

LINGUE DI MINORANZA A SCUOLA

San Giovanni di Fassa 3-4 ottobre 2019

Ministero dell'Istruzione

*Seminario
Nazionale nel
ventennale della
Legge 482/1999*

LINGUE DI MINORANZA A SCUOLA

Seminario Nazionale nel ventennale della Legge 482/1999

Sommario

Prefazione	7
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE	7
SCUOLA LADINA DI FASSA	8
ABSTRACT	11
PARTE PRIMA	13
Le lingue di minoranza nello scenario nazionale ed europeo	13
COSA PUÒ E COSA DOVREBBE FARE L'UNIONE EUROPEA PER LE SCUOLE DELLE MINORANZE LINGUISTICHE	15
LA LEGGE 482/1999 E LA TUTELA DELLE LINGUE DI MINORANZA IN ITALIA	18
Il ruolo delle lingue di minoranza a scuola	23
BILINGUISMO CON LINGUE DI MINORANZA: EFFETTI SULLE CAPACITÀ COGNITIVE E SULLE ABILITÀ PRAGMATICHE	23
INDICAZIONI NAZIONALI, PLURILINGUISMO E LINGUE DI MINORANZA	29
PARTE SECONDA.....	37
Confronto a più voci nel ventennale della Legge n. 482/1999	37
UNA RIFLESSIONE SU VENT'ANNI DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE DI MINORANZA	40
LA LEGGE 482/1999 E L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA FRIULANA NELLA REGIONE AUTONOMA FRIULI-VENEZIA GIULIA	46
EDUKA2 - PER UNA GOVERNANCE TRANSFRONTALIERA DELL'ISTRUZIONE	59
LINGUE MINORITARIE A SCUOLA TRA LITERACY E MULTILITERACIES: UNA IPOTESI DI RICERCA	65
PARTE TERZA.....	79
La parola alle scuole: esperienze, riflessioni e aspettative	79
1. APPRENDERE LA LINGUA, APPRENDERE CON LA LINGUA	81
2. STORIA, CULTURA, TRADIZIONI PER VALORIZZARE LE IDENTITÀ	82
3. LINGUA E LINGUAGGI ARTISTICI	87
4. MATERIALI MULTIMEDIALI DIDATTICI PER LA TRASFERIBILITÀ DEI PROCESSI	90
5. VALUTARE E CERTIFICARE LE LINGUE DI MINORANZA	91
6. ALLEARSI CON IL TERRITORIO ATTRAVERSO RETI E PARTENARIATI	94
Conclusioni	97
LUCI, OMBRE E PROSPETTIVE FUTURE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE DI MINORANZA	97
Ringraziamenti	101

Prefazione

Ministero dell'Istruzione

di Maria Assunta Palermo*

Nella splendida cornice della Valle di Fassa, tra lo spettacolo suggestivo offerto dalle Dolomiti e la calorosa accoglienza della Scuola ladina di Fassa, si è svolto dal 3 al 4 ottobre 2019 il Seminario nazionale “Lingue di minoranza a scuola”. L'evento è stato organizzato dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca in collaborazione con la Provincia di Trento nel ventennale della legge 482 del 1999, la legge che ha dato finalmente attuazione ad uno dei principi fondamentali della Costituzione, basato sul pluralismo e la tutela culturale e linguistica delle minoranze. Si tratta dell'articolo 6 della Costituzione che, in modo semplice ma incisivo, recita: “*La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*”.

Non si è trattato soltanto di un evento celebrativo di una ricorrenza, peraltro altrove passata pressoché inosservata. Al contrario, l'occasione è stata propizia per stimolare la riflessione e il confronto sul tema dell'insegnamento delle lingue di minoranza anche attraverso la disseminazione delle migliori esperienze realizzate nel corso degli anni dalle istituzioni scolastiche.

La cornice culturale del Seminario nazionale è da rinvenirsi nel più ampio contesto europeo che riconosce il plurilinguismo e le diversità culturali come una ricchezza da valorizzare. Anche le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* evidenziano in più passaggi che l'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità ed è strumento culturale per l'esercizio della cittadinanza.

Il Seminario, pur coinvolgendo anche autorità locali, enti, centri di ricerca linguistici, esperti vari, ha visto protagoniste le scuole del primo ciclo che attivano progetti nel campo delle lingue di minoranza e che sono situate in “*ambiti territoriali e subcomunali delimitati in cui si applicano le disposizioni di tutela delle minoranze linguistiche storiche*” (Legge 15 Dicembre 1999, n. 482, art.3). Dirigenti scolastici e docenti di scuole provenienti da tutto il territorio nazionale hanno potuto confrontarsi all'interno di sei workshop tematici che hanno spaziato dall'apprendimento della lingua e del rapporto con le diverse forme di linguaggio, alla valorizzazione del patrimonio storico-culturale, alla valutazione delle competenze linguistiche per finire con le alleanze con il territorio attraverso reti e partenariati. Dopo dieci anni dal primo Seminario sulle lingue di minoranza a scuola promosso dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, era forte l'esigenza di ritrovarsi per discutere, in un clima di confronto costruttivo, temi, problemi ed esperienze e per riflettere sui punti di forza e sulle criticità incontrate nell'insegnamento delle lingue minoritarie.

Un particolare ringraziamento va a tutti coloro che si sono adoperati nella riuscita del Seminario ed, in particolar modo, alle scuole che hanno partecipato attivamente, cogliendo le opportunità culturali e pedagogiche offerte da un confronto che nasce e si alimenta nella professionalità della comunità educante.

* *Direttore Generale per gli Ordinamenti, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione*

Scuola Ladina di Fassa

di Mirella Florian*

In occasione del ventennale della Legge 482/1999 la Scuola Ladina di Fassa ha organizzato, su commissione del Gruppo di studio sulle minoranze linguistiche del MIUR, il convegno “*Lingue di minoranza e scuola. A vent’anni dalla Legge 482/1999*” che si è tenuto a San Giovanni di Fassa – Sèn Jan de Fascia (Trento) dal 3 al 4 ottobre 2019.

Per la nostra scuola è stato un onore poter collaborare alla realizzazione di questo importante evento nel quale si sono riunite le comunità etniche, riconosciute dall’art.6 della nostra Costituzione, di diversa provenienza che conservano la loro lingua d’origine.

Erano rappresentate le minoranze linguistiche della Valle d’Aosta, del Piemonte, del Trentino Alto Adige, del Veneto, del Friuli Venezia Giulia, della Puglia, della Calabria, dell’Abruzzo, del Molise, della Basilicata, della Campania, della Sicilia e della Sardegna.

È stato molto bello ed arricchente il confronto tra i rappresentanti delle diverse lingue di minoranza quali l’albanese, la catalana, la germanofona, la grica, la slovena, la croata, la francese, la franco-provenzale, la friulana, la ladina, l’occitana e la sarda.

I relatori intervenuti hanno voluto sottolineare che cosa vuol dire parlare una lingua di minoranza e qual è il compito della scuola in tutto questo. Voler tutelare il patrimonio linguistico e culturale di una minoranza linguistica, l’attaccamento alle proprie origini, voler evitare di disperdere l’eredità linguistica e culturale di chi è vissuto prima di noi, presuppongono un impegno concreto da parte di tutte le istituzioni che operano sul territorio delle diverse minoranze linguistiche e in *primis* la scuola che gioca un ruolo fondamentale nel trasmettere alle nuove generazioni il valore intrinseco del parlare una lingua *altra*.

Il lavoro fatto dal MIUR nel settore scolastico attraverso la Legge 482 del 15 dicembre 1999 “*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*” in questi vent’anni per la tutela culturale attraverso l’uso della lingua di minoranza nelle scuole è stato di fondamentale importanza.

Il Convegno ha dato modo alle diverse realtà di farsi conoscere e quindi di condividere le *best practices* e i risultati di eccellenza raggiunti al fine di promuovere e tutelare l’uso della lingua di minoranza. Non solo, nel corso del Convegno è scaturita anche l’esigenza di costituire un’unica Rete tra tutte le scuole che operano in territori dove sono situate le minoranze linguistiche affinché il confronto non si limiti ad un evento ma possa essere costante e costruttivo al fine di sostenere tutte le minoranze linguistiche, soprattutto quelle minacciate o considerate a rischio di estinzione.

Non è stato semplice per una scuola come la nostra preparare il Convegno. Un grazie per l’inestimabile contributo alla realizzazione, unito all’apprezzamento del lavoro svolto e degli esiti conseguiti, lo rivolgo all’OLFED *ofize ladin formazion e enrescida didattica* - Ufficio ladino di formazione e ricerca didattica –, che è stato punto di riferimento insostituibile per l’intera organizzazione.

* Sorastanta de la Scola Ladina de Fascia fino all’anno scolastico 2019-2020

Ringrazio il Gruppo di studio sulle minoranze linguistiche e in particolare la Dirigente del MIUR, dott.ssa Daniela Marrocchi, per aver dato fiducia alla Scuola Ladina di Fassa assegnando il compito dell'organizzazione di questo importante Convegno.

Particolare apprezzamento lo rivolgo ai relatori, autorità indiscusse nel campo, ai dirigenti scolastici, ai docenti che con la loro presenza e la loro fattiva collaborazione hanno impreziosito l'evento e che hanno dimostrato di credere nella sfida della salvaguardia delle lingue di minoranza attraverso l'attuazione della Legge 482/1999 nella scuola.

N gran deelpai a duc chi che à tout pèrt a chesta bela scomenzadiva.

Abstract

La presente pubblicazione raccoglie gli atti del Seminario nazionale “Lingue di minoranza a scuola” tenutosi a San Giovanni di Fassa il 3-4 ottobre 2019, organizzato, in occasione della ricorrenza del ventennale dell’entrata in vigore della Legge n. 482/1999 recante “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”, dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, in accordo con il Gruppo di lavoro per le minoranze linguistiche di cui al D.D.G. n. 1364 del 5-10-2018 e in collaborazione con la Provincia Autonoma di Trento.

La Legge n. 482/1999 applica il dettato dell’articolo 6 della Costituzione costituendo un punto di riferimento fondamentale nella tutela della lingua e della cultura delle dodici minoranze linguistiche insediate nel territorio italiano: popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l’occitano e il sardo. In particolare, la Legge n. 482/1999 affida alla scuola il compito di valorizzare il ricco mosaico di lingue che caratterizza il territorio nazionale, garantendo il diritto degli appartenenti alle minoranze linguistiche ad apprendere la propria lingua materna.

In questa cornice di riferimento, il Ministero dell’Istruzione ha attivato nel corso degli anni una serie di iniziative con lo scopo di promuovere la progettualità delle istituzioni scolastiche finalizzata, soprattutto, alla diffusione di un uso vivo della lingua nell’ottica di una reale contestualizzazione dell’apprendimento. Pertanto, il Seminario nazionale si è posto l’obiettivo di stimolare la riflessione e il confronto sul tema dell’insegnamento delle lingue di minoranza anche attraverso la disseminazione delle migliori esperienze realizzate nel corso degli anni dalle istituzioni scolastiche.

La prima parte del volume riporta gli interventi di autorevoli relatori che nella sessione plenaria della prima giornata di lavori hanno inquadrato la tematica delle minoranze linguistiche all’interno di una cornice normativo-istituzionale europea e nazionale per poi passare al ruolo delle lingue di minoranza a scuola, sia dal punto di vista delle più recenti ricerche scientifiche sia da quello prettamente didattico-curricolare.

La seconda parte del volume affronta la questione dell’insegnamento delle lingue di minoranza dalla legge n. 482/1999 ai nostri giorni attraverso il confronto e i punti di vista dei vari soggetti, istituzionali e non, che, a diverso titolo, intervengono nella promozione delle minoranze linguistiche. Vengono analizzati punti di forza e criticità nell’attuazione, così variegata sul territorio nazionale, dell’insegnamento delle lingue di minoranza con una visione prospettica verso il futuro.

La terza parte riporta la voce diretta delle scuole che sul territorio rappresentano un punto di riferimento importante per tutta la comunità. Attraverso la presentazione delle esperienze più significative realizzate nel corso degli anni, i partecipanti al Seminario si sono confrontati su buone pratiche, percorsi didattici, modelli organizzativi e strumenti valutativi facendo emergere anche questioni aperte e aspettative che richiedono approfondimenti e riflessioni per ridare nuovo vigore all’insegnamento delle lingue di minoranza.

PARTE PRIMA

Le lingue di minoranza nello scenario nazionale ed europeo



Cosa può e cosa dovrebbe fare l'Unione europea per le scuole delle minoranze linguistiche

di Johan Häggman*

Oggi l'Unione europea ha 24 lingue ufficiali. Originariamente, con solo 6 stati membri, Italia, Germania, Francia, Belgio, i Paesi Bassi e Lussemburgo, la Comunità economica europea (CEE) aveva solo 4 lingue ufficiali, poi si sono aggiunte altre con l'allargamento della Comunità. Dal 1957 al 2019 siamo passati da 4 a 24 lingue ufficiali.

Il primo regolamento del trattato che istituisce la Comunità economica europea nel 1958 regola il regime linguistico della Comunità. Il Consiglio decide all'unanimità quali sono le lingue ufficiali, però, in materia, si applica anche il principio di sussidiarietà, **quindi la politica linguistica è responsabilità degli Stati membri** (in molti paesi come la Germania e la Spagna, questa competenza viene delegata alle regioni).

In molti documenti della Commissione si sottolinea che il multilinguismo è una ricchezza per la cultura e per l'economia. Tra l'altro si accentua che l'Europa è un mosaico di lingue e non un melting pot come avviene negli Stati Uniti. Si nota anche che il multilinguismo è essenziale per l'integrazione europea e che è un diritto fondamentale capire la legislazione che riguarda i cittadini e per essere capita dai cittadini la legislazione deve essere tradotta nelle loro madrelingue.

Il multilinguismo e la conoscenza di lingue è un valore aggiunto che promuove la tolleranza e la comprensione tra i popoli, rafforza la coesione europea, agevola lo scambio di beni, persone, lavoratori, capitali, ecc. Inoltre può anche facilitare il turismo.

Le lingue regionali o minoritarie hanno anche un valore aggiunto economico, visto che possono fornire un vantaggio competitivo alle imprese nell'UE. Le aziende multilingui sono un esempio di come la diversità linguistica e gli investimenti in lingue possono incrementare la prosperità non solo di imprese, ma di persone, comuni, regioni ed interi paesi.

In breve, più lingue significano più affari. Lo studio britannico ELAN dimostra che le piccole e medie imprese perdono opportunità commerciali a causa della mancanza di competenze linguistiche. Diventa chiaro che solo la conoscenza della lingua inglese non è sufficiente. La conoscenza di altre lingue (comprese le lingue minoritarie come l'albanese o il tedesco in Italia) è necessaria. Si può acquistare un prodotto in qualsiasi lingua, ma solo venderlo nella lingua del cliente.

Come ho già constatato all'inizio del mio intervento, a livello europeo sono gli Stati Membri che decidono quali sono considerate lingue e quali sono considerati dialetti. In Italia le lingue regionali o minoritarie vengono riconosciute con la legge 482 del 1999. Con questa legge, le lingue delle 12 minoranze vengono riconosciute ufficialmente in quanto lingue del sistema educativo e come mezzo di comunicazione.

* Policy advisor per la Federal Union of European Nationalities (FUEN) e ricercatore presso l'Université Catholique de Louvain in Belgio; precedentemente responsabile del progetto per l'Ufficio europeo per le lingue meno diffuse e consulente politico per il gruppo liberale al Parlamento europeo e per la Commissione europea.

Si tratta di un bilancio positivo in termini di inclusione e partecipazione delle comunità di lingua minoritaria, favorendo la promozione della cultura e della lingua a livello regionale e locale. La legge 482 offre anche un sostegno economico. Un capitolo speciale riveste l'ambito scolastico con sostegni a progetti che riguardano l'insegnamento della/nella lingua minoritaria.

Oggi molte lingue regionali, come quelle parlate in Spagna, nel Regno Unito, e anche in parte in Italia, vivono una rinascita. Sempre più persone parlano le lingue regionali, soprattutto i giovani.

Ad esempio, il numero di persone che parla il gallese è cresciuto da 508.000 (18,7%) nel 1991 a 582.000 (20,8%) nel 2001, un aumento di 74000 persone.

Nel gruppo d'età 5-14 anni, l'aumento è ancora maggiore, dal 26% nel 1991 al 40,6% nel 2001. Tra coloro che hanno più di 45 anni, la percentuale di persone che sa il gallese è invece diminuita.

Il numero di famiglie in cui almeno una persona parla gallese è aumentata dal 26,4% (1991) al 28,2% (2001). Il gallese è in aumento nonostante o forse grazie all'immigrazione dal resto del Regno Unito e da tutto il mondo.

In Alto Adige, la parte di madrelingua tedesca è aumentata dal 1960, la percentuale di lingua italiana è scesa contemporaneamente. Nel 1961, il 62,2% della popolazione era germanofono, nel 2001 il 64,0% era di madrelingua tedesca. Nel frattempo, la parte che parla italiano è diminuita dal 34,4% (1961) al 24,5% (2001) (Fonte: ASTAT 2005). Persino in alcuni comuni il tedesco non è stato mai così dominante come oggi.

In Catalogna la percentuale di chi legge e scrive catalano è aumentato dal 31,6% (1986) al 45,8% (1991) e al 49,8% (2001). (Fonte: Istituto Estadística de Catalunya). La parte di alunni nelle scuole con catalano come madre lingua è passata dal 26,6% del 1993 al 34,1% nel 2000 e dovrebbe arrivare al 41,1% nel 2026. In tutta la Catalogna il 32,5% della popolazione è di madrelingua catalana.

La percentuale di persone che sa leggere e scrivere in basco nel Paese Basco è aumentato dal 24,6% (1986) al 26,3% (1991) e al 32,3% (2001). (Fonte: Herreras 2006, EUSTAT: Censos de Población y Viviendas 1991-2001). In Galizia, la percentuale di gente che parla e scrive galiziano è aumentata da 34,9% (1991) a 57,9% (2001). (Fonte: Instituto Galego de Estadística 2003)

Bisogna promuovere le lingue minoritarie perché una buona legislazione che protegge la lingua non basta. Pensando al futuro bisogna concentrarsi sui giovani. Allora quali lingue vogliono imparare i giovani? I fattori di utilità ed immagine influiscono. L'inglese si studia perché è considerata una lingua utile, lo spagnolo invece perché viene considerato 'figo'. Bisogna vendere la lingua ai giovani. Nessuno vuole studiare una lingua che si associa con contadini.

In Galles si promuove la lingua con musica rock, stelle di calcio, Ipods ed internet. A Maiorca si cerca di vendere la lingua tra i giovani con tazze di caffè. La lingua deve diventare popolare o attraente tra i giovani. Una lingua di contadini non interessa nessuno. Il Galiziano è un buon esempio di come l'immagine della lingua può cambiare.

L'immigrazione è una nuova sfida per le lingue minoritarie. Gli immigrati sono una risorsa enorme per quanto riguarda il futuro delle lingue minoritarie. Lingue come il catalano, il basco, il galiziano ed il gallese

crescono grazie alla immigrazione. Insegnano le lingue minoritarie o regionali agli immigrati. Uno studio catalano dimostra che gli immigrati che sanno il catalano si integrano meglio.

Ci sono decisamente dei vantaggi, sia economici che politici, per coloro che parlano lingue minoritarie in Italia. Le regioni bilingui hanno una crescita economica più rapida e sono di solito più ricche ed hanno anche uno statuto speciale.

Allora cosa può fare L'Unione europea?

Per iniziativa dei cittadini europei, l'organizzazione Federal Union of European Nationalities (FUEN) è riuscita a raccogliere più di un milione di firme. Adesso tocca alla Commissione trasformare questa richiesta dei cittadini in proposte legislative. La proposta dell'iniziativa "Minority safe pack" - nata dalla solidarietà tra molte comunità linguistiche minoritarie d'Europa, richiede tra l'altro una raccomandazione del Consiglio sulla protezione e sulla promozione della diversità culturale e linguistica nell'Unione.

Tra le proposte c'è anche un regolamento per aprire i programmi di finanziamento per tutte le lingue, e renderli accessibili per le lingue regionali e minoritarie. Uno scopo importante è di creare un centro per la diversità linguistica che rafforzerà la consapevolezza dell'importanza delle lingue regionali e minoritarie.

Per concludere, potrei anche menzionare che l'iniziativa Minority SafePack cerca di cambiare i compiti dei Fondi strutturali, in modo da tener conto della protezione delle minoranze e della promozione della diversità culturale e linguistica. L'idea è anche di includere la ricerca sul valore aggiunto delle minoranze nazionali e della diversità culturale e linguistica nel programma «Orizzonte 2020».

Grazie mille per l'attenzione, auguro un ottimo successo al seminario e delle belle giornate qui a Pozza di Fassa.

La legge 482/1999 e la tutela delle lingue di minoranza in Italia

di Saverio Lo Russo*

La legge 482/1999, in attuazione dell'art. 6 della Costituzione, assicura interventi a tutela del patrimonio culturale e linguistico delle minoranze linguistiche storiche (albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo) favorendone la conoscenza e l'uso nelle amministrazioni pubbliche, nelle scuole e nelle università.

A tal fine gli artt. 9 e 15 della predetta legge prevedono l'istituzione, presso il Dipartimento per gli affari regionali e le autonomie, del fondo nazionale per le minoranze linguistiche storiche, mentre l'art. 5 istituisce, presso il Ministero della Pubblica Istruzione (ora Ministero dell'Istruzione) un analogo fondo per l'attuazione delle finalità della legge nell'ambito delle attività educative svolte dalle istituzioni scolastiche.

Gli artt. 13 e 14 della legge 482/1999 inoltre stabiliscono che le regioni possano, attraverso la legislazione regionale, prevedere lo stanziamento di ulteriori fondi per il sostegno delle minoranze linguistiche.

Al fine di monitorare gli interventi regionali e di coordinare i finanziamenti regionali con quelli statali evitando duplicazioni è stata recentemente avviata, dall'Ufficio da me coordinato, una indagine conoscitiva dei provvedimenti regionali che prevedono interventi ed erogazione di finanziamenti a sostegno delle minoranze linguistiche tutelate.

Sarebbe quindi opportuno, tenuto conto della frammentarietà delle iniziative complessivamente poste in essere, **istituire una cabina di regia**, nell'ambito della quale prevedere la partecipazione sia di rappresentanti delle amministrazioni statali che di rappresentanti delle amministrazioni regionali, nella quale far confluire le predette informazioni al fine di prevenire il finanziamento di attività simili a favore della minoranza linguistica e dello stesso territorio e garantire una più equa distribuzione delle (esigue) risorse pubbliche indirizzando una maggior parte del Fondo statale verso le minoranze linguistiche che ricevono minori risorse economiche dagli enti regionali e/o provinciali.

Un ulteriore aspetto sul quale bisogna maggiormente insistere, sempre nell'ambito delle iniziative previste dalla legge n. 482/1999 a sostegno delle minoranze linguistiche tutelate, è quello riguardante **l'effettiva attuazione e, possibilmente, l'estensione ad altre aree geografiche delle disposizioni della convenzione tra il Ministero delle Comunicazioni e la RAI che prevedono l'obbligo, per la stessa società del servizio pubblico televisivo, di trasmissioni radio-televisive nelle lingue di minoranza** (dai notiziari ai programmi culturali, educativi e di intrattenimento). In particolare, è venuto il momento di chiedere con forza che le suddette trasmissioni in lingua minoritaria vengano previste e mandate in onda non solo nei territori attualmente coperti da questo servizio (le regioni Friuli-Venezia Giulia, Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e Bolzano ma, in violazione della suddetta Convenzione, non la Regione Sardegna) ma in tutte le aree ove sono stanziati le comunità parlanti le lingue tutelate.

In particolare il contratto di servizio (strumento attraverso il quale viene attuata la concessione) deve rendere operative le disposizioni finalizzate alla tutela, nelle relative aree di appartenenza, anche delle altre

* Consigliere del Dipartimento per gli Affari Regionali e le Autonomie presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri

lingue minoritarie e, segnatamente, alle minoranze stanziare in Veneto (per le lingue friulana, germanica e ladina), in Piemonte (per le lingue francoprovenzale, francese, germanica e occitana) in Calabria e in Sicilia (per le lingue albanese, greca e occitana) nonché, attraverso un'unica macroarea, a quelle residenti in Campania, Puglia e Basilicata (per le lingue albanese, greca e francoprovenzale).

Ma veniamo ora alle **modalità con le quali viene ripartito il Fondo statale per la tutela delle minoranze linguistiche**, di cui agli artt. 9 e 15 della legge n. 482/1999. Per l'annualità corrente il fondo ammonta ad € 2.824.813,00, di cui il 3%, pari ad € 84.744,00, destinato alle Amministrazioni dello Stato.

L'attività istruttoria volta alla ripartizione del Fondo compete al Dipartimento degli affari regionali e le autonomie e, per la corrente annualità, si è conclusa con l'adozione del d.P.C.M. 22 ottobre 2019, in corso di perfezionamento. Con il suddetto decreto, adottato con cadenza annuale, vengono finanziati i progetti presentati dalle amministrazioni statali e dagli enti locali volti a consentire, negli uffici delle pubbliche amministrazioni, l'uso orale e scritto della lingua ammessa a tutela. Per i progetti presentati dagli enti locali delle Regioni Friuli Venezia Giulia e Sardegna, invece, il decreto di riparto attribuisce a ciascuna delle predette Regioni solo una quota indivisa del Fondo.

Tali Regioni provvedono, quindi, sulla base di specifiche disposizioni normative derivanti dalla loro autonomia speciale, al finanziamento.

L'attività istruttoria per la ripartizione del Fondo è svolta, come detto, dal Dipartimento per gli affari regionali e le autonomie sulla base dei criteri stabiliti dal d.P.R. 2 maggio 2001, n. 345, recante: *"Regolamento di attuazione della legge 15 dicembre 1999, n. 482"*, dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri emanato ogni tre anni (d.P.C.M. 15 novembre 2019 per il triennio 2020 - 2022) e dalle circolari applicative emanate, in genere, entro il mese di gennaio di ciascun anno. In tali documenti sono indicati parametri, tetti di spesa, tipologia delle spese non ammissibili, modalità e termini per la presentazione delle domande di finanziamento.

Le circolari fissano, in particolare, le linee guida per la predisposizione dei progetti da parte delle amministrazioni, recano disposizioni per l'istruttoria delle domande di finanziamento e per l'elaborazione delle schede riassuntive dei progetti.

Le Regioni intervengono nella procedura di riparto con modalità stabilite da protocolli d'intesa sottoscritti in attuazione dell'art. 8, comma 4, del d.P.R. 2 maggio 2001, n. 345. Tali protocolli prevedono specifiche competenze delle Regioni le quali devono pronunciarsi nel merito dei progetti presentati dagli enti locali compresi nel loro territorio provvedendo all'erogazione delle varie tranches di finanziamento e al controllo della rendicontazione finale.

In base alle disposizioni impartite con le circolari di inizio anno, le amministrazioni locali provvedono all'invio delle domande alle Regioni (e, informalmente, al Dipartimento per gli affari regionali per anticipare i tempi dell'istruttoria), entro il termine perentorio del 30 aprile di ogni anno (art. 8, comma 2, del d.P.R. n. 345/2001).

Ogni regione, entro il successivo 30 giugno, completata l'istruttoria di competenza, provvede all'invio formale delle domande ricevute al Dipartimento (art. 8, comma 2, d.P.R. cit.).

Le Amministrazioni dello Stato comprese nei territori delimitati, invece, inviano le loro richieste di finanziamento direttamente al Dipartimento per gli affari regionali entro il termine perentorio del 30 aprile di ciascun anno.

L'Ufficio provvede alla compilazione, per ciascun progetto, di specifiche schede di sintesi. Tali schede sono quindi sottoposte, nell'ordine, alla valutazione della Commissione di cui alla circolare DAR/2689/13.3.5.17 del 1 aprile 2008, istituita allo scopo di assistere alla fase istruttoria dei progetti e di fissare i tetti di spesa per ciascuna tipologia d'intervento, tenendo conto della potenzialità di aggregazione dei comuni nell'ambito regionale, e del Comitato tecnico consultivo di cui all'art. 12 del d.P.R. n. 345 del 2 maggio 2001.

Tale Comitato, del quale fanno parte i rappresentanti delle Amministrazioni statali competenti in materia di minoranze linguistiche ed i rappresentanti degli enti locali nei cui territori sono stanziate le minoranze tutelate, esprime pareri in merito alle questioni applicative della normativa vigente in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche nonché sulla ripartizione dei finanziamenti relativi agli interventi di tutela a favore delle medesime minoranze. Esso si riunisce presso il Dipartimento per gli affari regionali e le autonomie ed è nominato con Decreto del Ministro per gli affari regionali e le autonomie, che lo presiede. Fanno, altresì, parte del Comitato il Capo del Dipartimento, il Coordinatore dell'Ufficio per gli affari giuridici, le autonomie locali, le minoranze linguistiche e la comunicazione nonché il Coordinatore del Servizio per le autonomie locali e le minoranze linguistiche nonché un rappresentante per ciascuna delle Amministrazioni dello Stato che hanno diretta competenza in materia di minoranze linguistiche (Ministero dell'interno, Ministero degli esteri e della cooperazione internazionale, Ministero dell'economia e delle finanze, Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, Ministero dello sviluppo economico – Comunicazioni, Ministero per la pubblica amministrazione e la semplificazione) ed un rappresentante dell'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni. La composizione del Comitato è completata con la partecipazione di due rappresentanti dell'Associazione Nazionale Comuni d'Italia (ANCI), due rappresentanti dell'Unione delle Province d'Italia (UPI), due rappresentanti della Conferenza delle regioni e delle province autonome, due rappresentanti del Comitato nazionale federativo delle minoranze linguistiche d'Italia (CONFEMILI) e cinque esperti nominati dal Ministro per gli affari regionali.

Un discorso a parte è per la minoranza slovena, stanziata soprattutto nella Regione Friuli-Venezia Giulia, che gode di una specifica tutela prescritta dalla legge 23 febbraio 2001, n. 38. L'articolo 3 della predetta legge, in particolare, ha istituito il **Comitato istituzionale paritetico per i problemi della minoranza slovena** prescrivendo altresì che, con il d.P.R. istitutivo del Comitato paritetico, venissero fissate le norme per il funzionamento del Comitato medesimo. A tanto si è provveduto con il d.P.R. 27 febbraio 2002, n. 65 recante *“Regolamento per l'istituzione ed il funzionamento del Comitato istituzionale paritetico per i problemi della minoranza slovena, a norma dell'articolo 3 della legge 23 febbraio 2001, n. 38”*.

Nel corso della vita istituzionale del detto Comitato, tuttavia, sono stati segnalati dallo stesso Comitato, alcuni aspetti relativi al proprio funzionamento che necessitano di una più puntuale regolazione quali, in particolare, la durata in carica dei componenti dell'organismo, l'individuazione della figura del Segretario, la disciplina delle assenze dei membri, la possibilità di presentare documenti anche in lingua italiana e la sua possibile articolazione in gruppi di lavoro.

Il Dipartimento, al termine di un'articolata istruttoria che ha tenuto conto del parere del Consiglio di Stato, di quello della Ragioneria Generale dello Stato nonché delle interlocuzioni avute con il Comitato e con la Regione ha curato il testo del **d.P.R. 3 dicembre 2018, n. 150, recante modifiche e integrazioni al d.P.R. 27 febbraio 2002, n. 65**, pubblicato nella G.U. – Serie generale – n. 26 del 31 gennaio 2019.

L'art. 6 del predetto decreto prevede che l'adozione del nuovo Comitato istituzionale debba avvenire entro 6 mesi dalla sua entrata in vigore (istruttoria non ancora conclusa).

A venti anni dalla promulgazione della legge n. 482/1999 è ora necessario avviare una riflessione su quanto fatto a tutela delle minoranze linguistiche storiche, le iniziative finanziate, i risultati ottenuti e, soprattutto, su quali iniziative di riforma non solo normativa e regolamentare ma anche e, soprattutto, organizzativa mettere in atto per attualizzare gli strumenti di tutela e, come detto, razionalizzare l'utilizzo delle (sempre più esigue) risorse pubbliche finalizzate ad assicurare la tutela e la valorizzazione del grande patrimonio delle minoranze linguistiche storiche che il nostro Paese più di ogni altro Paese al mondo può vantare.

Il Dipartimento per gli affari regionali e le autonomie, così come già fatto nel 2017, sempre al fine di tener viva l'attenzione su questo grande patrimonio culturale e, soprattutto, avere un costante contatto con le realtà territoriali ove sono stanziati le minoranze linguistiche storiche, intende organizzare un convegno annuale a cui invitare amministratori locali, rappresentanti delle organizzazioni di settore e rappresentanti di tutte le minoranze linguistiche dislocate sul territorio.

Anche il Comitato tecnico consultivo di cui all'art. 12 del d.P.R. n. 345 del 2 maggio 2001 ha espresso, più volte, delle proposte per migliorare il quadro regolamentare complessivo di tutela delle minoranze linguistiche. La legge n. 482 del 1999 e, soprattutto, il suo regolamento attuativo, pur essendo una legge moderna e avanzata, necessita, tuttavia, di un intervento volto a rivedere gli strumenti da utilizzare per continuare a promuovere e tutelare le minoranze linguistiche. Tra i principi da tenere in considerazione vi è sicuramente quello di garantire una maggiore e più mirata tutela per le minoranze numericamente meno consistenti, a favore delle quali occorre prevedere ulteriori misure di tutela per prevenire la loro estinzione, come ad esempio avvenuto, con ogni probabilità, per la comunità arberesche di Rosciano in Abruzzo.

Ma veniamo all'importanza dell'insegnamento delle lingue nelle scuole, che sicuramente è tra gli strumenti cardine sui quali investire per consentire la diffusione delle conoscenze tra generazioni.

L'insegnamento delle lingue minoritarie nelle scuole va sostenuto anche perché la lingua si conserva tramandandola dalle vecchie alle nuove generazioni che, poi, a loro volta, dovranno trasferirla a quelle successive.

Giova, in questa sede, ricordare che il 6 maggio scorso si è tenuto a Bruxelles un incontro organizzato dall'ONU nel quale, **nell'ambito della tutela dei diritti umani, si è stabilito di dedicare un anno alla tutela delle minoranze linguistiche in particolare all'insegnamento delle lingue minoritarie nelle scuole.**

Tenuto conto dell'attenzione riservata dall'ONU, dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa alla problematica occorre **aumentare il budget attualmente riservato al finanziamento di progetti proposti dagli istituti scolastici** i quali, a causa della penuria di fondi e del costante pensionamento dei docenti di ruolo appartenenti alle minoranze tutelate, che, su base volontaria, hanno sinora assicurato l'insegnamento, non presentano più progetti.

Occorre far fronte, pertanto, nell'immediato, a questo problema prevedendo l'introduzione, nell'ordinamento, di una classe di concorso per l'insegnamento delle lingue ammesse a tutela. L'introduzione della predetta classe di concorso attribuirebbe ai docenti un titolo giuridico di

riconoscimento della rispettiva professionalità e garantirebbe, per il futuro, la prosecuzione dell'insegnamento nelle scuole.

Alla luce delle sopra indicate valutazioni si è ritenuto, già dalla prossima annualità 2020, di modificare taluni aspetti relativi alle modalità di riparto del fondo.

E' stato infatti deliberato dal Comitato tecnico consultivo un **incremento della percentuale del fondo da destinare alle attività di promozione linguistica**. Tale incremento consentirà agli enti destinatari di adeguare le proposte progettuali a nuove forme di promozione linguistica, quali, ad esempio, l'istituzione ed il funzionamento di musei e centri di documentazione multi-mediale che, in particolare, raccolgano e rendano fruibili, anche attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali, il patrimonio di registrazioni storiche sull'uso delle lingue tutelate. Inoltre, pur tenendo conto delle prescrizioni di cui all'art. 4 della legge 482/1999, nella prossima annualità, particolare attenzione sarà dedicata alla valutazione di iniziative destinate ai giovani in età scolare da realizzare in sinergia con le scuole.

Da ultimo si segnala l'attenzione del Dipartimento per gli affari regionali e le autonomie in merito alla conclusione dell'iter attuativo della Carta europea sottoscritta dall'Italia nel giugno del 2000 e non ancora ratificata.

Il ruolo delle lingue di minoranza a scuola

Bilinguismo con lingue di minoranza: effetti sulle capacità cognitive e sulle abilità pragmatiche

di *Patrizia Cordin**

Spesso ci s'immagina una persona bilingue come un/a parlante di due o più lingue nazionali (come l'inglese e l'italiano). Questa rappresentazione corrisponde però solo a una delle tante possibili situazioni di bilinguismo.[†] Tra le varie combinazioni di lingue che caratterizzano la competenza bilingue è assai frequente quella di una lingua nazionale con una lingua regionale o con una lingua di minoranza.[‡] Proprio il bilinguismo di chi parla una lingua di minoranza e i suoi effetti sulle capacità cognitive, sull'abilità metalinguistica e sull'abilità pragmatica sono oggetto di questo contributo.

Avere quotidianamente a disposizione due sistemi linguistici favorisce nel bambino l'attenzione spontanea al funzionamento e alla struttura del linguaggio. Come molti studi hanno mostrato, i bambini bilingui hanno maggiore capacità d'introspezione linguistica, notano spontaneamente somiglianze e differenze tra le lingue e spesso ne parlano, creano parole nuove, imitano accenti, giocano con le lingue. Anche la capacità di distinguere forma e significato delle parole si sviluppa presto nei bambini che usano più di una lingua e che intuiscono spontaneamente la possibilità di associare un unico concetto a forme linguistiche diverse; in altri termini, il bilinguismo influisce positivamente sull'abilità metalinguistica.

Vari esperimenti condotti con bilingui, soprattutto con bambini, evidenziano inoltre in questi soggetti un controllo esecutivo più efficiente sui meccanismi dell'attenzione. In particolare, i bilingui sono spesso avvantaggiati nel passaggio rapido da un compito a un altro, quando è richiesta un'attenzione selettiva, cioè la capacità di focalizzarsi su informazioni rilevanti e di trascurare quelle non rilevanti, e di adattare l'attenzione in modo flessibile alle diverse circostanze e ai compiti assegnati.

La capacità di focalizzare l'attenzione su elementi specifici è dovuta al fatto che nel/la parlante bilingue le due lingue sono sempre attive simultaneamente nel cervello, e di conseguenza è necessario per tali soggetti sviluppare un meccanismo d'inibizione della lingua che non è in uso, in modo da concentrare l'attenzione sulla lingua richiesta nelle specifiche situazioni comunicative. L'esperienza ripetuta e sistematica d'inibizione di una lingua quando se ne parla un'altra crea un meccanismo di controllo che si riflette su altre attività che richiedono attenzione selettiva e controllo esecutivo (Byalystock (2009); Green e Abutalebi

* *Insegna Linguistica generale all'Università di Trento; è Vice-presidente della Commissione per la toponomastica della Provincia autonoma di Trento, Direttrice di Bilinguismo conta, Delegata del Rettore per le iniziative concernenti le minoranze linguistiche.*

[†] Cfr. Sorace (2020) per una sintesi sui diversi tipi di bilinguismo e sui vantaggi che ne derivano.

[‡] Una chiara definizione di lingue di minoranza si trova in Toso (2011).

(2013); Garraffa, Sorace, Vender (2020)). Per questa ragione il multilinguismo con qualsiasi combinazione di lingue – incluse le varietà dialettali e le lingue di minoranza storiche e immigrate – va considerato come una risorsa che arricchisce non solo gli orizzonti culturali, ma anche le capacità sociali e cognitive degli individui.

Tuttavia, è necessario tener presente che le diverse caratteristiche delle lingue e dei contesti di apprendimento possono incidere sugli effetti cognitivi del bilinguismo. Le lingue regionali, così come le lingue di minoranza, si distinguono dalle lingue nazionali per alcuni aspetti: a) hanno un numero più ridotto di parlanti; b) presentano meno occasioni di scrittura-lettura; c) vengono spesso percepite come lingue di minor prestigio; d) alcune lingue di minoranza possono avere una certa vicinanza strutturale alla lingua ufficiale, come nel caso del ladino rispetto all'italiano.

In teoria, queste caratteristiche potrebbero influire sugli effetti cognitivi del bilinguismo che coinvolge una lingua di minoranza (o una lingua regionale) e una lingua standard. Perciò, da quando gli studiosi hanno iniziato a prestare attenzione al bilinguismo di chi parla una lingua non nazionale, un importante filone della ricerca è stato rivolto all'indagine degli effetti che questo specifico tipo di bilinguismo ha sulle abilità cognitive, e in particolar modo sull'attenzione selettiva.

In questa prospettiva, il presente contributo riporta sinteticamente i risultati di due recenti inchieste condotte con bambini bilingui che parlano una lingua di minoranza: la prima, condotta da Garraffa, Beveridge & Sorace (2015), riguarda scolari che parlano sardo e italiano; la seconda, condotta da Magnani (2019), riguarda scolari che parlano ladino fassano e italiano.

Nell'inchiesta sul sardo erano coinvolti due gruppi di parlanti, ciascuno composto da circa 40 scolari di età compresa tra i 6 e i 10 anni: il primo gruppo comprendeva bambini esposti al sardo in famiglia prima di frequentare la scuola italiana, il secondo gruppo comprendeva bambini monolingui di lingua italiana. A tutti i bambini venivano somministrate alcune prove per la misura di competenze nella lingua italiana (precisamente per la comprensione di frasi relative) e per la misura del controllo dell'attenzione in compiti esecutivi. Queste ultime prove consistevano in un test per l'associazione di carte sulla base della forma e del colore e in un test cosiddetto "il mondo al contrario" (v. fig.1), in cui ai bambini era chiesto di denominare i numeri 1 e 2 che vedevano scritti, e successivamente di denominarli invertendoli.[§] La differenza tra il tempo impiegato per la denominazione al contrario e il tempo impiegato per la denominazione corretta misurava la capacità d'inibizione.

[§] Il bambino doveva dire 2 se leggeva 1, e 1 se leggeva 2.

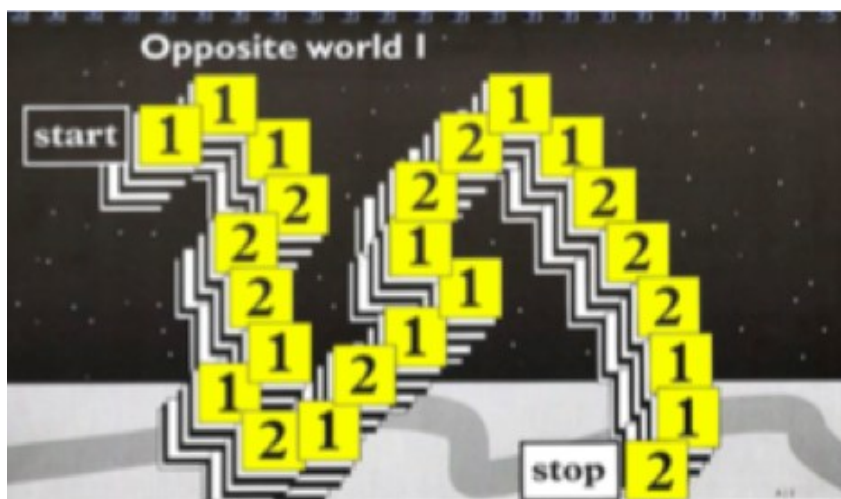


Figura 1. Test del mondo al contrario. Fonte Garraffa et alii (2015).

Complessivamente i bambini monolingui e bilingui hanno riportato risultati simili. Le poche differenze mostrano un vantaggio dei bambini parlanti sardo e italiano. In particolare nel test del mondo al contrario -nonostante fosse somministrato in italiano- i bambini bilingui hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai coetanei monolingui, a conferma che il bilinguismo comporta vantaggi cognitivi anche con una lingua di minoranza.

La seconda ricerca di cui si riferisce (Magnani 2019) era diretta a testare lo sviluppo di abilità pragmatiche, e più precisamente a misurare la capacità d'inferenza nella quantificazione in bambini bilingui parlanti il fassano e l'italiano. Nella ricerca erano coinvolti tre gruppi: il primo di 30 scolari (d'età 10-11 anni) che parlavano il fassano in famiglia dalla nascita e lo studiavano a scuola; il secondo di 31 scolari della stessa età, che avevano imparato il fassano a scuola, ma non lo parlavano in famiglia, e il terzo di 25 scolari anch'essi della stessa età e monolingui (italiano). Il test verteva sull'interpretazione del quantificatore *tutti* rispetto ai quantificatori *alcuni* e *qualche*. *Tutti* può ricevere infatti un'interpretazione pragmatica (quella che normalmente viene data dai parlanti adulti), in cui il quantificatore universale non coincide con *alcuni* e un'interpretazione sotto-informativa, dove *tutti* può coincidere con *alcuni*. Tipicamente questa seconda interpretazione si ha nei bambini sino a 7-8 anni, ma può essere data anche da bambini più grandi.

Il test consisteva nella presentazione di dieci storie illustrate in italiano e altrettante in ladino, il cui protagonista era un investigatore che concludeva ogni storia rivolgendosi ai lettori con un'affermazione contenente un quantificatore -*alcuni*, *qualche* o *tutti*. Agli scolari era chiesto di riconoscere se l'affermazione fosse vera o falsa (v. figura 2).**

** Per esemplificare, la risposta pragmatica alla domanda riportata nella figura 2 è negativa, visto che tutte le nuotatrici indossano la cuffia.



Figura 2. Immagini conclusive di una storia proposta ai bambini (Magnani 2019)

I bambini bilingui di entrambi i gruppi esaminati hanno dato un numero maggiore di risposte pragmatiche rispetto ai bambini monolingui (cfr. tabella 1).

Gruppo	Lingua	Risposte pragmatiche ALCUNI	Risposte pragmatiche QUALCHE	Totale risposte pragmatiche
Bilingui precoci	<u>italiano</u>	73,3%	78,3%	78,2%
	<u>ladino</u>	73,3%	87,9%	
Bilingui tardivi	<u>italiano</u>	90,3%	90,3%	91,5%
	<u>ladino</u>	88,7%	96,8%	
Monolingui	<u>italiano</u>	70%	69%	69,5%

Tabella 1. Risultati della ricerca condotta nelle scuole fassane (Magnani 2019)

Infatti, il 78,2% dei bambini bilingui precoci (quelli che avevano il fassano parlato in famiglia sin dalla nascita) e il 91,5% dei bambini bilingui tardivi (quelli che vivevano in ambiente fassano, ma avevano imparato a scuola questa varietà del ladino, non parlata in famiglia) hanno scelto l'interpretazione pragmatica per il quantificatore universale *tutti*, mentre solo il 69,5% dei bambini monolingui ha scelto questa interpretazione.

Il dato meriterebbe una discussione approfondita, in particolare per commentare la diversa percentuale di risposte pragmatiche nei due gruppi di bambini bilingui. Qui si osserva soltanto che la netta differenza registrata a vantaggio dei bilingui tardivi pare suggerire un diverso ruolo dell'input in situazioni di apprendimento implicito, come quello che avviene nella comunicazione domestica, in cui gli studenti

prestano attenzione ai contenuti e non alla struttura linguistica, e in situazioni di apprendimento esplicito, come quello che si ha nella scuola (cfr. anche Vangnes et alii 2015).

In conclusione, entrambi gli studi presentati indicano che l'utilizzo di più di una lingua nella vita di tutti i giorni rappresenta sempre un prezioso allenamento mentale, anche quando le lingue conosciute e parlate sono strutturalmente simili e una di queste ha un uso prevalentemente orale.^{††}

Riferimenti bibliografici

Antoniou K., Grohmann K., Kambanaros M. & Katsos N. (2016), "The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control", *Cognition*, 149, 18-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2015.12.002>

Bialystok E. (2009). "Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent", *Bilingualism- Language and Cognition*, 12, 3–11.

Garraffa M., Beveridge M., & Sorace A. (2015). "Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian–Italian Bilingual Children", *Frontiers in Psychology*, 6, [1898]. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01898>

Garraffa M., Sorace A. & Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*. Roma, Carocci.

Green D. W. & Abutalebi J. (2013), "Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis", *Journal of Cognitive Psychology* 25, 515–530.

^{††} Altre ricerche sono state condotte sugli effetti cognitivi del cosiddetto bi-dialettalismo (bilinguismo con una lingua standard e un dialetto). Per esempio, Antoniou et alii (2016) hanno testato tre gruppi di scolari greci delle classi elementari su alcuni compiti comunemente usati per misurare la competenza linguistica, la memoria a breve termine, e i processi dell'attenzione nei bilingui: un primo gruppo era composto da bambini monolingui di lingua greca, un secondo gruppo era composto da bambini bilingui che parlavano greco e inglese, e un terzo gruppo era composto da bambini bi-dialettali, parlanti il greco standard e il greco cipriota. Nel confronto il gruppo di bambini bilingui (greco-inglese) ha ottenuto le prestazioni migliori nei test di attenzione, ma anche il gruppo dei bambini bi-dialettali ha raggiunto risultati complessivamente superiori a quelli dei bambini monolingui.

Un altro studio sul bilinguismo con una varietà dialettale è stato condotto in Norvegia da Vangnes, Söderlund e Blekesaune (2015). In norvegese si usano due varietà nella scrittura: il Bokmål, una varietà standard utilizzata a Oslo, e il Nynorsk, una varietà usata nei distretti occidentali. Tutti i norvegesi che usano il Nynorsk conoscono il Bokmål e perciò sono bi-dialettali, mentre raramente accade il contrario. I ricercatori hanno confrontato i dati raccolti dal governo norvegese sugli esiti degli esami dei bambini in età scolare a iniziare dall'anno 2004, raggruppandoli per distretto. Il confronto ha evidenziato che -a parità di livello d'istruzione generale, misure di welfare e tasso di occupazione- i risultati scolastici nei comuni dove si usa la varietà Nynorsk -quindi i risultati dei bambini bi-dialettali- sono stati migliori che negli altri distretti.

- Magnani M. (2019), "Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari", in Nuzzo E. & Vedde I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*, Milano, Studi AItLA, 245-260.
- Sorace A. (2020), *Più di una lingua. L'importanza del multilinguismo per gli individui e per la società*;
<https://www.linguisticamente.org/piu-di-una-lingua-limportanza-del-multilinguismo-per-gli-individui-e-per-la-societa/>
- Toso F. (2011), "Minoranze linguistiche", *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*;
[http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Vangsnes Ø, Söderlund G. B. W. & Blekesaune M. (2015), "The effect of bidialectal literacy on school achievement", *International Journal Bilingual Education and Bilingualism*, 1–16;
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>

Indicazioni Nazionali, plurilinguismo e lingue di minoranza

di Italo Fiorin*

Dai Programmi alle Indicazioni nazionali

Le *Indicazioni* nazionali rappresentano il principale documento di riferimento per l'elaborazione del curriculum. Per quanto riguarda gli insegnamenti (campi di esperienza, discipline di studio) propongono le competenze da sviluppare e suggeriscono i possibili contenuti; forniscono, inoltre, i criteri per l'allestimento dell'ambiente di apprendimento; ma, prima ancora, delineano l'orizzonte valoriale entro il quale viene a iscriversi l'azione didattica. Come documento di riferimento nazionale le Indicazioni, pur presentando molte analogie con i Programmi di un tempo, se ne differenziano notevolmente. Il superamento della logica dei Programmi si verifica sul finire del Novecento, quando si attua il passaggio da un sistema scolastico centralistico e piramidale ad uno fondato sull'autonomia scolastica. Le Indicazioni sono figlie di questa nuova stagione che, a partire dal riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, vede conferire a dirigenti scolastici e docenti importanti competenze di ordine progettuale, didattico, organizzativo, di ricerca e sviluppo.

Come i Programmi nazionali, anche le Indicazioni hanno il compito di garantire l'unitarietà del sistema nazionale di istruzione e, per questa ragione, comprendono richieste prescrittive. Ma qui finiscono le analogie con i Programmi di un tempo e si evidenziano le differenze, che possiamo riportare alla duplice natura del testo delle Indicazioni: la prescrittività è riferita solo ad alcuni essenziali aspetti; accanto agli elementi prescrittivi le Indicazioni svolgono un significativa funzione di orientamento educativo e didattico.

La prescrittività si riferisce al quadro valoriale; ai traguardi di sviluppo delle competenze; ai criteri o standard metodologici che devono caratterizzare l'ambiente di apprendimento.

La funzione di orientamento si manifesta nel suggerire possibili contenuti e suggerimenti metodologici e didattici che si ritiene possano utilmente essere recepiti dai docenti, nel loro impegno di elaborare il curriculum, che è considerato il 'cuore' del Piano dell'Offerta Formativa (il PtOF). Il curriculum è, infatti, lo strumento concreto al quale una comunità professionale affida il compito di tradurre in esperienza di apprendimento il piano dei valori e i contenuti culturali, ma con una ulteriore essenziale tensione: l'attenzione alla realtà di vita, al contesto sociale e culturale nel quale si fa scuola. Con il curriculum il luogo delle decisioni si sposta, almeno in parte, dal centro alla singola istituzione scolastica e al suo specifico, diversificato contesto. La nozione di curriculum consente di guardare all'educazione che avviene nella scuola come ad un processo complesso di trasmissione culturale e, al tempo stesso, di orientamento personale; come punto di sintesi tra passato (tradizione) e futuro (innovazione); come spazio protetto e al tempo stesso come apertura all'avventura del crescere diventando autonomi e responsabili.

Chiarito il significato delle *Indicazioni nazionali* e la loro funzione, ci chiediamo in che misura e come tale testo presti attenzione alla realtà del plurilinguismo e alla collocazione curricolare di un'educazione linguistica rivolta alla lingua materna, anche quando è lingua parlata solo da una minoranza.

* Insegna Pedagogia sociale all'Università LUMSA di Roma, ed è Presidente della Scuola di Alta Formazione EIS-LUMSA. Ha coordinato il Comitato scientifico nazionale delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).

Troviamo numerosi riferimenti che ci aiutano nella risposta, tanto nel capitolo introduttivo “*Cultura, Scuola, Persona*”, che fa da cornice generale alle Indicazioni, quanto nei capitoli dedicati alla scuola dell’infanzia e alla scuola del primo ciclo di istruzione.

«Una molteplicità di culture e di lingue è entrata nella scuola»

Nel capitolo introduttivo delle Indicazioni, che offre la chiave per la comprensione dell’intero testo, sono ben evidenziate alcune importanti sfide di fronte alle quali la scuola si viene a trovare, in questo inizio di XXI° secolo, che presenta un paesaggio culturale ed educativo profondamente mutato nell’arco di pochi decenni, caratterizzato da una diffusa ambivalenza, ricco di promesse e di opportunità, ma anche di grandi rischi. La complessità è forse la cifra che meglio descrive il nuovo ambiente nel quale si colloca il compito educativo e l’impegno didattico, e di questa complessità fa certamente parte la dimensione multiculturale e lo stretto legame di interdipendenza tra realtà locale e realtà globale, così che ogni microcosmo riproduce, su scala ridotta, problemi, tensioni, attese rintracciabili a livello mondiale. <<*Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L’intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco dell’identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall’Unità, l’italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia, al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell’uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.*>>^{‡‡}

Come si vede, la prospettiva interculturale rappresenta la strada da percorrere se si vuole rispondere a quella che viene indicata come la *sfida universale*: apertura verso il mondo e pratica dell’uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

Il riconoscimento delle differenze comporta la valorizzazione di ogni identità, in una visione compositiva che ha il suo punto di riferimento nei tre pilastri sui quali si fonda l’idea di scuola delle *Indicazioni nazionali*: la persona nella sua singolarità; la persona nella sua relazionalità; la comunità educativa.

La persona nella sua singolarità. Al cuore dell’attenzione educativa è la persona dello studente, nella concretezza della sua situazione esperenziale. <<*La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.*>>^{§§} Tra le componenti costitutive dell’*articolata identità* di cui parlano le Indicazioni non possiamo non ritrovare l’identità linguistica e la cultura di appartenenza di cui tale lingua è espressione. E’ soprattutto attraverso questo filtro che lo studente ha elaborato le proprie aspirazioni e la propria visione della realtà, e ha costruito i suoi rapporti affettivi, tutto quanto costituisce la sua originalità, la sua unicità. Ed è dal riconoscimento di questa singolarità che va costruita la relazione didattica. Se questo non avviene, l’alunno può sentirsi estraneo, in un paese straniero, nel quale gli sarà difficile avventurarsi, del quale teme le minacce. Quando si afferma l’importanza della centralità dell’alunno nel setting didattico, non ci si può limitare alla dimensione tecnica della relazione, al fatto, cioè, che l’insegnante adotti metodologie di tipo attivo; la centralità è possibile quando l’alunno sperimenta la capacità di ascolto dell’adulto, il rispetto, il riconoscimento del suo modo di essere, della sua storia, della sua cultura.

^{‡‡} MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Annali della PI, Le Monnier, Firenze, numero speciale 2012, p. 8.

^{§§} Ivi, p. 9.

La persona nella sua relazionalità. Ogni individuo è un mondo, ma nessuno è *il* mondo, né, tanto meno, una monade, un universo chiuso e autosufficiente. La dimensione relazionale è parte costitutiva della nostra individualità, come esseri umani siamo esseri sociali. La scuola rappresenta uno dei più importati ambienti di socializzazione, il primo dopo la famiglia. Ma le relazioni sociali, quando sono guidate da un'intenzionalità educativa, aprono non solo alla tolleranza o alla pacifica convivenza, ma all'incontro con l'altro, che è sempre incontro con un'altra cultura. In questo incontro 'tra culture' che ha luogo ogni giorno in un'aula scolastica si realizza la possibilità di un arricchimento di tutti. <<L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti.>>^{***}

Questo secondo pilastro dell'impianto pedagogico delle Indicazioni amplia quello precedentemente considerato. Non si tratta solo di dare attenzione alla singolarità di ciascuno, ma di farla incontrare con la singolarità degli altri. Questo incontro è visto come una grande opportunità di sviluppo personale e tale sviluppo è il risultato non di un livellamento, di una standardizzazione (e, quindi, di una spersonalizzazione) ma di un 'meticciamiento', di una apertura all'altro, dell'esercizio di una reciprocità che arricchisce tutti. Una delle finalità della scuola è la formazione di persone capaci di essere cittadini consapevoli e responsabili ed è in relazione a questa finalità che si parla di cittadinanza *attiva*, una cittadinanza non definita semplicemente da un'appartenenza, che viene ad essere qualcosa che si riceve, che si 'possiede', ma da un'assunzione di responsabilità nei confronti della comunità nella quale si vive e che oggi si presenta multiscalare: cittadini della propria comunità, del proprio Paese, cittadini europei, cittadini del mondo. C'è, quindi, nella nozione dinamica di cittadinanza un connotazione *glocale*.

La persona nella sua comunità. Il terzo pilastro che regge l'impianto pedagogico delle indicazioni è dato dal costante riferimento alla comunità, in una molteplicità di significati. <<La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea, mondiale>>.^{†††} Il concetto di comunità educativa è più ampio di quello di comunità professionale (dirigente e docenti) e di comunità scolastica (tutte le persone che operano nell'istituzione scolastica, a cominciare dagli alunni) ed include anche la realtà esterna alla scuola, dalle famiglie, alle istituzioni locali, all'associazionismo, al volontariato ... C'è anzi una relazione molto significativa tra comunità scolastica e comunità educativa: la scuola che si costruisce come comunità al suo interno è anche protagonista nel costruire comunità al suo esterno, perché crea le condizioni per un'alleanza educativa estesa, arricchita dall'apporto di una molteplicità di soggetti. <<La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e a ogni componente della società, che propone la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e sulle sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese.>>^{†††}

E' evidente come sia prezioso e significativo, in questa visione, l'apporto della cultura locale, nella ricchezza delle sue tradizioni, delle sue narrazioni e, certamente, della sua lingua. Non semplicemente la tolleranza, ma la valorizzazione delle minoranze linguistiche è uno straordinario elemento di arricchimento culturale e di apporto ad una identità nazionale più ricca, articolata, competente. Don Milani diceva che *“solo la lingua*

^{***} Ivi, p. 10.

^{†††} Ivi, p. 20.

^{†††} Ivi, p. 20.

ci fa uguali”, affermazione che mantiene intatta la sua validità, e non è una forzatura affermare che ogni lingua contribuisce a questa finalità. Se la lezione di Barbiana insegna che, perché la scuola sia equa, bisogna che sappia colmare il divario delle 700 parole che divide Gianni da Pierino, si capisce quanto sia importante il contributo che ogni lingua, e meglio ancora una pluralità linguistica, può offrire a questo proposito.

Competenze chiave e curriculum

Le Indicazioni, pur essendo *nazionali*, si collocano esplicitamente nell’orizzonte dell’Europa e assumono come riferimento per la predisposizione del curriculum le competenze-chiave definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea: <<Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea.>>^{§§§}

Tali raccomandazioni, fin dall’introduzione, riconoscono la natura composita e articolata dell’identità europea: <<Promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell’istruzione che possa «sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l’occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l’identità europea in tutta la sua diversità»>>.^{****}

Tra le 8 competenze-chiave riportate nell’Allegato che accompagna le Raccomandazioni, le prime due riguardano più da vicino il tema della lingua: 1. Competenza alfabetica funzionale; 2. Competenza multilinguistica; 3. Competenza in materia di cittadinanza; 4. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

1. Competenza alfabetica funzionale. La Competenza alfabetico-funzionale riguarda le molteplici interazioni linguistiche, in forma orale e scritta, che impieghiamo per esprimerci e per comprendere le altre persone, anche utilizzando materiali audiovisivi e digitali. Si tratta di una competenza basilare per la vita sociale, indispensabile anche in funzione della capacità di apprendere, anche nei diversi campi disciplinari. << Il suo sviluppo costituisce la base per l’apprendimento successivo e l’ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell’istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione.>>^{†††} L’alfabetizzazione funzionale non va intesa in termini meramente strumentali e utilitaristici, ma è molto articolata, fino ad abbracciare l’ampia gamma degli stili e dei registri linguistici e la capacità di comunicare tenendo conto delle caratteristiche del contesto comunicativo, oppure abilità di tipo euristico, sviluppo del pensiero critico e creativo, apprezzamento estetico, efficace interazione sociale.

2. Competenza multilinguistica. La competenza multilinguistica presenta molte analogie con la precedente, condividendone le principali abilità che la compongono. Si aggiunge una attenzione alla dimensione storica e culturale, e quindi ci si riferisce anche a competenze di tipo interculturale. Sono, queste, dimensioni molto familiari a quell’approccio plurilinguistico che qui ci interessa. <<Tale competenza si basa sulla capacità di

^{§§§} Ivi, p. 14. Va detto che, essendo il testo delle *Indicazioni nazionali* del 2012, le competenze-chiave che vengono citate sono quelle espresse nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio d’Europa del 18 dicembre 2006. Tali Raccomandazioni sono state riformulate il 22 maggio 2018. Per questa ragione nel presente contributo si fa riferimento al nuovo testo.

^{****} Raccomandazioni del Consiglio d’Europa, art.1, Gazzetta Ufficiale Europea, 22 maggio 2018.

^{†††} Ivi, Competenze chiave per l’apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo. Allegato.

mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese>>.**** Nella descrizione della competenza viene richiamata non solo la finalità strumentale, ma anche quella culturale: sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle diverse culture. <<Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione.>>****

3. *Competenza in materia di cittadinanza.* Come abbiamo ricordato, le Raccomandazioni sono molto sensibili ad una educazione del cittadino europeo nella quale sia riconoscibile e valorizzato l'apporto delle specificità culturali, perché l'identità europea è espressione delle diversità, armonizzate in una visione di valori comuni condivisa. << È essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea.>>*****

4. *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.* Se le prime due competenze si riferiscono soprattutto agli elementi funzionali di utilizzazione della lingua, soprattutto questa ultima competenza rimanda agli aspetti della cultura che la esprime, della sua storia, delle sue tradizioni, dei suoi valori. <<Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui.>>**** La persona che possiede tale competenza è sensibile alla conoscenza e alla valorizzazione del patrimonio culturale e artistico, nelle sue diverse manifestazioni, e sviluppa curiosità, apertura, rispetto nei confronti delle diversità, unitamente ad un approccio etico e responsabile.

Dalle Indicazioni nazionali al curriculum

La parte introduttiva delle *Indicazioni nazionali* offre un contesto molto favorevole alla valorizzazione delle diversità, sia individuali che sociali o culturali. Si tratta di uno scenario che garantisce la possibilità di valorizzare l'apporto che le lingue di minoranza sono in grado di fornire. Proviamo ora a passare dalla premessa generale alla parte dedicata ai diversi ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado) a partire dall'impianto curricolare che le Indicazioni suggeriscono, per verificare se ritroviamo la stessa attenzione.

La scuola dell'infanzia. Il testo dedicato alla scuola dell'infanzia ripropone, naturalmente adattandolo al contesto della scuola della seconda infanzia, gli stessi valori affermati nella prima parte delle Indicazioni. Rispetto alla tradizione della scuola materna, fino agli Orientamenti del 1991, vi è un'importante novità, data dall'introdurre per la prima volta, tra le finalità di questo ordine di scuola, l'educazione alla cittadinanza. Vi ritroviamo affermati il valore della cultura del bambino e della sua famiglia, l'attenzione alla

**** Ivi.

**** Ivi.

**** Ivi.

**** Ivi.

promozione dell'identità di ciascuno, l'attenzione alla diversità vista come valore, il forte legame con la comunità di appartenenza. La scuola dell'infanzia si propone, allo stesso tempo, come ambiente che offre sicurezza e che invita all'avventura, luogo della rassicurazione e dell'esplorazione. Un elemento che dà sicurezza al bambino è sentirsi accolto per come si presenta, con il suo sapere, la sua cultura, la lingua che sa parlare. La solidità dei legami affettivi è la premessa per l'avventura della crescita e dello sviluppo dell'autonomia.

Nella scuola dell'infanzia non figurano insegnamenti disciplinari, ma il curricolo è organizzato intorno a cinque essenziali campi di esperienza. Ci limitiamo a segnalare alcuni significativi passaggi, relativi ai campi di esperienza: *Il sé e l'altro* e *I discorsi e le parole*.

Nel campo di esperienza *Il sé e l'altro* l'impegno educativo è volto a promuovere il senso dell'identità personale, del rapporto di appartenenza ad una famiglia e ad una comunità, e vi è l'invito a conoscere le tradizioni nelle quali si hanno le radici. La scuola dell'infanzia è stata definita scuola dei 'cento linguaggi', per sottolineare la varietà delle possibilità comunicative che vi trovano spazio (linguaggio del corpo, linguaggio dell'arte, linguaggio dello spazio e del movimento ..., ma lingua materna è certamente lo strumento principale delle interazioni, dell'esplorazione, dell'apprendimento. Il bambino che arriva alla scuola dell'infanzia è un parlante, ma la lingua con la quale sa esprimersi è la lingua che utilizza in casa, nelle relazioni familiari, nei contesti di gioco, e per molti bambini la lingua italiana è ancora tutta da scoprire, è una Lingua 2.

<<I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate.>>^{****} E ancora: <<La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine.>>^{§§§§}

La scuola del primo ciclo. Le *Indicazioni nazionali* considerano il primo ciclo un percorso unitario, anche se vi trovano spazio due distinti ordini e gradi di scuola: la primaria e la secondaria di primo grado. Questo significa che le finalità e gli orientamenti metodologici sono comuni, e le discipline di studio sono delineate in stretta continuità tra loro. Rispetto alla scuola dell'infanzia, nella quale l'esperienza diretta ha un ruolo molto forte, il primo ciclo è attento alla dimensione riflessiva dell'esperienza, alla promozione della consapevolezza culturale, anche se ciò deve avvenire secondo modalità che garantiscano agli alunni un presenza attiva, da protagonisti del loro apprendimento. Il tema dell'educazione alla cittadinanza è, se possibile, ancora più presente nella parte introduttiva e continuamente rafforzato nelle parti disciplinari. La scuola del primo ciclo è la scuola dell'alfabetizzazione non solo strumentale, ma culturale, e in questo l'educazione al plurilinguismo offre un suo preciso contributo. <<All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e del successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica.>>^{*****} La lunga citazione aiuta a capire la centralità che l'educazione linguistica, nelle sue diverse forme, assume come strumento di

^{****} MIUR, *Indicazioni nazionali ...*, cit., p. 27.

^{§§§§} Ivi, p. 27.

^{*****} Ivi, p. 32.

alfabetizzazione culturale, quindi anche disciplinare. Le stesse discipline possono essere considerate come linguaggi della conoscenza, linguaggi specialistici, che vanno appresi nell'ambiente formale della scuola, ma il cui apprendimento è facilitato dalla padronanza linguistica della lingua materna.

Le competenze linguistiche sono condizioni necessarie per l'esercizio della cittadinanza, e per l'apprendimento dei contenuti culturali del curriculum. La lingua italiana è trasversale ai diversi insegnamenti, e padroneggiarla è essenziale per il successo formativo, ma bisogna essere consapevoli che questo non è scontato per tutti gli studenti del nostro Paese. L'italiano, parlato e scritto, presenta marcate differenze regionali, e ci sono molti alunni per i quali l'italiano non coincide con la lingua materna e va appreso come si apprende una seconda lingua. Quello che viene raccomandato è di non ignorare questa realtà, di tenere in particolare conto la varietà delle lingue di minoranza e della diversificata dialettologia presente sul territorio italiano. Tutto questo non deve essere considerato un ostacolo, ma un apprezzabile punto di partenza. <<La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo>>.††††† Le *Indicazioni* sottolineano il ruolo che la riflessione linguistica può svolgere, invitando a condurla in modo induttivo e non appesantito da un eccesso di formalismi. Attraverso una pratica riflessiva condotta in prospettiva di plurilinguismo lo studente potrà non solo allargare il repertorio linguistico e consolidare la propria padronanza, ma, grazie all'impegno metacognitivo, <<sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.>>†††††

In conclusione

La rapida ricognizione delle *Indicazioni nazionali* (2012) aveva lo scopo di verificare se e in che modo il tema del plurilinguismo e delle lingue di minoranza vi viene considerato. Ci sembra si possa riconoscere che quanto è indicato dalla legge 482/1999 a proposito di tutela della lingua e della cultura delle minoranze non solo viene recepito, ma che forse, più che muoversi nell'ottica della tutela, le *Indicazioni* si muovono nell'ottica della valorizzazione e della cooperazione, riconoscendo il potenziale linguistico e culturale che costituisce il ricco mosaico italiano. In un'epoca dove la globalizzazione propone l'insidia dell'omologazione e della perdita delle diversità, con il conseguente pericolo della chiusura localistica a difesa di un patrimonio che si sente in pericolo, la scuola raccoglie la sfida e fa della diversità la pietra angolare della sua cultura pedagogica. Non escludendo e omologando, ma includendo e integrando, si aiutano gli alunni a sentirsi riconosciuti nella loro storia e appartenenza e allo stesso tempo introdotti in una dimensione più ampia, dentro un orizzonte che non è solo italiano e nemmeno europeo, ma è l'orizzonte planetario del quale sono invitati ad essere cittadini consapevoli e attivi, con diritto e con dovere di parola.

††††† Ivi, p. 36.

††††† Ivi, p. 39.

PARTE SECONDA

Confronto a più voci nel ventennale della Legge n. 482/1999



Le pagine che seguono riassumono le diverse prospettive e i diversi punti di vista sull'insegnamento delle lingue di minoranza nei venti anni dalla Legge 482/1999. Una sorta di bilancio che evidenzia luci e ombre nell'attuazione di una legge cardine per le minoranze linguistiche storiche, con uno sguardo al futuro e ai possibili prossimi scenari. Il confronto si è sviluppato all'interno della tavola rotonda del Seminario, in un dialogo tra rappresentanti di varie realtà che operano, a livelli diversi e con funzioni e ruoli distinti, per la promozione delle lingue di minoranza: il mondo dell'associazionismo, quello istituzionale e quello universitario. Ne emerge una unanime necessità di sinergie a livello locale, nazionale e anche internazionale.

Il primo sguardo d'insieme è offerto dal Comitato nazionale federativo minoranze linguistiche d'Italia (CONFEMILI) che, nel tracciare le direttrici entro le quali si è sviluppata negli anni la tutela delle minoranze linguistiche, non manca di considerare i progressi e gli sforzi da parte delle istituzioni scolastiche nell'insegnamento delle lingue di minoranza con un riferimento anche alla Risoluzione del Consiglio d'Europa e al dibattito sull'aggiornamento della Legge 482/1999.

Il quadro istituzionale viene ripreso e approfondito nell'intervento del Direttore dell'Agenzia per la lingua friulana, che, prima ancora di delineare, in qualità di rappresentante delle Regioni nel Comitato consultivo per le minoranze linguistiche presso il Dipartimento per gli Affari Regionali, un esempio virtuoso di collaborazione istituzionale tra diversi livelli legislativi e amministrativi, illustra la genesi della Legge 482/1999, "una legge rivoluzionaria che guarda al futuro", intravedendone anche limiti e prospettive.

Una buona pratica nell'ambito dell'insegnamento delle lingue di minoranza viene illustrata dalla Referente del progetto Eduka2 - Per una governance transfrontaliera dell'istruzione, finanziato nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 con il Fondo Europeo di sviluppo regionale. Il progetto ha affrontato la sfida comune della debole capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell'istruzione con l'obiettivo generale di rafforzare detta capacità, contribuendo al cambiamento della situazione attuale tramite la creazione di strumenti di governance congiunti e modelli didattici e formativi condivisi.

Conclude il dibattito la prospettiva dell'individuazione di approcci efficaci ai processi di insegnamento-apprendimento delle lingue di minoranza con un'appropriata progettazione didattica. Partendo dalla considerazione secondo la quale la lingua minoritaria è un patrimonio individuale che contribuisce a costruire i processi alfabetici, oltre che uno strumento di comprensione della realtà in quanto via di accesso ai repertori simbolici della cultura e ai linguaggi specialistici, la cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università dell'Aquila propone una ipotesi di ricerca sull'uso svolto dalle lingue minoritarie nell'istruzione e gli approcci che a scuola possono essere sviluppati per sostenere i processi alfabetici e l'intero sviluppo linguistico.

Una riflessione su vent'anni di insegnamento delle lingue di minoranza

di *Domenico Morelli**

Ringrazio particolarmente gli organizzatori per l'invito rivoltomi a partecipare al seminario che ci incoraggia ad una seria riflessione sul tema delle "Lingue di minoranza e scuola. A 20 anni dalla Legge 482/1999". Li ringrazio, soprattutto, perché ci offrono una prospettiva di confronto su di un tema che, non riguarda solo la scuola ma tocca un aspetto importante dell'accelerazione in atto nei nostri sistemi sociali: con tutte le contraddizioni che a mio giudizio ciò comporta, in una società globalizzata, delle varie identità che costituiscono la ricchezza storico culturale di un paese, e la ineluttabilità di una visione interculturale.

Con la legge 482/1999 il nostro ordinamento ha voluto, in un quadro di unità nazionale, riconoscere la pluralità delle espressioni linguistiche e culturali del nostro Paese e valorizzare, nel contempo, il ruolo delle autonomie, ponendosi nel solco del decentramento amministrativo attraverso l'attribuzione agli enti locali di compiti fondamentali nell'attuazione delle previsioni normative.

La legge di tutela ha reso omogenea la garanzia per tutte le minoranze e quindi favorito anche stabili collegamenti tra comunità minoritarie depositarie della stessa lingua, della stessa cultura e delle stesse tradizioni.

Tutte una serie di iniziative messe in atto dalla legge hanno stimolato lo sviluppo di relazioni e di partnership con soggetti diversi (istituzioni, ONG, enti locali), valorizzando le potenzialità quale effettiva ricchezza del territorio. Tali relazioni pongono le minoranze in un rapporto di dialogo/confronto/incontro con realtà più vaste, ne stimolano il sano senso della competizione, apportano nuove forme di finanziamento, coinvolgono risorse umane, fungono da palestra di formazione dei giovani, aumentano la visibilità ed il ruolo delle minoranze quale fattore di cooperazione e integrazione, le inseriscono nel circuito europeo visto come opportunità di crescita e di affermazione.

Dopo circa 20 anni di attività dall'entrata in vigore della legge 482/1999 si può affermare che il bilancio è positivo, ed i relativi effetti si misurano attraverso un aumento considerevole della domanda di uso della lingua minoritaria ed uno sviluppo positivo delle persone, sensibilizzate ad essere più coscienti del valore della loro lingua e cultura e per la promozione di un bilinguismo dinamico.

Nello stesso tempo si è rafforzata la collaborazione fra le associazioni che già operano nel settore e le amministrazioni per il progresso culturale e sociale della locale comunità.

L'attuazione della legge 482/1999 ha prodotto quindi un bilancio positivo in termini di inclusione e partecipazione delle comunità di lingua minoritaria, favorendo ed accelerando la promozione della cultura e della lingua al livello regionale e locale, e con l'apporto significativo di tutta la società civile del territorio interessato, creando un clima di condivisione di tradizioni e stili di vita che va ben oltre la suggestività della tutela del folklore.

Si tratta di un percorso che ci viene riconosciuto anche dal Consiglio d'Europa, che nel tempo ha dato atto degli apprezzabili sforzi per quanto riguarda la costruzione di un sistema normativo in grado di tutelare e valorizzare la ricchezza di un patrimonio linguistico culturale presente nel nostro Paese.

* *Presidente del Comitato nazionale federativo minoranze linguistiche d'Italia (CONFEMILI)*

Nell'ultima risoluzione (CM/ResCMN(2012)10) sull'attuazione della Convenzione per la protezione delle minoranze nazionali da parte dell'Italia, adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, vengono riconosciuti i progressi fatti nel nostro Paese con l'approvazione di questa legge.

In particolare si afferma che:

Una solida rete di scuole offre ai bambini appartenenti alle minoranze linguistiche l'insegnamento delle/nelle lingue di minoranza. Viene valutato positivamente il fatto che le autorità italiane abbiano continuato ad utilizzare la cooperazione bilaterale al fine di migliorare la tutela delle persone appartenenti alle minoranze nel campo dell'istruzione.

In questi dodici anni di tutela delle lingue minoritarie (artt.4 e 5 legge 482/1999) la scuola ha rivestito un ruolo positivo nel combattere il pregiudizio legato alla mancata omologazione culturale nei confronti di una lingua di maggioranza, nel rispondere alle esigenze emerse dal territorio, nel riscoprire il valore identitario legato alla memoria familiare della cultura di minoranza.

Peraltro vengono messe in luce nel Documento del Consiglio d'Europa anche le criticità.

Permangono delle criticità per quanto riguarda la effettiva attuazione del quadro legislativo in vigore per la tutela delle minoranze. In particolare esiste un divario in aumento tra le esigenze esistenti all'interno delle minoranze linguistiche e le risorse messe a disposizione dal governo centrale. Negli ultimi anni a seguito dei consistenti tagli finanziari e a ritardi nei trasferimenti di fondi dovuti alla crisi economica si sono verificati problemi e ritardi nell'attuazione delle garanzie giuridiche in relazione all'utilizzo nella sfera pubblica delle lingue di minoranza, all'insegnamento delle e/o nelle lingue di minoranza, alle trasmissioni nelle lingue di minoranza ed infine allo sviluppo delle comunità minoritarie.

E quindi il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa chiede all'Italia che «*il sistema di finanziamento e le procedure per la distribuzione delle risorse stanziare venga rafforzato e reso più stabile*».

Innanzitutto sembra rilevante affrontare il problema dei fondi disponibili previsti dalla legge 482/1999 (€ 10.000.000 in origine). Tale budget è stato nel corso degli anni sempre insufficiente a coprire le esigenze espresse dalle minoranze che rappresentano il 5% della popolazione nazionale ed è stato sempre più falciato.

Per l'anno in corso le risorse disponibili che saranno inviate agli Enti locali che hanno presentato progetti si riducono a € 2.824.00.

Tale riduzione dei fondi non consente di assicurare il finanziamento per i progetti programmati dagli Enti locali, vanifica gli obiettivi della legge e gli impegni internazionali sottoscritti dal nostro Paese.

Pur con risorse limitate il Ministero dell'Istruzione ha svolto una opera apprezzabile a favore dell'introduzione delle lingue minoritarie nel curriculum scolastico e nella prassi educativa. Con una progettazione curricolare di unità d'apprendimento, molte scuole hanno sviluppato percorsi educativo - didattici specifici, volti a salvaguardare le lingue e le culture di minoranza e utilizzare tutti gli spazi organizzativi e didattici previsti.

In questi anni tutte le scuole dell'infanzia, le scuole primarie e le scuole secondarie di primo grado interessate all'uso della lingua minoritaria, hanno presentato per il biennio percorsi progettuali in rete con scuole partner per un totale di ben 218 scuole coinvolte.

Voglio ricordare un progetto importante portato avanti 10 anni fa ma che ancora mantiene la sua validità e dovrebbe farci riflettere per le prospettive future.

La Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici, in occasione del decennale della Legge 482/1999, ha sentito la necessità di valutare gli esiti dell'impatto delle iniziative di tutela e di promozione delle lingue minoritarie storiche negli Istituti Scolastici appartenenti a zone geograficamente delimitate, affidando all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo (INVALSI) il piano di ricerca "*Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/1999*".

Lo scopo della ricerca era di effettuare una ricognizione dello stato reale di applicazione della legge sulle minoranze linguistiche, investigando il numero e la tipologia delle scuole coinvolte, i diversi modelli di autonomia scolastica messi in atto dalle scuole stesse, i diversi orientamenti e metodologie d'insegnamento della lingua, i materiali didattici adottati e il tipo di rapporto tra lingua e cultura presente sul territorio nonché le sinergie messe in atto con il territorio medesimo.

Emergono significativamente alcune esigenze che appaiono di indubbia rilevanza: che presento anche perché sono ancora valide.

- la necessità, sentita con chiarezza dalle scuole, di una minore "precarità progettuale", di un tempo più lungo per la pianificazione e lo svolgimento del lavoro programmato, in modo da garantire continuità e stabilità ai progetti;
- il bisogno di ampliare i progetti in rete tra le scuole, al fine di rafforzare l'identità di ogni minoranza e rompere l'isolamento nel quale alcune di esse si trovano, collegandosi a scuole di altre zone, sia, nel caso di minoranze transnazionali, ai paesi delle lingue tetto, anche al fine di utilizzare al meglio le risorse in quelle attività, per le quali più forti sono i vantaggi finanziari derivanti dall'ampliamento dei destinatari;
- l'urgenza di definire la tipologia degli insegnanti di lingue minoritarie, individuando dei requisiti minimi condivisi, al fine di assicurare se non una completa omogeneità dell'offerta - difficilmente raggiungibile in una tipologia d'insegnamento così eterogeneo - almeno un minimo comune denominatore tra coloro che insegnano;
- l'opportunità di promuovere – ove possibile – una tipologia di insegnamento più vivo e contestualizzato delle lingue minoritarie, utilizzando metodologie innovative e contenuti più accattivanti.

Permettetemi di fare una breve riflessione su questi 20 anni.

Innanzitutto viene confermata la capacità progettuale delle scuole delle comunità di lingua minoritaria, che malgrado debbano fare i conti con lo spopolamento progressivo delle zone di appartenenza, evidenziano una apprezzabile volontà di innovare attraverso strategie adeguate la loro attività didattica. Grazie alla attivazione dell'insegnamento delle lingue molte scuole hanno sentito il bisogno di collegarsi ad altre per rispondere meglio alle esigenze comuni. (i progetti delle scuole sono redatti meglio di quelli inviati dagli Enti locali al Ministero Affari regionali)

Da una verifica dei progetti emerge il dato evidente che esistono realtà di minoranza linguistica che sono più forti non solo numericamente, ma anche territorialmente, direi “condivise con il territorio”. Significativo, mi sembra il caso del Friuli che di fatto è riuscito ad avere le risorse finanziarie più sostenute. Io penso, che vada studiato un diverso livello di finanziamento per evitare di rendere le minoranze più deboli territorialmente e meno propositive sempre meno finanziate o peggio finanziate per interventi di corto respiro.

Ed a questo punto da una rilevazione dei progetti presentati si trova conferma che i fattori che favoriscono la valorizzazione della lingua minoritaria oltre che la legge che offre la possibilità di insegnamento nella scuola pubblica molto dipende dalle motivazioni all'apprendimento di queste lingue che gli insegnanti devono esprimere. Non è sufficiente infatti dare alle comunità linguistiche la possibilità di insegnamento della loro lingua nelle scuole pubbliche ma bisogna spiegare loro perché tale insegnamento è opportuno ed utile soprattutto per il futuro dei loro figli ed informare correttamente che tale insegnamento non è alternativo, ma aggiuntivo a quanto la scuola già fornisce. Numerose esperienze in Italia ed anche in altri Paesi europei hanno dimostrato che il coinvolgimento del corpo docente e la loro attivazione a favore dell'insegnamento della lingua minoritaria sono elementi fondamentali perché tale insegnamento ottenga i risultati necessari.

Riforme degli ordinamenti scolastici possono avere efficacia anche per l'insegnamento delle lingue di minoranza.

Mi riferisco alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, ha previsto alcune disposizioni che possono costituire, comunque, importanti opportunità per l'insegnamento delle lingue di minoranza.

In primo luogo, la legge, nel prevedere un rafforzamento dell'autonomia scolastica finalizzata al potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, individua, tra gli obiettivi formativi ritenuti prioritari, “la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning”.

È compito della singola istituzione scolastica definire nel proprio Piano triennale dell'Offerta Formativa iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e di attività progettuali anche in modo da riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale.

In secondo luogo, la legge ha introdotto, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, i posti di potenziamento dell'offerta formativa al fine di attivare i progetti che la scuola ritiene prioritari: il cosiddetto “organico potenziato”.

Conseguentemente ciascuna istituzione scolastica può indicare il fabbisogno dei posti necessari per il potenziamento dell'offerta formativa ed utilizzare, quindi, i docenti presenti nel proprio organico che siano in possesso di specifiche competenze linguistiche (anche abilitati per altri gradi di istruzione) per attivare l'insegnamento della lingua minoritaria nell'ambito della quota di autonomia del 20% del curriculum. Inoltre, le istituzioni scolastiche che intendono valorizzare la lingua e la cultura delle minoranze possono avvalersi dei finanziamenti previsti dal decreto legislativo n. 60/2017, recante norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività. Infatti, tale decreto ha previsto l'adozione del Piano delle arti che ha individuato, assegnando anche appositi

finanziamenti, delle priorità strategiche, tra le quali vi è anche quella di “garantire il pluralismo linguistico e l'attenzione alle minoranze e alle tradizioni popolari locali”.

Una parola sull'aggiornamento della Legge 482/1999

Ferma restando la validità dell'impianto legislativo nel suo complesso - riconosciuta anche da alcune sentenze della Corte Costituzionale – sarebbe auspicabile una modifica del Regolamento di attuazione della legge, recato dal d.P.R. 2 maggio 2001, n. 345.

Una siffatta modifica potrebbe essere più rapida e scevra da incognite parlamentari.

A modificare il Regolamento di esecuzione della legge 15 dicembre 1999, n. 482 al fine di individuare nuove forme di erogazioni dei fondi superando la rigidità delle disposizioni attuali che sono incentrate soprattutto sul finanziamento degli sportelli linguistici. Un intervento di revisione del Regolamento, che si porrebbe in alternativa alla modifica della legge n. 482/1999, potrebbe avere un iter più snello e non esporrebbe le minoranze linguistiche tutelate ad eventuali interventi riduttivi delle tutele di cui attualmente godono.

Mediante la modifica regolamentare potrebbero essere meglio disciplinate le modalità di ripartizione del fondo, il funzionamento degli sportelli linguistici (di quegli apparati pubblici, cioè, che per primi si interfacciano con i soggetti parlanti la lingua minoritaria) e potrebbero essere meglio dettagliate le attività culturali meritevoli di accedere ai finanziamenti. Anche gli aspetti di natura squisitamente finanziaria meriterebbero una particolare attenzione in sede di modifica regolamentare. Si potrebbe, infatti, prevedere che la quota del Fondo che non si riesce ad assegnare nel corso di un'annualità non vada persa bensì che la stessa incrementi la dotazione del Fondo per gli anni successivi.

Un primo punto comunque è quello di ripristinare il bilancio originario della legge e poi mettere la scuola al centro nell'attività di valorizzazione delle lingue. Quindi vanno rivisti gli articoli della legge riguardanti il finanziamento per i progetti realizzati dalle scuole delle minoranze linguistiche. Vanno assegnati fondi più consistenti al Ministero dell'Istruzione sia per sostenere delle esperienze pilota di bilinguismo che per rinforzare l'attività delle scuole bilingui.

Infatti si rendono necessari: a) una formazione sistematica degli insegnanti; b) un numero sufficiente degli stessi al fine di coprire l'organico richiesto da un insegnamento di qualità e presente in tutte le scuole del territorio; c) la predisposizione di un Albo o un elenco professionale degli insegnanti di lingua minoritaria al quale le scuole possano accedere per il reclutamento degli insegnanti.(vedi buona esperienza del Friuli)

Anche il ruolo delle Regioni potrebbe essere ridefinito prevedendo una maggiore partecipazione delle stesse alle attività di ripartizione ed a quelle di rendicontazione dei progetti finanziati. Occorrerebbe disciplinare la previsione di un'attività di sostituzione dello Stato alle Regioni in tutti i casi di inerzia delle stesse.

Le modifiche proposte potrebbero essere approntate anche mediante la consultazione del Comitato tecnico scientifico che, in base alle disposizioni vigenti, deve essere sentito “ai fini dell'applicazione della legge” e, magari coinvolgendo, anche solo in via informativa, gli organismi di rappresentanza delle minoranze non presenti nel Comitato tecnico scientifico.

Si ha l'impressione che a fronte delle ipoteche poste dai Governi che si sono succeduti, appare necessario che per colmare i tagli alle risorse nazionali debbano intervenire altri livelli di governo. E si pensa subito alle Regioni, che costituiscono il più qualificato, anzi fondamentale organo deputato ad intervenire in questa materia in sede locale.

Mi sembra che ormai sono le Regioni i primi veri responsabili della politica di tutela e promozione delle minoranze linguistiche presenti nei rispettivi territori.

La legge 482/1999, che valorizza l'unità del nostro Paese attraverso la molteplicità delle sue espressioni linguistiche e culturali, conserva tuttora la sua funzione di norma di riferimento nel pieno riconoscimento del ruolo che la pluralità linguistica ha svolto nella storia e svolgerà ancora nel futuro d'Europa.

Permettetemi di concludere con un pensiero di Tullio De Mauro che è stato il padre degli articoli 4 e 5 della legge e che ha istituito nel 2000 il Gruppo di studio sulle minoranze *“la questione del bilinguismo è certamente una questione linguistica ed educativa. Ma proprio perché profondamente tale perché investe alle radici i processi di formazione degli individui e le loro conseguenti capacità di partecipazione alla vita della società è una questione profondamente sociale e per dirla tutta politica. E nel mondo di oggi non si vede altra via, per affermare i pari diritti di individui e di popoli se non la via di un'intensa educazione plurilingue generalizzata.”*

La legge 482/1999 e l'insegnamento della lingua friulana nella Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia

di William Cisilino*

La legge 482/1999: una legge rivoluzionaria che guarda al futuro

Fino al 1999 a livello statale non esisteva alcuna legge che riconoscesse ufficialmente la gran parte delle minoranze linguistiche d'Italia, fra cui quella friulana. La legge statale n. 482 del 1999 ha stabilito definitivamente quali fossero le minoranze linguistiche presenti nella penisola italiana, prevedendo un diritto generalizzato di utilizzare le lingue minoritarie in tutte le amministrazioni pubbliche site in un territorio delimitato, introducendo una disciplina specifica in tema di insegnamento delle lingue minoritarie a scuola e individuando le norme riguardanti la programmazione nella radiotelevisione pubblica.

Soprattutto nel settore scolastico, la legge 482/1999 è stata un provvedimento rivoluzionario. Com'è noto, essa ha avuto una gestazione molto lunga, precisamente di 23 anni: la prima proposta di legge fu presentata in Parlamento il 27 ottobre 1976 dal Partito radicale italiano. Grazie a questa legge le lingue minoritarie "non riconosciute" sono finalmente entrate negli istituti scolastici dalla porta principale. Non che queste lingue non vi fossero mai entrate prima; ma avevano dovuto farlo dalla porta di servizio, se non dalla finestra.

Tutto nasce da un peccato originale, ben documentato dagli studi di Tullio De Mauro sulla storia linguistica italiana: dall'Unità fino alla Costituzione repubblicana – se si eccettua il felice periodo di Giuseppe Lombardo Radice al Ministero dell'Istruzione nei primi anni '20 – la scuola ha considerato le lingue minoritarie come una "malerba da estirpare". Solo dal 1948, grazie all'articolo 6 della Carta, questa impostazione incominciò a cambiare, ma formalmente solo per alcune lingue, avvantaggiate dal loro contesto geopolitico (tedesco, ladino, sloveno e francese). I progetti didattici nelle restanti lingue venivano per lo più tollerati all'interno di una declinazione territoriale del curriculum, ma senza un sistema organizzato di insegnamento. In Friuli, ad esempio, già a partire dagli anni '50 un certo numero di insegnanti incominciò ad attivarsi per l'insegnamento della lingua friulana a scuola, anche grazie a figure come Giuseppe Marchetti e Domenico Zannier, trovando però un appoggio istituzionale solo trent'anni dopo, nel 1981, grazie alla legge regionale n. 68 del medesimo anno e poi con successive leggi. Altre minoranze hanno avuto esperienze simili a quella friulana, ma fu solo grazie alla legge 482/1999 che si incominciò ad *organizzare* la scuola tenendo conto anche dell'insegnamento delle lingue minoritarie.

Va rimarcato che uno degli articoli più moderni e meglio formulati di tutta la legge 482/1999 è proprio quello che si occupa dell'insegnamento delle lingue minoritarie: l'articolo 4. Esso stabilisce come obiettivo finale dell'azione delle scuole l'*apprendimento* delle lingue minoritarie da parte degli alunni i cui genitori ne abbiano fatto richiesta, naturalmente all'interno dei territori delimitati in ambito minoritario. Un obiettivo pertanto molto chiaro e che si affianca alla legittimazione dell'uso veicolare della lingua per le attività di insegnamento delle varie materie. Su questo punto il legislatore del '99 è stato molto lungimirante ed ha saputo guardare alle migliori esperienze europee.

* Direttore dell'ARLeF-Agenzie regionâl pe lenghe furlane (Agenzia regionale per la lingua friulana) della Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia e rappresentante delle Regioni nel Comitato consultivo per le minoranze linguistiche presso il Dipartimento per gli Affari Regionali. L'autore ringrazia Patrizia Pavatti, Marco Torresin e Paola Cencini per l'aiuto offerto nella redazione del presente articolo.

20 anni di attuazione: limiti e prospettive

Anche la legge 482/1999, tuttavia, non è priva di ombre. In primis, sconta una impostazione legalistico-burocratica molto comune all'ordinamento giuridico italiano. La legge, infatti, si limita a stabilire un diritto soggettivo ed a stanziare dei fondi, ma nulla dice per quanto riguarda il controllo sull'effettivo raggiungimento dei risultati stabiliti dall'articolo 4, vale a dire l'apprendimento della lingua da parte degli studenti. Un ordinamento sano e con un necessario approccio pratico, oltre a stabilire dei diritti, deve sempre prevedere (almeno a livello regolamentare) come intervenire sulla tecnostruttura che deve garantire tali diritti e trovare delle modalità per valutare come e quanto quei diritti vengono garantiti. Secondo questa prospettiva, come prima cosa si sarebbe dovuto riformare il sistema di formazione in entrata e in servizio del corpo docente. Inoltre, si sarebbero dovute avviare iniziative per la realizzazione di curricula specifici e materiali didattici per ciascuna zona di minoranza, individuando appositi organismi di valutazione, documentazione e controllo delle attività svolte.

I limiti organizzativi della legge sono stati ulteriormente complicati dalla introduzione, più o meno coeva, della "scuola dell'autonomia" che, nel caso delle lingue minoritarie, si è risolta spesso in una "scuola dell'anarchia", sia poiché le scuole sono state lasciate sole a gestire questa rivoluzione epocale, sia, in alcuni casi, per resistenze e pregiudizi di tipo culturale all'interno della dirigenza e del corpo docente (non mancano nemmeno al giorno d'oggi casi di insegnanti che, con motivazioni anacronistiche, inducono i genitori a non parlare ai figli in lingua minoritaria).

Nonostante tutto, nelle scuole si sono svolte numerose attività in attuazione della legge, ma qui emerge un ulteriore limite, ossia la confusione tra le finalità delle politiche linguistiche rispetto a quelle delle politiche culturali. Le politiche linguistiche, infatti, sono finalizzate solamente ad un obiettivo: mantenere o aumentare l'uso di una lingua (sia essa maggioritaria o minoritaria). I troppi progetti scolastici che si concentrano sulle tradizioni popolari, sui balletti o altri aspetti di tipo folcloristico-culturale, pur interessanti, hanno una valenza puramente culturale e non rientrano nelle finalità della politica linguistica in quanto hanno un impatto minimo, se non nullo, sull'uso della lingua. A volte possono avere anche un impatto negativo, soprattutto quando viene proposta quella che giustamente il prof. Gabriele Iannaccaro ha definito la "lingua della nonna". Associare una lingua minoritaria solo al passato e alla civiltà contadina, da un punto di vista delle politiche linguistiche, crea un effetto contrario a quello perseguito dalla legge, dal momento che comunica metalinguisticamente che la lingua minoritaria è un vecchio attrezzo da museo che non serve più a niente. Se l'obiettivo è rivitalizzare queste lingue, è necessario che le scuole (e non solo esse) si impegnino a dare loro dignità in ogni ambito della vita sociale e in particolare negli ambiti più moderni e vicini alla vita quotidiana dei ragazzi, come si fa con tutte le lingue *normali*.

La prospettiva futura nell'applicazione della legge, pertanto, richiede una migliore focalizzazione sul risultato che l'articolo 4 ci indica (l'apprendimento della lingua), magari mediante un sistema di pianificazione linguistica quinquennale che individui gli obiettivi da raggiungere e le modalità di misurazione degli stessi. Accanto a ciò, vanno sicuramente potenziate le strutture che si occupano di tali tematiche, sia a livello amministrativo, sia a livello formativo e universitario. Per raggiungere simili risultati, tuttavia, è necessario stanziare adeguati fondi, che al momento a livello statale non sono disponibili, ma che, in una prospettiva europea, vanno visti come un vero e proprio investimento per il pluralismo linguistico e culturale. Infine, è necessaria una idonea attività di promozione a livello sociale per far comprendere in

primis alle famiglie e ai docenti l'importanza delle lingue minoritarie come elemento positivo non solo per le rispettive comunità, ma anche per tutti i cittadini del nostro Paese.

L'attuazione della legge 482/1999 nella Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia

La legge 482/1999 ha avuto importanti ripercussioni per la Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, poiché ha consentito alla Regione di legiferare in modo più approfondito con riferimento soprattutto al tema dell'insegnamento, anche grazie alla adozione di una specifica norma di attuazione dello Statuto Speciale di Autonomia: il D. Lgs. 223/2002 "Norme di attuazione dello statuto speciale della Regione Friuli-Venezia Giulia per il trasferimento di funzioni in materia di tutela delle lingue e della cultura delle minoranze linguistiche storiche della Regione".

Sulla base del mutato quadro normativo, la L.R. 29/07 (Norme per la tutela e la valorizzazione e la promozione della lingua friulana) ha sostituito, con riferimento all'insegnamento, la precedente legge regionale, superandone i limiti. La legge, promulgata nel dicembre 2007, è suddivisa in otto capi e 34 articoli: il Capo III (articoli 12-18) definisce gli interventi nel settore dell'istruzione.

Gli articoli contenuti nel Capo III chiariscono quale deve essere il coordinamento inter-istituzionale necessario ai fini dell'attuazione delle disposizioni contenute nella legge, l'ambito di applicazione nelle scuole, il sostegno finanziario agli istituti al fine dell'implementazione delle attività e le successive valutazioni sull'insegnamento e l'uso della lingua nelle scuole. Inoltre, vengono definiti gli interventi di promozione da mettere in atto, le modalità di realizzazione dei materiali e della documentazione didattica e le procedure per la definizione del personale docente abilitato all'insegnamento della lingua friulana. Viene infine prevista l'istituzione di una Commissione permanente per l'insegnamento della lingua friulana, presso la Direzione centrale competente, organismo tecnico-scientifico avente funzione di supportare ed assicurare il coordinamento dell'attività svolta dalle diverse istituzioni.

Regolamentazione dell'insegnamento del friulano a scuola

Il Regolamento recante disposizioni per l'insegnamento della lingua friulana nel territorio della Regione Friuli-Venezia Giulia, adottato in attuazione di quanto previsto dal Capo III della Legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29, emanato con Decreto Presidente della Regione del 23 agosto 2011 (0204/Pres), ha introdotto a pieno titolo l'insegnamento del friulano nelle scuole statali e paritarie situate nei Comuni delimitati ai sensi delle norme di tutela.

Per garantire le attività di insegnamento, l'Ufficio Scolastico Regionale per il FVG ogni anno gestisce due serie di raccolte di dati rispettivamente riguardanti il fabbisogno di ore necessario per la lingua friulana nella scuola e le scelte delle famiglie se avvalersi o meno dell'insegnamento della lingua friulana.

Il dato relativo al fabbisogno di ore viene trasmesso al Servizio Istruzione della Regione il quale procede, con specifici decreti, a trasferire a ciascuna istituzione scolastica le risorse finanziarie destinate sia alle spese per i docenti impegnati nell'attività didattica sia alle spese relative all'organizzazione e alla gestione amministrativo-contabile. In particolare, a seguito della riforma di cui al Decreto n.0141/Pres. del 28 agosto 2019, il Servizio provvede ad erogare entro il 30 settembre dell'anno scolastico di riferimento un

acconto delle risorse calcolato in misura del venti per cento del fabbisogno relativo all'anno scolastico precedente. Il riparto definitivo avviene entro 30 giorni dalla comunicazione effettuata dall'Ufficio scolastico regionale entro il 30 novembre dell'anno scolastico di riferimento, avente ad oggetto il fabbisogno di ore di insegnamento programmate nell'orario curricolare complessivo, con la specificazione del numero di ore di docenza non rientranti nell'orario di servizio obbligatorio, come previsto dal contratto collettivo di lavoro.

Il finanziamento per l'insegnamento curricolare della lingua friulana riguarda le scuole dell'infanzia e le scuole primarie appartenenti al sistema pubblico di istruzione, quindi sia le scuole statali che le scuole paritarie; non è stato attivato, per ora, sebbene già previsto dalla legge regionale, l'insegnamento curricolare nelle scuole secondarie di primo grado, le cui attività in friulano vengono invece finanziate con un'altra modalità, mediante una specifica misura inserita nel piano regionale di arricchimento dell'offerta formativa.

Il sostegno finanziario alle scuole è garantito dalla Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia attraverso le risorse destinate a finanziare le spese per i docenti impiegati nell'attività didattica e le spese amministrativo-contabili. Il numero complessivo di ore da erogare a ciascun alunno non può essere inferiore a trenta, tanto nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria. Il finanziamento è calcolato sulle ore di docenza effettiva, qualora il docente di friulano non appartenga alla classe o sezione o svolga detto insegnamento oltre il proprio orario di servizio, oppure è calcolato riconoscendo un certo numero di ore funzionali all'insegnamento, qualora il docente svolga l'insegnamento del friulano all'interno del proprio orario di servizio, per le attività connesse alla organizzazione e preparazione delle lezioni. I parametri di riferimento sono quelli stabiliti dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto Scuola. È prevista inoltre una quota di finanziamento da destinare alla gestione amministrativo-contabile, alle spese generali e di funzionamento, all'acquisto e noleggio di materiali e attrezzature per uso didattico.

I dati delle iscrizioni

Le famiglie effettuano l'opzione se avvalersi o meno dell'insegnamento della lingua friulana al momento dell'iscrizione, conformemente a quanto previsto dall'articolo 4, comma 5 della Legge 15 dicembre 1999, n. 482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche".

Gli istituti scolastici coinvolti nell'insegnamento della lingua friulana nell'anno scolastico 2019/2020 sono stati 57 (43 della provincia di Udine, 4 della provincia di Gorizia e 10 per quella di Pordenone), a cui si aggiungono 77 scuole paritarie. Il dato regionale riporta una percentuale del 67% di opzioni, con riferimento alla scuola dell'infanzia e all'intero primo ciclo di istruzione. Detta percentuale aumenta al 76% se si considerano solo la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

I dati forniti dall'Ufficio Scolastico Regionale dimostrano come esistano forti disparità tra i vari territori friulanofoni. Se nella provincia udinese la percentuale totale di alunni che si sono avvalsi di percorsi didattici in lingua friulana corrisponde al 73%, nelle provincie di Gorizia e Pordenone non si arriva nemmeno al 50% degli studenti. Nel Friuli orientale, nell'anno scolastico 2019/2020, la percentuale non ha superato il 44% (in diminuzione rispetto all'anno precedente, quando vi era stata la partecipazione del 48% degli allievi); nel Friuli occidentale, invece, hanno preso parte alle attività in lingua friulana il 46% degli studenti (con un incremento del 3% rispetto ai dati dell'anno precedente). Va comunque sottolineato come anche all'interno

delle stesse province esistano forti disparità: nel territorio del Tarvisiano l'insegnamento del friulano ha riguardato il 98% degli studenti, l'88% nel Collinare e Gemonese. Rimanendo in provincia di Udine, ma spostandosi nel Basso Friuli, il gruppo di studenti coinvolto nelle attività didattiche in friulano si ferma al 56%, mentre si riduce ulteriormente nell'Udinese, dove solo il 44% degli alunni ha partecipato a percorsi di apprendimento in lingua friulana.

Di seguito le tabelle riassuntive dei dati degli istituti comprensivi statali (distinti per provincia, scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado), e delle scuole paritarie (distinte per provincia, scuola dell'infanzia e scuola primaria). A seguire una tabella complessiva con l'evidenza dei dati delle scuole statali e delle scuole paritarie per ciascuna provincia relative a tutto il primo ciclo di istruzione. Infine una tabella con i soli dati riferiti all'applicazione della legge regionale n. 29/2007 e quindi con i soli dati degli alunni delle scuole dell'infanzia e primarie statali e paritarie che hanno scelto l'insegnamento del friulano.

ISTITUTI COMPRESIVI STATALI A.S. 2019-2020

Istituti comprensivi	INFANZIA totale alunni	INFANZIA alunni con FRIULANO	%	PRIMARIA totale alunni	PRIMARIA alunni con FRIULANO	%	1° GRADO totale alunni	1° GRADO alunni con FRIULANO	%
I.C. DI UDINE	7.179	6.219	87	19.503	15.169	78	12.400	6.546	53
I.C. DI GORIZIA	599	420	70	1.363	753	55	981	82	8
I.C. DI PORDENONE	1.392	932	67	4.822	2.510	52	3.006	707	24
TOTALE	9.170	7.571	83	25.688	18.432	72	16.387	7.335	45

SCUOLA PARITARIA 2019-2020

Scuola Paritaria	INFANZIA totale alunni	INFANZIA alunni con FRIULANO	%	PRIMARIA totale alunni	PRIMARIA alunni con FRIULANO	%	1° GRADO totale alunni	1° GRADO alunni con FRIULANO	%
Paritaria di Udine	3.643	3.421	94	472	275	58	0	0	0
Paritaria di Gorizia	59	59	100	0	0	0	0	0	0
Paritaria di Pordenone	235	234	100	0	0	0	0	0	0
TOTALE	3.937	3.714	94	472	275	58	0	0	0

ISTITUTI STATALI E SCUOLE PARITARIE 2019-2020

	TOTALE ALUNNI	INFANZIA alunni con FRIULANO	PRIMARIA alunni con FRIULANO	1° GRADO alunni con FRIULANO	TOTALE ALUNNI CON OPZIONE FRIULANO	%
I.C. Gorizia	2.943	420	753	82	1.255	43
Gorizia (Parit.)	59	59	0	0	59	100
Totale Gorizia	3.002	479	753	82	1.314	44
Pordenone I.C.	9.220	932	2.510	707	4.149	45
Pordenone (Parit.)	235	234	0	0	234	100
Totale Pordenone	9.455	1.166	2.510	707	4.383	46
Udine I.C.	39.082	6.219	15.169	6.546	27.934	71,5
Udine (Parit.)	4.115	3.421	275	0	3.696	90
Totale Udine	43.197	9.640	15.444	6.546	31.630	73
TOTALE PROVINCE	55.654	11.285	18.707	7.335	37.327	67

INFANZIA E PRIMARIA 2019-2020 attuazione legge 29/2007

	TOTALE ALUNNI	INFANZIA alunni con FRIULANO	PRIMARIA alunni con FRIULANO	TOTALE ALUNNI CON OPZIONE FRIULANO	%
I.C. Gorizia	1.962	420	753	1.173	60
Gorizia (Parit.)	59	59	0	59	100
Totale Gorizia	2.021	479	753	1.232	61
Pordenone (I.C.)	6.214	932	2.510	3.442	55
Pordenone (Parit.)	235	234	0	234	100
Totale Pordenone	6.449	1.166	2.510	3.676	57
Udine (I.C.)	26.682	6.219	15.169	21.388	80
Udine (Parit.)	4.115	3.421	275	3.696	90
Totale Udine	30.797	9.640	15.444	25.084	81
TOTALE PROVINCE	39.267	11.285	18.707	29.992	76

L'Elenco regionale dei docenti con competenze riconosciute sulla lingua friulana

Il Regolamento ha stabilito che il fabbisogno dei docenti per l'insegnamento del friulano è soddisfatto facendo ricorso all'Elenco regionale dei docenti con competenze riconosciute in materia, la cui iscrizione viene controllata dagli Uffici regionali sulla base del possesso di titoli professionali, culturali e scientifici.

Attualmente l'Elenco conta 1.701 docenti iscritti. Alla prima iscrizione nel febbraio 2012 gli iscritti all'Elenco erano 252. Nello stesso anno c'erano state due riaperture dei termini di iscrizione con un aumento prima di 122 docenti e poi di ulteriori 266, per un totale a fine 2012 di 640 docenti iscritti all'Elenco. Tutti gli anni, tranne nel 2018, la Regione ha dato ai docenti interessati e in possesso dei requisiti la possibilità di iscriversi all'Elenco con un conseguente graduale incremento dei numeri che si sono quasi triplicati nell'arco di 7 anni. Attualmente gli insegnanti interessati ad iscriversi all'Elenco presentano domanda di iscrizione con le modalità fissate da un avviso che riporta i titoli individuati dall'Ufficio scolastico regionale come necessari ad attestare il possesso delle competenze nella lingua friulana. E' possibile presentare domanda di iscrizione dalla data di emanazione dell'avviso fino al 31 dicembre dell'anno di riferimento. L'aggiornamento dell'Elenco avviene con cadenza trimestrale.

Collaborazione interistituzionale: Ministero dell'Istruzione, Regione e Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia

L'articolo 12 della legge stabilisce che l'apprendimento e l'insegnamento della lingua friulana sono inseriti all'interno di un percorso educativo plurilingue che prevede, accanto alla lingua italiana, la compresenza di lingue minoritarie storiche e di lingue straniere. Il percorso educativo plurilingue costituisce parte integrante della formazione ad una cittadinanza europea attiva e di valorizzazione della specificità della Regione.

La norma prevede un coordinamento inter-istituzionale per il raggiungimento di tali obiettivi.

Nello specifico, la Regione collabora con l'Ufficio scolastico regionale per il Friuli-Venezia Giulia al fine di garantire un armonico inserimento della lingua friulana nel sistema scolastico attraverso un efficace coordinamento di tutte le iniziative di politica linguistica in ambito educativo; inoltre, in collaborazione con le autorità scolastiche e nel rispetto dell'autonomia scolastica, promuove il coordinamento tra le istituzioni scolastiche, favorisce la costituzione di reti di scuole e l'individuazione di scuole polo sul territorio.

Per coordinare le attività inerenti all'insegnamento del friulano, all'interno dell'Ufficio scolastico opera una apposita figura professionale, coordinata da un Dirigente.

Il Piano Applicativo di Sistema per l'Insegnamento della Lingua Friulana definisce l'oggetto della collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per il Friuli-Venezia Giulia, che attiene:

- le modalità di coordinamento delle istituzioni scolastiche in attuazione del Piano;
- la predisposizione del monitoraggio per la rilevazione dell'opzione per il friulano da parte delle famiglie;
- gli aspetti organizzativi complessivi per garantire l'attività di insegnamento curricolare della lingua friulana, comprese le tempistiche;
- la definizione dei titoli culturali, professionali e scientifici necessari per l'individuazione del personale docente con competenze riconosciute per l'insegnamento della lingua friulana;
- le modalità per la rilevazione delle esigenze formative e di aggiornamento dei docenti in servizio.

Infine, il Ministero dell'Istruzione gestisce direttamente a livello centrale il piano dei finanziamenti per la tutela e valorizzazione delle lingue di minoranza nelle scuole con un fondo annuale, per tutte le scuole d'Italia ove insistono minoranze. Annualmente il Ministero dell'Istruzione pubblica i Piani di intervento e di finanziamento per realizzare progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali appartenenti a una minoranza linguistica. Alcune scuole site in territorio friulanofono, facendo rete fra di loro, hanno sviluppato nel corso degli anni progetti sugli aspetti linguistici (non solo insegnamento della lingua ma anche uso della lingua in funzione veicolare), che hanno trovato sostegno nei fondi ministeriali.

L'ARLeF-Agjenzie regional pe lenghe furlane (Agenzia regionale per la lingua friulana)

La L.R. 29/2007, al Capo III, prevede specifici compiti in capo all'ARLeF con riferimento all'apprendimento e all'insegnamento della lingua friulana all'interno della programmazione scolastica; compiti ulteriormente dettagliati dal D.P.Reg. 23 agosto 2011 n. 204/Pres., (Regolamento recante disposizioni per l'insegnamento della lingua friulana nel territorio della Regione Friuli Venezia Giulia in attuazione di quanto previsto dal Capo III della legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29). Secondo tale normativa l'ARLeF: a) verifica e valuta lo stato di applicazione dell'insegnamento e dell'uso della lingua friulana nelle istituzioni scolastiche; b) propone le modalità di applicazione delle misure del finanziamento destinato alle istituzioni scolastiche, valorizzando gli istituti che applicano modelli di insegnamento della lingua friulana più avanzati, all'interno di un quadro plurilingue, secondo lo standard europeo; c) realizza e sostiene la produzione di materiale didattico per l'insegnamento nella e della lingua friulana e approva le linee guida per la produzione di materiale didattico e per le attività di documentazione, ricerca e sperimentazione didattica per la lingua friulana.

L'ARLeF realizza inoltre una intensa attività di promozione della lingua in vari settori trasversali, che hanno delle ricadute positive anche in campo scolastico.

In particolare, negli ultimi anni, l'ARLeF ha realizzato le seguenti attività:

Scuola dell'infanzia e scuola primaria

- **Editoria per l'infanzia:** l'ARLeF ha promosso un bando triennale a sostegno dell'editoria per l'infanzia che ha permesso di realizzare una serie di libri in collaborazione con le case editrici KappaVU, Corvino, Futura, L'Orto della Cultura, Nota. Le collane sono rivolte a bambini di varie età.
- **Videotutorial didattici:** realizzati in collaborazione con la prof. Silvana Schiavi Facchin, sono disponibili sul sito dell'ARLeF e illustrano come utilizzare i materiali "99Peraulis" e "Sghiribiç" ai fini della didattica della lingua friulana.
- **Maman! (trasmissione televisiva):** nel 2016 ha preso avvio la prima trasmissione televisiva tutta in friulano, dedicata ai bambini e frutto di una co-produzione tra ARLeF e Telefriuli. Canzoni, cartoni animati, scenette, racconti, curiosità, giochi sono gli ingredienti del programma televisivo. La trasmissione è giunta alla 5a stagione (2020/2021) .
- **Maman! (pagina cartacea):** nel 2017 ha preso avvio la collaborazione tra ARLeF e il settimanale Il Friuli per la presenza di uno spazio in marilenghe dedicato ai più piccoli e basato sui contenuti della omonima trasmissione televisiva. Da allora, la rubrica è presente continuativamente sulle pagine del settimanale.
- **"Il Libri di Maman!":** prodotto editoriale appena realizzato dall'ARLeF che, grazie alla collaborazione sinergica con l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, è ora a disposizione di tutti gli alunni delle scuole primarie del territorio friulanofono che hanno optato per la scelta del friulano a scuola. Distribuito in 20.000 copie agli alunni di 180 scuole primarie, è un materiale ludico-didattico – composto da giochi, filastrocche, proverbi, curiosità, ricette culinarie, lavoretti, testi letterari e consigli di lettura – utilizzabile dagli insegnanti nelle attività didattiche e nelle attività di gruppo, per accompagnare i bambini alla scoperta di nuove parole e nuovi suoni, invitandoli ad un uso attivo della lingua friulana.

Lenghis: è uno strumento didattico on line per l'apprendimento della lingua friulana in un contesto plurilingue, multidisciplinare e innovativo. È stato realizzato dal CLAAP - Centri di Linguistiche Applicate - con il supporto finanziario dell'ARLeF. Negli anni sono stati organizzati presso gli Istituti scolastici della regione, alcuni incontri dimostrativi sull'uso del programma.

- Cartoni animati: è stata realizzata la versione in friulano di nr 34 episodi di Tuie e Tuie (titolo originale "Kit and Kate") e di nr 26 episodi di Rite&Cjossul (titolo originale "Rita et Machin") per la messa in onda nell'ambito della trasmissione televisiva "Maman!" su Telefriuli. Sono stati inoltre realizzati i due relativi DVD (rispettivamente nel 2019 e 2020).
- Un amì par Falù: progetto finanziato dall'ARLeF che si sviluppa come un'esperienza creativa per bambini e le loro famiglie attraverso un laboratorio ludico che precede la visione dello spettacolo teatrale di figura "Falù". L'obiettivo del progetto è di diffondere e rafforzare l'utilizzo della lingua friulana tra le nuove generazioni, attraverso il teatro ed esperienze ludiche, culturali informative.
- Emozions furlanis in viaç pal teritori: concorso bandito dall'Ufficio scolastico regionale del F-VG, in collaborazione con l'ARLeF, e rivolto alle scuole d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado del Friuli, con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio storico, artistico, culturale e naturale del Friuli.

Scuola secondaria

- Lavagne plurilengâl: rete di istituti scolastici di istruzione superiore e di istituzioni culturali operanti in Friuli. Il progetto ha come obiettivo la promozione del plurilinguismo e la tutela della lingua friulana nell'ambiente scolastico in un'ottica multiculturale ed europea. La Lavagne Plurilengâl organizza corsi di aggiornamento per i docenti degli istituti superiori che desiderano insegnare la lingua friulana in ambiente plurilingue e in modalità CLIL.
- Scuele Europe: dal 2016, nell'ambito del Festival europeo della arti performative in lingua minoritaria "Suns Europe", viene realizzata una lezione-concerto dedicata a creatività, educazione plurilingue e cittadinanza multiculturale rivolta agli studenti friulani delle scuole secondarie di secondo grado.

Attività trasversali

- All'interno del sito internet dell'ARLeF sono state create varie sezioni in cui si trovano materiali didattici, giochi, audiolibri, video dedicati ai bambini: Sezioni "Materiali scuola", "Video-Didattica" e "Bambini".
- Sempre sul sito internet dell'ARLeF – oltre che sul canale Youtube e sui social – sono stati inseriti: una video infografica dal titolo "L'insegnamento della lingua friulana", una "intervista doppia" a due insegnanti e due motion graphic ("Perché è importante parlare friulano in famiglia e insegnarlo ai bambini?" e "Friulano a scuola: sceglilo per i tuoi figli").

- Pavee, la magjie dal furlan: campagna promozionale lanciata nel 2016 e rivolta ai genitori dei bambini in età prescolare e scolare per invitarli ad avvalersi dell'insegnamento della lingua friulana per i propri figli. È stata declinata in spot tv, campagna ADV, depliant, attività sui social.
- In concomitanza del periodo di iscrizione ai nuovi cicli scolastici (gennaio/febbraio), è stata successivamente rinnovata ogni anno l'azione di promozione per invitare le famiglie ad avvalersi dell'insegnamento della lingua friulana per i propri figli. La campagna realizzata nel 2020 portava il titolo "Dîs di sî al furlan a scuele par to fi!".
- Consulenza linguistica periodica a insegnanti, editori per l'infanzia e alla Società Filologica Friulana per materiali didattici prodotti.

L'Università degli studi di Udine: la formazione dei docenti

L'Università di Udine vanta una grande e lunga esperienza nelle attività di formazione in servizio dei docenti di lingua friulana, quali il corso di perfezionamento e aggiornamento in "Lingua friulana nella scuola plurilingue" (2015-2016); il Corso di aggiornamento in lingua minoritaria: lingua friulana, 2004/2005; il Master universitario di II livello, 2007/2008; il Corso di aggiornamento "Insegnare in lingua friulana" del 2008/2009.

A partire dall'anno accademico 2016/2017 nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli studi di Udine, sulla scia del similare curriculum "Scuole con lingua di insegnamento slovena", è stato attivato un curriculum per l'insegnamento in lingua e cultura friulana. Esso permette di formare insegnanti specificamente abilitati ad insegnare in friulano e ad usare il friulano come lingua veicolare di contenuti di altre materie.

Sulla base della normativa vigente, il 31 luglio 2020, ARLeF e Ateneo hanno sottoscritto un accordo di collaborazione per il triennio 2020/2022 per l'organizzazione di corsi di formazione e aggiornamento, la realizzazione e pubblicazione di testi e strumenti didattici per l'apprendimento della lingua friulana con l'obiettivo di preparare chiunque lo desideri al conseguimento della certificazione linguistica della lingua friulana (ex art. 7 L.R. 29/07).

Il Centro di documentazione ricerca e sperimentazione didattica per la scuola friulana "Docuscuele"

Il Centro di documentazione ricerca e sperimentazione didattica per la scuola friulana "Docuscuele" è un progetto realizzato dalla Società Filologica Friulana in attuazione di una convenzione con l'Agenzia Regionale per la Lingua Friulana - ARLeF, con il sostegno della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (L.R. 13/2018) e la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia.

Gli obiettivi di Docuscuele, che ha sede presso la sede centrale della Filologica, sono:

- far conoscere e far utilizzare le "buone pratiche" e il cosiddetto materiale grigio frutto del lavoro di insegnanti e professionisti;

- aumentare sempre di più le esperienze innovative nell'ambito dell'insegnamento;
- promuovere la costituzione di una rete di insegnanti che possa migliorare di giorno in giorno la qualità dei progetti per la lingua friulana;
- indirizzare gli insegnanti verso una formazione continua;
- sostenere le famiglie degli alunni verso una scelta consapevole della lingua friulana a scuola;
- favorire lo sviluppo del plurilinguismo con l'utilizzo della lingua friulana.

La prospettiva europea: i progetti RUSH e Eduka2

La normativa regionale sottolinea l'importanza di un modello plurilinguistico e pluriculturale per una regione caratterizzata dalla presenza di più culture e dei tre ceppi linguistici del Vecchio Continente. Per tale motivo, viene posto l'accento sulla necessità di avere una collaborazione e cooperazione tra le minoranze linguistiche storiche presenti sul territorio regionale, con le comunità ladine e le altre minoranze a livello nazionale e con le minoranze linguistiche riconosciute a livello internazionale, anche attraverso la promozione di progetti transfrontalieri tendenti alla costruzione di curricoli integrati. Al fine di implementare tali iniziative, viene sottolineata l'importanza dell'utilizzo della lingua minoritaria in diversi ambiti disciplinari, con percorsi che siano in grado di raccordare il friulano con la lingua italiana e con le lingue straniere, anche tramite il modello CLIL (Content and Language Integrated Learning- lingua e contenuto disciplinare integrati nell'apprendimento).

Sotto questo aspetto, vale la pena citare due progetti europei sviluppati nel territorio regionale: Eduka 2 e Rush- Re and Up Skilling Horizons.

Eduka 2, che è stato finanziato dal programma Interreg V-A Italia- Slovenia 2014-20, ha visto la partecipazione, quali partner associati, della Regione e dell'Ufficio scolastico regionale, ed ha implementato attività volte alla creazione di una rete di cooperazione transfrontaliera tra Italia e Slovenia formata da scuole, atenei, centri di ricerca ed enti delle minoranze nazionali e linguistiche (oltre allo Slori- Istituto sloveno di ricerche di Trieste, che ha assunto il ruolo di Lead Partner, vi è stata la partecipazione della Società Filologia Friulana, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dell'Università del Litorale di Capodistria, dell'Istituto per gli studi etnici di Lubiana e dell'Università di Nova Gorica) proponendo al termine del percorso progettuale linee guida, metodi e contenuti condivisi per l'armonizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione.

Il **progetto Rush** invece è terminato nel mese di Agosto 2020 ed è stato finanziato dal programma Erasmus Plus Key Action 2 2014-20; ha visto la partecipazione di istituti scolastici e partner istituzionali del Friuli Venezia Giulia, Istria e Galizia, tutte regioni caratterizzate dalla presenza di minoranze linguistiche. L'ARLeF, quale partner istituzionale della Regione Friuli-Venezia Giulia, ha collaborato con la Direzione Generale per l'educazione, Formazione professionale ed innovazione educativa della Regione Galiziana e con l'Unione Italiana- organizzazione rappresentativa degli italiani di Slovenia e Croazia. Per quanto riguarda gli istituti scolastici, il Convitto Nazionale Paolo Diacono (Lead Partner) ha implementato le

attività progettuali assieme alla Scuola Elementare Italiana “Bernardo Benussi” di Rovigno e alla Scuola primaria “Carlos Casares” e secondaria di Salvaterra de Miño. I partner hanno collaborato avendo due obiettivi comuni: la stesura di una linea guida plurilingue, realizzata utilizzando le lingue ufficiali e minoritarie delle regioni interessate dal progetto, e la creazione di un centro di risorse educative, per la circolazione di materiali educativi plurilingue.

Eduka2 - Per una governance transfrontaliera dell'istruzione

di Cristina Di Gleria*



Eduka2 - Per una governance transfrontaliera dell'istruzione è un progetto finanziato nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 con il Fondo Europeo di sviluppo regionale. Il progetto, iniziato il 1 settembre 2017 e conclusosi il 30 aprile 2019, ha voluto affrontare la sfida comune della debole capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell'istruzione. Proseguendo le attività avviate con il precedente

progetto *Eduka*, l'obiettivo generale è stato quello di rafforzare detta capacità, contribuendo al cambiamento della situazione attuale tramite la creazione di strumenti di *governance* congiunti e modelli didattici e formativi condivisi.

Per questo il progetto si è basato su un partenariato di enti italiani e sloveni: Lead partner lo SloRI (Istituto sloveno di ricerche) di Trieste, affiancato dalla Società Filologica Friulana di Udine, dall'Istituto per lo Studio delle Questioni Etniche di Lubiana, dall'Università di Nova Gorica, dall'Università Ca' Foscari di Venezia e dall'Università del Litorale (Capodistria). Sono stati partner associati l'Ufficio scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia, il Ministero per l'Istruzione, la Scienza e lo Sport della Repubblica di Slovenia e l'Area Istruzione, Formazione e Ricerca della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.

Le attività hanno avuto luogo in Italia nelle province di Trieste, Gorizia, Udine, Venezia e in Slovenia nelle Regioni statistiche Obalno-kraška, Osrednjeslovenska e Goriška, articolandosi in tre *work package* (WP), definiti da un insieme di risultati e *output* e dalle attività necessarie per raggiungerli, così declinati: WP1 - Gestione del lavoro; WP2 - Attività di comunicazione; WP3 - Implementazione. A beneficiare delle azioni sono state in particolare le scuole e le università nell'area del Programma attraverso una serie di *output* riconducibili a tre macrosettori che verranno di seguito presentati e che fanno parte del WP3. §§§§§§

Il primo ha riguardato la creazione di una Rete di cooperazione transfrontaliera formata da scuole, università, centri di ricerca ed enti di riferimento delle minoranze nazionali e linguistiche (slovena e friulana in Italia, italiana in Slovenia) che ha portato alla realizzazione di un Documento strategico di modelli didattici condivisi tra i sistemi d'istruzione nell'area del Programma, con linee guida, metodi comuni e contenuti di didattica transfrontaliera, didattica delle lingue minoritarie, regionali e del vicino e didattica sui rischi associati allo sfruttamento del suolo e al cambiamento climatico. All'interno della Rete hanno operato 16 gruppi di lavoro di cui 10 transfrontalieri composti da più di 60 docenti e ricercatori che si sono occupati di creare i materiali didattici e di realizzare le azioni pilota al fine di promuovere la partecipazione e la *capacity building* dal basso.

La Rete ha realizzato 41 unità didattiche relative a: la conoscenza dell'area di confine tra Italia e Slovenia attraverso la cooperazione tra "classi transfrontaliere"; l'insegnamento della letteratura dell'area transfrontaliera; l'insegnamento delle lingue minoritarie (lo sloveno nelle scuole con lingua d'insegnamento

* Referente del progetto per la Società Filologica Friulana "Graziadio Isaia Ascoli" di Udine (Friuli Venezia Giulia).

§§§§§§ I risultati del progetto sono visibili sul sito: www.eduka2.eu.

slovena in Italia, l'italiano nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia e il friulano nelle scuole in Italia dove ne è previsto l'insegnamento); l'insegnamento dello sloveno e dell'italiano come lingua del vicino nelle scuole.

Il secondo macrosettore ha invece riguardato la realizzazione di cinque percorsi di formazione congiunta (anche in versione *e-learning*) per i docenti delle scuole pubbliche nell'area del Programma concernenti: la didattica transfrontaliera e l'impiego in classe degli strumenti didattici sul tema delle classi transfrontaliere e della letteratura delle comunità minoritarie nell'area transfrontaliera; l'insegnamento della lingua slovena per i docenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia; l'insegnamento della lingua italiana per i docenti delle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia; la didattica per la promozione della lingua friulana in contesti di insegnamento disciplinare; la didattica del contatto e insegnamento della lingua del vicino.

Infine, il terzo macrosettore ha compreso le attività di supporto alla realizzazione di uno spazio comune transfrontaliero di formazione e lavoro, in particolare per gli insegnanti. Nell'area del Programma è infatti prassi comune che i giovani, soprattutto quelli appartenenti alle minoranze linguistiche, scelgano un percorso di studi o lavorativo nel Paese confinante. Le attività previste hanno pertanto voluto promuovere una maggiore informazione sulle procedure di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali al fine di facilitare l'inserimento dei giovani residenti nell'area del Programma nel sistema di formazione universitaria e nel mercato del lavoro dell'uno o dell'altro Paese. A questo scopo sono stati realizzati: un manuale destinato agli studenti che decideranno di intraprendere o che hanno già intrapreso un percorso di studi nello Stato membro confinante; un programma condiviso per la formazione del personale tecnico addetto alle segreterie studenti, agli uffici preposti all'orientamento, al tutoraggio e ad altro personale delle università in ambito transfrontaliero e di altri soggetti o portatori di interesse; un modello base di orientamento per gli studenti universitari transfrontalieri con una serie di attività di supporto e orientamento prima, durante e dopo la conclusione del percorso di studi; un Documento strategico congiunto con una descrizione condivisa delle pratiche di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche in particolare per la professione di insegnante e di altri profili simili, che è stata sottoscritta dalle università e facoltà già inserite nel partenariato del progetto e da ulteriori portatori di interesse.

Sono state inoltre messe a disposizione del progetto una piattaforma web per materiali didattici e per l'*e-learning* (www.eduka2.eu), predisposta dalla Società Filologica Friulana con la CG Soluzioni Informatiche, e una pagina facebook di condivisione delle attività.

Nello specifico verrà ora illustrato il lavoro svolto dalla Società Filologica Friulana all'interno del progetto, concentrando l'analisi solamente sugli aspetti relativi al WP3 sopra presentato.

La Società Filologica Friulana ha strutturato il suo lavoro in due fasi distinte ma fra loro legate, in stretta sinergia con l'Università Ca' Foscari di Venezia, puntando su due componenti fondamentali: la metodologia CLIL e la formazione a distanza.

Perché la collaborazione con l'Università Ca' Foscari? La risposta sta nei numerosi progetti di sperimentazione di CLIL in friulano realizzati negli anni dall'Università in Friuli Venezia Giulia a diversi livelli di istruzione, fra i quali si ricordano: il Progetto interregionale LI.VE 2002-2006; il Progetto *Laboratorio CLIL in lingua friulana* 2009-2012; il Progetto *Local Lingue Infanzia* 2009-2010; il Progetto

Marilenghe te scuole in corso dal 2014; il Progetto *La Lavagne Plurilengâl* in corso dal 2011. Tutti questi progetti hanno suscitato un forte interesse verso la didattica veicolare, da parte delle scuole e dei docenti stessi, e hanno visto nel CLIL una possibilità di promozione autentica della lingua friulana. Infatti, «l'uso del friulano per apprendere concetti di matematica o di scienze permette di dare alla lingua maggiore prestigio, contribuendo a scardinare la percezione che sia “una forma linguistica minore adatta a situazioni informali “basse”, o, ancora peggio, espressione folcloristica”». *****

Tuttavia, anche lo sviluppo della didattica CLIL in friulano ha evidenziato dei limiti, primi fra tutti, la mancanza di un sistema di formazione dei docenti in servizio nella didattica veicolare e la scarsità di materiali disciplinari CLIL in friulano per i vari ordini scolastici, nonostante siano grandi gli sforzi attuati in questi ultimi anni per sopperire a tali mancanze. La ricerca sulla didattica delle lingue minoritarie ci dice che per promuovere, e non solo mantenere, la lingua minoritaria è necessario accrescerne il valore “a lungo termine”, ossia lavorare per garantirle un ruolo importante nel repertorio multilingue delle persone che via via la parleranno in futuro. Questo sposta l'attenzione sulla necessità di promuovere competenze di alfabetizzazione funzionale, o *functional literacy*, nella lingua minoritaria così come avviene per la lingua italiana e per le lingue straniere che vengono apprese a scuola, ossia sviluppare quell’“insieme di competenze che utilizzano le capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da *vari contesti*” (UNESCO 2005, cfr. Treccani). Poiché i *vari contesti* oggi includono sempre di più anche immagini e modalità di comunicazione che prevedono, ad esempio, l'uso della tecnologia, si parla di *multiliteracy*.

L'Università Ca' Foscari ha quindi cercato di mettere a punto un modello di formazione CLIL per gli insegnanti di friulano che promuovesse una maggiore consapevolezza di come favorire lo sviluppo di abilità di *multiliteracy* nei loro studenti. +++++

Specificato questo, si presenta di seguito il lavoro sviluppato nell'anno e mezzo di durata del progetto.

Il primo necessario passo compiuto nella fase iniziale è stato quello della creazione di un gruppo di lavoro. Per questo si è proceduto con un Avviso di selezione rivolto a tutte le Istituzioni Scolastiche insediate nei Comuni in cui trova applicazione la legge regionale 29/2007, a cui hanno risposto in undici: l'Istituto Comprensivo di Basiliano e Sedegliano, quello di Pagnacco, di Tolmezzo, di Faedis, di Tavagnacco, di Tricesimo, di San Daniele del Friuli, di Travesio, di San Vito al Tagliamento, di Fagagna e il Convitto Nazionale “Paolo Diacono” di Cividale del Friuli. Ciascuna Istituzione ha poi nominato uno o due docenti. Il gruppo formatosi era quindi composto da 19 docenti rappresentativi dell'intero contesto regionale (2 dell'infanzia, 15 della primaria, 2 della secondaria di I grado) e guidato dagli esperti della Ca' Foscari e dal personale della Filologica. Insieme hanno avuto il compito di elaborare materiali didattici originali in lingua friulana con l'ausilio del modello CLIL.

Il gruppo di lavoro è stato costituito a novembre del 2017 e si è proceduto subito con l'attivazione di un percorso propedeutico all'elaborazione dei materiali didattici e ispirato ai principi del *learning by doing*, con

***** BIER A. / MENEGALE M., “Fare CLIL... par Furlan!": *dal MOOC alla community?*. Scuole e Lingue Moderne SeLM, 2. In corso di stampa. Si veda anche sull'argomento: MENEGALE M. / BIER A. (forthcoming), *Doing CLIL with a minority language: a teacher development model*, Linguistics and Education. Under revision.

+++++ Ivi.

sette incontri in presenza e attività *on-line* sulla piattaforma MOODLE, messa a disposizione da Ca' Foscari, che si sono protratte fino al mese di aprile. Durante gli incontri si è proceduto a: condividere i principi glottodidattici per la promozione della lingua friulana attraverso il modello CLIL (*Content and Language Integrated Learning*); pianificare le Unità Didattiche; elaborare le attività (*task based methodology*, uso delle tecnologie) e la relativa valutazione/autovalutazione. I docenti coinvolti sono riusciti a realizzare 12 Unità Didattiche che sono state sperimentate con azioni pilota in classe fra aprile e maggio: sono state coinvolte 16 classi per un totale di circa 370 alunni.

Fra giugno e luglio i percorsi creati sono stati validati da Ca' Foscari e i docenti hanno preparato dei video *podcast* descrittivi del materiale da loro prodotto. I *podcast* e il materiale sono stati pubblicati sulla piattaforma dedicata al progetto.

Si allega di seguito una tabella riassuntiva delle Unità Didattiche create, che sono state incentrate su vari argomenti curriculari

coinvolgenti dal punto di vista grafico (uso di immagini, della grafia ecc.), moderni dal punto di vista delle modalità comunicative utilizzate (uso di testi multimediali, della tecnologia, ecc.), appropriati dal punto di vista della correttezza dei contenuti disciplinari veicolati e della gradualità della lingua accademica utilizzata, e, infine, adeguati dal punto di vista della promozione della *literacy* nella lingua friulana (con attività che richiedono, in base ad età e livello linguistico degli alunni, una produzione linguistica scritta sempre più ampia).^{*****}

SCUOLA	CLASSE	TITOLO
I.C. Fagagna - <i>Infanzia di Silvela</i>	grandi	<i>Musiche, colôrs, emozions</i>
I.C. Pagnacco - <i>Infanzia e Primaria di Colloredo di Monte Albano</i>	grandi / I	<i>Flaba par gno fradi piçul</i>
I.C. Travesio - <i>Primaria di Travesio</i>	I	<i>L'aur da la fatorie: lis bestis!</i>
I.C. Faedis - <i>Primaria di Povoletto</i>	I - II	<i>Tal zardin de scuele o ai scuviert...</i>
I.C. San Vito al Tagliamento - <i>Primaria Prodolone e San Vito al T.</i>	I - III	<i>Il Friûl magjic</i>
I.C. Tricesimo - <i>Primaria di Tricesimo</i>	II	<i>«...come i fasui inte cite...»</i>
I.C. Tavagnacco - <i>Primaria Feletto Umberto</i>	II - IV	<i>I cavalîrs a an il non cun sé</i>
I.C. Faedis - <i>Primaria di Attimis</i>	III	<i>Sore e sot aghe</i>
I.C. Basiliano e Sedegliano	IV	<i>Aghe e aiar</i>

^{*****} Ivi.

<i>Primaria di Sedegliano</i>		
Convitto Nazionale di Cividale del Friuli - Primaria	IV	<i>Gjoldi il fûc!</i>
I.C. Tolmezzo - Secondaria di I grado	II	<i>Jerbis par curâ, Jerbis par preâ. Un ort plen di segrets</i>
I.C. San Daniele del Friuli - Secondaria di I grado	II	<i>La poesie e il viaç</i>

Sulla base dei risultati raggiunti nella prima fase è stata sviluppata la seconda fase che ha implicato la predisposizione di un MOOC per la formazione professionale a distanza sul CLIL in friulano. Il corso così realizzato, *Fare CLIL... par Furlan!*, è dedicato ai docenti che intendono insegnare la propria disciplina promuovendo, nel contempo, la lingua friulana minoritaria. L'input di creazione è nato dalla convinzione che sia necessario promuovere, e non solo mantenere, la lingua minoritaria per accrescerne il valore e garantirne il futuro.

I MOOCs (*Massive Online Open Courses*) sono corsi online, accessibili a chiunque abbia una connessione internet in maniera libera e gratuita: così è stato anche per il corso *Fare CLIL... par Furlan!* fruibile gratuitamente dalla piattaforma EduOpen,^{§§§§§§§§} al link: learn.eduopen.or/. La modalità *on-line* di formazione è stata pensata per poter offrire i contenuti del corso a tutti coloro che ne fossero interessati, quindi non solo docenti del territorio regionale, dove è presente la maggior parte della comunità friulanofona, ma anche fuori dai confini regionali e nazionali.

Nello specifico, gli obiettivi che questo MOOC ha voluto perseguire sono stati: comprendere le motivazioni glottodidattiche che decretano l'importanza dell'insegnamento/apprendimento veicolare in lingua minoritaria; capirne le caratteristiche; visionare i materiali didattici creati dagli insegnanti nella fase progettuale precedente; avviare alla costruzione di comunità di pratica tra insegnanti della rete, promuovendo possibili collaborazioni transfrontaliere.

Il corso è stato strutturato in 6 Unità Didattiche (UD): 1) *Lingue minoritarie*, 2) *Lingua friulana*, 3) *Pianificazione in CLIL*, 4) *Attività, tecniche didattiche e materiali CLIL*, 5) *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*, e 6) *Valutazione in CLIL*. Ciascuna unità comprende: a) un forum di discussione aperto ai partecipanti che volessero scambiarsi idee e discutere i materiali, b) materiali di studio e approfondimento (videolezioni di esperti, articoli e pubblicazioni scientifiche, sitografia e/o bibliografia di riferimento) e c) test finale a scelta multipla (per il cui superamento è necessario un punteggio minimo di 7/10). Inoltre, l'UD4) *Attività, tecniche didattiche e materiali CLIL* raccoglie tutti i materiali didattici creati dai docenti nella prima fase (vedi sopra), inseriti come esempio di buone pratiche da osservare, analizzare e adattare per la propria didattica CLIL o eventualmente da cui prendere spunto o ispirazione per creare nuovi percorsi. Il

^{§§§§§§§§} EduOpen è un progetto finanziato dal Ministero dell'Istruzione finalizzato alla realizzazione di una piattaforma per l'erogazione di corsi definiti MOOC (Massive Open Online Courses) da parte di un network di atenei Italiani (al momento sono venti) e di un insieme di partner selezionati.

corso ha previsto in totale 16 ore di formazione a distanza e 5 ore di formazione in presenza e il rilascio di un attestato di formazione a quanti hanno superato i test di tutte le UD ed è stato proposto in quattro edizioni. Nel corso delle diverse edizioni si sono registrati 617 iscritti: 286 nella prima edizione, 101 nella seconda, 93 nella terza e 137 nella quarta. Di questi oltre il 70% ha portato a termine il percorso formativo, un dato molto alto rispetto alla media di questa modalità di formazione.



Il MOOC *Fare CLIL... par Furlan!* è diventato così il primo esempio in Italia di corso *on-line* su vasta scala per la promozione di una lingua minoritaria, il friulano appunto, attraverso una metodologia didattica innovativa, cioè il CLIL.

In questo lungo percorso condiviso numerose sono state le occasioni di confronto, di conoscenza e di crescita. Tutti gli eventi realizzati sono segnalati all'interno del sito www.eduka2.eu con ulteriori approfondimenti sul progetto. Sul profilo umano e professionale è stata un'esperienza che è riuscita a donare molto a quanti vi hanno preso parte, mettendo le persone in contatto in maniera più stretta e proficua e unendole nel desiderio di veder prosperare le proprie lingue e le proprie culture in un'ottica integrata e di apertura al mondo. Sicuramente l'insegnamento delle lingue minoritarie deve continuare a passare anche attraverso questo canale, quello della cooperazione nazionale ed internazionale, per trovare nuova linfa e non inaridirsi nell'autoreferenzialità.

Lingue minoritarie a scuola tra literacy e multiliteracies: una ipotesi di ricerca

di Antonella Nuzzaci*

1. Introduzione

Se è vero che perdere una lingua significa perdere cultura e conoscenza allora l'educazione linguistica minoritaria e plurilinguistica non può dirsi solo una questione di trasmissione intergenerazionale, ma un fattore capace di influire sul profilo culturale e sociale degli individui, oltre che sul loro benessere comunitario. Da un punto di vista complessivo, la lingua minoritaria nell'istruzione presenta molti vantaggi e soddisfa, in particolare, il bisogno di multilinguismo proprio di una alfabetizzazione divenuta ormai sempre più multipla in una società globalizzata, che richiede la promozione di forme culturali e linguistiche multimodali (multiliteracies), oltre che della lingua standard, per soddisfare bisogni apprenditivi emergenti di diversa natura. Al fine di sollecitare i Paesi europei a prestare attenzione al rapporto tra processi alfabetici, lingua standard e lingue minoritarie, chiamato a promuovere il complessivo rinnovamento per una educazione linguistica completa e di qualità, la Comunità Europea ha elaborato nel tempo precise indicazioni rivolte ai vari gradi di istruzione con l'intento di sostenerne l'attuazione. Se è vero, dunque, che le attenzioni per una educazione linguistica minoritaria sono via via cresciute in Europa, soprattutto dal punto di vista del contenuto e degli obiettivi curricolari (Marrocchi, 2019), i principi fondamentali di base richiamati nelle diverse realtà nazionali sono stati però spesso molto diversificati, ponendo, di volta in volta, maggiore o minore enfasi su elementi e caratteristiche differenti (appartenenza, cultura ecc.). Il problema della dimensione culturale e della varietà in riferimento all'educazione linguistica è stato ampiamente condiviso dalla comunità internazionale fin dalla *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, trattato internazionale concluso a Strasburgo il 5 novembre 1992 nell'ambito del Consiglio d'Europa, in cui viene affermato che la lingua è una componente fondamentale dell'identità nazionale, che esprime il rispetto della dignità e dell'identità delle persone, sancita dall'articolo 22 della *Carta europea dei diritti fondamentali* (2000), nonché dall'articolo 3 del trattato dell'Unione europea. In considerazione del fatto che il sistema dell'istruzione italiano è parte integrante di quello dell'istruzione europeo, il valore delle lingue regionali e minoritarie esistenti e riconosciute nel panorama politico, sociale e culturale europeo viene bene ricordato nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019, che guarda ad un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue attribuendogli un ruolo centrale per l'apprendimento e per il mantenimento di qualsiasi lingua che fa parte degli interessi e delle circostanze individuali di una persona. Per tale ragione l'Europa non ha finito per incoraggiare solo gli Stati membri a sostenere la vasta diversità linguistica ma anche a rispettare principi e obiettivi fondamentali per la conservazione delle lingue interessate con azioni concrete che riguardano la vita pubblica, soprattutto nel campo dell'istruzione. Si osserva, dunque, come, dalla Convenzione sui diritti del bambino adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 1989 fino ai principi di lingua e istruzione promulgati dall'UNESCO nel 2003, dalle Raccomandazioni dell'Aia sui diritti all'istruzione delle minoranze nazionali alla Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali adottata dall'OSCE nel 1996, che ha sostenuto i principi di base dell'educazione linguistica nazionale a vari livelli, la comunità internazionale abbia cercato di garantire parità opportunità per tutti i membri di tutte le minoranze in tutte le fasi

* Professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila. È Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso lo stesso Ateneo, dove è anche membro del Presidio della Qualità.

dell'istruzione (Hakuta, 2011), obbligando gli Stati membri ad elaborare e attuare strategie e politiche in grado di favorire le lingue nazionali e la diversità linguistica, oltre che il loro insegnamento.

Occorre, comunque, ricordare come l'attenzione per una educazione alla lingua minoritaria, sia in relazione agli obiettivi curricolari, in senso di continuità orizzontale e verticale, sia in rapporto all'acquisizione della lingua standard e agli altri apprendimenti di altra natura, disciplinari (linguaggi di settore, come la matematica, la fisica, la geografia ecc.) e non (ad esempio, soft skill o abilità di ordine superiore come il pensiero critico ecc.) riguardi principalmente alcune dimensioni legate alla lingua minoritaria intesa come

- strumento di comunicazione;
- repertorio linguistico di una certa comunità (Telmon, 1994);
- repertorio simbolico della cultura;
- espressione di un dominio alfabetico multiplo (nel rapporto tra lingue e linguaggi);
- veicolo di rafforzamento del legame tra literacy e competenze linguistiche;
- strumento di rafforzamento e consolidamento della lingua standard in senso diacronico e sincronico;
- strumento di intersezione disciplinare e curricolare;
- mezzo di coesione tra la comunità scolastica e il territorio;
- elemento di connessione tra apprendimenti formali, informali e non formali;
- bene e patrimonio culturale di una certa collettività;
- strumento di equità, di contrasto alle difficoltà e di perseguimento della qualità dell'istruzione e della piena scolarizzazione.

La prima tra queste dimensioni è l'idea che la lingua minoritaria sia espressione proprio dell'uso della comunicazione, riflesso diretto della comprensione della dotazione strumentale della lingua, che non presta attenzione al suo valore intrinseco, ma la considera uno strumento di comunicazione e di accesso alla realizzazione di altri diritti, come quello all'istruzione, alla libertà di pensiero e di parola ecc., al fine di assicurare alle persone di potere godere di essi e di partecipare pienamente ai processi democratici. La seconda dimensione, enfatizzandone il valore intrinseco della lingua come patrimonio culturale e la sua forma di espressione simbolica, si concentra maggiormente sulla relazione interna tra lingua e cultura, consentendo all'individuo di accedere ai repertori interpretativi di quest'ultima e alla varietà delle forme simboliche di cui è portatrice. Le due funzioni della lingua, ovvero comunicazione e valore culturale, si condizionano a vicenda e interagiscono come causa ed effetto. Tra tutte le forme linguistiche, la lingua minoritaria è quella, che più delle altre, riflette il legame intrinseco tra lingua e cultura, la cui scarsa attenzione da parte dell'istruzione rischia di accompagnarsi alla minaccia di una perdita di conoscenza che fa strada allo sradicamento proprio del repertorio simbolico a cui essa si riferisce. Di fronte al fatto che un gran numero di lingue minoritarie nel mondo sta rapidamente diminuendo e scomparendo gli esperti di settore hanno avanzato con forza programmi che sostengono come la diversità linguistica vada invece preservata e sia utile per mantenere l'equilibrio e la stabilità dell'intero ecosistema linguistico (Zhang,

2017). La riduzione e la scomparsa delle lingue può essere paragonata a quella di una specie nel mondo biologico, che è da considerarsi una vera e propria crisi ecologica linguistica (Stibbe, 2015; Zhang, 2017). Il modello ecologico sottolinea, proprio come la diversità e la varietà dei colori, delle forme e delle dimensioni dei fiori può dare agli spettatori piacere visivo ed estetico, così come la ricchezza delle diverse lingue sia estremamente importante per eliminare la monotonia del mondo esistente (García, 2009). Tuttavia, tale diversità deve essere mantenuta nel tempo e curata come un giardino, perché, una volta perduta, la cultura umana e il mondo spirituale ad essa legato svaniranno, portando con sé una perdita della diversità culturale che non è altro che la diversità del mondo (Blommaert, 2001) con effetti disastrosi e perdite irrecuperabili per lo sviluppo umano. Salvaguardare la diversità linguistica e culturale nell'istruzione vuol dire, dunque, aiutare a sostenere anche l'apprendimento della lingua standard, che non solo fornisce un modello di insegnamento più formalizzato, scientifico e sistematico a livello nazionale, ma soprattutto è veicolo della lingua dell'insegnamento, la quale costituisce un mezzo estremamente importante per lo sviluppo e l'utilizzo delle risorse linguistiche locali e nazionali e non. In questa accezione, lo stretto legame tra lingua standard e lingua minoritaria consente di far sopravvivere la cultura e il suo perdurare nel tempo. Se ai bambini viene insegnata una lingua aggiuntiva in un contesto bilingue additivo, che riconosce il valore della lingua minoritaria e del suo mantenimento continuo e che utilizza il repertorio linguistico bi/multilingue degli studenti come base per l'apprendimento, è più probabile che raggiungano obiettivi formativi qualificanti nella lingua standard (Baker, 2011; García, 2009; May & Dam, 2014). Inoltre, più a lungo la lingua madre/prima lingua rimane il principale mezzo di istruzione, meglio i bambini imparano la lingua standard, pur mantenendo e sviluppando ulteriormente le lingue che già conoscono (Thomas & Collier 2002; McCarty, 2005). Pertanto, lingua minoritaria e lingua standard vivono tra loro in un mutuo rapporto che può divenire importante per l'acquisizione dei linguaggi specialistici ai diversi gradi dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università e in fase di formazione continua, anche nell'ottica dell'accesso e dell'equità (Heugh, 2003), in termine di migliori risultati di apprendimento, di riduzione dei tassi di abbandono scolastico, di benefici socioculturali, di riduzione degli effetti negativi negli allievi con maggiori difficoltà, di processi inclusivi ecc. La letteratura, infatti, ha bene mostrato l'interdipendenza tra lingua minoritaria e standard nell'innalzare i livelli di alfabetizzazione e di rendimento scolastici. Come elemento centrale di questi ultimi, la lingua minoritaria non porta quindi a scuola solo un modo funzionale e strumentale di comunicare, ma afferma la centralità della cultura, contenendo in sé le tracce della storia comunitaria e culturale e della civiltà di un certo gruppo e di un certo territorio; e il fatto di perseguire a scuola obiettivi formativi ad essa afferenti costituisce un'importante fonte di identità, anche plurima, oltre che un'occasione concreta per rifondare il senso di appartenenza di una certa collettività. È indispensabile che si compia un mutamento di prospettiva, come afferma Tullio De Mauro (1987), mettendo al centro del ragionamento il diritto dei cittadini di decidere quali lingue usare e imparare, poiché è il sistema dell'istruzione che deve adattarsi alla loro cultura linguistica e non viceversa. La domanda diventa dunque quella "quale lingua o quali lingue vogliono parlare gli abitanti di un luogo? E dunque, più in concreto, quale è il reale, effettivo insieme-lingua in cui localmente si ritrovano e comunicano? E ci sono e, se sì, quali sono altri insieme-lingua che ritengono utili alla loro vita o che già effettivamente usano?" (p. 34). Il diritto e la libertà di usare la lingua madre possono dirsi bisogni minimi per consentire alle minoranze etniche di mantenere una vita dignitosa, fornendo una istruzione pubblica efficace erogata sia nella lingua standard sia nelle lingue madri minoritarie, che possa essere interpretata come riflesso di una adeguata e profonda "autostima linguistica" da parte di una società, che vede nella protezione della lingua madre degli allievi nell'istruzione linguistica nazionale il rispetto dei diritti umani fondamentali e per le minoranze etniche di

godere dei propri diritti linguistici. Il diritto di assumere la propria lingua madre come lingua di insegnamento durante l'istruzione è senza dubbio la sostanza dei diritti linguistici delle minoranze. La diversità linguistica è la risposta contro l'assimilazione e la discriminazione, rendendo più solida la qualità della proposta didattica. Una impostazione di questo tipo appare particolarmente utile per risolvere il problema del monolinguisma nell'apprendimento linguistico e per l'individuazione di risorse più vantaggiose per l'educazione, come anche quella dell'apprendimento delle lingue straniere.

L'insegnamento delle lingue minoritarie è anche strettamente connesso alla multiculturalità e al multilinguismo, anche se in modi diversi, soprattutto per i legami che ha con le questioni concernenti l'inclusione e l'equità. Esso può manifestarsi in modi più percettibili in aree dove l'uso delle lingue locali e minoritarie e l'attivismo linguistico sono considerati portatori di interessi nella formazione dell'identità, pure determinata da precisi usi locali. La varietà degli ambienti multietnici e multilingue possono dunque rappresentare una sfida importante per i contesti scolastici che, nel rapporto tra minoranze nazionali storicamente consolidate (autoctone) e minoranze non autoctone (comunità di immigrati) o di altre comunità in transizione (ad esempio, i rom ecc.), consentono di affrontare la questione della relazione tra contesti d'uso e apprendimenti formali, informali e non formali, che implica la capacità di considerare l'apprendimento delle lingue minoritarie in funzione delle dimensioni sia pubbliche sia private. In questo senso, la percezione delle lingue minoritarie e la possibilità di usarle in contesti formali, accanto a quella standard, viene influenzata dalle scelte di politica educativa che, in una società sempre più multi-alfabetica, via via si compiono, rendendo il panorama ancora più complesso. La ricerca sui processi alfabetici multipli ha dimostrato come l'insegnamento e l'apprendimento in più lingue svolga una funzione centrale per l'interiorizzazione delle abilità (Dicks & Geneese, 2017; Reljić, Ferring, & Martin, 2015; Thomas & Collier, 1997) e come il bilinguismo additivo sia il logico presupposto per l'acquisizione di una seconda lingua apportando vantaggi personali, sociali e cognitivi con effetti positivi sulla prima lingua. Ciò è tanto più vero quando la lingua minoritaria entra a far parte integrante del percorso curricolare con programmi e proposte didattiche che tengono conto dei fattori contestuali ed evolutivi della lingua in un processo di istruzione che possa dirsi prospettico, dove i cambiamenti nei codici sono il risultato di più ampi processi sociali e politici (May, 2005, p. 339).

2. La lingua minoritaria a scuola: un patrimonio culturale e sociale da preservare, tutelare e valorizzare

I carichi comunicativi portati dall'uso della lingua standard, come lingua veicolare dell'insegnamento, in Italia, e dalle altre lingue usate, apprese o richieste dalle istituzioni educative, danno vita al profilo linguistico, culturale e sociale degli individui, accompagnandoli durante tutta la loro vita, che riflette gradi, profondità e forme di interiorizzazione differenti. La prospettiva della *multiliteracies* incentrata su pratiche alfabetiche linguistiche multiple e trasformative aiuta a modificare anche le concezioni riguardanti la diversità sociale e culturale di una certa comunità e degli individui che ne fanno parte, introducendo nella didattica questioni relative alla logica dell'ecologia delle lingue (Baker, 2011) in rapporto a quella delle lingue minoritarie e ponendo l'accento sul ruolo che le istituzioni scolastiche svolgono in riferimento alle esperienze storiche particolari di una certa comunità linguistica, nonché all'adozione da parte di quest'ultima di prossimali identità linguistiche multiple con specifico impatto sui modelli di produzione, sulla scuola, sugli individui e sulle loro famiglie. Questo include nell'istruzione il corretto perseguimento di

obiettivi legati ai contesti sociolinguistici complessi di conoscenza della lingua multipla, di pratiche multilingue di commutazione del codice, delle identità locali, delle biografie personali e familiari.

Le lingue minoritarie sono da considerarsi, dunque, dei veri e propri beni attraverso i quali passa la conoscenza della lingua da una generazione all'altra all'interno di una certa comunità e in una certa famiglia. Si tratta di una trasmissione della conoscenza intergenerazionale che vede però le lingue minoritarie non sempre sopravvivere da una generazione all'altra e, talvolta, diminuire gradualmente. Le lingue minoritarie si inscrivono all'interno di una vitalità delle comunità linguistiche e del patrimonio culturale proprio di una certa collettività che va salvaguardato, specie quando diventa principio fondativo della democrazia e della diversità, oltre che esercizio di cittadinanza attiva. Quale strumento di espressione dell'identità e della cultura, la lingua minoritaria si trasforma a scuola in uno strumento capace di sostenere l'apprezzamento per la diversità linguistica in contesto e per perseguire la qualità dell'istruzione a tutti i livelli, senza creare popolazioni di riserva o emarginare comunità svantaggiate. L'impegno di valorizzare le lingue minoritarie a scuola si incontra allora con l'esigenza di favorire adeguate forme di costruzione della proposta culturale, attraverso opportuni modelli di *instructional design* e di *authentic evaluation* (Nuzzaci, 2019), capaci di guardare all'istruzione come valore fondativo e strumento di protezione delle minoranze etno-linguistiche, che risiedono entro i confini nazionali dello Stato italiano, il quale vede presenti comunità storiche parlanti idiomi ascritti a varie famiglie linguistiche (come quelle albanesi, catalane, croate, francese, francoprovenzali, friulane, germaniche, greche, ladine, occitane, sarde, slovene).

La *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, elaborata nel quadro del **Consiglio d'Europa** per proteggere i diritti delle minoranze etniche, rappresenta un utile documento a scuola per affrontare le questioni che riguardano anche aspetti dell'evoluzione della lingua stessa. È noto, tuttavia, come in Italia l'interesse per le lingue minoritarie sia cresciuta nel tempo in diversi modi nelle differenti aree del Paese. Tra le minoranze linguistiche molti sono i modelli che esprimono i passaggi dalla prima generazione alle successive acquisendo la lingua standard e rimanendo più forti nella lingua madre. La seconda generazione di solito diventa bilingue con abilità di alfabetizzazione più sviluppate in italiano perché è la lingua dell'insegnamento, mentre la terza ha la tendenza ad assumere l'italiano parlando con scarsa o nessuna capacità nella lingua dei loro nonni. La letteratura afferma come tale modello non sia evidente in tutte le comunità, ma si dimostri profondamente pervasivo. Occorre, dunque, sul piano della ricerca educativa, comprendere cosa contribuisca a preservare o ad impedire il trasferimento della lingua da una generazione all'altra, in modo tale che, ove possibile, l'istruzione ne possa supportare al meglio il mantenimento. È chiaro che dal punto di vista dell'istruzione il trasferimento intergenerazionale delle lingue minoritarie può essere interpretato in diversi modi anche in riferimento a molteplici obiettivi formativi. Rimane il fatto che l'istruzione rappresenta il luogo capace, attraverso precisi interventi istituzionali, di alimentare, di supportare o di ostacolare il trasferimento intergenerazionale della lingua minoritaria con l'intento di preservarne gli aspetti, ma anche di rafforzare attraverso di essa il profilo culturale e sociale degli individui. In particolare, in riferimento all'articolazione curriculare dell'istruzione linguistica, essa concorre, accanto alla lingua standard, a costruire il patrimonio lessicale e linguistico individuale e collettivo degli individui. In tal senso, il ruolo degli insegnanti in questo processo appare allora fondante, poiché la lingua minoritaria non solo può consentire di attivare processi di interiorizzazione della lingua standard, ma può anche sostenere le modifiche linguistiche nel tempo e l'acquisizione di ulteriori linguaggi. Quale ruolo svolge la scuola nel preservare la trasmissione intergenerazionale della lingua minoritaria? E quale spazio riveste la lingua minoritaria all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento? Quali rapporti essa stabilisce

con le altre lingue studiate? Quali generi di competenze derivano da forme di insegnamento della lingua minoritaria? Come è possibile allineare la lingua minoritaria agli obiettivi curricolari? E così via. Queste sono le tante domande a cui bisogna dare una risposta esauriente.

Dal punto di vista della formazione, il problema della lingua di minoranza a scuola deve essere correttamente affrontato su piani diversi:

- disciplinare, ovvero come dominio specifico e spazio di intersezione disciplinare;
- culturale, ovvero come funzione che svolge sul piano della formazione e della costruzione dei profili della popolazione;
- didattico, ovvero come sapere «linguistico» insegnato;
- curricolare, ovvero come corredo di competenze richieste in rapporto agli obiettivi e ai contenuti disciplinari e non;
- politico, ovvero come scelte politiche adottate nell'istruzione miranti a risolvere “conflitti e problemi linguistici” tra visioni e approcci culturali diversificati.

Mentre la lingua standard da sempre fornisce un modello di insegnamento formalizzato, quella minoritaria costituisce una importante risorsa per lo sviluppo e l'uso di ulteriori fonti, linguistiche, sociali e culturali individuali e comunitarie a cui l'allievo e l'insegnante possono attingere per costruire i propri repertori di competenza. Pratiche educative legate alle lingue di minoranza sono infatti in grado di aiutare generazioni di bambini appartenenti a minoranze etno-linguistiche diverse, evitando di emarginarli a causa di carenze nelle abilità linguistiche dominanti. Nel variegato contesto multilingue dei paesi europei, l'uso combinato di una lingua locale e di una lingua dominante può essere ben implementato e ben accolto dalla comunità e dalle famiglie, producendo così un impatto positivo sui risultati dell'istruzione dei bambini a diverso livello. L'uso della lingua minoritaria a scuola può produrre grandi vantaggi in termini di “esplicitazione linguistica” e di “conoscenza tacita”, che regge approcci educativi capaci di supportare le abilità linguistiche “dominanti e non dominanti”, invece che “paralizzarne l'uso”, quando, per esempio, i bambini stanno imparando a leggere a stento la prima lingua. Nella pratica a lungo termine, la lingua minoritaria offre vantaggi pedagogici significativi che sono ampiamente testimoniati in letteratura (Baker, 2011; Cummins, 1999; 2000). A titolo esemplificativo, pensiamo a come essa faciliti la comprensione della corrispondenza suono-simbolo o significato-simbolo con implicazioni positive sulla capacità degli allievi di apprendere a leggere e sulla loro possibilità di riuscire ad utilizzare diverse strategie psicolinguistiche per accedere alla lingua standard; allo stesso modo, essa ha ricadute sulla loro capacità di comunicare attraverso la scrittura comprendendo le regole del sistema ortografico della lingua, oltre che ad inferire i significati dai testi e imparare a pensare. L'idea centrale è dunque quella che un'educazione alla lingua minoritaria di qualità possa essere in grado di amplificare gli spazi dell'apprendimento con ricadute positive sulla formazione solo a patto che sia sostenuta dall'ampliamento delle prospettive pedagogiche e delle azioni didattiche capaci di sostenerle.

L'attuale dibattito sui programmi di educazione alla lingua minoritaria suggerisce infatti l'importanza di formare adeguatamente il corpo docente, al fine di innescare un processo positivo di un suo uso didattico, preparando gli insegnanti ad affrontare la diversità linguistica in aula, anche interpretando le loro paure, i loro bisogni e le loro difficoltà per potere meglio comprendere come usare la lingua minoritaria per

perseguire obiettivi formativi significativi e come imparare ad utilizzarla come veicolo dell'insegnamento entro un sistema d'azione didattico strategicamente integrato. La lingua minoritaria diviene anche strumento di innovazione metodologica quando spinge la didattica ad attingere alle risorse e alle fonti del territorio per migliorare le proprie strategie e tecniche di intervento e le proprie modalità di elaborazione della proposta culturale.

3. Una ipotesi di ricerca

L'Italia, come altri Paesi del mondo, è caratterizzata da un elevato grado di diversità linguistica, in cui oltre una parte della popolazione è membro di minoranze etno-linguistiche storicamente radicate. Ciò pone la questione di come le persone dovrebbero comunicare tra loro in contesti formali, in cui si costruiscono la literacy e la cittadinanza attiva.

E allora di fronte alla diversità linguistica, quali norme e pratiche di utilizzo della lingua minoritaria dovrebbero adottare le istituzioni scolastiche? È possibile pensare di adottare una politica di monolinguisma istituzionale, in cui si designa solo una delle lingue parlate dagli allievi - la lingua standard o di maggioranza - come unico mezzo di comunicazione didattica? Si dovrebbe optare per un multilinguismo didattico e cercare di condurre gli allievi all'acquisizione della literacy utilizzando la lingua minoritaria, oltre che come bene da preservare, anche come veicolo di rafforzamento della lingua standard e dei processi di apprendimento nell'alfabetizzazione di base? A quest'ultima domanda non si può che dare risposta affermativa, almeno se si esamina la letteratura di settore.

Tutte le lingue utilizzate regolarmente da una certa comunità, infatti, e non solo quelle ufficiali dell'Unione europea, sono importanti e dovrebbero essere incluse nelle politiche linguistiche di un certo Paese. Esse rappresentano in modo tangibile la diversità culturale dell'Europa e il loro utilizzo garantisce i diritti umani fondamentali di tutti i cittadini (European Commission, 2011, p. 6). La lingua è costitutiva dell'identità culturale (siamo ciò che parliamo) e per la società, in quanto il pluralismo linguistico aumenta la diversità. Poiché la lingua è fondamentale per l'identità, la libertà di usare la propria lingua è concepita come inerente la dignità della persona umana e quindi rientra nell'ambito della legge sui diritti umani. Il plurilinguismo deve essere letto entro la cornice del pluriculturalismo. La lingua non è solo un aspetto importante della cultura, ma anche un mezzo di accesso a tutte le sue manifestazioni, che richiama anche il possesso di una competenza culturale di una persona, in riferimento alle varie culture (nazionale, regionale, sociale) a cui ha l'accesso e con cui interagisce attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui il plurilinguismo è una delle componenti che interagisce con altre (Council of Europe, 2018).

Negli ultimi anni si sono moltiplicati i movimenti, a livello mondiale e soprattutto europeo, che reclamano una maggiore protezione e promozione delle lingue minoritarie, e progressivamente si sono accumulate prove empiriche legate alle conseguenze positive che il "multilinguismo" di tale natura comporta sul piano dell'istruzione. Così, i numerosi vantaggi hanno iniziato ad essere pienamente riconosciuti in diversi ambiti della formazione.

Il multilinguismo individuale viene dunque sempre più considerato un elemento di forza da promuovere a scuola per supportare il raggiungimento del successo formativo. Tutto ciò si riflette negli atteggiamenti linguistici di coloro che agiscono nel sistema formativo, i quali stanno diventando sempre più ben disposti

verso la diffusione del multilinguismo con evidenti ricadute positive sul piano scolastico, familiare e sociale degli allievi.

Tuttavia, sono necessari ulteriori approfondimenti in tal senso (Baker, 2006; 2007; Baetens Beardsmore, 2003; Skutnabb-Kangas, 1981), poiché tali cambiamenti nella percezione e nel trattamento delle lingue minoritarie a scuola hanno delle ripercussioni anche sul piano dell'insegnamento, in termini di progettazioni specifiche che sono necessarie per aiutare bambini e ragazzi a mantenere vive le loro lingue e i loro dialetti per imparare a comprendere sempre meglio la lingua standard e le altre lingue straniere, ma anche per interiorizzare più proficuamente altri generi di apprendimento, come quelli disciplinari.

È ormai noto come le tradizionali idee secondo cui forme di "bilinguismo" creerebbero, a diversi livelli, una compromissione delle capacità intellettuali siano state sostituite dalla concezione che il bilinguismo accresca il repertorio linguistico, poiché correlato ad un aumento della sensibilità culturale e ad una maggiore consapevolezza nell'apprendimento, con influenze positive anche sull'accesso ai repertori simbolici della cultura e sullo sviluppo cognitivo in termini di flessibilità (Edwards, 2003, p. 28); e per nulla quindi esso può considerarsi una perdita.

Sulla scorta di una vasta gamma di studi concernenti l'utilizzo delle "lingue" e la loro relazione con ambienti d'uso come casa, scuola, area e nazione si sono avanzate diverse classificazioni che hanno aiutato a chiarire alcuni aspetti inerenti le questioni delle lingue di minoranza a scuola: in particolare Mackey (1970) ha identificato novanta varietà di istruzione, Skutnabb-Kangas (1981) ha descritto quattro categorie principali (segregazione, immersione, manutenzione e immersione), Fishman (1976) ha concentrato l'attenzione su tre modelli di educazione bilingue che rispettano alcuni requisiti per l'uso delle due lingue come mezzo di insegnamento (i modelli transitori o compensativi, i modelli di manutenzione e i modelli di arricchimento), infine Baker (2006) ha tratteggiato dieci tipi di programmi per bambini bilingui a seconda delle loro caratteristiche, della lingua usata in aula, degli obiettivi e del risultato linguistico, organizzandoli in tre categorie ("normali", "deboli" e "per" bilingui) -.

L'uso di lingue di minoranza a scuola, infatti, potrebbe aiutare a contrastare l'incapacità da parte dei gruppi di minoranza di favorire atteggiamenti positivi verso l'istruzione e di finire di guardare all'ambiente familiare (casa) come un dominio sicuro nell'uso della lingua, costruendo ponti linguistici tra casa e scuola. Sono necessarie in tale senso trasformazioni a livello educativo, in quanto il sistema scolastico è tenuto ad accogliere tutti gli allievi e a rispondere in modo efficiente ai loro bisogni particolari, non ultimi quelli identitari, al fine di rafforzare il loro successo formativo sul piano cognitivo, sociale e linguistico (Baker, 2006; García, 2011; Hugué & Madariaga, 2005).

La ricerca sull'uso didattico delle lingue di minoranza e sui dialetti è dunque rilevante per molte ragioni (Cenoz & Gorter, 2008) e può riferirsi a situazioni di istruzione sia bilingue sia multilingue che coinvolgono l'impiego di lingue minoritarie, e straniere come lingue di insegnamento. Queste situazioni includono la necessaria diffusione di approcci efficaci ai processi di insegnamento-apprendimento, specialmente quando essi fanno riferimento sia al rafforzamento dei profili dei destinatari della formazione sia a quello della lingua maggioritaria. Inoltre, le lingue minoritarie nell'istruzione possono essere di interesse per gli insegnanti che tentano di rendere sempre più efficace ed incisivo l'insegnamento, soprattutto con gli allievi più deboli che, a causa delle loro scarse abilità nell'uso della lingua standard, possono presentare numerose difficoltà quando si tratta di affrontare quanto insegnato nelle scuole e quando le strategie di insegnamento non risultano compatibili con il loro modo di pensare e di concepire il sapere (Kannaovakun *et al.*, 2010). Gli

allievi imparano da situazioni reali, che li motivano a usare la lingua minoritaria anche per comunicare con fiducia; e tale concezione la pone proprio la lingua minoritaria in una prospettiva che è in armonia con lo sviluppo psicolinguistico del discente.

Accrescere l'efficacia dell'apprendimento delle lingue per i bambini a rischio e cambiare i loro atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento diviene dunque un obiettivo importante della formazione.

Il rapporto tra insegnamento, lingua standard e lingue minoritarie va inteso come un processo dinamico che consente di affrontare le nuove sfide poste dalla società della conoscenza all'istruzione multilingue del nuovo millennio.

Molte questioni si aprono a partire da quanto fin qui brevemente affermato.

- È possibile rafforzare l'acquisizione della literacy e della lingua standard attraverso l'uso della lingua minoritaria e viceversa?
- Quali tipi di interazioni tra lingua standard e minoritaria sono possibili per accrescere l'interesse degli studenti verso la lingua e l'apprendimento e sostenere la qualità delle interazioni stesse e della comunicazione in aula?
- Come possono gli insegnanti adottare a scuola le particolarità linguistiche degli studenti per promuovere la comprensione della lingua standard e accrescere la loro consapevolezza linguistica? Come possono gli insegnanti promuovere la comprensione e la consapevolezza linguistica a scuola attraverso l'uso della lingua minoritaria?
- Quali attività in classe contribuiscono a creare e/o rafforzare apprendimenti di genere diverso e atteggiamenti positivi degli allievi verso la lingua standard attraverso l'uso della lingua materna o minoritaria, soprattutto in quelli a rischio o culturalmente e socialmente svantaggiati?
- Quali livelli di sviluppo linguistico sono correlati alla capacità dell'insegnante di usare la lingua madre degli studenti per rafforzare la literacy?
- Quali tipi di interazioni verbali la scuola può promuovere per accrescere l'interesse tra gli studenti della lingua minoritaria in riferimento alla lingua standard e alla literacy?
- Quali generi di metodologie contribuiscono all'acquisizione di atteggiamenti positivi degli studenti verso la literacy e verso l'italiano a partire dalla lingua minoritaria d'uso? Ecc.

Le risposte a tali domande sono servite come punto di partenza per lo sviluppo di una serie di ipotesi elaborate in riferimento alla necessità di comprendere il ruolo che la lingua minoritaria e il dialetto possono svolgere nell'istruzione, e sul contributo che essi possono fornire al complessivo rafforzamento della literacy, in termini di sostegno al raggiungimento degli obiettivi della formazione, e all'apprendimento della lingua standard; aspetti questi non sempre tenuti in debita considerazione.

Il primo passo però è quello di comprendere

- quale uso, a partire dalla Legge 482 e dopo le diverse "dichiarazioni" della Comunità Europea e l'ultimo Rapporto *The teaching of regional or minority languages in schools in Europe* (2019), venga

attualmente fatto oggi dalle scuole italiane e dagli insegnanti della lingua minoritaria (e/o del dialetto);

- quali esperienze e pratiche si siano diffuse nel tempo;
- quali forme di progettazione siano state impiegate, in termini di strumenti e metodologie ecc.
- quali forme di valutazione siano state adottate;
- quali esiti.

Le risposte a tali domande rappresentano l'indispensabile punto di partenza per la comprensione del ruolo che nell'istruzione si fa o meno della lingua minoritaria (o del dialetto) oggi allo scopo di apprendere, cioè per supportare favorevolmente le competenze linguistiche e di base degli studenti, ma anche il loro repertorio interpretativo socio-culturale e individuale.

L'idea non è dunque quella di pensare alla lingua minoritaria esclusivamente come patrimonio di una collettività da preservare (su cui ormai tanti sono gli studi nazionali e internazionali), ma anche come patrimonio individuale che contribuisce a costruire i processi alfabetici e come strumento di comprensione della realtà, perché via di accesso ai repertori simbolici della cultura e ai linguaggi specialistici. Per tale ragione essa (come il dialetto) potrebbe aiutare a tenere in debito conto i legittimi interessi di ciascun allievo e aiutarlo nella comprensione delle caratteristiche della lingua standard e della cultura di riferimento (locale, regionale, nazionale e internazionale).

Se è vero che l'importanza di riconoscere, a diverso livello, i diritti linguistici delle minoranze sia determinante per l'acquisizione della cittadinanza attiva da parte di tutti gli individui, la sfida è quella di pensare a generare un processo virtuoso che vede sostenere una politica plurilingue a scuola, capace di strutturare solidamente i processi alfabetici di base terreno solido per apprendimenti futuri.

A partire da queste brevi considerazioni, la ricerca che qui si intende proporre riguarda proprio l'uso svolto dalle lingue minoritarie e dal dialetto nell'istruzione e gli approcci che a scuola possono essere sviluppati e implementati per sostenere i processi alfabetici e l'intero sviluppo linguistico (Kasten, Lolli, & Wilt, 1998; Edelsky, Altwerger, & Flores, 1991; Ling, 2012), oltre che il rafforzamento della conoscenza e della consapevolezza della lingua standard.

La presa in carico da parte della scuola della lingua minoritaria e/o del dialetto è stata via via nel tempo analizzata in modo intenso ed esteso rispetto a precise tipologie, modelli e programmi e l'esame ha riguardato le diverse realtà sociolinguistiche tenendo conto di variabili come:

- tipi di destinatario;
- lingua e/o lingue (di classe);
- lingua e/o lingue parlate a casa o nella comunità;
- stato della lingua e/o lingue in termini di obiettivi linguistici e educativi;

- orientamenti e risultati culturali, sociali e linguistici (Paciotto, 2014; Baker, 2006; García, 2011; Hornberger, 1991; Huguet & Madariaga, 2005).

Lo scopo della ricerca che qui si propone di avviare è quello di indagare i fattori della lingua minoritaria che influenzano lo sviluppo della lingua standard e i diversi generi di apprendimento (dominio cognitivo, affettivo e socio-relazionale), poiché tra le lingue (quelle materne usate a casa e quelle usate a scuola) possono verificarsi veri e propri “travasi e trasferimenti” (Cummins, 2000).

La ricerca, che dal punto di vista metodologico non può che dirsi multifocale e multistadio, intende svolgersi su piani diversi:

- ricognizione della letteratura e strutturazione di una meta-analisi in prospettiva nazionale e internazionale, anche in una ottica comparativa;
- indagine diretta agli insegnanti sull’uso didattico che della lingua minoritaria fanno dell’insegnamento per meglio comprenderne modalità, pratiche ed esperienze, anche in relazione all’eventuale sostegno o meno da essa offerto al rafforzamento della literacy (su precise aree);
- indagine sugli allievi per comprendere la natura del mondo multilingue in cui essi sono immersi, le loro caratteristiche e i loro bisogni linguistici (su precise aree);
- strutturazione di un toolkit (strumentario) per supportare l’uso della lingua minoritaria a scuola, ovvero strumenti di progettazione (*instructional design*), assessment e valutazione per riuscire a definire e ad applicare precisi approcci linguistici a tutte le varietà di task e attività scolastiche. Il passaggio successivo potrebbe riguardare la validazione del modello del toolkit e la soddisfazione dei suoi requisiti in termini di utilizzazione efficace nella didattica per l'apprendimento della lingua standard (italiano) attraverso quella di minoranza e i benefici che da essa ne potrebbero derivare, tenendo conto dell’esperienza pregressa degli allievi, della loro età, delle loro differenze individuali e del contesto socio-culturale in cui sono inseriti;
- costruzione di un curriculum locale per l’uso della lingua minoritaria a scuola.

Si tratta qui, in sostanza, di contribuire a sostenere la comprensione del repertorio linguistico degli studenti, fornendo agli insegnanti le premesse per una definizione degli obiettivi formativi e una revisione appropriata della progettazione didattica, dove le abilità linguistiche minoritarie devono essere valutate e riconosciute nell’ambito delle misure formali dei progressi degli studenti. Il problema della tutela e dell’uso dei patrimoni linguistici minoritari nei contesti di istruzione, infatti, passa attraverso la consapevolezza della funzionalità di adottare nei processi di insegnamento-apprendimento forme di plurilinguismo adeguate, che vedono convivere diversi codici comunicativi accanto a quello della lingua standard. È dunque chiaro come esso debba quindi ricondursi ad una educazione linguistica che si connota sempre più come rispetto e conoscenza dei patrimoni linguistici minoritari (alloglotti e non) intesi come beni da preservare, tutelare e valorizzare.

Riferimenti bibliografici

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2001). Review of T. Skutnabb-Kangas, linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights, *Applied Linguistics*, 22(4), 539-542.
- Cenoz, J., & Durk, G. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80.
- Cenoz, Jasone and Durk Gorter (in press). Language
- COE (2011). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching and assessment*, <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2018). *Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptions*. <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>.
- Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: does theory have a place? *Educational Researcher*, 28(7), 26-32.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying education success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.). *Social justice through multilingual education* (pp. 19-35). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Mauro, T. (1987). *L'Italia delle Italie*. Roma: Editori Riuniti.
- Dicks, J., & Genesee, F. (2016). Bilingual Education in Canada. In O. Garcia & A. Lin, *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5 - Bilingual and multilingual education). Heidelberg, Germany: Springer.
- Edelsky, C., Altwerger, B., & Flores, B. (1991). *Whole language: what's the difference?* Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. In J. M. Dewaele, L. Wei, & A. Housen (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 28-42). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- European Commission (2017). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic Report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *The teaching of regional or minority languages in schools in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freeman, R.D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA.: Blackwell.
- Hakuta, K. (2011). Educating language minority students and affirming their equal rights: research and practical perspectives. *Educational Researcher*, 40(4), 163-174.
- Heugh, K. (2003). *Language policy and democracy in South Africa. The prospects of equality within rights-based policy and planning*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism.

- Huguet, Á. y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Kannaovakun, P., Chotikakamthorn, M., Sa-idi, A., Chanhom, R., Paramal, W., & Anakasiri, S. (2010). Model for the development of bilingual communicative competence of students in the three southern border provinces of Thailand. *Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(6), 933-952.
- Kasten, W. K., Lolli, E. M., & Wilt, J. V. (1998). Common roots and threads: developmentally appropriate practice, whole language, and continuous progress. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 19-40.
- Ling, P. (2012). The “whole language” theory and its application to the teaching of English reading. *English Language Teaching*, 5(3), 147–152.
- Marrocchi, D. (2019). Plurilinguismo a scuola: il valore delle lingue di minoranza. In Avolio, F., Nuzzaci, A., & Spetia, L. (a cura di) (2019). *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti* (pp. 21-36). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- May, S. (2005). Language rights: moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 319-347.
- May, S., & Dam, L. I. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. Oxford Bibliographies. New York: Oxford University Press.
- McCarty, T. (Ed.) (2005). *Language, literacy, and power in schooling*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Nuzzaci, A. (2019). Lingua e formazione degli insegnanti: trasversalità e intersezioni nei profili culturali e nel curriculum. In Avolio, F., Nuzzaci, A., & Spetia, L. (a cura di) (2019). *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti* (pp. 277-310). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Paciotto, C. (2014). A case study of a minority language maintenance program in Italy: students’ and teachers’ perspectives on the Slovene-medium school network. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1237-1242.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*. New York: Routledge.
- Telmon, T. (1994). Aspetti sociolinguistici delle eteroglossie in Italia. L. Serianni & P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana* (3 voll., vol. 3 - Le altre lingue, pp. 923-950). Torino: Einaudi.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- Upadhyaya, R. K., & Hasnainb, S. I. (2017). Linguistic diversity and biodiversity. *Lingua*, 195, 110-123.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98, 410-419.
- Zhang Y. D. (20189). Theoretical basis of minority language education from an international perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 1540-1546.

PARTE TERZA

La parola alle scuole: esperienze, riflessioni e aspettative



Durante il Seminario sono state presentate le esperienze più significative condotte nelle scuole nel corso degli anni scolastici, anche con riferimento a progetti realizzati indipendentemente dai finanziamenti erogati dal MIUR ai sensi dell'art. 5 della Legge n. 482/1999.

Le esperienze raccolte e illustrate durante il Seminario all'interno di sei workshop tematici hanno costituito l'occasione per stimolare la riflessione sui punti di forza e sulle criticità che le scuole incontrano nell'insegnamento delle lingue minoritarie, anche al fine di orientare i prossimi piani di finanziamento. L'auspicio è quello di rinnovare e rinforzare la progettualità da parte delle istituzioni scolastiche in modo da inserire organicamente l'insegnamento delle lingue di minoranza nel curriculum verticale di istituto.

Di seguito sono riportate le sintesi dei sei workshop afferenti alle seguenti tematiche:

- 1. **Apprendere la lingua, apprendere con la lingua:** percorsi didattici focalizzati sull'apprendimento della/e lingua/e di minoranza anche in un confronto plurilingue; percorsi didattici che prevedono l'uso della lingua di minoranza in funzione veicolare; integrazione della lingua di minoranza nelle discipline del curriculum.*
- 2. **Storia, cultura, tradizioni per valorizzare le identità:** percorsi didattici di riscoperta del territorio e dell'identità culturale attraverso le diverse forme culturali: tradizione letteraria, canti popolari, folklore e tradizioni locali, rievocazioni storiche ecc.*
- 3. **Lingua e linguaggi artistici:** percorsi didattici di valorizzazione della lingua e della cultura della minoranza attraverso i diversi linguaggi artistico-performativi: musica, danza, teatro, arte.*
- 4. **Materiali multimediali didattici per la trasferibilità dei processi:** percorsi che prevedono l'utilizzo delle tecnologie digitali nella produzione di materiali e supporti didattici trasferibili; studio e valorizzazione della lingua di minoranza attraverso innovazioni metodologiche che coinvolgono i processi.*
- 5. **Valutare e certificare le lingue di minoranza:** percorsi organizzativi e didattici finalizzati alla riflessione sul concetto di competenza linguistica e sul significato di certificazione anche nella lingua di minoranza; elaborazione di strumenti finalizzati alla certificazione delle competenze linguistiche degli alunni; individuazione di traguardi di competenza nella lingua di minoranza, costruzione di rubriche valutative, definizione di indicatori di livello ecc.*
- 6. **Alleanza con il territorio attraverso reti e partenariati:** modelli organizzativi che prevedono azioni sinergiche per la promozione delle lingue minoritarie con enti, istituzioni, associazioni, centri di ricerca, università presenti sul territorio.*

1. Apprendere la lingua, apprendere con la lingua

a cura di Paola Cencini

Al workshop erano presenti sei istituti scolastici rappresentanti sette lingue minoritarie: ladino, friulano, grecanico arbereshe, sardo, arbereshe e sloveno. Diversi erano i contesti di insegnamento della lingua minoritaria:

- friulano con finanziamento dedicato
- sardo con finanziamento, ma legato alla Giunta in carica
- arbereshe (Palermo-Agrigento) senza finanziamento, ma su base volontaria dei singoli istituti scolastici e dei docenti
- attività della lingua minoritaria legata ai progetti finanziati dalla 482/1999
- alfabetizzazione plurilingue specifica della provincia di Bolzano con integrazione di tutte e tre le lingue (ladino-tedesco-italiano e poi anche inglese)

Elementi caratterizzanti le esperienze presentate

Si riconosce in tutte le esperienze presentate la connotazione identitaria della lingua minoritaria e l'importanza della salvaguardia e tutela della madrelingua vista come ricchezza per rafforzare il senso di appartenenza.

Importante è avere una visione strategica del patrimonio multilingue che caratterizza il nostro Paese, ed è necessario intraprendere delle attività collettive per promuovere e per dare una completa attuazione alle leggi in vigore con l'obiettivo fondamentale di agevolare al meglio la collaborazione tra organismi pubblici e privati che operano per la conoscenza, la diffusione e l'uso della lingua minoritaria su un determinato territorio.

Ruolo fondamentale è riconosciuto alla scuola come ambiente dove favorire il plurilinguismo. La lingua minoritaria a scuola ha, infatti, lo scopo di valorizzare e sviluppare l'identità personale e culturale ed acquisire un atteggiamento responsabile e consapevole verso la cultura locale, operando per la sua salvaguardia.

Le esperienze della regione Friuli Venezia Giulia e della Provincia autonoma di Trento ci indicano come l'utilizzo della lingua minoritaria come lingua veicolare d'insegnamento permette un ulteriore approfondimento dei contenuti in un ambiente plurilingue in cui scoprire lessico nuovo e antico e operare confronti multiculturali e plurilinguistici, con maggior apertura mentale alle "culture altre" sia per gli alunni che per i docenti.

La diffusione della lingua minoritaria porta a conoscer meglio la cultura e il territorio dal punto di vista storico, geografico, letterario, musicale, artistico, attraverso ricerche documentali ed opere altrimenti poco o per niente conosciute.

2. Storia, cultura, tradizioni per valorizzare le identità

a cura di Bruno Chiozzi

Hanno partecipato al workshop:

- due docenti della Scuola dell'Infanzia Sampeyre dell'Istituto Comprensivo di Venasca–Costigliole (CN) e hanno presentato un progetto per la lingua *occitana*;
- la dirigente scolastica e due docenti della Scuola primaria e secondaria di Corigliano d'Otranto, della Scuola primaria e secondaria di Castrignano dei Greci e della Scuola primaria e secondaria di Melpignano ed hanno presentato il progetto nella lingua *grika*;
- due docenti del primo grado dell'Istituto Comprensivo “G. Mandes” di Casalnuovo Monterotaro (FG) (Plesso di Casalvecchio di Puglia) per la lingua *arbereshe*;
- due docenti dell'Istituto Comprensivo “Casalini” di San Marzano di San Giuseppe (TA) per la lingua *arbereshe*;
- due docenti e un'esperta esterna della Direzione Didattica Giovanni Lilliu di Cagliari (plesso di via F. Garavetti 1) per la lingua *sarda*.

Scuola dell'Infanzia Sampeyre

Il progetto della *Scuola dell'Infanzia Sampeyre* dell'Istituto Comprensivo di Venasca–Costigliole (CN) coinvolge i bambini che frequentano la scuola dell'infanzia di Sampeyre i quali provengono dai comuni montani di Sampeyre, Casteldelfino, Bellino, Pontechianale e Frassinò situati in Valle Varaita, una vallata del cuneese. L'Alta Valle fa parte del territorio occitano che si estende fino ai Pirenei.

La lingua minoritaria è stata inserita nella programmazione generale dell'Istituto ed ha arricchito le esperienze didattiche sia strutturate che relative alle attività quotidiane a partire dall'a.s. 2013/14. Il team di insegnanti ha progettato l'attività spalmata su tre anni scolastici proprio per approfondire le tematiche a più bambini di età diverse coinvolgendo, quindi, più famiglie e avvalendosi di maggiore collaborazione da parte del territorio (Enti, Scuole, Comuni...). Un esempio su tutti la *Baio*, rievocazione storica che ricorda la Cacciata dei Saraceni dalla Valle intorno all'anno mille dopo Cristo (a.s. 2014/2015). I bambini, le famiglie e la gente del posto sono i veri protagonisti di questa rievocazione. A scuola i bambini hanno vissuto esperienze manipolative (realizzazione di costumi e accessori), esperienze musicali (balli, canti occitani, avvicinamento agli strumenti e memorizzazione dell'inno della Baio), esperienze linguistiche riferite alla lingua occitana. I bambini hanno conosciuto in modo maggiormente approfondito le tradizioni, gli usi e costumi, i mestieri presenti sul territorio. Si è altresì creato un forte legame scuola-famiglia.

I punti di **forza** evidenziati nell'attività didattica sono:

- coinvolgimento attivo del bambino nella scoperta della realtà che lo circonda fatta di natura, persone, tradizioni valorizzando il senso di appartenenza alla propria famiglia e comunità attraverso la conoscenza e l'interesse per la cultura occitana (lingua, musica, balli, tradizioni,...);

- positiva collaborazione tra docenti, flessibilità oraria e rapporto sinergico con il territorio dando agli alunni la possibilità di vivere direttamente sul territorio le esperienze grazie anche alla collaborazione della gente del paese;
- finanziamenti ottenuti da più enti.

I punti di **criticità** evidenziati nell'attività didattica:

- assenza di un gruppo di progetto e di supporto a livello di rete,
- cambio annuale di alcuni membri del team docente a scapito della continuità del lavoro.

Istituto Comprensivo Di Corigliano

L'Istituto Comprensivo di Corigliano è situato nella Grecia Salentina, un'isola linguistica ellenofona situata nella Puglia Meridionale, consistente in nove Comuni: Calimera, Castrignano dei Greci, Corigliano d'Otranto, Martano, Martignano, Melpignano, Soleto, Sternatia, Zollino, in cui si parla un **dialetto neo Greco**, noto come **Griko**. Il progetto didattico ***I zoì apù mia forà "La vita di una volta"*** ripropone i momenti principali di una giornata e della vita al tempo dei nonni, in cui tutto ruotava intorno al lavoro ed alla fatica. Le attività erano per tradizione allietate da canti, che servivano a stemperare la fatica stessa. La quotidianità era caratterizzata anche dalla condivisione dei momenti di riposo, di convivialità comune e d'interazione con il vicinato, *ghetonìa*, generando momenti ludici collettivi. La finalità del progetto è stato di ridare dignità, prestigio e nuova vitalità al griko e, nello stesso tempo, dare voce a luoghi, beni, spazi per far riscoprire parole, suoni, colori, immagini e tradizioni che identificano il territorio e la comunità di appartenenza della Grecia Salentina.

L'attività ha previsto cinque fasi e si è conclusa nell'a.s. 2016/17:

- fase 1: incontro a scuola con i nonni del paese.
- fase 2: individuazione dei momenti, che costituiscono i nuclei tematici da approfondire.
- fase 3: individuazione delle scene e assegnazione alle classi: banditori, risveglio, la scuola, lavoro nei campi, la casa e la cucina, il tempo libero, la cena, i racconti al focolare, la serenata.
- fase 4: laboratori teatrali nelle singole classi.
- fase 5: spettacolo finale presso il convento agostiniano di Melpignano durante il quale sono stati coinvolti gli alunni di V primaria e di I secondaria di primo grado, i docenti interni delle classi coinvolte e gli esperti di griko.

I punti di **forza** evidenziati nell'attività didattica:

- costruzione e utilizzazione di ambienti di apprendimento innovativi ed efficaci anche per l'inclusione dei soggetti più deboli, utilizzo della didattica laboratoriale e della ricerca-azione (Metodologia della ricerca, Metodo induttivo e deduttivo, Lavori di gruppo, Problem solving, Brain storming, Peer education, Sperimentazioni musicali);
- riscoperta e valorizzazione della storia, della tradizione e della cultura Grika acquisendo consapevolezza della propria identità culturale;

- rendere viva la lingua appropriandosi di particolari forme idiomatiche che caratterizzano il territorio;
- collaborazioni con il territorio: comuni, pro loco associazioni.

I punti di **criticità** evidenziati nell'attività didattica:

- finanziamenti esigui che non permettono di coinvolgere nelle esperienze classi di tutti i settori dell'Istituto: infanzia primaria e secondaria.

Istituto Comprensivo “G. Mandes”

Il progetto dell'Istituto Comprensivo “G. Mandes” di Casalnuovo Monterotaro (FG), distribuito su 4 comuni, del Subappennino Dauno, ha coinvolto due classi (quarta e quinta primaria) del Plesso di Casalvecchio di Puglia- Katundivjetër i Puljes per la lingua **arbëreshe**. Il progetto è un FORMAT, didattico-culturale in cui confluiscono tutte le attività curricolari ed extracurricolari dell'I.C. Mandes inerenti alla conservazione e valorizzazione della lingua di minoranza e della cultura Arbëresh per consolidare l'identità del Mandes come istituto comprensivo dotato di particolare specificità dovuta alla presenza di scuole di minoranza linguistica Arbëresh. L'attività è stata sviluppata nell'anno scolastico 2017/18. Le metodologie didattiche seguite sono state: CLIL, Cooperative learning, E-learning, Learning by doing, Classi aperte. Attraverso la piattaforma E-Twinning il progetto ha avuto respiro internazionale grazie alla condivisione con la scuola primaria Elbasan della Repubblica d'Albania.

I punti di **forza** evidenziati nell'attività didattica:

- ampio coinvolgimento collaborativo tra classi, docenti, istituzioni, associazioni, società civile, genitori;
- incremento degli apprendimenti interdisciplinari;
- consolidato il senso di appartenenza e di collaborazione tra alunni-docenti-genitori (comunità educante) e la conservazione e la diffusione della cultura minoritaria Arbëreshe come patrimonio identitario e come valorizzazione del concetto di diversità;
- ampio riconoscimento da parte delle istituzioni esterne alla scuola e collaborazioni con enti e istituzioni: Comune, Parrocchia e Proloco di Casalvecchio di Puglia, gruppo folk **Tallandishat**, Centro Studi Tradizioni ARBËRESHE INTER-ALBANESI «**Skandër**»

I punti di **criticità** evidenziati nell'attività didattica:

- difficoltà organizzative iniziali per spazi operativi nel tempo-scuola;
- difficoltà nel reperimento delle risorse finanziarie.

Istituto Comprensivo “Casalini”

Il progetto dell'Istituto Comprensivo “Casalini” di San Marzano di San Giuseppe (TA) per la lingua Arbereshe è inserito nella rete tra le seguenti scuole:

- I.C. “Casalini” San Marzano di S.G. (TA)
- I.C. “Spezzano Albanese” (CS)
- I.C. “San Demetrio in Corone” (CS)

L'attività didattica, a.s. 2017/18, ha previsto l'esplorazione e l'osservazione della realtà locale di appartenenza con rilevazione delle tracce della propria storia, la ricerca di informazioni storiche sull'eroe albanese Giorgio Castriota Scanderbeg (Gjergj Kastrioti Skënderbeu), la ricostruzione dei momenti significativi della vita dell'eroe e proposta di realizzazione di un testo teatrale da mettere in scena. In una seconda fase l'incontro con gli esperti: lo scrittore Angelo Conzo per lo sviluppo del testo teatrale, l'esperta di lingua arbereshe Marisa Margherita per la traduzione di parte dei dialoghi, l'esperto in musica folkloristica Leonardo Belvedere.

La conclusione del progetto ha previsto la messa in scena del lavoro realizzato per il 500° anniversario della morte di Scanderbeg e l'ideazione, la progettazione e la realizzazione di un murale commemorativo nella scuola. Alla fine gli alunni hanno partecipato alla XXV *Rassegna Culturale Folcloristica per la Valorizzazione delle Minoranze Etniche* di Fermo (CS). Nella realizzazione del progetto si è stimolata la partecipazione attiva dei bambini, si è promosso il lavoro di gruppo per le fasi di ricerca e di traduzione con il coinvolgimento anche delle famiglie e si è praticato lo storytelling per avvicinare gli alunni alla narrazione storica delle imprese dell'eroe albanese.

I punti di **forza** evidenziati nell'attività didattica:

- condivisione della conoscenza tra le realtà culturali arbëresh pugliese e calabrese che si caratterizzano per la loro specificità, imparando a cogliere i segni artistici, architettonici, folkloristici e i simboli antropologici comuni e stabilendo relazioni storiche con i luoghi e la cultura di provenienza;
- il recupero e la tutela della lingua, anche per far rinascere lo spirito di appartenenza nonché l'orgoglio arbëreshe;
- collaborazioni con enti e comuni del territorio interessato.

I punti di **criticità** evidenziati nell'attività didattica:

- esigue ore aggiuntive per un maggior coinvolgimento dei bambini;
- ricaduta non adeguata per il conseguente numero ridotto dei bambini partecipanti.

Direzione Didattica Giovanni Lilliu

Il progetto della Direzione Didattica Giovanni Lilliu di Cagliari (plesso di via F. Garavetti 1) per la lingua sarda si sviluppa all'interno della Scuola primaria Giovanni Lilliu, ubicata nel centro urbano della città di Cagliari.

L'utenza scolastica è prettamente costituita da alunni appartenenti a nuclei familiari cagliaritari che risiedono e sono domiciliati nel capoluogo, ma la maggior parte di essi ha i propri avi con origini dai numerosi piccoli centri urbani della Sardegna, con aspetti culturali e linguistici vari.

L'attività ha coinvolto due gruppi di alunni di seconda della Scuola primaria utilizzando l'italiano e la lingua minoritaria sarda campidanese dell'area cagliaritano, ed è stata strutturata in tre fasi:

- fase 1: gli alunni coinvolti intervistano le persone più anziane della propria famiglia per conoscere vari aspetti della loro vita da bambini e da ragazzi (giochi, giocattoli, cibi, tipo di abbigliamento, attività ricreative, canti, filastrocche, balli, particolari ricordi, situazioni, episodi di vita rimasti particolarmente impressi nella memoria).
- fase 2: analisi dei contenuti delle interviste, classificazione e organizzazione attività trasversali.
- fase 3: elaborazione delle attività, con coinvolgimento delle docenti delle due classi; intervento di un'esperta esterna per le attività di ballo e canto. Allestimento di una mostra e di una rappresentazione finale con canti, filastrocche e balli sardi tradizionali.

3. Lingua e linguaggi artistici

a cura di Serafina Gerace

Un importante seminario nazionale contestualizzato in un emozionante scenario naturale ... è la dimensione culturale-ambientale che ha connotato la trattazione delle *Lingue di minoranza a scuola* a San Giovanni di Fassa.

La tematica del workshop n. 3, "*Lingua e linguaggi artistici: percorsi didattici di valorizzazione della lingua e della cultura della minoranza attraverso i diversi linguaggi artistico-performativi, musica, danza, teatro, arte*", si inquadra a pieno titolo nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, laddove è indicata la "*competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*" che "*implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali ...*".

Nel corso del workshop sono state presentate le esperienze di quattro Istituti Scolastici di diverse aree geografiche e linguistiche:

Istituto Scolastico	Località	Lingua di minoranza
I.C. "Skanderbeg"	Piana Degli Albanesi (PA)	<i>Arbëreshe</i>
I.C. "De Amicis"	Luserna San Giovanni (TO)	<i>Francese e Occitano</i>
I.C. "Latte Dolce - Agro"	Sassari	<i>Sardo</i>
I.C. "Porcu - Satta"	Quartu Sant'Elena (CA)	<i>Sardo</i>

Le risultanze sono state sintetizzate in apposite *slide* proiettate nel corso del Seminario.

Elementi comuni emersi

- grande coinvolgimento di alunne e alunni, docenti e famiglie nelle varie iniziative;
- attività svolte con modalità frontali e laboratoriali;
- interessanti collaborazioni con altre scuole, in qualche caso anche estere;
- buona collaborazione in ambito territoriale con Associazioni ed Enti e in qualche caso con Università.

Spunti di riflessione emersi

Attraverso i diversi linguaggi artistico-performativi, musica, danza, teatro, arte, espressi nei vari percorsi didattici,

- le lingue di minoranza sono risultate maggiormente interiorizzate e valorizzate;
- si è determinata una maggiore consapevolezza della propria identità storico-culturale;
- sono migliorate le capacità di apprendimento, la sicurezza interiore e la sensibilità estetica perché veicolate attraverso attività stimolanti, entusiasmanti e rilassanti, anche ludiche;
- si sono intensificate la socializzazione e l'integrazione tra alunni della stessa comunità linguistica e con alunni stranieri.

Questioni aperte

- nell'ambito di una stessa lingua è stata sottolineata la presenza di varianti che determinano criticità e non consentono uniformità, a livello parlato e scritto, anche durante le attività artistico-performative;
- le progettualità sono spesso solo annuali quindi non continuative per dare maggiore sviluppo a particolari iniziative;
- i docenti di lingua in alcuni casi non hanno specifica certificazione;
- esiguità dei finanziamenti.

Il workshop si è sviluppato in un'atmosfera tranquilla, attraverso un ampio e dinamico confronto. Presentati attraverso immagini fotografiche e filmiche, i vari percorsi didattici sono apparsi ben strutturati e articolati. Sono risaltate strumentazioni ed esecuzioni musicali, esibizioni canore e performance coreutiche, declamazioni, recitazioni, rappresentazioni teatrali e realizzazioni artistiche di particolare suggestione, densificando lo sfondo comunicativo e identificativo dell'*Arbëreshe*, del *Francese*, dell'*Occitano*, del *Sardo*. Sono stati presentati anche opuscoli informativi relativi alle varie attività, località, comunità. Una produzione-documentazione di buon livello contenutistico e tecnico che ha suggellato un grande e condiviso impegno finalizzato alla valorizzazione dei territori di residenza e all'evocazione dei territori di provenienza. Tra le diversità delle aree geografiche e linguistiche sono state individuate anche alcune similarità.

Le varie situazioni e considerazioni emerse dal confronto con le docenti, apparse motivate e appassionate nelle diverse iniziative, hanno delineato realtà didattiche con alcune problematiche ma sicuramente dinamiche sul territorio e per il territorio. Le attività di musica, canto, danza, teatro, arte, orientate in senso demo-etno-antropologico e veicolate a livello linguistico, si sono rivelate per le alunne e gli alunni interessanti, aggreganti e socializzanti, con un miglioramento dei processi cognitivi, delle capacità di esplorazione, memorizzazione, simbolizzazione e di espressione, rappresentazione, drammatizzazione, della sensibilità multisensoriale ed estetica, della creatività, degli aspetti comportamentali.

È importante riflettere anche sulla funzione culturale e sociale dei linguaggi artistico-performativi implementati in percorsi didattici di valorizzazione della lingua e della cultura della minoranza. In una particolare dimensionalità/direzionalità formativa ed educativa alunne e alunni hanno la possibilità di:

- riconoscere e far conoscere i propri codici linguistici e metalinguistici, caratterizzati da particolari fonemi, grafemi, morfemi, stilemi, contribuendo alla loro protezione, trasmissione e valorizzazione, una esperienzialità che può tradursi in serendipità con la conoscenza inaspettata di nuovi significanti e significati della propria lingua e di altre lingue;
- riscoprire e scoprire i beni immateriali e materiali del proprio territorio, storia, archetipi, miti, leggende, personaggi, ritualità, celebrazioni, rappresentazioni e manifestazioni sacre e profane, racconti, poesie, rime, filastrocche, proverbi, nenie, ninne nanne, antichi giochi e giocattoli, strumenti musicali e relative tecniche costruttive, repertori musicali, vocali, coreutici e coreografici trasmessi oralmente o formalizzati graficamente, monodie e polifonie, canti devozionali e di lavoro, danze, balli e costumi tradizionali, raffigurazioni, decorazioni, incisioni, intagli, impagli, ricami, lavori artigianali, ricette tipiche etc. Un patrimonio culturale di particolare “consistenza” e valenza che dovrebbe quanto più possibile essere interpretato e valorizzato a livello trasversale ed incontrarsi con espressioni linguistiche nazionali e dialettali e tradizioni colte;
- percepire e far percepire il *genius loci*, la distintiva *anima* del proprio luogo, con il particolare livello di antropizzazione, specificazione, fascinazione;
- diventare protagonisti e co-protagonisti sul territorio di un progetto fortemente identitario e unitario.

Nelle esperienze didattiche presentate nel corso del workshop n. 3, molti di questi aspetti e processi si sono evidenziati ampiamente ed efficacemente. Sarebbe interessante poter creare gruppi nazionali delle scuole con lingue di minoranza specificati in ambito musicale, corale, bandistico, coreutico, teatrale e realizzare un piccolo dizionario comparato di parole ed espressioni tra le più ricorrenti negli stessi ambiti e in area artistica per far rapportare e collaborare più ampiamente le suddette scuole, determinandone una maggiore visibilità.

4. Materiali multimediali didattici per la trasferibilità dei processi

a cura di Tomaz Simec

Allo workshop hanno contribuito con i propri progetti le seguenti reti di scuole: “Collinrete” – Friuli Venezia Giulia (lingua friulana), I. C. “A. Casalini” – Puglia (lingua arbëreshë), “Aghis” – Friuli Venezia Giulia (lingua friulana), “Ghilarza-Abbasanta-Samugheo” - Sardegna (lingua sarda) e “Le nostre storie” – Provincia di Trento (lingua ladina).

All’inizio dei lavori abbiamo cercato di evidenziare gli elementi comuni emersi dai progetti presentati dalle varie reti e scuole. Abbiamo rilevato che tali elementi comuni si possono riassumere nell’intenzione di valorizzare la lingua di minoranza come lingua viva e, pertanto, come lingua veicolare, nella finalità di accrescere le competenze linguistiche dei bambini, nella promozione della partecipazione delle famiglie e nella fruibilità dei progetti da parte delle stesse nonché nella promozione di una maggiore cooperazione tra insegnanti. E’ emerso inoltre un frequente ricorso alle metodologie del *Cooperative learning*, del *Peer learning* nonché del metodo della *Comparazione linguistica*. Molte delle attività presentate erano veri e propri compiti di realtà ovvero compiti autentici richiesti dalla didattica per competenze.

Tutti i partecipanti allo workshop hanno convenuto che per raggiungere le finalità di cui sopra è indispensabile “recuperare l’orgoglio di un’appartenenza” culturale e linguistica che, forse, in un’epoca di omologazione e di standardizzazione come quella che stiamo vivendo oggi è andato smarrito. E’ stata molto toccante la testimonianza di uno dei partecipanti in merito alla risposta dei genitori di uno degli alunni che sta riscoprendo la lingua dei propri avi: “Noi impariamo dai nostri figli, sono loro che ci correggono.” Si sta così affermando la convinzione che tutte le lingue hanno uguale dignità e che è perciò necessario sostenere l’uso pubblico e istituzionale anche delle lingue minoritarie. Gli sportelli linguistici in certi casi hanno dato buoni risultati in questo senso. Interessante la constatazione che la conoscenza della lingua minoritaria non è affatto un fattore di emarginazione, ma al contrario un fattore di integrazione, come dimostrato dalla circostanza che gli alunni immigrati si avvalgono molto volentieri dello studio della lingua minoritaria e vi conseguono anche ottimi risultati.

Aspetti critici da superare sono: in alcuni casi la mancanza di uno standard linguistico e, di conseguenza, la mancanza di enti che certifichino le competenze di docenza in lingua minoritaria, la mancanza di libri di testo e di sussidi di didattica della lingua minoritaria, in alcuni casi la carenza di competenze digitali, di fondi disponibili e l’esiguità delle ore disponibili.

Alla fine tutti i partecipanti hanno comunque rimarcato l’utilità del confronto tra le varie realtà minoritarie, ragion per cui incontri come quello di ottobre 2019 in Val di Fassa dovrebbero aver luogo con regolarità.

5. Valutare e certificare le lingue di minoranza

a cura di Caterina Spezzano

Il workshop n. 5 ha avviato un'ampia e articolata riflessione sulla tematica VALUTARE e CERTIFICARE le lingue di minoranza con la partecipazione dei rappresentanti delle seguenti scuole:

- I.C. «S. Satta -A. Fais» -Perfugas (SS)
- I.C. «San Daniele del Friuli» - San Daniele del Friuli (UD)
- I.C. «J. Dewey» - San Martino in Pensilis (CB).

Il contesto favorevole per elementi naturali e antropici, per accoglienza, per organizzazione ha caratterizzato la condivisione di certezze, opinioni, processi ed esiti di un quesito antico, ma non risolto; un tema tra i più sentiti del convegno autunnale organizzato in Val di Fassa; un aspetto che ha coinvolto particolarmente i docenti e i dirigenti presenti: valutare le lingue di minoranza, come, cosa, perché!

Le scuole del primo ciclo hanno presentato, con vivacità, un assortimento di materiali, evidenziando riflessività ed esperienza, confrontando posizioni diverse ma non contrapposte, per avvalersi opportunamente delle ricadute formative dell'insegnamento delle lingue minoritarie. La competenza multilinguistica, come definita nell'elencazione europea delle competenze chiave 2018 che rivisita l'elenco delle competenze chiave 2006, è distinta dalla competenza alfabetica funzionale (... alla piena partecipazione dell'individuo nella società, aggiungiamo volentieri), la integra e la supporta ponendosi come la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare, mediando tra bisogni individuali e contesto socio-culturale.

I componenti del Gruppo n.5 hanno individuato gli elementi comuni tra le scuole, tra questi riscontro certo è l'insegnamento in orario curricolare. E mentre alcune hanno valorizzato l'insegnamento specifico, prevedendo esplicitamente la disciplina LINGUA MINORITARIA, soprattutto alla scuola primaria, altre, generalizzando l'approccio CLIL, hanno coinvolto più discipline pur nella consapevolezza di poter esperire possibili difficoltà nella risoluzione di lessico specifico.

Chi insegna? Compromesso indispensabile per la sopravvivenza della specie linguistica minoritaria è l'insegnamento affidato a docenti che conoscono la lingua e a docenti con formazione specifica, sottolineando che alcune regioni organizzano corsi di formazione dedicati, come per esempio il Friuli Venezia Giulia e la Sardegna. Il Gruppo ha sottolineato con forza che la formazione dei docenti non dovrebbe essere lasciata all'iniziativa territoriale periferica.

Altro elemento di trasversalità è l'attenzione al curricolo verticale, che comporta la selezione di opportuni traguardi di competenza e relativi indicatori delle Indicazioni nazionali per il curricolo 2012, assumendo come riferimento il Livello A1 del Quadro Comune Europeo per le lingue.

Infine tra gli elementi condivisi per l'annosa vicenda della valutazione si considera dirimente, per valorizzare il processo di attenzione e considerazione, la voce precipua presente nella scheda di valutazione, sintesi

valutativa degli elementi registrati in rubriche di valutazione costruite coerentemente allo svolgersi curricolare.

Si condivide un esempio di rubrica assunta a modello di riferimento per la discussione che riassume gli elementi considerati precedentemente.

Esempio di rubrica (work in progress)

SCUOLA PRIMARIA

TRAGUARDI Alla fine della scuola primaria Livello A1	ABILITA' FINE CLASSE PRIMA SCUOLA PRIMARIA	ABILITA' FINE CLASSE SECONDA SCUOLA PRIMARIA	ABILITA' FINE CLASSE TERZA SCUOLA PRIMARIA
<p>L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.</p> <p>Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p> <p>Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.</p>	<p>Ascolto (comprensione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendere semplici vocaboli, e istruzioni, pronunciate in modo chiaro e molto lentamente. <p>Parlato (produzione e interazione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Produrre semplici e brevi frasi. Interagire con un compagno per 	<p>Ascolto (comprensione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendere semplici vocaboli, istruzioni, brevi espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciate chiaramente e molto lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia. 	<p>Ascolto (comprensione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciate chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia. <p>Parlato (produzione e interazione orale)</p> <ul style="list-style-type: none"> Produrre frasi significative riferite ad oggetti, luoghi, persone, situazioni note. Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione. <p>Letture (comprensione scritta)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendere cartoline, biglietti e brevi messaggi.

Quali spunti di riflessione!

Le riflessioni calde sollecitate dal confronto si possono riassumere in:

- Lingua di minoranza: insegnamento o ampliamento offerta formativa?
- Lingue di minoranza: curricolo o esperienza-spot?
- Formazione docenti
- Riconoscimento della formazione del docente.

Quindi lingue di minoranza strumento di crescita culturale, ulteriore mezzo per lo sviluppo linguistico rispettoso delle note colorate del proprio territorio, dispositivo didattico per accrescere l'identità personale e familiare, connubio indissolubile di funzionamento e reciproco riconoscimento?

Lingue di minoranza frammento, strutturato, di curricolo con inevitabili e insostituibili UDA multiprospettiche, interconnesse e capaci di mediare la sapienza con la competenza comunicativa? O insegnamento circoscritto a una dimensione progettuale parallela proposta come esperienza di apprendimento linguistico aggiuntivo con valorizzazione della nota folkloristica di contesto?

Quale formazione per gli Attori co-protagonisti, i docenti? Si ritiene indispensabile che la formazione del docente abbia un quadro definito e sistematico avviando iniziative comuni a livello nazionale, riconosciute e valorizzate come profilo professionale specifico.

Le proposte

Certificazione trasparente del livello di competenza raggiunto è la vision comune dei colleghi presenti, certi di rappresentare l'esigenza nazionale di aggiungere informazioni valide e opportune alla valutazione complessiva degli alunni relativamente alla capacità di usare il sapere in contesti quotidiani, reali o simulati.

Il Gruppo propone di inserire nel modello di certificazione delle competenze nazionale del DM 742/2017 e precisamente nello spazio disponibile del modello che consente ai docenti di segnalare eventuali competenze significative che l'alunno ha mostrato nello svolgimento di attività scolastiche quali appunto: competenza in lingua di minoranza.

Questioni aperte

Tre le problematiche su cui riflettere, grazie alla congiuntura favorevole del seminario in Val di Fassa in cui il confronto propositivo e consapevole ha consentito di rappresentare adeguatamente:

- La definizione di modelli comuni di rubriche. Essendo la normativa nazionale, valorizzando il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche, aumentando il credito dell'esperienza didattica e formativa sarebbe di grande protezione la costruzione condivisa di rubriche valutative assunte a modello di riferimento.
- La scelta e la definizione di descrittori. Anche in questo caso, la trasversalità dei principi del sapere potrebbe avere pieno riconoscimento nell'individuazione di descrittori comuni per la ricerca valutativa.
- La specificazione dei livelli di competenza linguistica nella scheda di certificazione di competenze:

Iniziale = L'alunno se opportunamente stimolato comprende e usa semplici espressioni in lingua di minoranza riferite a situazioni note.

Base = Ha una padronanza della lingua minoritaria tale da consentirgli di comprendere espressioni semplici, di raccontare esperienze minime relative al quotidiano, di adottare un registro linguistico elementare.

Intermedio = Ha una padronanza della lingua minoritaria tale da consentirgli di comprendere enunciati gradualmente più complessi, di raccontare le proprie esperienze quotidiane e di adottare un registro linguistico adeguato al contesto, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

Avanzato = Ha una padronanza della lingua minoritaria tale da consentirgli di comprendere in contesti nuovi e progressivamente più complessi, di raccontare le proprie esperienze, di utilizzare informazioni e di adottare un registro linguistico appropriato alla situazione, assumendo decisioni in modo responsabile.

L'auspicio è che la storia dell'insegnamento delle lingue minoritarie degli ultimi vent'anni trovi nel confronto avviato nel corso del seminario lo stimolo necessario a cercare e trovare condivisioni generative di orizzonti comuni, credendo fortemente che anche la lingua dei nonni possa avere valenze formative specifiche e trasversali da far emergere ricorsivamente tra progettazione e valutazione.

6. Allearsi con il territorio attraverso reti e partenariati

a cura di Bojan Brezigar

Il tema del gruppo di lavoro 6 “Allearsi con il territorio attraverso reti e partenariati” tendeva a verificare a che livello i progetti delle singole scuole e delle reti fossero stati integrati con il territorio, le sue istituzioni e le relative attività culturali e linguistiche. Purtroppo i quattro progetti esaminati provenivano soltanto da due regioni, differenti e distanti tra loro, il Friuli Venezia Giulia e la Puglia, comunque con approcci molto interessanti. In entrambi i casi i rapporti istituzionali hanno consentito l’attivazione di molte attività, anche extrascolastiche, di collegamento tra la scuola ed il territorio, fondamentale per l’apprendimento della lingua come elemento di comunicazione e non solo come aspetto culturale.

I partecipanti al dibattito hanno affrontato numerosi aspetti, ma in questa breve relazione vengono evidenziati solo quelli inerenti al tema specifico del gruppo di lavoro, cioè relativi al collegamento con il territorio, le reti ed i partenariati.

In Friuli Venezia Giulia la tutela della lingua friulana ha avuto inizio ben prima della legge 482/1999, con una legge regionale e la presenza di istituzioni (Università di Udine, Filologica Friulana, ARLeF, ecc.) che in un caso (Faedis) sono stati promotori della rete. La stessa Regione, sulla base dello Statuto di autonomia, aveva già da tempo, anche prima dell’approvazione della Legge 482/1999, legiferato in materia della valorizzazione della lingua friulana, prevedendo anche interventi a favore dell’insegnamento della lingua nella scuola pubblica. L’Università degli Studi di Udine, attraverso il Centro per il plurilinguismo, aveva sin dagli anni ’90 del secolo XX, attuato corsi di insegnamento della lingua friulana che hanno formato un numero considerevole di docenti, di fatto abilitati all’insegnamento linguistico. Le scuole, nell’applicazione della L. 482/1999 avevano quindi a disposizione già i quadri formati e le norme regionali, che hanno facilitato l’avvio dell’insegnamento.

Nella Grecia Salentina la rete delle scuole si è formata dopo l’approvazione della L. 482/1999 e poi sono state attivate altre realtà. Di particolare importanza è stata la rete dei comuni che ha rappresentato il quadro istituzionale delle attività a favore della lingua nel territorio, favorendo lo sviluppo di associazioni culturali che hanno sostenuto l’impegno della scuola per la promozione della lingua.

Per entrambe le realtà è stata sottolineata l’importanza dell’inserimento delle lingue con progetti nei programmi europei Interreg (Friuli) e Comenius (Grecia Salentina).

Per entrambe le realtà prese in considerazione è stato in particolare sottolineato il ruolo degli insegnanti come motori delle attività ed è stata evidenziata soprattutto la dinamicità del corpo insegnante. Fondamentali sono stati i collegamenti con le comunità friulana e grica: rapporti con la popolazione e volontà dei genitori di far partecipare i loro figli all’insegnamento della lingua. E’ stato poi rilevato il ruolo delle istituzioni, particolarmente presente nel Friuli con la Regione, le Province, i Comuni e l’Università, nonché le associazioni private tra le quali è stata menzionata la Società Filologica Friulana, ma presente anche nella Grecia Salentina con l’Unione dei comuni a fare da spalla alla valorizzazione della lingua e delle tradizioni.

Da sottolineare la trasferibilità dei progetti, in particolare nel Friuli, dove i risultati, ma in particolare il materiale didattico prodotto, vengono messi a disposizione di altre scuole. Nella Grecia Salentina il problema non si pone in quanto tutte le scuole dell'area linguistica aderiscono alla rete.

Nel Friuli è stato segnalato che anche i figli di immigrati partecipano all'insegnamento della lingua.

Non sono state evidenziate questioni aperte relative al tema del gruppo di lavoro. Sono stati peraltro segnalati i problemi relativi a formazione di insegnanti, inesistenza di graduatorie, scarse risorse finanziarie disponibili ed esigenza di prevedere, almeno per alcune lingue, possibilità di introduzione della lingua anche nella scuola secondaria superiore.

Conclusioni

Luci, ombre e prospettive future nell'insegnamento delle lingue di minoranza

di Daniela Marrocchi*

Le lingue di minoranza a scuola: un quadro vivace e intenso

L'immagine restituita dal Seminario è quella di un dipinto dalle tonalità e intensità diverse, dalle sfumature vivaci alternate a pennellate più scure.

Il primo dato positivo è l'aver riscoperto e risvegliato un mondo che solo apparentemente è assopito ma che nella realtà dei fatti lavora alacremente, con convinzione e dedizione all'interno di comunità a volte piccole ma fortemente motivate. Il fulcro di queste realtà rimangono le scuole che, con la loro vivacità, coinvolgono nei loro percorsi didattici le famiglie e il territorio generando una ricchezza culturale, prima ancora che didattica e metodologica. È stato arricchente vedere come realtà linguistiche e storico-culturali completamente diverse si siano confrontate sulle stesse tematiche, ognuno attraverso modalità e strumenti adeguati al proprio contesto. In fondo, per le lingue di minoranza valgono le stesse considerazioni riguardanti le lingue nazionali. La lingua, prima di essere comunicazione, è uno strumento di espressione del pensiero ma è anche intrinsecamente connessa con la cultura di una comunità in quanto contribuisce alla strutturazione dell'identità e del senso di appartenenza di una persona. Senza dimenticare che le ricerche hanno ormai da anni sottolineato i vantaggi cognitivi derivanti dal bilinguismo, anche con lingue di minoranza. Dunque la lingua di minoranza non è alternativa alla lingua di scolarizzazione ma espressione della più ampia competenza multilinguistica, riconosciuta dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente adottata il 22 maggio 2018.

Le metodologie utilizzate fanno perlopiù ricorso a un approccio alla glottodidattica ludica, al linguaggio multimediale, alla partecipazione interattiva di bambini, genitori ed insegnanti, all'uso veicolare della lingua nella variante locale. L'uso degli strumenti tecnologici serve per avvicinare gli alunni alla lingua minoritaria stimolando le nuove generazioni ad appropriarsi del proprio patrimonio linguistico in modo accattivante. Inoltre, i prodotti multimediali realizzati confluiscono sui siti web delle scuole della rete, nonché sulle apposite piattaforme on-line affinché possano essere direttamente fruibili dall'utenza e facilmente trasferibili in altri contesti. In ogni caso tutte le diverse metodologie didattiche adottate partono dai bisogni linguistici degli alunni e fanno costante riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 che riconoscono nell'educazione plurilingue uno strumento culturale per l'esercizio della cittadinanza attraverso il passaggio dall'alfabetizzazione strumentale all'alfabetizzazione culturale e sociale.

Non solo luci...

Scuole attive, docenti e dirigenti motivati, proficue sinergie territoriali... tutto perfetto, dunque? Purtroppo no, il nostro bel dipinto presenta anche tinte più fosche a partire dai pregiudizi linguistici che continuano ad avvolgere le lingue considerate meno prestigiose: a che serve una lingua che pochi conoscono

* Dirigente tecnico e referente nazionale per le minoranze linguistiche del Ministero dell'istruzione

e parlano? Ma è veramente una lingua o è un dialetto? Non è meglio imparare bene l'italiano e, al massimo, l'inglese? Non è facile per le scuole, senza un adeguato supporto, far comprendere l'importanza della cultura d'origine per una equilibrata crescita personale e per lo sviluppo di capacità cognitive e comunicative in un contesto di relazioni globali e interculturali. Peraltro, le dodici lingue di minoranza italiane ***** hanno una diffusione non omogenea sul territorio nazionale per ragioni storiche, geografiche e culturali tanto che vi sono lingue di minoranza fortemente radicate a livello locale ed altre a rischio di estinzione. Il grado di tutela e di promozione delle lingue di minoranza risente fortemente delle diverse politiche linguistiche regionali, più o meno attive e consapevoli, della progressiva riduzione dei fondi nel corso degli anni, della dispersione dei finanziamenti per mancanza di organicità e sistematicità degli interventi.

Anche nell'ambito della scuola i progetti promossi dal Ministero dell'Istruzione sono il più delle volte rimessi alla sensibilità e al volontariato di pochi con il rischio di scadere nell'estemporaneità e nella mancanza di continuità. Per non parlare poi della questione della formazione di docenti che abbiano adeguate competenze linguistiche e metodologiche nella lingua di minoranza.

Quali prospettive future per l'insegnamento delle lingue di minoranza?

Il Seminario ha, dunque, restituito una immagine dell'insegnamento delle lingue di minoranza a velocità diverse. Questa consapevolezza, non nuova nella scuola, ha però permesso di interrogarsi sulle prospettive future delle lingue di minoranza a scuola facendo leva proprio sulle peculiarità territoriali e culturali entro un quadro di unitarietà.

È emersa da più parti l'esigenza di una governance complessiva che dia organicità a tutti i livelli di intervento (non solo nell'ambito dell'istruzione) come supporto strategico alle specificità culturali locali definendo un livello sistemico generale con una regia statale.

Sul piano dell'insegnamento delle lingue di minoranza è stato sottolineato come è possibile avvalersi degli strumenti dell'autonomia scolastica per valorizzare le diversità culturali e territoriali entro una cornice definita a livello nazionale. In questo senso il curriculum costituisce uno strumento di lettura pedagogica della realtà sociale e culturale e la lingua di minoranza non va confinata nel progetto avulso dal curriculum ordinario, più o meno articolato ed efficace, ma va adottata la logica della "*progettualità permanente*" in cui la lingua di minoranza diventa uno strumento formativo-culturale cardine del Piano triennale dell'offerta formativa.

In questa logica, anche l'apporto del Ministero dell'Istruzione (e degli Uffici scolastici regionali che ne costituiscono le articolazioni periferiche) può essere finalizzato ad un sostegno allo specifico curriculum d'istituto anche con una revisione delle modalità di finanziamento dei progetti delle scuole. La proposta che è emersa dal Seminario è quella di definire a livello nazionale una ipotesi progettuale ampia che ciascuna istituzione scolastica possa far propria e sviluppare secondo le peculiarità della propria offerta formativa. Parallelamente, la costituzione di una Rete nazionale delle scuole con lingua di minoranza potrebbe essere il "luogo" di incontro e di confronto permanente per le questioni didattiche, metodologiche, valutative, organizzative e per una riflessione, anche in collaborazione con le Università, sulle pratiche didattiche attuate nelle scuole. I finanziamenti, quindi, non sarebbero finalizzati tanto alla realizzazione del singolo

***** Sono riconosciute la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

progetto ma si inserirebbero nel quadro di una progettualità di istituto che gode della riflessione e del confronto sviluppato a livello generale nella Rete in cui sono protagoniste le stesse scuole.

Ancora tante questioni aperte

Il clima nel quale si sono svolti i lavori del Seminario e l'entusiasmo che ciascun partecipante ha portato con sé al rientro nelle rispettive comunità fanno ben sperare per il futuro delle lingue di minoranza.

Ciò non toglie che ancora siano diversi gli interrogativi e le questioni aperte che attendono di essere approfonditi. Si va dalle problematiche prettamente linguistiche, tipiche di tutte le lingue, a quelle più specifiche legate alla formazione dei docenti e alla loro certificazione linguistica.

Posizioni diverse sono emerse in relazione al fatto che qualsiasi lingua di minoranza, proprio in quanto lingua, può essere contemporaneamente considerata come oggetto di un insegnamento specifico ma contemporaneamente è trasversale in quanto mezzo di comunicazione ed espressione del pensiero. Da qui deriva l'annosa contrapposizione dell'insegnamento *della* lingua con l'insegnamento *nella* lingua, con estensione dell'approccio CLIL per le discipline di studio che richiedono un linguaggio specialistico, non sempre facilmente individuabile nelle lingue di minoranza. Tali premesse comportano anche delicati risvolti sul piano valutativo in quanto si discute se si può parlare per le lingue di minoranza di una competenza specifica che richiede una valutazione e una certificazione a sé oppure se è sufficiente valutare la lingua di minoranza all'interno della più ampia competenza multilinguistica.

Non si tratta di interrogativi di poco conto che possono essere risolti facilmente in una due giorni di lavori seminariali, pur intensi e proficui. Tuttavia la possibilità di incontrarsi e di condividere esperienze e percorsi didattici ha certamente contribuito a dare una nuova linfa alla discussione risvegliando la consapevolezza del valore delle lingue di minoranza nell'educazione. L'auspicio è di proseguire su questa direttrice nei prossimi anni senza attendere i futuri anniversari della Legge 482 del 1999.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti coloro che sono intervenuti al Seminario fornendo un prezioso contributo e mettendo a disposizione la propria esperienza.

Il **Dipartimento per gli Affari Regionali e le Autonomie** presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Dipartimento di Istruzione e cultura **della Provincia autonoma di Trento**.

Il **Servizio per la promozione delle minoranze linguistiche locali della Provincia Autonoma di Trento** per il supporto finanziario offerto all'organizzazione dell'evento.

- I Direttori generali e i referenti degli **Uffici Scolastici Regionali** per la Valle d'Aosta, il Piemonte, il Veneto, il Friuli Venezia Giulia, il Molise, la Campania, la Calabria, la Puglia, la Sicilia, la Sardegna.
- Il **Gruppo di lavoro nazionale** a supporto delle scuole appartenenti alle minoranze linguistiche storiche istituito presso il **Ministero dell'Istruzione**: Lucia Abiuso, Maria Antenucci, Bojan Brezigar, Domenico Nicola Calello, Paola Cencini, Sergio Dall'Angelo, Piero Floris, Serafina Gerace, Maria Girone, Peppino Loddo, Daniela Marrocchi, Domenico Morelli, Edith Ploner, Angela Riggio, Caterina Spezzano, Tomaz Simcic, Sarah Viola.
- la **CONFEMILI** (Comitato Nazionale Federativo Minoranze linguistiche d'Italia), l'**ARLeF**-Agenzie regional pe lenghe furlane (Agenzia regionale per la lingua friulana), la **Società Filologica Friulana**, l'**Università di Udine**, l'**Università dell'Aquila**.
- I **dirigenti scolastici e i docenti** degli istituti scolastici:
 - Istituto comprensivo Venasca - Costigliole (CN)
 - Istituto comprensivo De Amicis di Luserna San Giovanni (TO)
 - Istituto comprensivo Iqbal Masih di Trieste
 - Istituto comprensivo Basigliano - Sedegliano di Udine
 - Istituto comprensivo San Daniele del Friuli (UD)
 - Istituto comprensivo di Faedis (UD)
 - Istituto comprensivo di Pagnacco (UD)
 - Istituto Omnicomprensivo I. Bachmann di Tarvisio (UD)
 - Istituto comprensivo J. Dewey di San Martino in Pensilis (CB)
 - Istituto comprensivo Calimera di Lecce
 - Istituto comprensivo di Corigliano d'Otranto (LE)
 - Istituto comprensivo G. Mandes di Casalnuovo Monterotaro (FG)
 - Istituto comprensivo Casalini di Taranto
 - Istituto comprensivo Catanoso - De Gasperi di Reggio Calabria
 - Istituto comprensivo Skanderberg di Piana degli albanesi (PA)
 - Istituto comprensivo G. Reina di Chiusa Sclafani (PA)
 - Istituto comprensivo Porcu Satta di Cagliari
 - Direzione didattica G. Liliu di Cagliari
 - Istituto comprensivo Latte Dolce Agro di Sassari
 - Istituto comprensivo Satta - Fais di Perfugas (SS)
 - Istituto comprensivo E. d'Arborea di San Gavino Monreale (SU)
 - Istituto comprensivo Ghilarza (OR)

Un particolare ringraziamento per l'impeccabile organizzazione va alla **Scuola ladina di Fassa di San Giovanni di Fassa** e alla Sorastanta Mirella Florian, nonché all'**OLFED Ofize Ladin Formazion e Ennescida Didattica** - Ufficio ladino di formazione e ricerca didattica, nella persona del Dott. Vigilio Iori che, con pazienza e precisione, ha contribuito alla riuscita del Seminario.

Infine, si ringrazia calorosamente la **Dott.ssa Maria Assunta Palermo**, Direttore Generale per gli Ordinamenti, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del **Ministero dell'Istruzione**, per il sostegno che costantemente fornisce al Gruppo di lavoro nazionale nella realizzazione delle azioni in favore delle scuole con lingue di minoranza.

