criteri che ci hanno guidato nell'accorpare e nel classificare le diverse realtà.

1. Anzitutto, dal punto di vista sociolinguistico, praticamente tutte le LM da noi approfondite si trovano nella condizione di essere *dialetto*: ossia, nella situazione di essere percepite come tali, al di là dei nomi che vengono utilizzati per indicarle, dagli stessi membri della comunità parlante. *Dialetto* in questo caso significa codice intrinsecamente subordinato ad un altro sul territorio, adatto – sempre al di là delle affermazioni di principio – semmai alla conversazione ordinaria e probabilmente in lenta decadenza. Tuttavia alcuni di questi «dialetti» trovano poi un tetto in lingue nazionali esterne al territorio della Repubblica (francese, tedesco, sloveno, croato, catalano, albanese ed eventualmente greco) o in standard relativamente più forti rispetto alle varietà immediatamente territoriali (in questa condizione si trova il solo ladino); di contro, l'occitano, il sardo e il friulano dispongono sì di uno standard ufficiale, ma questo ha poca presa sull'attività reale delle Scuole e dell'Amministrazione Pubblica – il francoprovenzale poi ne è praticamente privo. A questo paradigma dialettale si sottraggono solo il francese dei comuni valdesi del Piemonte e lo

sloveno dei comuni della Venezia Giulia e nell'accezione didattica data dalla scuola di San Pietro 2.

Inoltre, proprio l'analisi dei progetti e dei materiali didattici permette di mettere a fuoco un altro parametro di distinzione: più il *focus* è su canti e cultura popolare, più è probabile che il codice LM sia percepito, visto (e in certo senso desiderato) come dialetto

2. È opportuno distinguere LM regionali da LM locali: nel primo caso, che comprende essenzialmente sardo e friulano, abbiamo a che fare con «dialetti locali» della LM, il che, come è facile comprendere e come è emerso dalla trattazione precedente, influenza tutta la percezione della lingua e del suo insegnamento; queste sono considerate come semplici varianti nel caso del friulano – in Sardegna la situazione è più complessa perché da un lato c'è chi nega addirittura unità al sardo e dall'altro però domina spesso negli insegnanti e nei genitori un'idea puristica di «dialetto sbagliato». Le LM locali, d'altro canto, si trovano spesso nella condizione di «isole» alloglotte all'interno di contesi romanzi diversi: in questo caso hanno dei competitori diretti per il polo basso della diglossia appunto nei dialetti romanzi locali (è emblematica in questo caso la posizione dell'arbëresh di Santa Sofia d'Epiro, assediato dal calabrese).
3. Un'altra distinzione interessante è tra lingue «territoriali» e lingue «personali»: nel primo caso il territorio entra a essere parte dell'identità, talora allo stesso livello gerarchico della lingua (è per esempio inconcepibile un *patoisant* valdostano che parli italiano, ma è perfettamente possibile sentirsi sardi senza parlare il sardo). Le lingue «personali» sono tipiche delle comunità più frammentate e che condividono il territorio con altre e che quindi lo sentono come meno esclusivamente proprio; in questi casi elementi fondamentali diventano spesso la storia o la letteratura: si pensi per esempio al mito di Skanderbeg per gli albanesi d'Italia o a Mistral per gli occitani.
4. Specificamente linguistica è poi la differenziazione tra repertori di LM diglottici o dilalici: nel primo caso la lingua è ancora stabilmente parlata nei contesti informali e non c'è competizione in questo senso con l'italiano, nel secondo caso è ampiamente possibile, all'interno stesso della comunità, esprimersi in italiano anche nelle situazioni meno linguisticamente sorvegliate.
5. Un ulteriore parametro distintivo, che si riconosce in particolare dall'analisi dei progetti e dalla considerazione, ancorché parziale, dei materiali didattici, è quello fra comunità la cui classe intellettuale e docente è un qualche modo strutturata (o coordinata) e comunità in cui questo non avviene: nel primo caso abbiamo più probabilmente proposte di reti fra scuole, proposta più abbondante di progetti specificamente linguistici, con impiego di personale

interno e produzione di materiali didattici duraturi (questi ultimi possono addirittura esser etero prodotti (da agenzie esterne quali Province, Regioni o coordinamenti diversi); caratteristiche queste che si ritrovano in minor misura nelle comunità la cui classe intellettuale è più frammentata localmente.

I cinque parametri possono naturalmente incrociarsi per descrivere un'ampia casistica di situazioni, che vanno dalla lingua di piccola minoranza e di uso esclusivamente locale, minacciata nella sua stessa funzione di codice della conversazione ordinaria da varietà in concorrenza e i cui parlanti si riducono in maniera molto netta di generazione in generazione, alla grande lingua di cultura internazionale presente come varietà ufficiale e amministrativa sul territorio. In particolare le operazioni di tutela messe in atto dalle comunità e che possono essere alle comunità suggerite devono tenere conto di questa molteplice differenziazione: per far solo un esempio, le comunità diglottiche possono supportare un uso veicolare della lingua nella scuola molto più ampio e più duraturo (ancorché, come si è visto e si vedrà, limitato alle scuole primarie e talvolta conflittuale con gli standard scritti regionali); quelle dilaliche sembrano invece necessitare spesso di lezioni formali di lingua.

E con questo entriamo nella considerazione della diversità delle strategie di tutela messe in atto dalle diverse comunità.

1. Una prima distinzione fondamentale, prevista già dalle schede di valutazione dei progetti ed effettivamente presente sul territorio, è quelle tra strategie di insegnamento formali e strategie di insegnamento veicolari. Come si ricorderà tuttavia e come si evince dalla considerazione dei progetti, tra questi due poli estremi esiste tutta una serie di pratiche concrete di insegnamento che sfumano per così dire una tale dicotomia; mentre infatti approcci strettamente veicolari sono possibili soltanto in quelle realtà in cui la lingua è parlata correntemente dall'intera comunità (e in effetti questa situazione si dà – tra i punti da noi approfonditi – soltanto a Paluzza), è piuttosto comune la situazione in cui una forma di LM sia utilizzata a lezione, talora in contesti di *code switching* o con competenza sbilanciata tra insegnante e allievi. Queste pratiche permettono approcci all'insegnamento della LM che partono in qualche modo dal basso.

   E in effetti, in più di un caso, quando la LM è forte sul territorio e non si teme una sua sostituzione con un altro codice in tempi brevi, e contemporaneamente la società non è ancora pronta per un'introduzione esplicita della LM come lingua ufficiale dell'amministrazione, si possono favorire progetti e pratiche esplicitamente volti a

incrementare la competenza orale del codice *come lingua bassa*, normale, colloquiale, in modo da rafforzare la diglossia prima di tentare di superarla[140]

2. Ci sono in effetti «entrate diverse» alla questione della rivitalizzazione della lingua: alcune comunità preferiscono partire dal polo basso della diglossia, ossia dal parlato quotidiano, dalla forma più schiettamente locale, altre invece prediligono il polo alto, la lingua standard, la letteratura. Scelgono in genere l'entrata dal polo basso gli insegnanti delle scuole site in comunità in cui la LM è ancora sociolinguisticamente piuttosto forte: ciò spesso ha lo scopo di evitare possibili collisioni tra le competenze ancora attive dei ragazzi o comunque tra l'idea della lingua locale e identitaria che possono avere i ragazzi e un eventuale standard esterno, sia esso poco conosciuto linguisticamente sia esso poco accettato dal punto di vista identitario. Il timore qui è che la norma dello standard collida con la norma del territorio indebolendola e provocando contrasti identitari.

   Di contro sembrano preferire un approccio dall'alto le comunità in cui la LM è piuttosto debole, intendendo con questo o una varietà poco parlata sul territorio o una varietà che non gode di un sufficiente prestigio presso la comunità. In questi casi c'è spesso la speranza che l'aumento di prestigio della LM dato dalla sua presenza a scuola aiuti «a cascata» anche il rafforzamento della lingua parlata: le comunità non saldissime nella LM hanno bisogno, molto più delle altre, di una *norma* e la scuola è percepita chiaramente come il luogo deputato a costituire questa norma.

   Entrambi gli approcci presentano qualche punto problematico: in particolare basterà accennare alla necessità per coloro partono dal polo basso di introdurre prima o poi nozioni e comportamenti linguistici tipicamente alti, in modo da radicare (se è questo ritenuto necessario) l'idea della LM come lingua; di contro, un approccio esclusivamente dall'alto rischia di lasciare completamente cadere la varietà locale e il suo legame con il territorio, eventualmente sostituendola con una variante colloquiale della standard alto.

Vediamo ora una tabella riassuntiva, che riprenda e confronti l'incrocio dei parametri visti sopra: quella che emerge non è già una sorta di «fotografia» delle situazioni di minoranza in Italia, bensì una griglia attraverso la quale analizzare e localizzare le considerazioni che verranno avanzate nel seguito di questo capitolo.

140 Cfr. Fishman 1991, Dell'Aquila-Iannàccaro 2004.

	Sociolinguistici								Scolastici			
	1		2		3		4		5		6	
	Dach	*Dachlos*	regionale	locale	territoriale	personale	diglossia	dilalia	veicolare	formale	H	L
FPR AO	(X)	X	X		X			X	X			X
FRA	Ø	Ø	Ø	Ø		X	Ø	Ø		X	X	
OCC		X		X	X			X		X	X	
OCC CAL		X		X		X		X		X	X	
WLS				X		X		X		X	X	
GERM TN	X			X		X	X			X	X	
GERM VEN FVG	X			X		X		X		X	X	
LAD TN		X		X	X		X		X	X	X	
LAD BL		X	(X)		X		X		X			X
FUR		X	X		X		X		X			X
SLN UD	X			X	X			X	X	X	X	X
SLN VG	X			X	X			X	X	X	X	
SRD		X	X		X			X	X			X
CAT	X			X		X		X		X	X	
HRV	X			X		X		X	X	X	X	
ARB	X			X		X		X		X	X	
GRC	(X)			X		X		X		X	X	

Tabella 78: Parametri sociolinguistici e scolastici

La situazione, solo apparentemente molto eterogenea, può essere analizzata anche solo con la discussione della tabella; è tuttavia più interessante proporre una classificazione delle situazioni di minoranza tramite metodologie statistiche quali la *cluster analysis*, per la quale le unità sono messe in relazione le une con le altre secondo la distanza fra ognuna e le altre per ognuna delle variabili prese in considerazione. L'analisi restituisce grafici ad albero che mostrano la gerarchia degli accorpamenti fra le unità: più il nodo di congiunzione fra diversi rami è sulla destra del nostro grafico, più i gruppi delineati da questo nodo sono distanti; il grado di precisione della classificazione è, ovviamente, proporzionale al movimento da destra verso sinistra[141].

[141] Perciò, al variare dei metodi matematici di valutazione della distanza e di quelli di aggregazione delle unità discrete, grafici possono riportar variazioni sugli accorpamenti a sinistra, ma non a destra. Nel nostro caso mostriamo un grafico esplicativo di sei sperimentali, che al variare del metodo di calcolo hanno restituito sempre la stessa struttura.

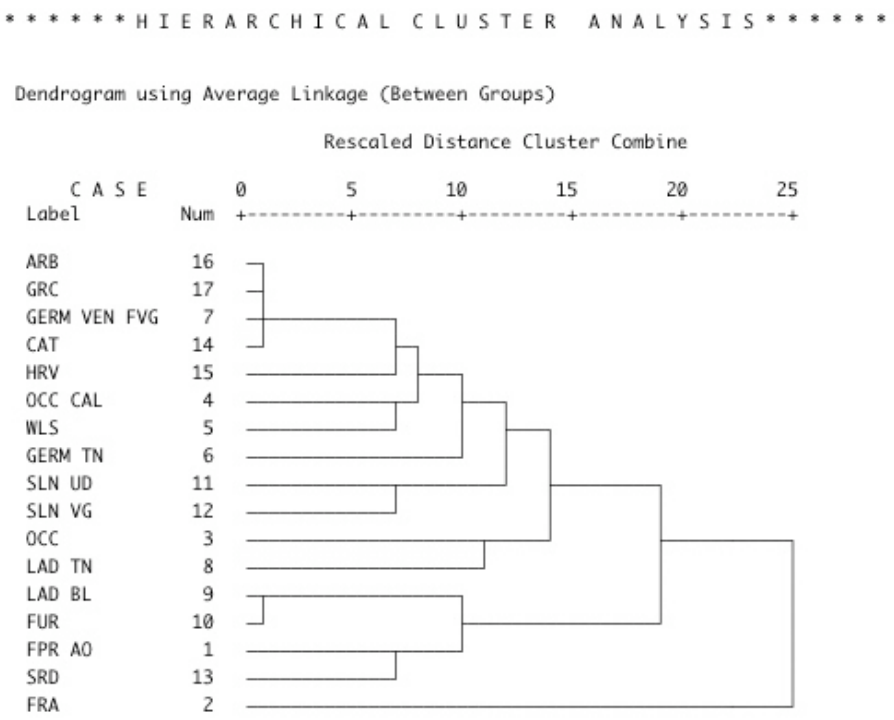


Grafico 33: Classificazione ad albero[142]

Cominciamo dunque ad analizzare il grafico partendo da destra, e vediamo subito che la situazione del francese è quella che più diverge da tute le altre: come abbiamo già considerato, si tratta in pratica di una semplice L2 di registro alto normalmente insegnata nelle scuola italiane, e che nelle comunità di minoranza assume anche, eventualmente, un valore identitario. Dopo di questo troviamo la divisione fra le «lingue regionali» e gli altri tipi di minoranza: si badi che il ladino bellunese rientra in questa categoria perché lo abbiamo definito non distintivamente diverso dai dialetti veneti alpini circostanti; a sua volta questo *cluster* è divisibile in due lingue regionali sociolinguisticamente deboli, e cioè sardo e francoprovenzale della Valle d'Aosta, e due più forti, quella friulana e quella ladina bellunese.

Risalendo il grafico incontriamo poi ladino trentino e occitano, debolmente correlati, e non a caso in questa regione del grafico: hanno la caratteristica di essere comunità non isolate ma al contempo non compiutamente regionali; in altri termini, sono omogenee al loro interno su un territorio relativamente ridotto e privo di compresenze di altre comunità. La loro distinzione sta nell'avere l'una (il ladino) un'educazione linguistica dichiaratamente formale e puntante al livello alto

142 Legenda della tabella e del dendrogramma: *Dach* = codice con lingua tetto; *Dachlos* = codice senza lingua tetto; ARB = arbëresh; CAT = catalano; DEU = tedesco standard (*Hochdeutsch*); FPR = francoprovenzale; FRA = francese; FUR = friulano; GERM = germanico; GRC = greco; HRV = croato; LAD = ladino; OCC = occitano; SLN = sloveno; SRD = sardo; WLS = germanico (walser); CAL = Calabria; FVG = Friuli Venezia Giulia; PIE = Piemonte; PUG = Puglia; VG = Venezia Giulia.

– ancorché autoreferenziale e basata su una forte presenza sul territorio, mentre l'altra, più debole, dispone di metodi educativi fondamentalmente eteroreferenziali.

Evidentemente meno netti i *cluster* successivi, verso l'alto del grafico: si può però agevolmente distinguere un gruppo sloveno, caratterizzato da una lingua standard esterna e da un rapporto diglottico/dilalico con i dialetti di tale lingua, un germanico trentino isolato ma istituzionalmente protetto dalla Provincia, e una serie di isole linguistiche: potrà sembrare curioso che walser e occitano di Calabria siano vicini, ma tale, se si riflette, è la loro situazione scolastica e sociolinguistica. L'ultimo gruppo in alto riflette la situazione delle isole linguistiche in territorio alloglotto.

È a questo proposito utile confrontare questo grafico con i risultati di un'analisi già accennata in sede di analisi dei progetti, quella che distingueva fra *focus* diversi nei loro propositi (cfr. XXX): emerge così che il grande peso che le comunità di lingua francoprovenzale, grica e le varie isole germanofone accordano all'insegnamento (formale) *della* lingua è probabilmente dovuto alla minore sicurezza che caratterizza il rapporto fra lingua – eventualmente standard – e popolazione, combinato tuttavia con al volontà di basare proprio sulla lingua la propria alterità rispetto ai vicini; laddove altre comunità pure confrontate con simili problemi di trasmissione (tipicamente, per esempio, quella occitana) possono ritenere ormai compromessa la possibilità di richiamare all'uso linguistico effettivo, e puntano pertanto sui tratti culturali e eventualmente storici.

È poi notevole, e deriva anche dalle considerazioni testé avanzate, un'altra distinzione, che in teoria potrebbe essere soggiacente e precedente a tutte queste che abbiamo introdotto, ma che nella pratica non ha una rilevanza preponderante ai nostri fini: le comunità potrebbero considerare la LM come *fine*, ossia ritenere che la perfetta sua padronanza – o almeno un livello accettabile di competenza – sia un risultato da raggiungere, oppure come *mezzo*, utilizzandola di fatto come modo normale di comunicazione attraverso il quale proporre contenuti culturali e identitari propri della minoranza. Non ne parliamo estesamente, nonostante il suo indubbio interesse teorico, perché, ci pare, nessuna delle comunità scolastiche indagate dalla presente ricerca (eccezioni potrebbero essere la comunità germanica dell'Alto Adige e quella slovena delle Province di Trieste e Gorizia) utilizzi la LM come mero mezzo di comunicazione, senza attribuire agli aspetti specificamente grammaticali un'importanza o un interesse particolare; segno della più o meno insufficiente competenza linguistica soprattutto degli studenti, ma in più di un caso anche di insegnanti e genitori.

4.1.2. Al di là tuttavia delle differenze tra le minoranze, ovvie, e dei loro possibili raggruppamenti in serie omogenee, meno scontati, è importante rilevare una marcata continuità di temi di fondo che percorre tutto il vissuto sociale e soprattutto scolastico relativo alla LM. Vale la pena di partire

proprio dalle caratteristiche della legge 482/99, percepita dagli operatori come intrinsecamente legata all'autonomia scolastica, anzi strumento di questa autonomia. Questa situazione ha senza dubbio come portato almeno una caratteristica positiva, molto rilevante: il fatto che, proprio perché la legge prevede il coinvolgimento in prima persona delle scuole sul territorio, la sua applicazione ha permesso un adattamento molto sottile alle realtà locali, davvero mimetico rispetto al territorio. Le soluzioni che sono di volta in volta trovate dalle singole scuole e dalle singole comunità sono sempre, riteniamo, una sorta di compromesso – talora molto buono – tra le esigenze di valorizzazione della LM e le condizioni della società nella quale gli operatori lavorano. Si pensi per esempio al netto decremento di progetti proposti relativi alla salvaguardia specificamente della lingua avvenuto tra il 2004 e il 2008 (cfr. § 3.3.4.): tra le spiegazioni accennate vi era quella di una partenza forse troppo avanzata rispetto alle condizioni di «approfondimento linguistico» della minoranza, seguita da un ripensamento più in sintonia con le esigenze del territorio.

Ma qui sta anche un elemento di debolezza abbastanza spiccato: proprio il fatto che il livello decisionale è posto dalla legge piuttosto in basso (i progetti li propongono, quando non sono in rete, i Dirigenti scolastici al livello più alto, o i responsabili per le lingue delle singole scuole, o i singoli insegnanti) diminuisce notevolmente l'autorevolezza e la presa sulla comunità dei progetti stessi. I genitori e la società percepiscono molto nettamente questa sorta di dispersione territoriale, organizzativa e temporale dei progetti (la scuola X fa *a* e contemporaneamente, presso la stessa minoranza e in condizioni estremamente simili, la scuola Y fa *b*) e ciò va a deciso detrimento del prestigio dei progetti stessi. In altre parole, altro è un *curriculum* scolastico deciso da un'agenzia centrale come poteva essere quello concepito dal Ministero e diffuso da un vecchio Provveditorato, altro è l'ora di croato organizzata secondo le modalità e le idiosincrasie del singolo insegnante che in quel momento si trova a essere in quella scuola.

Questo porta ad una situazione abbastanza curiosa, ma diremmo generalizzata, secondo cui paradossalmente gli insegnanti sono in un certo senso nelle mani dei genitori, ossia della comunità adulta che fa riferimento alla scuola. È al gradimento in ultima analisi dei genitori che si guarda spesso quando si decide di lanciare un progetto: una loro eventuale passività, o peggio ostilità, si ripercuoterebbe in maniera molto seccante se non dannosa sui rapporti tra la scuola il suo territorio, e in ultima analisi sull'organizzazione della scuola stessa. Da qui, talora, si generano proposte molto poco ambiziose, o pedagogicamente poco centrate, o esplicitamente rivolte al passato, o in cui la lingua è chiaramente accessoria alle attività ludiche e così via: l'importante, in queste occasioni, sembra essere il buon andamento «oliato» e senza contrasti tra la scuola e la società civile cui fa riferimento. Forse, come già si notava, questo meccanismo è in parte responsabile della crescita, negli anni successivi al 2004, di progetti incentrati sulla cultura più che sulla lingua. Vale la pena

anche solo di accennare che dal punto di vista di una buona pianificazione linguistica che guarda al futuro i destinatari finali delle operazioni dovrebbero essere gli studenti e non i genitori.

Certo questo vuole però anche dire che, nella pratica, questo sistema mimetico ha anche permesso l'ingresso di un «dialetto», ossia di un codice che magari fino a pochissimi anni prima era esplicitamente osteggiato dalla generazione di mezzo, nelle aule scolastiche. La conflittualità delle comunità rispetto ai progetti è stata infatti bassissima: ci sono stati riportati assai pochi elementi di rifiuto, cosa che *a priori* non poteva esser considerata scontata. Tra i pochi punti fissi rispetto ai quali la società non ha seguito la scuola c'è il momento in cui cessare con il «gioco della minoranza», ossia con le attività in LM: come già osservato, vanno bene le *elementari*, ma alle *medie* si deve cominciare a studiare sul serio.

Ora, l'impressione è che questo sistema legato al finanziamento di singoli progetti ha funzionato benissimo come primo intervento d'emergenza sul terreno. Continuerà a farlo ancora per un po', ma – almeno su un piano ideale – le comunità sembrano pronte a un superamento di questa fase. La formula del progetto è servita per abituare tutti, scuola e società, alla presenza a scuola della LM, ma la direzione dovrebbe essere quella di una normalità di tale presenza, normalità ottenibile anche tramite fonti di finanziamento diverse che non siano quelle estemporanee di un singolo progetto, e che non necessariamente dipendano dai fondi sempre più esigui messi a disposizione dalla Legge 482/99. Sembra delinearsi un modello possibile in cui le comunità sono tese a incrementare, nella costruzione e valutazione dei progetti, il rapporto con gli altri enti territoriali come musei, biblioteche, comunità montane, osservatori linguistici e culturali, enti per la cura del territorio e così via. Questo è vero soprattutto per le minoranze del settentrione; nelle comunità del centro-sud questi rapporti sono per il momento più deboli.

Altro tratto che accomuna le situazioni indagate e che si evince dalla considerazione dei gruppi non meno che dei progetti è la forte sensazione iniziale di «sbaraglio» da parte di insegnanti e dirigenti; con qualche evidente eccezione, in Valle d'Aosta come in Trentino, come nelle scuole slovene della Venezia Giulia, ma generalmente da tutti condivisa. Improvvisamente quella che era nel migliore dei casi una varietà per la quale si stava lottando ma cui era precluso l'accesso al mondo dell'istruzione, diventava materia a tutti gli effetti secondo il dettato della legge, e comunque lingua nella quale e per la quale si potevano organizzare attività didattiche, in virtù del regolamento attuativo. Il lavoro, anche questo è un tratto comune, è stato davvero impegnativo e totalizzante: c'era (e c'è spesso ancora, d'altra parte) da inventarsi letteralmente programmi, testi, valutazioni, modi di insegnamento, materiali e così via. Ogni scuola e ogni comunità ha reagito in maniera diversa e con priorità diverse, e questo contribuisce fortemente all'impressione parecchio eterogenea che si ha del panorama degli insegnamenti di LM nella Penisola.

Gli insegnanti e i dirigenti hanno fatto fronte a questa difficile situazione; tanto che adesso, a distanza di dieci anni, si sono create una serie di competenze e di abilità personali che difficilmente potrebbero essere messe in discussione da eventuali direzioni centrali uniformatrici. E questo, mentre da un lato testimonia della flessibilità e dell'intelligenza con cui si è inventato da zero un insieme di pratiche pedagogiche per l'insegnamento di LM, dall'altro potrebbe rivelarsi un problema nel caso si decidesse di «prendere in mano» la situazione a livello più alto, instaurando quei programmi comuni e richiedendo quelle competenze condivise utili per la migliore prosecuzione del lavoro che il MIUR ha svolto in questi anni rispetto alla legge 482/99. La situazione attuale, confermata anche dal tipo di progetti proposti per l'approvazione, è quella di una forte autonomia; che da una parte spaventa e fa sentire soli ma dall'altra responsabilizza e infonde entusiasmo: molto difficilmente si sarebbe ora disposti a rimettere in discussione tutta la fatica fatta – si badi, ciascuno singolarmente e ciascuno nel proprio per così dire orticello – nei dieci anni passati, in cui si è giunti dal niente alla situazione attuale, che è comunque un conquista.

I progetti in rete indicano tuttavia che la strada per una maggiore compattezza dell'offerta formativa legata alle lingue di minoranza è aperta e utilmente percorribile: la messa in comune delle proprie esperienze, nel caso di rete far minoranze diverse, ma più ancora il coordinamento che è sotteso a reti interne ad una stessa lingua di minoranza è sicuramente un punto di arrivo da cui ulteriormente ripartire. Reti molto strutturate, in grado di prendere decisioni cogenti per tutti i partecipanti non sono solo un modo per ottimizzare i tempi, ma diventano un'opportunità per offrire una didattica più uniforme e coerente sul territorio e per questo percepita come meno arbitraria e velleitaria dai genitori, e più appetibile per collaborazioni con altri enti territoriali.

Lo sconcerto non è tuttavia l'unica sensazione non gradevole che testimoniano gli insegnanti. In più di una situazione domina un notevole senso di precarietà; e questa dipende da una serie di fattori anche diversi ma che tutto sommato si accentrano intorno a un variabile fondamentale: c'è una grossa differenza se la legge 482/99 è l'unica fonte di finanziamento e l'unico pilastro a cui si agganciano le attività di rivitalizzazione della LM, oppure se altre entità sono coinvolte in questa operazione, entità che possono rappresentare una sorta di «rete di sicurezza» che protegga dal progressivo venir meno dei finanziamenti e più ancora da tagli e cessazioni improvvise. Particolarmente citati sono in questo rispetto sono la Provincia Autonoma di Trento e la Regione Autonoma Valle d'Aosta. Quanto alle minoranze che per il lavoro sulla lingua e sulla cultura possono basarsi soltanto sull'appoggio della 482/99, in loro prevale una sorta di sindrome da inganno: di fatto la legge non ha creato nuovi posti di lavoro; le nuove ore e le nuove forme di lezione sono appannaggio o di docenti interni o di esperti esterni che non vengono poi coinvolti nella normale attività scolastica. Negli anni i fondi totali si sono molto ridotti, e questo ha spesso

costretto talora a veri e propri passi indietro, a riduzioni di ampiezza e ambizione delle attività proposte e immaginate. Non sono talora i preventivi dei progetti presentati al Ministero a diminuire, quanto la quantità di offerta formativa prevista per la somma richiesta: una costante diminuzione della percentuale finanziata per progetto ha spinto molte realtà a mantenere le stesse richieste economiche, tagliando sul contenuto.

D'altra parte, anche in questo caso la collaborazione e il senso del dovere della maggior parte degli insegnanti è molto alta: in più di un'occasione è stato chiaro che una politica volta a finanziare, a parità di risorse, meno progetti, ma più a lungo e più esaustivamente sarebbe tollerata delle scuole, disposte ad aspettare il loro turno se sanno che possono contare su un finanziamento importante e durevole basato su una proposta di vera qualità. E questo in particolare se, anche in vista di un aumento del prestigio della lingua presso gli studenti – di cui si è a lungo parlato sopra – questo orientamento si accompagnasse alla volontà di dare preferenza a progetti che utilizzino principalmente le risorse umane interne alla scuola. L'«esperto», in sostanza, può servire per interventi puntuali, ma è la scuola che deve farsi carico dell'insegnamento della LM nella sua totalità, in particolare, quando possibile e quando tollerato dalla società civile, proponendo attività in orario scolastico.

D'altra parte, come già ampiamente argomentato al § 3.3.2.2., la formazione del personale interno – e dunque, per quello che qui ci concerne – la sua valorizzazione, assume il valore di un parametro che si correla positivamente con tutta una serie di caratteristiche desiderabili per il buon risultato di una proposta di apprendimento di LM; si ricorderanno le considerazioni sopra avanzate, quando si concludeva che proprio le relazioni più forti (ossia tra la formazione degli isnegnamti e il puntare alla produzione di prodotti culturali duraturi e all'implementazione della competenza linguistica) evidenziano una struttura compatta di fattori utili a intensificare l'efficienza potenziale dell'insegnamento scolastico della LM all'interno dell'offerta didattica.

4.1.3. La scuola – ossia il luogo istituzionale in cui si trasmette il sapere codificato di una certa società in modo da preparare cittadini consapevoli e pronti ad affrontare richieste sempre più complesse, e a un tempo portatori dei valori e del progetto di società che sono stati inculcati loro – è un momento fondamentale della vita linguistica di una comunità. Di conseguenza, una delle attività di pianificazione linguistica più delicate (oltre che più praticate) è la regolamentazione della lingua della scuola. La legge 482/99 entra in modo diretto in questa dinamica. Inoltre, proprio riguardo al fondamentale contesto scolastico, la legge stessa tocca uno dei nodi fondamentali della riflessione teorica sul *language planning*: il nesso lingua-cultura, e questo si riflette molto bene nelle diverse tipologie dei progetti presentati al MIUR.

Ora, il testo normativo prevede che le attività di sostegno alla lingua e quella di recupero culturale siano sostanzialmente coincidenti. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, questo legame, peraltro del tutto naturale, è, per come appare dalla letteratura specifica ma anche dall'analisi dei progetti e dalle nostre verbalizzazioni degli intervistati, ambiguo. In particolare il problema si pone per quanto riguarda il polo «cultura»: qual è, infatti, la cultura tradizionale espressa da una lingua di minoranza? Spesso, e lo vediamo dalle risposte al Q2, dall'analisi dei progetti e dai gruppi, ciò che si intende come cultura è la cultura materiale della comunità proiettata sul passato, o la serie degli usi e costumi «tipici», che tramandano i confini simbolici di appartenenza al gruppo: il ciclo dell'anno e della vita, il proverbio, il detto sapienziale. Capita così che venga trasmessa, come opera di rivitalizzazione linguistica, la lingua della nonna, della stalla o della fatica, e questo provoca chiaramente seri problemi di accettazione da parte dei ragazzi. Solo raramente si punta sulla «cultura di minoranza» come su quella di un territorio moderno che, in quanto plurilingue e in qualche modo di confine, mantiene un rapporto privilegiato con altre culture e con diversi modi di vita – ne abbiamo visto qualche esempio discutendo di particolari progetti friulani.

Quando il nesso lingua-cultura è impostato in questo modo (quello tradizionale), spesso il prestigio della varietà oggetto di attenzione, così come il suo uso, si è indebolito. Il caso più tipico, maggiormente citato dalla bibliografia scientifica, è quello dell'irlandese, ed è esperienza di molti operatori quella di avere cercato di interessare i ragazzi alla lingua del proprio villaggio attraverso il recupero culturale delle attività e dei costumi tradizionali delle generazioni passate e di aver fallito nell'intento. E in effetti, questo stretto legame fra lingua e cultura tradizionale identifica, nella maggior parte dei casi, la lingua oggetto di rivitalizzazione con una visione del mondo e un sistema di valori sostanzialmente superato, che, se può riscuotere a livello consapevole simpatia e adesione ideologica – anche nei ragazzi –, viene tuttavia spesso rifiutato a livello inconscio, o, se è accettato, conserva valenze di inferiorità e localismo, configurandosi come essenzialmente statico.

Sembra così che il recupero culturale e quello linguistico soggiacciano a condizioni differenti e che quindi possa essere più produttivo progettarli e avviarli con metodi e in momenti diversi. Di fatto, anche a una lingua che viene considerata dai suoi stessi parlanti come di minoranza possono e devono essere agganciati valori propositivi e orientati verso una società più complessa, aperta verso l'esterno e la specializzazione tecnologica. La lingua *target*, insomma, deve ricoprirsi di significati positivi e di valenze innovative e deve essere sentita utile nel mondo del lavoro e dell'economia. Non è sufficiente oggi per una lingua essere legata a valori ideologici e di recupero del passato: ciò le assicura forse una adesione di tipo ideologico o culturale, ma difficilmente garantisce la sua sopravvivenza come codice di comunicazione corrente.

Il riflesso propriamente scolastico di queste considerazioni è che l'«ora di lingua di minoranza» ovvero l'«ora di cultura locale», se è inserita in un contesto scolastico e formativo «altro» e soprattutto se è svolta come attività extracurricolare e accessoria è, dal punto di vista della stretta rivitalizzazione linguistica, di risultato assai dubbio, non soddisfacendo alle esigenze di trasmissione culturale della comunità e nel contempo diffondendo un'immagine antiquaria e passatista della stessa. Il punto fondamentale sembra essere la differenza che intercorre fra lingua come fine e lingua come mezzo: tra insegnamento che ha come scopo la conoscenza (più che l'uso, e spesso solo il mantenimento) della parlata locale, e un percorso formativo completo che questa parlata utilizza per veicolare informazioni utili, nuove e adatte alla società in cui i discenti si troveranno a vivere. La lingua quindi come strumento normale, al limite quasi invisibile, dal momento che deve passare come non marcato il fatto che si utilizzi il codice di minoranza per insegnare, poniamo, la chimica e la matematica.

4.1.4. Come abbiamo visto, nessuna comunità da noi indagata è in questa situazione, né questo è direttamente e immediatamente proponibile nei contesti di cui ci stiamo occupando; tuttavia sapere che questa potrebbe essere la direzione finale ci dà indicazioni sul tipo di percorso che nel frattempo può essere compiuto, anche, è ovvio, in circostanze che per il momento sono molto lontane da queste condizioni.

In questo senso può essere utile ripensare al parametro euristico, messo a fuoco in sede di valutazione dei progetti, dell'*Indice di Acquisition Planning* (IAP): come si ricorderà, all'aumentare dell'attenzione della proposta verso l'integrazione della lingua, del suo insegnamento o del suo uso veicolare durante le ore di lezione corrispondono valori più alti dell'IAP – ossia ci si può aspettare che il progetto sia realmente in grado di incidere sulla realtà linguistica locale. Si notava anche che le diverse strategie di *acquisition planning* risentono della situazione sociolinguistica di partenza: in aree in cui la LM ha già una certa validità funzionale ed un accettabile grado di diffusione negli usi linguistici della comunità, l'insegnamento può essere condotto utilmente tramite l'uso della lingua minoritaria come lingua veicolare per l'insegnamento. Laddove invece le condizioni sociolinguistiche della LM siano più precarie è più utile procedere con strategie di avvicinamento graduale alla presenza veicolare della lingua. In effetti, in contesti di maggiore stigmatizzazione del codice minoritario, o in presenza di un processo di *language shift* più avanzato, con perdita progressiva di ambiti d'uso e funzioni comunicative da parte del codice, questa attenzione all'implementazione della competenza linguistica nelle nuove generazioni potrebbe tradursi nell'introduzione di corsi di insegnamento formale della lingua, o in attività laboratoriali o ricreative in cui i destinatari (alunni o adulti) sono stimolati ed incentivati ad utilizzare la lingua minoritaria in un contesto comunicativo spontaneo.

Di fatto, come emerso molto chiaramente dalla parti precedenti, le scuole utilizzano due strade: dove è possibile mettere il fuoco direttamente sulla lingua, questa viene in genere preferita, anche se con più di una eccezione; altrimenti si attiva l'opzione della rivitalizzazione culturale. Va citata la curiosa situazione della minoranza friulana: mentre la tendenza generale è quella di occuparsi prevalentemente di istanze culturali – anche solo perché questa è l'unica opzione percorribile sul territorio – e tuttavia di dichiarare una quantità di operazioni specificamente rivolte alla lingua (cfr. xxx), sembrerebbe, a voler considerare le risposte del Q2, che le scuole del Friuli si dedichino alla sola rivitalizzazione culturale, trascurando quella linguistica (50 scuole dichiarano che il *focus* è spostato verso la cultura e solo 7 verso la lingua). Considerando invece i progetti spediti al Ministero (§ 3.3.), i pochissimi materiali didattici giunti (§ 3.4.) e i *focus group* (§ 3.5.), l'impressione che se ne ricava è molto diversa e punta nella direzione di una grande progettualità linguistica nelle scuole friulane, giungendo quasi, in alcune realtà come Paluzza e Codroipo, all'uso della lingua come *mezzo normale* di comunicazione.

Sembra però di poter intravvedere un rapporto ancora diverso: in molti contesti scolastici di minoranza l'impressione è che la scuola non insegni, non tramandi cultura (qualunque cosa questo voglia dire nei contesti di cui ci occupiamo), ma piuttosto la crei, e questo in netto contrasto con il suo ruolo primario che è appunto quello di formare e tramandare. Concretamente il bambino delle scuole primarie che intervista il proprio nonno per raccogliere proverbi e motti di spirito (cfr. i materiali spediti come didattici al § 3.4.) in un certo senso crea la cultura del luogo, nel senso che la oggettivizza, la sistematizza e la cataloga – senza per questo tramandarla, perché spesso i materiali che costituiscono l'esito dei progetti non vengono utilizzati per quelli successivi. Si consideri ancora il caso delle diverse materie da insegnare: in una lezione di italiano o di biologia la funzione dell'insegnante di scuola primaria o secondaria di primo grado è quella di rendere accessibili ai ragazzi nozioni già date e sistematizzate dalla cultura ufficiale[143]; di contro in una lezione, poniamo, di arbëresh, per la quale non esistono materiali già consolidati né una serie di nozioni che vengono onninamente considerate imprescindibili per la materia, la cultura da tramandare viene costruita e negoziata nel contesto stesso della lezione e con la partecipazione attiva non solo di coloro ai quali la lezione è rivolta, ma anche della comunità a cui la scuola fa riferimento.

Il che, si badi, non è necessariamente uno svantaggio, o una caratteristica negativa di per sé: il punto è che se l'insegnamento di/in LM è l'*unica* materia scolastica in cui vigono le regole suesposte, la sua differenza rispetto a tutte le altre balza evidente agli occhi dei ragazzi, e questo si riflette

[143] Questo può essere fatto seguendo tutta una serie di metodi pedagogici diversi che insegnano *come* svolgere questa funzione, ma non *se* svolgerla.

esplicitamente sul prestigio delle materia stessa; di fatto le ore di LM possono essere interessanti, stimolanti, divertenti, partecipate e così via, ma non sono «scuola vera». A maggior ragione succede questo se la cultura che si sta costruendo, a scuola e insieme con i ragazzi, è una cultura che a loro non interessa in particolar modo, o che sentono come lontana dalla loro vita e esperienza quotidiana. Allora una scuola in cui la rivitalizzazione della LM è concepita in modo organico, affiancherebbe a queste situazioni che fanno del suo insegnamento un *unicum* all'interno del *curriculum* altri momenti in lingua nazionale, in cui si fanno attività di conoscenza e uso del territorio (quelle che con termine tedesco sono conosciute come *Landeskunde*). Questo è possibile anche in un regime di progetti, come quello previsto dalla 482/99: bisognerà abituarsi a considerare e a proporre alle scuole il possibile finanziamento di tali progetti anche non esplicitamente riferiti alla LM, qualora questi siano consapevolmente concepiti come apripista per altre attività più centrate sulla rivitalizzazione linguistica e culturale.

Più in generale, i gruppi hanno confermato che il rapporto tra lingua e cultura in contesto scolastico, per gli scopi di questa inchiesta, è sostanzialmente quello delineato al § 3.3.2: le variabili là considerate ai fini dell'analisi dei progetti possono essere estese per configurare il rapporto globale che le istituzioni scolastiche di minoranza hanno rispetto alla questione della compresenza di istanze di tutela linguistica e culturale. Ci si può rifare alla figura 17, che qui è riprodotta nuovamente, per rilevare i principali rapporti tra le variabili; andrà qui soltanto aggiunto che il tasso di volontarietà da parte di insegnanti e dirigenti rispetto alla propensione per il polo lingua e per il polo cultura è spesso non altissimo, perché condizionato dall'ambiente sociale e etnolinguistico nel quale le scuole si trovano ad operare, dalla presenza effettiva *in loco* di esperti e consulenti diversi nonché dalla disponibilità dei finanziamenti.



Figura 13: Cluster di parametri

È un dato di fatto che i due modelli esistono: per vocazione, per scelta o per necessità; piuttosto sarà necessario capire come affrontare nel modo migliore possibile le necessità didattiche che si presentano a seconda del percorso intrapreso. Intanto è bene partire dall'esistente, valorizzando e non trascurando le scelte fatte in questi anni dagli operatori nella scuola, e nel contempo conservando le buon pratiche instaurate fino al momento presente soprattutto nella

scuola primaria (e in misura minore dell'infanzia). Chi punta sulla cultura, così, potrà far tesoro delle iniziative tese a ravvivare l'interesse verso il mondo espresso dalla LM, che hanno spesso favorito la presa di coscienza dei bambini; tuttavia andrà tenuto presente che, come emerge in modo chiaro dall'inchiesta e come spesso già segnalato, questo modello didattico si arresta alla soglia delle scuole secondarie. Sarà così utile introdurre molto gradualmente, pur in un contesto eminentemente pratico, ludico e volto ad approfondire gli aspetti di cultura materiale e di concettualizzazione tradizionale dell'esistenza, elementi sempre più centrati su contenuti più astratti e testuali, per arrivare a farli prevalere già verso la fine del ciclo primario. Così facendo si prepara la strada ad un insegnamento più formale e meditato di temi connessi con la LM che potrà essere considerato dalla maggioranza della società come più appropriato a livelli scolastici superiori.

Partire dalla lingua sottende di contro due realtà soggiacenti anche piuttosto diverse: una in cui la LM è lingua parlata almeno dalla maggioranza dei membri della comunità; in questo caso ovviamente è preferibile un approccio veicolare, che alterni pian piano le varietà locali orali con lo standard scritto, ove presente, in modo da ingenerare negli alunni la sensazione che le due varietà non sono necessariamente opposte l'una all'altra ma che anzi si completano a vicenda in una armonica alternanza di scritto/parlato, formale/informale. Un tale repertorio linguistico dovrebbe di preferenza veicolare contenuti culturali al contempo tipici, identitari e moderni, o almeno alternarli nel svolgimento del piano dell'offerta formativa.

Si danno poi situazioni in cui potrebbe essere utile un approccio linguistico che parta esplicitamente da una varietà molto alta, che venga insegnata esplicitamente come L2, per quanto con un ampio monte-ore e con costante attenzione da parte della scuola. Sono in teoria adatte a questo trattamento le LM che godano di una lingua tetto di cultura e di più o meno alto prestigio internazionale; alcune minoranze stanno già spontaneamente adottando questo modello didattico (e sono in particolare le comunità germanofone del Trentino e la scuola bilingue slovena di San Pietro al Natisone), altre lo potrebbero gradualmente introdurre, con un'applicazione più o meno rigida a seconda delle lingue coinvolte e delle situazioni sociolinguistiche locali. In tutti questi casi l'attenzione va posta a non lasciare cadere del tutto la varietà locale e parlata della LM, ma a fare in modo che la lingua standard insegnata ne rappresenti la variante alta, formale e letteraria, e il tetto protettivo; a sua volta tale tetto potrà, se il lavoro educativo viene svolto in maniera linguisticamente ineccepibile, aiutare in modo naturale la presenza effettiva delle LM locali all'interno della società. Un tale rapporto fra LM e la sua lingua tetto può essere raggiunto anche tramite metodologie didattiche di immersione nei casi in cui la LM sia in forte recesso e conosciuta anche solo parzialmente da solo una parte della popolazione. Gli scopi di ciascuna comunità, in questo senso,

possono essere quelli presentati analiticamente nella sezione relativa ai repertori, percepiti e desiderati, del § XXX.

4.1.5. Ci sono poi tutta una serie di variabili che influenzano in modo anche piuttosto netto la percezione di studenti, genitori e insegnanti stessi delle attività scolastiche relative alla LM e che dunque hanno effetto sulla loro concreta possibilità di incidere nella società cui sono rivolte. Una prima questione importante è quella relativa alla collocazione delle attività di rivitalizzazione rispetto a quelle curriculari tradizionali: evidentemente le possibilità sono due, o dentro l'orario scolastico o fuori dall'orario scolastico; scelgono di preferenza – anche se non in modo assoluto – la prima soluzione gli sloveni (non la scuola statale di San Pietro), i ladini e alcune realtà del Friuli montano. Sul piano puramente teorico, la prima soluzione sarebbe evidentemente da preferire: le materie poste fuori dell'orario scolastico non sono materie «vere», e il prestigio accordato loro dai ragazzi è decisamene più basso (non è neppure il caso di richiamare quanto le dinamiche del prestigio siano fondamentali per determinare l'impegno nei confronti di una materia e le sue possibilità di assimilazione); tuttavia, e questo è un fattore da tenere in conto, la LM nell'orario scolastico toglie necessariamente spazio ad altre materie che la società civile, se non è abbastanza avanzata nella coscienza della necessità di tutela della lingua, potrebbe ritenere più utili e più desiderabili.

Il problema si pone, come accennato, in ispecie per la scuola secondaria: i genitori in particolar modo (ma anche qualche insegnante) hanno la preoccupazione che una presenza «eccessiva» della riflessione sulla LM e sulla cultura ad essa correlata impedisca il completamento del programma e di fatto metta i ragazzi in condizione di svantaggio rispetto ai loro coetanei che vanno alle scuole «normali». Di fatto la quasi totalità dei progetti che derivano dalla 482/99 sono svolti in orario extracurricolare, e prevedono un rientro a scuola dei ragazzi nel pomeriggio, o in orari diversi; per alcune realtà questo si può rivelare un vantaggio di tipo sociale, in particolare nelle comunità molto piccole in cui non ci sono altri centri d'aggregazione giovanile: tuttavia questo ha poco a che fare con la possibilità effettiva di successo dei programmi scolastici di sostegno alla LM.

Un'altra variabile di un certo peso è rappresentata dalla figura dell'insegnante di LM: abbiamo già incontrato una tale questione, che è invero nodale, e possiamo agevolmente rimandare al paragrafo corrispondente (§ 3.5.2.7); qui varrà solo la pena di richiamare un paio di osservazioni. Anzitutto, questa è una questione piuttosto sentita dalle scuole, che devono – se non le trovano all'interno – procurarsi le risorse umane per l'insegnamento della LM, come testimonia anche la valutazione dei progetti: il tasso di personale esterno preposto all'insegnamento di LM è molto alto, e si cerca di rimediare a questo problema, talora, mediante corsi di formazione. In più le

informazioni derivanti del Q2 permettono di relativizzare geograficamente le nostre informazioni: le comunità altrove definite regionali hanno spesso un numero piuttosto alto di insegnanti di LM interni alla scuola: c'è spesso nel corpo docente, in particolare alle primarie dove il tesso di mobilità è più basso, l'insegnante che conosce e usa la LM (a vario livello) e che è disposto a pendersi carico del suo insegnamento. Evidentemente in questo caso le competenze vanno acquisite col tempo e con la pratica, in mancanza di un qualsiasi insegnamento formale, ma nella maggior parte dei casi prima o poi si acquisiscono. Diverso è il caso delle minoranze disperse sul territorio, che, appunto per la minore base demografica su cui possono contare, utilizzano assai di più la risposta dell'«esperto esterno»; in particolare questo sembra essere vero per gli albanesi e particolarmente per i grichi, nelle cui scuole nessun insegnante interno è utilizzato come docente di LM.

In questi casi, e ce lo confermano le opinioni dei ragazzi, «c'è esperto e esperto»: è infatti assai apprezzata la lezione (o il breve ciclo di lezioni) dello studioso reale, competente in senso scientifico di (alcune delle) tematiche di lingua e cultura della minoranza, che spieghi in linguaggio semplice ma rigoroso e schiuda ai ragazzi le porte di una considerazione forse diversa e più seria della LM; di contro l'intero corso affidato all'anziano parlante, o all'interessato locale, che racconta come può, scientificamente e didatticamente, qualcosa sulla lingua o cultura del posto rischia di essere inutile nel migliore dei casi, e spesso controproducente[144].

Un'ultima questione merita poi di essere segnalata, relativa alla continuità dell'insegnamento: il personale esterno non partecipa alla vita della scuola in quanto tale, c'è quest'anno e poi forse non più, e non ha un rapporto duraturo con gli alunni: la docente di italiano, poniamo, che insegna anche albanese, ha occasione di ricordare nozioni di LM anche nelle ore curricolari, e di raccordare le istanze di ciò che ha insegnato con la vita intera dell'Istituto, organizzando attività e esperienze; il docente esterno si limita forzosamente spesso alle sue ore, che risultano dunque ancor di più un'appendice ausiliaria, se non inutile.

La continuità è una questione importante anche in relazione allo specifico della Legge, il lavorare tramite progetti: mentre si è detto che questa formula consente un flessibile adattamento alle condizioni del territorio e della società, permettendo di variare formula e programmi fino a trovare quella giusta (ed è così adatto ad una fase diremo sperimentale, pioneristica, quale il decennio che si è appena concluso), il sistema trova forti elementi di criticità proprio sul versante della continuità dell'insegnamento, nel tempo e nello spazio, e nella mancanza di coordinamento fra un

144 Beninteso, nessuno vuole disconoscere l'impegno e la dedizione di tali figure – e, paradossalmente, neppure dell'efficacia didattica in astratto del loro insegnamento; stiamo solo parlando dell'effetto prodotto negli alunni, che di tale insegnamento sono i destinatari.

progetto e l'altro – non solo di Istituti diversi, ma talora anche nell'ambito della stessa scuola; si cerca di rimediare a questa situazione tramite la proposta di progetti in rete, ma anche così non si arriva ad un vero e proprio coordinamento centrale, che abbiamo visto essere e essere ritenuto necessario; solo la Provincia di Belluno, come si è notato, la Valle d'Aosta e in parte il Friuli mettono in atto tentativi di coordinamento più efficaci. Si è già sottolineato l'impatto negativo sul prestigio della lingua che tutto questo comporta.

Anche è importante, in questo senso, la produzione di materiali culturali e didattici duraturi e riutilizzabili: la produzione culturale di materiale nuovo permette di rideterminare e rinegoziare le potenzialità funzionali del codice, estendendone l'uso a domini scritti o a canali nuovi; così, disporre di materiali riutilizzabili rappresenta un elemento di centrale importanza nella didattica, anche perché garantisce una continuità del progetto ed incentiva un percorso di crescita continuo nel tempo.

4.1.6. La Scuola è un attore sociale più potente al sud che al nord. Questa è una delle poche vere differenze (oltre alle condizioni economiche) che si possono rilevare dal punto di vista strettamente geografico; sembra in effetti che le minoranze del nord del Paese abbiano come riferimenti importanti le Amministrazioni pubbliche, le Province, i Comprensori, le Comunità Montane, e cerchino una collaborazione e legittimazione più a livello di visibilità pubblica latamente «amministrativa», tramite i cartelli toponomastici, le scritte pubbliche i documenti, le *brochures* informative, che sul piano dell'insegnamento e del «portare la lingua a scuola». Molte possono essere le cause, storiche, sociali, amministrative che hanno guidato ad una tale situazione, e non è ovviamente il caso di vederle qui: solo, sarà opportuno osservare da un lato quella che sembra essere una sorta di latente sfiducia delle minoranze al sud nei confronti delle Amministrazioni locali – per quanto pertiene strettamente la tutela della LM beninteso; spesso si citano Amministrazioni indifferenti se non ostili, del tutto assenti rispetto alle questioni che qui ci agitano[145].

Le minoranze del sud e della Sardegna cercano una legittimazione in quanto minoranza attraverso lo Stato, la Nazione, quella legittimazione che è stata a lungo a loro negata (prima della legge 482/99 gli unici territori bilingui della Repubblica erano schiacciati ai confini nord); e la Scuola è il rappresentante dello Stato sul territorio, il grande attore nazionale a livello locale, spesso l'unico, in comunità piccole, disperse e rurali quali sono i croati, i grichi, gli albanesi, quelle davvero sardofone della Sardegna centrale. D'altro canto è tipica delle minoranze del nord una visione talora iperlocalistica: «è il *mio* dialetto, la *mia* lingua, il *mio* comune», che ostacola le relazioni e il confronto;

---

145 La situazione del Piemonte è diversa: là la Regione è vista come parteggiante per il piemontese contro occitano e francoprovenzale.

e, forse di conseguenza, la legittimazione cercata è quella del territorio, della società locale, delle istituzioni locali. È opportuno tenere presente questa distinzione, perché determina, riteniamo, più di una difformità d'impianto nella gestione scolastica del plurilinguismo.

La differenza più rilevante che deriva da questa diversa attitudine è, a nostro avviso, il fatto che – a parte piccole e isolate eccezioni – non ci sono al sud movimenti che tendono ad una maggiore autonomia amministrativa, o alla rivendicazione della propria alterità (etnico?)linguistica in chiave oppositiva rispetto all'Italia: per quello che alle nostre ricerche appare, albanesi, croati, greci, si vogliono italiani, e appunto proprio dalla Nazione cercano il riconoscimento come minoranza. Ma queste sono istanze forse tangenziali al nostro argomento, e non sembrano al momento lasciare troppe tracce sulla pratica scolastica abituale; citeremo solo, a conclusione, un suo riflesso minuto, fra quelli che si possono ritrovare nella trattazione precedente. Al sud si insiste molto sulla conquista delle abilità di lettura e scrittura nella LM: al di là dello stereotipo classico di un sud «letterato» e di un nord «pratico», sembra davvero che il possesso delle abilità linguistiche superiori sia orientato al sud verso una maggiore letterarietà di concezione del codice LM: in questa direzione va probabilmente l'esigenza, sentita anche dai ragazzi, di trascrivere la propria lingua orale, quasi a nobilitarla con la scrittura.

GLOSSARIO MINIMO DEI TERMINI UTILIZZATI COME TECNICI*

Acroletto: varietà posta al polo alto del → repertorio; è in genere una lingua scritta standardizzata, di prestigio e dotata di molte funzioni identitarie e comunicative all'interno della società. Indicata anche come *Lh* (o solo H) o *lingua alta*.

Basiletto: varietà posta al polo basso del → repertorio; può essere una lingua anche solo orale, il cui uso è in genere ristretto alle occasioni meno formali, alla conversazione ordinaria familiare o alla cerchia sociale primaria. Indicata anche come *Ll* (o solo L) o *lingua bassa*.

Bilinguismo: è la situazione (largamente teorica) per cui due o più codici si distribuiscono paritariamente all'interno della stessa società, occupando entrambi sia i domini alti sia quelli bassi. Il bilinguismo paritario territoriale è possibile se due popolazioni, con scarsi rapporti reciproci, si dividono lo stesso spazio – ma anche in questo caso si sviluppano presto gerarchie fra le lingue in concorrenza; laddove è rarissima l'eventualità di società compattamente e omogeneamente bilingui, perché è antieconomico il rapporto fra i codici che si verrebbe a creare.

Code-Swithing: 'commutazione di codice', uso alternato di due o più lingue o dialetti durante l'enunciazione o nella conversazione; la commutazione continua e non funzionale è nota come 'enunciazione mistilingue' o *code-mixing*.

Curricolare (insegnamento): insegnamento impartito all'interno dell'orario normale di lezione scolastica.

Dach: tetto → Tetto.

Dachlos: senza tetto → Tetto.

Diacrolettia: caratterizza quelle realtà in cui ad una Lh limitata esclusivamente al polo alto della comunicazione si affianca un codice adatto a tutti gli ambiti, da quelli più informali all'uso scritto. A partire dagli ultimi decenni del XX sec. questa tipologia sembra in espansione, in particolare in quei territori che hanno conosciuto un repentino rivolgimento politico con una conseguente cambiamento nei rapporti di forza tra e lingue in compresenza sul territorio. È per esempio il caso dei catalanofoni della Catalogna, per i quali il Catalano – già Ll – si è trasformato in Lh senza però escludere il castigliano dagli ambiti più alti

Diafasica (variazione): asse di variazione linguistica determinato dal mutare della situazione comunicativa nella quale avviene lo scambio interazionale: riguarda dunque il contesto, gli interlocutori, le circostanze o le finalità della comunicazione. La variazione diafasica si articola lungo un asse ideale che va dalla massima formalità (registro aulico o sostenuto) alla massima informalità (registro familiare o trascurato): il parlante seleziona il registro linguistico in funzione dell'ascoltatore cui si rivolge.

Diamesica (variazione): asse di variazione determinato dal mezzo attraverso il quale avviene la comunicazione linguistica: scritto o parlato (con posizioni intermedie quali il parlato recitato, o la varietà della *chat-line*); allo scritto è in genere legata una maggior formalità e progettazione del testo.

Diastratica (variazione): asse di variazione linguistica determinato dal mutare della situazione sociale del parlante: è dunque sensibile alla sua provenienza socio-culturale, all'età, al sesso, al grado di istruzione.

Diatopica (variazione): asse di variazione linguistica relativo al luogo in cui avviene l'enunciazione; esiti di variazione diatopica in Italia sono i dialetti e le varietà regionali dell'Italiano.

Diglossia: due o più codici, coscientemente diversi per il parlante, si spartiscono gli ambiti comunicativi secondo precise regole sociali; l'acroletto è usato esclusivamente negli ambiti più formali, il basiletto in quelli più informali. Pochi o nessuno sono gli ambiti di uso comuni

* Alcune delle definizioni sono tratte da Dall'Aquila – Iannàccaro 2004, rielaborate.

a tutti i codici. Il livello di formalità in cui avviene il passaggio da un codice all'altro può variare da società a società.

Dilalia: coesistenza in una società di due codici ben definiti dai parlanti con nomi diversi (diversi glottonimi o semplicemente 'lingua' e 'dialetto') i quali si dividono gli ambiti comunicativi in modo non equilibrato: l'acroletto (Lh) è l'unico codice scritto e l'unico orale per gli ambiti alti, ma il suo uso anche nelle situazioni informali e come lingua di socializzazione prmaria appare normale (o addirittura positivo) ai parlanti; il basiletto (Ll) invece può essere usato esclusivamente per gli ambiti meno formali, spesso con frequenti sovrapposizioni e mescolanze di codice (si pensi alla situazione normale tra lingua e dialetti in Italia)

Emico: metodo escussivo e di analisi dei dati linguistici che tiene conto delle categorizzazioni linguistiche e culturali del parlante.

Eterodiegetico: → tetto di ceppo linguistico diverso rispetto alla varietà coperta.

Etico: metodo escussivo e di analisi dei dati linguistici che si basa sulle categorizzazioni del ricercatore.

Formale (insegnamento): insegnamento esplicito della lingua, della sua grammatica e dei suoi usi, condotto prevalentemente attraverso un'altra lingua.

L2: lingua imparata come lingua straniera, spesso in contesto formale e con insegnamento esplicito**.**

Language shift, deriva linguistica: processo per cui una lingua, se socialmente sfavorita, perde progressivamente parlanti, ambiti d'uso e domini grammaticali di applicazione.

Lh: → acroletto

Ll: → basiletto

Lm: → mesoletto

LM: lingua madre; lingua, dialetto o varietà di lingua che il parlante ritiene di avere imparato come codice di prima socializzazione. Non necessariamente è la varietà appresa come prima dal parlante.

Mesoletto: eventuale codice posto in un polo intermedio fra quello basso e quello alto, cui sono demandate funzioni di comunicazione informali verso l'esterno (nel commercio, per esempio, o nell'amministrazione locale consuetudinaria). Spesso è un codice non strettamente appartenente alla comunità.

Observer's Paradox: paradosso dell'osservatore; condizione nella quale si trova il ricercatore di discipline umanistiche, che vuole osservare il comportamento di gruppi sociali senza influenzarlo, ma che con la sua sola presenza influenza involontariamente il comportamento del gruppo osservato.

Omodiegetico: → tetto dello stesso ceppo linguistico rispetto alla varietà coperta.

Repertorio; insieme ordinato di tutte le risorse linguistiche a disposizione di un parlante (repertorio individuale) o di una comunità linguistica (repertorio comunitario).

Tetto (lingua): codice sovraordinato ad un altro, rispetto al quale agisce come serbatoio per prestiti e neologismi e come varietà di riferimento per usi formali. È spesso lingua ufficiale in uno Stato circostante. Lingue senza tetto o *Dachlos* sono lingue (come il ladino, il friulano, il sardo) che non hanno una lingua ufficiale esterna di riferimento.

Triglottico: relativo ad una → diglossia a tre termini, in cui siano presenti tre codici linguistici.

Veicolare (lingua): lingua (in molti contesti specialmente lingua di minoranza) utilizzata per l'insegnamento di diverse materie scolastiche.

Wunschsprache: codice prestigioso non presente effettivamente nel repertorio di una comunità linguistica, ma importante ideologicamente per i suoi parlanti, che lo considerano in qualche modo proprio.

5. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Angermüller, Johannes

2006 «L'analyse qualitative et quasi qualitative des teste», in P. Paillé (acd.), La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain, Paris: Armand Colin: 225-236

Annali

2006 *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge 482/99 sulle minoranze nel settore scolastico.* Annali della Pubblica Istruzione 5-6, Roma-Firenze: Ministero della Pubblica Istruzione - Le Monnier

Atteslander, Peter

1987-88 «Befragung», in Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar e Klaus J. Mattheier, *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1987/88: II, 940-951

2003 *Methoden der empirischen Sozialforschung.* Berlin – The Hague: Mouton de Gruyter

Berg, B. L.

1998[6] *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Allyn & Bacon.

Bogdan, R. C., e Biklen, S. K.

2007 *Qualitative research for education : An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.

Bouquiaux, Luc, Jacqueline Thomas, et alii

1971 *Enquête et description des languages à tradition orale.* I Introduction; II Questionnaires grammaticaux; III Phrases; IV Techniques; V Questionnaires thematiques, Paris: SELAF (ER 74 du CNRS)

Bourhis, Richard Y, Howard Giles e D. Rosenthal

1981 «Notes on the construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for ethnolinguistic groups», in *Journal of Multilingual and Multicultural Delveopment* 1981/2: 145-155

Carpitelli, Elisabetta, e Gabriele Iannàccaro

1995 «Dall'impressione al metodo: per una ridefinizione del momento escussivo», in Romanello-Tempesta (a cura di) *Dialetti e Lingue nazionali.* Atti del XVII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Lecce 28-30 ottobre 1993), Bulzoni, Roma: 99-120

Corbetta, Piergiorgio

1999 *Metodologia e tecniche della ricerca sociale,* Bologna: il Mulino

Corrao, Sabrina

2005 *Il focus group*, Milano: Franco Angeli

Dal Negro, Silvia

in stampa «La costruzione dell'altro. La definizione dei gruppi etnolinguistici in contesto plurilingue», in Carlo Consani *et alii* (acd), *Atti del IX Congresso Internazionale di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA*), Pescara 19-20 febbraio 2009, Perugia: Guerra

Dell'Aquila, Vittorio, e Gabriele Iannàccaro

2001 «Quali standard per il ladino? Riflessioni a partire dalla *Survey Ladins*», in *Mondo Ladino* XXV: 137-167

2004 *La pianificazione linguistica. Lingue, società, istituzioni.* Roma: Carocci

de Vries, John

1985 «Some Methodological Aspects of Self-Report Questions on Language and Ethnicity», in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (5): 154-176

Eichhoff, Jürgen

1982 «Erhebung von Sprachdaten durch schriftliche Befragung», in Besch, Werner, Ulrich Knopp, Wolfgang Putschke, Herbert Ernst Wiegand (acd) *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1982: I, 549-554

Erickson, B., e Nosanchuk, T.

1979 *Understanding data : An introduction to exploratory and confirmatory data analysis for the social sciences*. Milton Keynes: Open University Press.

Ezzy, Dough

2002 *Qualitative analysis : Practice and innovation*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Fishman, Joshua A.

1991 *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to threatened Language*, Clavedon: Multilingual Matters

Flanagan, Owen

1992 *Consciousness Reconsidered*, Cambridge, Mass.: The MIT Press

Foddy, William

1995 *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press

Galloway, Allison

1997 *Questionnaire Design & Analysis. A Workbook*. http://www.tardis.ed.ac.uk/~kate/qmcweb/qcont.htm

Gendall, Philip

1998 «A Framework for Questionnaire Design: Labaw Revisited», in *Marketing Bulletin*, 1998, 9, 28-39

Goebl, Hans

1979 «Glottonymie, Glottotomie, Schizoglossie. Drei sprachpolitisch bedeutsame Begriffe», in *Ladinia* III: 7-38

González y González, Manuel et alii

2004 «Actitudes lingüísticas e estereotipos profesionais e físicos asociados, atopados nos mozos galegos: un estudio exploratorio con «matched-guise», in: Vittorio Dell'Aquila, Gabriele Iannàccaro, Fabio Chiocchetti (acd.): *Alpes Euopa. Nueves enrescides soziolinguistiches tl'Europa/Nuove ricerche sociolinguistiche in Europa/Neue soziolinguistische Forschungen in Europa*, Trento, Provincia Autonoma di Trento: 225-246

Hatch, J. A.

2002 *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

Iannàccaro, Gabriele

2002a *Il dialetto percepito. Sulla reazione di parlanti di fronte al combio linguistico*, Alessandria: Edizioni dell'Orso

2002b «L'intervista qualitativa come strumento d'analisi della dialettologia percettiva», in Mari d'Agostino (acd) *Percezione dello spazio, spazio della percezione. La variazione linguistica fra vecchi e nuovi strumenti di analisi,* giornata di studio (Palermo, 5 marzo 2001), Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani (ALS - Materiali e ricerche 10): 59-73

2002c «La percezione del cambio linguistico nel parlante», in Cini, Monica e Riccardo Regis (acd) *Atti del Convegno internazionale «Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percettiva all'alba del nuovo millennio»* Bardonecchia 25, 26, 27 maggio 2000, Alessandria: Edizioni dell'Orso: 81-106

2009 «Le belle parole. Appunti di purismo», in *Mondo Ladino* 32 (2009): 45-66

in stampa Per iscritto. Struttura e usi della scrittura, Torino, UTET

Iannàccaro, Gabriele, e Vittorio Dell'Aquila
2004 *L'immagine delle lingue nel Friuli occidentale. Uno studio qualitativo sulla realtà linguistica friulana*, Pordenone: Provincia di Pordenone;
2006 *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine.* Trento: Regione Autonoma Trentino - Alto Adige / Südtirol
2006b «La lingua è l'italiano, il dialetto è il dialetto, perché ogni paese ha la sua usanza. Nomi delle lingue e situazioni sociolinguistiche», in *Bollettino Linguistico Campano* 9/10: 59-95
2008 «Per una tipologia dei sistemi di scrittura spontanei in area romanza», in *Estudis Romanics* XXX (2008): 311-331.
in stampa *Plurilinguismo amministrativo e scolastico in Valle d'Aosta*, Vasa: Centre d'Études linguistiques pour l'Europe.
Iannàccaro, Gabriele, e Vittorio Dell'Aquila (acd)
2008b *Alpes Europa. Doura dl lingaz tles Valedes Ladines / Usi linguistici nelle valli ladine / Sprachgebrauch in den dolomitischen Tälern.* Ac dl convegn /Atti del convegno / Akten des Symposiums, Trento, Regione Autonoma di Trentino – Alto Adige / Südtirol (Alpes Europa 4)
Jonas, Hans
1979 *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main [tr. italiana *Il principio di responsabilità*, Torino: Einaudi 2002]
Kirchhoff, Sabine, Sonja Kuhnt, Peter Lipp, Siegfried Schlawin
2009 (4) *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwißenschaften
Kitzinger, Jenny
1995 Introducing focus groups, London: British Medical Association
Kloss, Heinz
1952 *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, München: Pohl [riedizione 1978, Düsseldorf, Schwann]
1987 «Abstandsprache und Ausbausprache», in: Ammon, Ulrich - Dittmar, Norbert - Mattheier, Klaus (acd.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, vol. I. Berlin/New York: de Gruyter: 302-307.
Kramer, Johannes
2000 «Il problema storico-linguistico del ladino», in Alberto Zamboni *et alii*, *Gruppi dialettologici in area italo-romanza* (quinta raccolta), Padova: Istituto di fonetica e di dialettologia del CNR: 35-5
Kreuger, R.A.
1988 *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage.
Leech, N., e Onwuegbuzie, A. J.
2007 «An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation», in *School Psychology Quarterly,* 22(4), 557-584.
Lueger, Manfred
2000 *Grundlagen qualitativer Feldforschung.* Wien: WUV Universitätsverlag
Mayer, Horst Otto
2009 (5) *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung.* München, Oldenbourg Verlag
Maynard, D. W.
2006 «Ethnography and conversation analysis», in S. N. Hesse-Biber & P. Leavy. *Emergent methods in social research,* Thousand Oaks: Sage: 55-94
McMillan, J. H., & Schumacher, S.
2001 *Research in education: A conceptual introduction*, New York : Longman.
Moretti, Bruno
1999 *Ai margini del dialetto*, Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana
Morgan, David L.

1988 *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
1996 «Focus groups», in *Annuals Review of Sociology* 22, 1996, 129-52.
Pike, Kenneth Lee
1967[2] *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton
Portelli, Tommaso
2006 «Il bilancio di un sessennio di attuazione nel settore scolastico nazionale», in *Annali MPI* 2006, vol 5-6: 131-143.
Porst, Rolf
2008 *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwißenschaften
Raab-Steiner, Elizabeth, Michael Benesch
2008 D*er Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: WUV Universitätsverlag
Searle, John
2002 *Consciousness and language*, Cambridge: Cambridge University Press
Sorace, Antonella, e David R. Ladd
2004 *Raising bilingual children*, Washington: Linguistic Society of America
Strauss, A. L., & Corbin, J.
2003 «L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation», in *L'enquête de terrain* Paris : La Découverte: 363-379
Strubell, Miquel
1999 «From language planning to language policies and language politics», in: Weber, Peter J. (acd.), *Contact + Confli(c)t* . Bonn: Dümmler: 237-248
Thomas, George
1991 *Linguistic Purism*, London & New York: Longman
Walonick, David S.
2004 *Survival Statistics*. Bloomington: StatPac, Inc