

# LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA **19**

AltLA

**studi AltLA 19**

# LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via F.lli Bazzaro, 18  
20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



# Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

PATRIZIA CORDIN<sup>1</sup>

## Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto

### *Abstract*

The article addresses several issues related to the teaching of local languages over the past decade. Following an initial paragraph that reports on a survey conducted in the early 2000s across hundreds of schools, the second paragraph mentions more recent surveys, research and experiences. These new perspectives aim to motivate the teaching of minority languages and encourage innovative teaching methods, even for traditional subjects. The third paragraph highlights significant challenges faced in various minority contexts, particularly regarding collaboration among teachers, parents, and institutions. The article concludes by stressing the necessity of synergy among different stakeholders, as no initiative can effectively promote the teaching of local languages without it.

### *1. L'inchiesta del 2009 sulla didattica delle lingue di minoranza in Italia*

A distanza di dieci anni dalla Legge 482/1999, la Direzione Generale degli Ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca (MIUR) promosse – in collaborazione con l'Università Milano Bicocca – un'inchiesta per conoscere le iniziative di tutela e di valorizzazione delle lingue minoritarie storiche negli istituti scolastici dei comuni che avevano dichiarato di appartenere a una minoranza linguistica. Nelle centinaia di scuole coinvolte i dati furono raccolti tramite questionari *online*, analisi di progetti, attività di *focus group* con studenti, insegnanti e genitori, interviste a dirigenti, valutazione degli apprendimenti nelle materie curriculari secondo le prove INVALSI<sup>2</sup>.

Il quadro delineato è molto eterogeneo, principalmente per due ragioni: la differente entità dei finanziamenti (provinciali, regionali, locali) disponibili per gli istituti, e l'assenza di un'autorità sovralocale incaricata di delineare un *curriculum* per l'insegnamento delle lingue di minoranza. Le diverse attività didattiche finalizzate all'insegnamento di una lingua di minoranza sono spesso non solo molto diverse tra una scuola e l'altra, ma anche difficilmente comparabili, essendo libera la scelta delle variabili in gioco, e in particolare l'opzione tra: insegnamento della lingua di minoranza come standard o come varietà specifica; insegnamento centrato sulla lingua o sulla cultura; insegnamento formale o veicolare; insegnamento curricolare

---

<sup>1</sup> Università di Trento.

<sup>2</sup> Per un approfondimento: Iannàccaro (2010), Iannàccaro & Fiorentini (2021), Morelli (2021).

(dentro l'orario scolastico) o non curricolare; insegnamento da parte di un docente incaricato o in organico o da parte di un esperto esterno alla scuola.

Nonostante la grande diversità registrata tra comuni, scuole, programmi, l'inchiesta ha evidenziato in tutte le situazioni esaminate almeno due aspetti positivi: il ruolo che la didattica della lingua svolge per aumentarne il prestigio, e la spinta a valorizzare, grazie a questa didattica, i legami intergenerazionali specialmente con la generazione più anziana (nonni).

L'inchiesta ha anche evidenziato numerose criticità generali, e in particolare: tempi ristretti per la pianificazione e per lo svolgimento del lavoro programmato, che non garantiscono continuità e stabilità ai progetti; l'isolamento di alcune minoranze; la scarsità di materiali didattici e culturali riutilizzabili e graficamente gradevoli; la mancanza di una definizione di requisiti minimi condivisi per gli insegnanti; la scarsità di formazione per gli insegnanti.

## 2. Dopo 15 anni: spunti da recenti esperienze e ricerche

A distanza di quasi quindici anni dall'inchiesta menzionata sono intervenuti nuovi elementi a modificare il quadro delineato. Consideriamo, ad esempio, la presenza nelle classi (prima in crescita, stabile negli ultimi anni) di studenti con lingue di minoranza recenti e non riconosciute; l'abbandono di paesi con lingua di minoranza da parte di giovani e di nuclei familiari, con conseguente calo demografico e perdita di classi e scuole; l'arrivo di neo-parlanti; la disponibilità di nuove tecniche e nuovi materiali in rete. Possono questi elementi stimolare una nuova sensibilità verso il plurilinguismo? Possono nuovi approcci e nuove esperienze aiutare ad affrontare la complessità della didattica delle lingue di minoranza in contesti scolastici molto diversi l'uno dall'altro?

Manca una rassegna aggiornata alla quale fare riferimento, sebbene siano stati di recente pubblicati vari saggi che descrivono alcuni aspetti della didattica di lingue di minoranze in contesti specifici<sup>3</sup>, e gli atti di un seminario nazionale svolto in val di Fassa nel ventennale della legge 482/1999, che ha riunito esperti, dirigenti scolastici e insegnanti di scuole in vari territori di minoranza<sup>4</sup>. Nel prossimo paragrafo, rinunciando a qualsiasi pretesa di esaustività, intendo mettere a fuoco due questioni che ritengo particolarmente importanti: *perché insegnare una lingua di minoranza* e *che cosa insegnare*. Affronterò le due domande riferendomi a recenti esperienze e ricerche.

### 2.1 Perché insegnare una lingua di minoranza?

Nel questionario somministrato nel 2023 a un campione di oltre 3500 abitanti della regione Friuli-Venezia Giulia (*Mostra la lingua*) alcune domande riguardano l'inse-

<sup>3</sup> Sul friulano cfr. Perini (2021); Baldo (2023); Bier *et al.* (2024). Sul sardo cfr. Viridis (2021) e Marra (2021).

<sup>4</sup> In quest'occasione le scuole del primo ciclo dei territori tutelati dalla legge 482 sono state protagoniste di seminari sull'apprendimento linguistico, sulla valorizzazione del patrimonio storico-culturale, sulla valutazione e sulle alleanze con il territorio; cfr. Ministero dell'Istruzione (2021).

gnamento della lingua di minoranza nella scuola<sup>5</sup>. In particolare, in una domanda si chiede di esprimere il grado di accordo circa la seguente affermazione: “La presenza del friulano nella scuola è una risorsa per i ragazzi”. Si dichiara d’accordo il 37% dei partecipanti, abbastanza d’accordo il 30%, poco d’accordo il 22% e non d’accordo il 10%. Il numero di chi considera il friulano come risorsa è in linea con le risposte date alle domande nelle quali si chiede: “Quali lingue vorrebbe che fossero presenti nelle scuole in Friuli?”. Per la risposta, che può essere multipla, s’indicano le seguenti lingue: italiano, friulano, inglese, tedesco, sloveno, altra lingua. Il 98% dei partecipanti vorrebbe l’italiano, l’80% l’inglese, il 32% il friulano; segue il tedesco (28%), e infine lo sloveno (9%). Possiamo immaginare che molti partecipanti all’inchiesta abbiano abbinato italiano e inglese; qualcuno (ma non più del 9%) potrebbe aver indicato tutte le lingue; in ogni caso, risulta che la presenza nell’insegnamento di lingue diverse dall’italiano e dall’inglese è desiderata al massimo da un terzo del campione, un dato questo che indica la scarsa consapevolezza della possibilità di proporre una didattica plurilingue inclusiva.

Agli informanti che concordano nel ritenere l’insegnamento del friulano come risorsa non si chiede di argomentare la risposta, e possiamo immaginare che ci siano motivazioni diverse. Una di queste (centrale, anche se poco nota) è spiegata in modo diretto e con immagini molto curate dall’ARLeF (*Agenzia Regionale per la Lingua Friulana*), che nel progetto *Cressi cun plui lenghis/Crescere con più lingue*, promosso in collaborazione con la Regione e l’Ufficio scolastico regionale, invita i genitori a trasmettere/insegnare il friulano ai figli, ponendo l’accento sui vantaggi del bilinguismo dal punto di vista cognitivo<sup>6</sup>. Come molti studi hanno mostrato, i vantaggi cognitivi dei bambini bilingui si riconoscono in 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 focalizzare le informazioni rilevanti e di trascurare quelle che non lo sono, 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 una conseguenza del fatto che nel cervello di chi è bilingue le due lingue sono sempre attive simultaneamente, e di conseguenza è necessario per il parlante sviluppare un meccanismo d’inibizione della lingua che non è in uso, in modo da concentrare l’attenzione sulla lingua richiesta nella specifica situazione comunicativa. 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<sup>7</sup>. Per questa ragione il multilinguismo con qualsiasi combinazione di lingue – incluse le varietà dialettali e le lingue di minoranza storiche e immigrate

---

<sup>5</sup> L’inchiesta è tuttora in corso e i dati non sono stati pubblicati, ma sono stati comunicati ai collaboratori della ricerca.

<sup>6</sup> <https://arlef.it/it/progetti/crescere-con-piu-lingue/>.

<sup>7</sup> Cfr. Bialystock (2009); Green & Abutalebi (2013); Garraffa *et al.* (2020).

– va considerato come una risorsa che arricchisce non solo gli orizzonti culturali e sociali, ma anche le capacità 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 generalmente dalle lingue nazionali per alcuni aspetti: a) hanno un numero più ridotto di parlanti; b) presentano meno occasioni di scrittura-lettura; c) hanno un grado minore di standardizzazione; d) vengono spesso percepite come lingue di minor prestigio. In teoria, queste caratteristiche potrebbero influire sugli effetti cognitivi del bilinguismo. Perciò, da quando gli studiosi hanno iniziato a prestare attenzione al bilinguismo di chi parla una lingua nazionale e una varietà linguistica locale, un importante filone della ricerca (bileticismo<sup>8</sup>) è stato rivolto all'indagine sugli effetti che questo specifico tipo di bilinguismo ha sulle abilità cognitive, e in particolar modo sull'attenzione selettiva.

In questo filone di ricerca si colloca un'inchiesta condotta da Garraffa *et al.* (2015) sul sardo, nella quale 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, il secondo gruppo comprendeva bambini monolingui di lingua italiana. Complessivamente, le differenze tra bambini monolingui e bilingui evidenziate dalla ricerca mostrano un leggero vantaggio dei bambini parlanti sardo e italiano, a conferma che il bilinguismo è cognitivamente vantaggioso anche con una lingua di minoranza.

Un altro beneficio cognitivo per i bilingui è riconosciuto in una maggiore competenza (meta)linguistica o sensibilità linguistica, da intendersi come capacità di distinguere forma e significato, introspezione linguistica, osservazione spontanea di somiglianze e differenze tra le lingue, creazione di parole nuove, imitazione di accenti, giochi linguistici. A questo proposito, una ricerca di Magnani (2019) ha testato lo sviluppo di abilità pragmatiche, e più precisamente la capacità d'inferenza nella quantificazione, in bambini bilingui parlanti il fassano e l'italiano. Nella ricerca sono stati 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), che lo distingue da *alcuni*, e un'interpretazione sotto-informativa, per la quale *tutti* può coincidere con *alcuni*. Tipicamente, questa seconda interpretazione si ha nei bambini sino a 7-8 anni. Il risultato dell'esperimento fassano mostra che il 78,2% dei bambini bilingui che avevano il fassano parlato in famiglia sin dalla nascita, e il 91,5% dei bambini

<sup>8</sup> Viene chiamato bileticismo (o bi-dialettismo) quel particolare tipo di bilinguismo in cui una delle lingue in gioco è una lingua regionale o una lingua locale, ad esempio una lingua di minoranza o un dialetto.

bilingui che vivevano in ambiente fassano, ma avevano imparato a scuola il ladino, hanno scelto l'interpretazione pragmatica per il quantificatore, distinguendo *tutti e alcuni/qualche*, mentre solo il 69,5% dei bambini monolingui ha scelto questa interpretazione. I dati sono particolarmente interessanti perché mostrano una diversa percentuale di risposte pragmatiche non solo tra monolingui e bilingui, ma anche tra i due gruppi di bambini bilingui. 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 i parlanti prestano attenzione ai contenuti e non alla struttura linguistica, e in situazioni di apprendimento esplicito, come quello che si ha nella scuola<sup>9</sup>.

## 2.2 Che cosa insegnare?

L'insegnamento di una lingua non può essere dissociato dalla conoscenza della sua cultura, del suo territorio dal punto di vista storico, geografico, letterario, musicale, artistico. Spesso una didattica che ha solo poche ore a disposizione e che è svolta da insegnanti non specializzati trova più facile concentrarsi esclusivamente sulla trasmissione di contenuti riferiti alle tradizioni locali e rivolti al passato. Come osserva Rivoira (2018), il passaggio attraverso la scuola è invece fondamentale anche per sperimentare nuovi usi della lingua, richiesti in un territorio moderno con stili di vita diversi. La formalizzazione e la codificazione linguistica diventano centrali nel momento in cui si voglia usare la lingua per scrivere e parlare di argomenti che esulano dai contesti più tradizionali, oltre che per presentare temi tradizionali con tecniche innovative.

Tra i buoni esempi che mostrano come tradizione, formalizzazione linguistica, creatività e tecnologia possono convivere cito alcuni progetti sviluppati recentemente nella scuola primaria di Fierozzo nella valle del Fersina (Trentino), dove vive la minoranza linguistica mòchena. I temi ai quali i progetti sono ispirati si rifanno al territorio e alla cultura locale (il bosco, la lana, i giochi), ma prevedono anche la rielaborazione di quanto prodotto ai fini di pubblicazioni e mostre rivolte a una comunità vasta. In particolare, il progetto sui giochi utilizza tecniche digitali, e si propone come modello recuperabile basato sulla rete<sup>10</sup>.

La risposta ai nuovi domini e media è un fattore considerato importante nelle scale di misurazione della vitalità linguistica. L'adozione di nuove tecnologie, infatti, può potenzialmente invertire il declino di una lingua, coinvolgendo le generazioni più giovani. Mediante videogiochi creativi progettati con il coinvolgimento della comunità locale, gli stili di vita tradizionali potrebbero essere raccontati attraverso nuovi canali, così come arti, artigianato e tecniche di lavorazione potrebbero essere

---

<sup>9</sup> Tra le ricerche condotte sugli effetti cognitivi del cosiddetto bi-dialettismo e sul ruolo della scuola si cita quella di Vangsnes *et al.* (2015) sul bilinguismo norvegese e una sua varietà locale, e quella di Antoniou *et al.* (2016) sul bilinguismo greco e cipriota.

<sup>10</sup> Sirinviaa: *Minoranze trastoria e cronaca, scuola mòchena*, pt4,28/11/2023; <https://www.trentinotv.it/video-on-demand/minoranze-tra-storia-e-cronaca-scuola-mochena>.

trasmesse in forma digitale, e la realizzazione di questi nuovi prodotti comporterebbe un confronto ricco tra le diverse generazioni<sup>11</sup>.

Le risorse didattiche digitali sono al centro anche di un altro progetto per l'apprendimento simultaneo del cimbro, dell'inglese e del tedesco in vigore presso una scuola secondaria di I grado del territorio trentino, frequentata anche da alunni provenienti dall'isola linguistica cimbra di Luserna (Trento)<sup>12</sup>. La programmazione curricolare dell'istituto di Lavarone prevedeva l'insegnamento della lingua inglese (L2) e della lingua tedesca (L3), e alcuni moduli di un'ora a settimana in tedesco dedicati ad Arte e immagine. Una stretta collaborazione tra le insegnanti di L2 e L3 ha permesso di progettare un approccio diverso, basato sull'inter-comprensione, individuando degli argomenti comuni e compatibili con i sillabi già programmati per le tre lingue<sup>13</sup>.

Restando nell'ambito delle riflessioni su che cosa insegnare, un altro aspetto cui vale la pena di accennare riguarda l'uso veicolare delle lingue di minoranza. A questo proposito riporto le risposte a una domanda che indaga gli atteggiamenti linguistici in una recente inchiesta sociolinguistica, svolta sul ladino dolomitico, il cimbro e il mòcheno, *CLaM 2021* (<https://cimbro-ladino-mocho-2021.lett.unitn.it/>). Nella domanda si chiede di indicare il grado di accordo (molto/abbastanza/poco/niente) con l'affermazione seguente: *la matematica può essere imparata in ladino/mòcheno/cimbro?* Se per il mòcheno poco più della metà degli informatori si dichiara molto o abbastanza d'accordo (55%), per il cimbro la percentuale è inferiore alla metà (43,5%), e per il ladino è di un terzo (33,3%). I risultati evidenziano l'assenza di un sostegno compatto alla modernizzazione delle lingue locali. Come osserva Videsott (2023), quest'atteggiamento potrebbe derivare da una visione piuttosto scettica nei confronti delle innovazioni lessicali da parte dei parlanti<sup>14</sup>, i quali ritengono che le lingue del loro territorio non dispongano di termini adeguati per riferirsi a concetti specifici, e perciò si orientano verso la lingua di maggioranza per colmare lacune del vocabolario nel codice linguistico minoritario.

### 3. Debolezze, contraddizioni, disgiunzioni

In nessun caso la scuola, se agisce da sola senza il supporto attivo delle famiglie, può riuscire nel compito di insegnare/valorizzare una lingua, soprattutto una lingua di

<sup>11</sup> *L'Aoca Game Lab* (<https://www.youtube.com/watch?v=jUU62x5Czcw>) offre un buon esempio di tali applicazioni.

<sup>12</sup> All'Istituto comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna fanno capo due scuole secondarie di primo grado. Nel plesso di Lavarone nell'anno scolastico 2022-23 erano iscritti 45 studenti suddivisi in tre classi (I, II e III media), in ciascuna delle quali era presente un piccolo numero di alunni residenti nel comune di Luserna, in gran parte con una scarsa conoscenza del cimbro, come indicato dal questionario distribuito per la rilevazione del repertorio linguistico degli alunni.

<sup>13</sup> D'Angelo (2023).

<sup>14</sup> Cfr. Videsott & Ghilardi (2021: 87-88).

minoranza storica: è perciò cruciale che i primi a riconoscere la dignità della propria lingua siano i genitori.

A questo proposito Fiorentini (2020) rileva in val di Fassa la percezione di una certa avversione nei confronti dell'insegnamento scolastico della lingua di minoranza, dovuta al timore che questo possa risultare dannoso per l'apprendimento della lingua di maggioranza<sup>15</sup>. La possibile concorrenza tra le diverse lingue insegnate in ambito scolastico è vista -soprattutto dai genitori- come problematica, antagonista delle lingue più forti e più facilmente spendibili nel mondo del lavoro, come l'italiano, il tedesco e l'inglese<sup>16</sup>.

Possiamo riconoscere in questi timori un atteggiamento schizofrenico, tipico dei parlanti di lingue minoritarie, per i quali "the retention of the [minority] language is valued positively for one reason, and negatively for another" (Sasse 1992: 14). Ad esempio, in val di Fassa i genitori sono da un lato favorevoli all'insegnamento del ladino, che deve essere salvaguardato per motivi pratici e utilitaristici (primo tra tutti, l'obiettivo del patentino di bilinguismo italiano-ladino, fondamentale per accedere ai posti della pubblica amministrazione), e per motivi identitari; dall'altro lo stesso insegnamento è considerato inutile, poiché andrebbe a discapito di lingue di maggior prestigio e spendibilità sul mercato del lavoro.

Sull'oscillante collaborazione tra scuole, famiglie e istituzioni è centrato il lavoro di Decarli (2022), basato sull'osservazione partecipante durante un intero anno scolastico in alcune classi della scuola primaria e della scuola d'infanzia a Fierozzo (dove è insegnato il mòcheno), e a Luserna e Lavarone (dove è insegnato il cimbro). La ricerca evidenzia una frattura tra scuola e dominio familiare: ciò che s'impara a scuola, nei programmi esistenti è che il cimbro e il mòcheno sono le lingue parlate nelle aree dei rispettivi gruppi linguistici; uscendo da scuola, però, ci s'imbatte in una situazione diversa e più complessa. Sebbene in entrambe le comunità prevalgano narrative positive sulle lingue di minoranza (che le descrivono quali madrelingue), gli usi linguistici delle famiglie includono un diffuso bilinguismo o trilinguismo<sup>17</sup>, a volte una radicale italianizzazione, confermando che, se viene a mancare quella che De Rosa (2012: 47) chiama 'adozione affettiva' della lingua più debole, per le famiglie è più semplice appoggiare una campagna per l'introduzione a scuola della lingua di minoranza piuttosto che cambiare le abitudini di comunicazione quotidiana per parlare quella lingua.

L'assenza dell'adozione affettiva per la lingua locale è inoltre particolarmente evidente nello scarso uso che questa registra per la lettura, che solo in poche famiglie viene stimolata nei confronti dei bambini, come confermano anche i dati di un questionario distribuito in val di Fassa a trenta famiglie di bambini di prima classe primaria, dove il ladino è parlato insieme all'italiano: solo in due casi i genitori di-

<sup>15</sup> Fiorentini (2020: 494-5).

<sup>16</sup> Cordin (2011: 15); Fiorentini (2020: 495).

<sup>17</sup> Va considerato anche lo spazio dei dialetti entro il repertorio linguistico dei parlanti, come mostrano i numerosi esempi di "trentinismi" registrati da Decarli (2022: 66) nelle produzioni linguistiche in italiano dei bambini mòcheni della scuola primaria.

chiarano che il figlio legge (o al figlio si legge) anche in ladino. Eppure, la familiarità con la scrittura in tutte le sue forme, a iniziare dai libri ricchi d'immagini, è fondamentale per lo sviluppo spontaneo di molte abilità linguistiche.

Un altro elemento di debolezza osservato da Decarli è la scarsa consapevolezza che spesso i docenti di una lingua di minoranza hanno circa il valore del loro insegnamento per i non parlanti della lingua di minoranza. In maniera inconsapevole è come se chi insegna -e persino chi partecipa a un progetto di educazione plurilingue- sentisse che per gli alunni non parlanti la lingua locale dedicare del tempo a questa lingua fosse accessorio, e forse inutile.

Infine, uno dei principali motivi che generano fragilità alla didattica si riconosce nella grossa difficoltà di reclutamento, assunzione, inquadramento e sostituzione del personale scolastico, sintomatica di una sostanziale inerzia amministrativa, che rende difficile -se non impossibile- una continuità dei percorsi educativi.

In conclusione, l'osservazione partecipante di Decarli rende evidente il fatto che anche in una provincia come quella trentina, dove la tutela delle lingue di minoranza ha una forte tradizione e dove i fondi destinati alla valorizzazione di queste lingue non sono certo scarsi, i progetti d'insegnamento soprattutto quelli per le due lingue meno parlate, la lingua cimbra e la lingua mòchena, sono fragili a causa della disgiunzione tra scuole, famiglie e istituzioni. Ne derivano: la "discontinuità" dei progetti a causa della mancata risposta delle istituzioni a una programmazione più lunga; un'incerta convinzione degli insegnanti sul fatto che la lingua locale possa essere utile anche a chi non la conosce; un'oscillante sostegno delle famiglie all'educazione nella lingua di minoranza.

#### 4. *Quali prospettive?*

"Le lingue minoritarie non sono tutte egualmente minoritarie" (Micali 2023: 734). Lo conferma anche il mosaico di esperienze alle quali ho fatto riferimento, dove spesso strategie efficaci e solide pratiche sono supportate da fondi provinciali e regionali. 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 disponibilità di fondi, della dispersione dei finanziamenti per mancanza di organicità e sistematicità degli interventi.

Sebbene le situazioni nelle quali è attivo l'insegnamento di una lingua di minoranza siano molto diverse l'una rispetto all'altra, si possono tuttavia riconoscere almeno tre importanti e realistici obiettivi comuni.

Il primo è di arricchire la dimensione del plurilinguismo. Negli ultimi decenni la diffusa presenza di classi plurilingui ha spinto le istituzioni e gli insegnanti ad attivarsi non solo per far fronte alla diversità delle lingue nella scuola italiana, ma anche per riconoscerla come un'opportunità. Insieme alle lingue delle minoranze recenti le lingue delle minoranze storiche vengono ad arricchire il quadro di una scuola che, pur essendo ancora monolingue, sta acquisendo una nuova sensibilità verso l'educazione plurilingue come dimensione trasversale al curriculum scolastico,

parte integrante delle didattiche disciplinari, non solo della didattica delle singole lingue (Santipolo 2018; Micali 2023: 741; Cordin *et al.* 2023).

L'accesso e la padronanza di strumenti linguistici che consentono di compiere operazioni cognitive di astrazione è condizione essenziale per affrontare i contenuti disciplinari propri del percorso scolastico. Per lo sviluppo di questo tipo di abilità cognitiva, la presenza di varie lingue nel repertorio linguistico degli studenti non solo non è di ostacolo, ma può anche diventare una risorsa, se opportunamente guidata e sostenuta.

Per le situazioni in cui si mette in gioco una molteplicità di lingue è un modello efficace il *Cadre de Références des Approches Plurielles – CARAP* (Candelier 2011), elaborato dal Consiglio d'Europa, che serve per attivare negli alunni in funzione lo sviluppo delle competenze metalinguistiche, oltre che interculturali. La banca dati del CARAP e gli strumenti didattici collegati propongono percorsi per il confronto tra le strutture di una grande varietà di lingue, per stimolare ipotesi in risposta agli "esperimenti grammaticali"<sup>18</sup> volti a focalizzare l'attenzione sia sugli elementi linguistici ricorrenti sia su somiglianze e differenze rispetto ad altre lingue conosciute.

Il secondo obiettivo è quello di costruire reti per condividere risorse. Numerosi docenti hanno dedicato grande energia e creatività alla costruzione di progetti e materiali per le lingue di minoranza, ma spesso tali progetti e materiali non sono trasferibili ad altre simili esperienze. Pur tenendo conto delle caratteristiche specifiche di ogni territorio e di ogni lingua, è importante poter condividere buone esperienze utilizzando materiali multimediali. A questo proposito, il seminario tenuto nel 2019 in val di Fassa proponeva di costituire una rete nazionale delle scuole con lingua di minoranza come luogo di confronto permanente per le questioni didattiche e per portare avanti una riflessione in collaborazione con le università<sup>19</sup>.

Il terzo obiettivo è di creare sinergia tra tutti i soggetti coinvolti. Come già osservato nel § 3, la scuola da sola non ha la forza per portare avanti progetti efficaci. L'alleanza tra scuola e famiglia rappresenta una strategia fondamentale. Spesso è importante anche il coinvolgimento più ampio della comunità di minoranza. Non mancano esempi che vanno in questa direzione, e che possono diventare dei modelli per altre iniziative<sup>20</sup>. Sarebbe auspicabile che nella collaborazione avesse un posto

---

<sup>18</sup> Lo Duca 2004, cit. in Sordella 2018.

<sup>19</sup> Diversi buoni esempi di costruzione di reti regionali si trovano nella regione del Friuli Venezia Giulia, dove sono nate le iniziative di *Docuscuele* presso la Società Filologica Friulana, punto di riferimento per i docenti di friulano e *Lenghis-Ladint* (<https://arlef.it/it/lenghis/>). Nella stessa regione è stato sperimentato anche il progetto del Centro internazionale per il plurilinguismo di Udine in numerosi istituti scolastici (*Sperimentazione di moduli CLIL di educazione plurilingue nelle lingue native (italiano, friulano, tedesco, sloveno come L1 e/o L2) e lingue straniere in una rete di scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado della Regione Friuli Venezia Giulia*; cfr. Fusco 2012).

Anche nella provincia di Bolzano un servizio apposito dedicato alle scuole in area ladina assicura l'offerta di materiali. Nella provincia di Trento l'Ufficio Ladino di Formazione e Ricerca Didattica (OLFED) della Scuola di Fassa elabora e produce materiale didattico, e realizza attività di formazione e aggiornamento del personale docente.

<sup>20</sup> Come quelli citati per l'occitano, il griko e l'arbëreshe nel volume che raccoglie i lavori del seminario nazionale in val di Fassa del 2019 (MIR 2021: 87-90).

anche la ricerca, e che tra i diversi soggetti coinvolti (studenti, docenti, genitori) si applicasse un processo di co-costruzione/co-progettazione *bottom up*<sup>21</sup>.

Mi piace terminare questo lavoro rovesciando una domanda che ho implicitamente considerato nell'affrontarlo: "Quanto è importante la scuola per le lingue di minoranza?". Se s'inverte il soggetto con l'oggetto, si ottiene una formulazione che permette di guardare alla questione da una prospettiva diversa e complementare; perciò, la domanda che pongo come conclusione parziale, e soprattutto come invito a future riflessioni sul tema, è: "Quanto sono importanti le lingue di minoranza per la scuola?".

### *Bibliografia*

Andorno, Cecilia & Della Putta, Paolo & Pugliese, Rosa & Sordella, Silvia & Zanoni, Greta. 2023. Per un'educazione linguistica plurale. La formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue* 1. 596-612.

Antoniou, Kyriakos & Grohmann, Kleantes K. & Kambanaros, Maria & Katsos, Napoleon. 2016. The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition* 149. 18-30.

Baldo, Gianluca. 2023. Educazione linguistica plurilingue a sostegno della diversità delle classi. Alcune esperienze dal Friuli Venezia Giulia. *Italiano LinguaDue* 2. 543-552.

Bialystok, Elynor. 2009. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism, Language and Cognition* 12. 3-11.

Bier, Ada & Zanello, Gabriele & Ottogalli, Antonella. 2024<sup>2</sup>. *The Friulan Language in Education in Italy*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning; [https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional\\_dossiers/friulian\\_in\\_italy\\_2nd\\_2024.pdf](https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/friulian_in_italy_2nd_2024.pdf)

Candelier, Michel (a cura di). 2012. CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. *Italiano LinguaDue* 5. 2-124.

Cordin, Patrizia (a cura di). 2011. *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*. Milano: FrancoAngeli.

Cordin, Patrizia & Vender Maria & Masiero, Giovanna & Arici, Maria. 2023. *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Trento: IPRASE.

D'Angelo, Mariapia. 2023. CLIL e intercomprensione in contesti minoritari. Un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna. In Balboni, Paolo & Caon, Fabio & Menegale, Marcella & Serragiotto, Graziano (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. 73-81. Venezia: edizioni Ca' Foscari.

De Rosa, Raffaele. 2012. Esperienze di plurilinguismo in famiglia nel contesto multiculturale elvetico. In Fusco, Fabiana (a cura di), 41-68.

---

<sup>21</sup> Simile a quello presentato nel progetto *New ABC* che coinvolge le università di Torino e Bologna e diversi istituti scolastici (Andorno *et al.* 2023).

- Decarli, Giorgia. 2022. *Le prassi applicative delle misure di tutela delle piccole minoranze. Uno studio interdisciplinare*. Technical report. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorentini, Ilaria. 2020. Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici. In Videsott, Paul & Casalicchio, Jan (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*. 480-502. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Fusco, Fabiana (a cura di). 2012. *Educazione e sperimentazione plurilingue. Metodi e applicazioni*. Udine: Forum.
- Garraffa, Maria & Sorace, Antonella & Vender, Maria. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Garraffa, Maria & Beveridge, Martin, & Sorace, Antonella. 2015. Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian–Italian Bilingual Children. *Frontiers in Psychology* 6.
- Green, David W. & Abutalebi, Jubin. 2013. Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis, *Journal of Cognitive Psychology* 25. 515-530.
- Iannàcaro, Gabriele. 2010. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica italiana. Roma: MIUR (= *Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica* 1).
- Iannàcaro, Gabriele & Fiorentini, Ilaria. 2021. Le lingue minoritarie a scuola. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). *Le lingue regionali a scuola*, 37-64. Torino: UTET.
- Lo Duca, Maria Giuseppa. 2004. *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.
- Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico. 2021. *Le lingue regionali a scuola*. Torino: UTET.
- Magnani, Marco. 2019. Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari. In Nuzzo, Elena & Vedder, Ineke (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*. 245-260. Milano: Studi AtLA.
- Marra, Antonietta. 2021. L'insegnamento della lingua sarda. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). 197-224.
- Micali, Irene. 2023. Quale didattica per le lingue minoritarie? Approcci e modelli per un'educazione plurilingue. *Italiano LinguaDue* 1. 730-746.
- MIR – Ministero dell'Istruzione. 2021. *Lingue di minoranza a scuola. Seminario Nazionale nel ventennale della Legge 482/1999*; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/LINGUE+DI+MINORANZA+A+SCUOLA.pdf/86ff2e3b-a61a-31cb-5f76-c4c3395372b0?version=1.0&t=1627308416440>
- Morelli, Domenico. 2021. Una riflessione su vent'anni di insegnamento delle lingue di minoranza. In Ministero dell'Istruzione. 43-48.
- Perini, Rosalba. 2021. Il friulano a scuola. In Luise, Maria Cecilia & F. Vicario (a cura di). 141-169.
- Pons, Aline (a cura di). 2018. *A scuola di occitano*. Pomaretto: Associazione amici della scuola latina.
- Rivoira, Matteo. 2018. L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?). In Pons, Aline (a cura di). 45-53.
- Santipolo, Matteo. 2018. Consapevolezza ed educazione linguistica. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)* 2/3. 7-19.

- Sasse, Hans-Jürgen. 1992. Theory of language death. In Brenzinger, Matthias (ed.). *Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*, 7-30. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.
- Sordella, Silvia. 2018. Il plurilinguismo in classe: problemi e potenzialità. In Pons, Aline (a cura di). 15-31.
- Sordella, Silvia & Andorno, Cecilia. 2017. Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Éveil aux langues* nella scuola primaria. *Italiano Lingua Due* 9(2). 162-228.
- Vangsnes, Øystein A. & Söderlund, Göran B.W. & Blekesaune, Morten. 2015. The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>.
- Videsott, Ruth. 2023. Il ladino in val Gardena e in val Badia. *Mondo ladino* 47. 51-69.
- Videsott, Ruth & Fiorentini, Ilaria. 2020. Il ladino dolomitico nel mondo digitale: tra norma e uso. *Rivista italiana di dialettologia* 43. 191-222.
- Videsott, Ruth & Ghilardi, Marta. 2021. Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladino verso il *code-mixing*. In Favilla, Maria Elena & Marchetti, Sabrina (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. 77-92. Milano: Officinaventuno (= *Studi AtLA* 13).
- Virdis, Maurizio. 2021. La lingua sarda. In Luise, Maria Cecilia & Vicario, Federico (a cura di). *Le lingue regionali a scuola*, 171-196. Torino: UTET.