

# MONDO LADINO

XIII (1989) 1

LEI ILINCRUM IDU MARGORANZZA...  
(C... ..)

ISTITUTU CULTURAU...  
VICINU VICOLO DEL...  
ASSISA / ASSISA



COMITAT  
DE DIREZION  
*Guntram A. Plangg*  
*Fabio Chiocchetti*

REDAZION  
*Valentino Chiocchetti*  
*p. Frumenzio Ghetta*  
*Mario G. Dutto*  
*Bernardino Chiocchetti*



MONDO LADINO  
Bollettino dell'Istituto Culturale I K 6458387  
anno XIII (1989) n. 1-2 D 622074

305.759 MON 1a  
-1989 I

CONTEGNÙ

Pl. 3 *Notiziar da l'ICL*

ICL

Sezione n. 1

- » 13 *LE LINGUE DI MINORANZA E LA SCUOLA*  
Contributi e documenti dalla Val di Fassa
- » 15 *Mario G. Dutto*, Presentazione
- » 19 *Bernardino Chiocchetti*, La lingua e la cultura ladina nella scuola elementare in Val di Fassa. Dalle prime richieste all'avvio della sperimentazione
- » 31 *Lorenzo Biasiori*, La lingua e la cultura ladina nella scuola elementare in Val di Fassa. Problemi attuali e prospettive
- » 49 *Roland Verra*, La lingua e la cultura ladina nella scuola in Val Gardena ed in Val Badia
- » 59 AA.VV., Problemi della Svizzera retoromancia: scuola e società
- » 69 *Maria Giovanna Iellici*, Esperienze di insegnamento del ladino nelle scuole elementari di Fassa
- » 97 "*Contaconties*", Progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per gli alunni delle scuole elementari della Valle di Fassa.
- » 107 *Maria Teresa Fanton*, "Euroscol 1988": significato e validità di un'esperienza
- » 121 *Pier Marco Rizzoli*, Problematiche ed aspetti del bilinguismo in Val di Fassa: riflessioni di un insegnante
- » 149 *Mario G. Dutto*, Diversità linguistica e culturale: il caso del Galles
- » 165 *Tamara Boscia*, Diversità linguistica e culturale: l'esperienza della Galizia
- » 185 *Piero Ardizzone*, Comunità di lingua minoritaria ed organismi europei



Associata all'USPI  
Unione Stampa  
Periodica Italiana

D-62.2074  
K-6457933

# MONDO LADINO

BOLATIN DE L'ISTITUT CULTURAL LADIN

Ann XIII (1989) n. 1-2

ISTITUT CULTURAL LADIN  
"Majon di Fashegn"  
VICH/ VIGO DI FASSA

117

102



117

## NOTIZIAR DE L'ICL

Peon via donca con n outra anada de nosh bolatin. Duc' arà abù l môt de se n adar di mudamenc' entervegnui daite e dintornvia l'Istitut Ladin chish ultimes tempes. E purampò jon inant, dò l troi segnà da oramai passa diesh egn de laor, co la valiva gaissa del scomenz e con apede la lum de l'esperienza e de l'ensegnament de chi che ne à prezedù.

Amò dant che poder ruar fora col consuntif de chel che l'é stat fat via per chest an, MONDO LADINO se presenta ndò col medemo spirit avert e feruscol, desché strument de confront e scrign de documentazion per duc' chi che à gust e cör per la costion ladina.

Se trata de n numer extra, olache aon binà adum contribuc' e documenc' desvalives, ma che roda duc' ntorn a n argument zis delicat: lengaz de mendranza e scola.

Da na man, chest no l'é auter che l'ultim varech sul troi de la colaborazion anter Istitut e Scola, na colaborazion che va inant da n bon trat con fruc' percacenc', che duc' pol veder documenté te desvaliva publicacions, pruma de dut te "Mondo Ladino Quaderni" n. 1-6.

Da l'outra man, chest numer l se lea a n moment particular de largia refleshion che tocia mingol duta la sozietà ladina, te chela che vegn al luster i signes del pericol che manacia dassen sia soravivenza. La situazion del ladin te Fasha te anter la jona generazions, dal pont de veduda soziolinguistich, l'é belapontin l'argument del "Glottokit '87", na ricerca portada inant n colaborazion te anter Istitut e Scola; ai ejic' de chest lurier vegn dedicà na publicazion apostata metuda ensema dal dr. Mario G. Dutto per "Mondo Ladino Quaderni".

Da l'analisi de la situazion da ades vegn cà donca l besegn de chierir che che se pol far, te scola e foravia, per viver n lengaz de mendranza: i scric' che prejenton chiò no l'é biota speculazion teorica, ma i

*mosha te la pratica esperienzes e progec' de educazion te più lengac' porté inant te Fasha e utrò, fora per l'Europa.*

*Sion ben dalonc' te nosha val da n sistem educatif orientà envers l plurilinguism, ma aboncont no partion pa nience dal nia. Trop é stat lurà, trop é stat semenà, ma per regoer ge volarà pa amò temp e lurier.*

*Duc' cognarà far sia part, da japede fin sun som, a voler che dogne sforz vegne coordinà te n program de "politica linguistica" che sapie sperlongiar la vita a nosh ladin.*

*Chest l'é temp olache madura n muie de cosses, mashimamenter te l'Europa, olache bel pian duc' i popui se desheida; ma ence chiò da nos, te la Dolomites, l'é n grum de novitèdes che rua adalèrch e che nshin acà pöch temp neshugn aessa podù crear. Nos ladins vegnon a aer te man strumenc' che podessa esser de gran didament, demò che fossane bogn d'i dorar dalvers e no se lashassane sciampar la dreta sajon.*

*L'Istitut Ladin, desché tel temp passà, seghitarà inant a far sia part. L lurier che ge stash te dant ti meish che vegn no l'é segur lijier o sorì, ma purampò l moment l'é bon, l'aiut no mencia, la bona volontà nience. A desmostrar chest tant ne sà bel poder publicar chiò apede l'intervent de l'Assessor provincial a la Cultura e a l'Istruzion, dr. Tarcisio Grandi, che ai 20 de november dal 1989 l'é vegnù te l'Istitut Ladin a ge dar possess al nöf Consei de Aministrazion.*

*No se trata demò de paroles de ocajon, e nience pa demò de programes culturali per l'Istitut: vegn tocià dut entriech l ciamp olache se jia la soravivenza del ladin, patrimoniè cultural de duta la provinzia; tel far chest vegn metù al luster l post fundamental che ge pervegn a la Scola n chest moment, giusta apontin en sintonia col contegnù de chest libret, che no podea aer a chesta vida na mióra introduzion.*

Fabio Chiocchetti

ISTITUT CULTURAL LADIN  
"Majon di Fashegn"

*CONSEI DE AMINISTRAZION*

nominà da la Jonta Provinziala de Trent con del. n. 11923 del  
6.10.1989:

FERRUCCIO CHENETTI, President  
DANILO DEZULIAN  
MARCELLINO CHIOCCHETTI  
RINALDO DEBERTOL  
CARLO WEISS

*Comishion Culturala:*

GUNTRAM A. PLANGG, President  
FABIO CHIOCCHETTI  
MARIO G. DUTTO  
MARIA GIOVANNA IELICI  
SERGIO MASAREI  
CARLO WEISS

*Revijores di conc':*

MARIO GRETTET  
GERARDO LAZZERI  
MARIA LUISA LORENZ

*TARCISIO GRANDI*

*Assessore provinciale alle Attività Culturali e all'Istruzione.*

*Intervento in occasione dell'insediamento del Consiglio di Amministrazione dell'Istituto Culturale Ladino.*

*Vigo di Fassa, 20 novembre 1989.*

Signori Consiglieri,

desidero innanzitutto esprimerVi, oltre al saluto e al ringraziamento miei personali, quelli del Presidente della Giunta provinciale, per aver voluto accettare l'incarico di componenti il Consiglio di Amministrazione dell'Istituto Culturale Ladino.

L'insediamento di oggi segna un ulteriore, importante passo in avanti dell'Istituto, verso una sempre più forte e cosciente affermazione della sua specificità e dell'ormai insostituibile funzione che esso svolge all'interno non solo della comunità fassana ma dell'intera entità dolomitica.

La necessità di tutelare e valorizzare le peculiarità etnico-linguistiche che contraddistinguono specifiche comunità della nostra provincia si sta sempre più imponendo nell'opinione pubblica, nella cultura e nel dibattito politico, non solo ai fini del rispetto e del soddisfacimento di una legittima e motivata aspirazione, ma anche in vista del conseguimento di condizioni di vita civile che consentano un equilibrato e armonico sviluppo dell'intera comunità.

Sono profondamente mutate infatti le prospettive culturali che tendevano al livellamento e all'omogeneizzazione delle diverse peculiarità locali, e va opportunamente considerato il mutamento culturale in atto, che riconosce anche a livello europeo, con l'approvazione della carta delle lingue minoritarie elaborata dal Consiglio d'Europa, ampia

legittimazione alle aspirazioni dei gruppi etnico-linguistici minoritari, e introduce a più favorevoli terreni l'opera di tutela e promozione che insieme, Provincia e Istituto, siamo chiamati a compiere.

Credo quindi opportuno ripercorrere brevemente lo stato attuale dell'impegno dell'Istituto, per poi tracciare le linee direttive che, secondo la Giunta provinciale, dovranno guidare l'attività dell'ente durante questa decima legislatura provinciale: dalla progettazione e nuova sistemazione degli uffici e della biblioteca specialistica in seguito al trasferimento della Biblioteca comunale, all'attività editoriale, anche in collaborazione con la scuola, alla ricerca scientifica, fino ai progetti di ricerca e documentazione, all'interessante sezione di arte contemporanea e alle molte iniziative culturali, il ventaglio delle attività si presenta compiuto e valido, di sicuro e notevole interesse per la popolazione fassana e di grande valenza anche extraprovinciale.

Voglio sottolineare con particolare evidenza il progetto della sezione d'arte contemporanea ladina, che risponde all'esigenza di raccogliere e salvaguardare le espressioni autentiche della vita culturale e spirituale della gente ladina non più solo con riguardo agli aspetti delle stratificazioni storiche ma nella comprensione della vitalità di un'espressione che filtra nel suo contenuto artistico la forza e l'identità peculiare della ladinità.

E per altro versante, il museo sul territorio, che realizza un'intuizione per molti versi anticipatrice nella realtà italiana e trentina, quella di creare percorsi etnografici e culturali radicati immediatamente nel vissuto sociale che li ha forgiati e determinati.

Su queste linee, io credo, è tracciata la via di una presenza fortemente propositiva dell'Istituto in Val di Fassa, che è chiamato nei prossimi anni a divenire sempre più il soggetto di riferimento della cultura ladina, anche e soprattutto con riguardo agli interventi programmati sul territorio dagli enti locali e dalle espressioni associazionistiche.

Sarà qui opportuno attuare forti linee di raccordo allo scopo di fornire un'immagine unitaria dello sforzo che i vari soggetti coinvolti vanno conducendo al fine di salvaguardare e valorizzare ogni espressione della cultura ladina in funzione non solo di indagare e consolidare la specifica identità locale, ma anche di consentire uno sviluppo complessivo e armonico della comunità fassana.

Ma il compito più grande e decisivo che ci attende è la sfida lanciata alla Provincia Autonoma di Trento dal progetto scuola che le norme

di attuazione ci consentono ora di delineare non solo per il Trentino ma più in ispecifico per la gioventù ladina.

L'impegno è in prima persona e responsabilmente della Provincia, e voglio qui assicurare voi e per vostro tramite ogni espressione della cultura ladina che le strutture provinciali ed io personalmente ci attiveremo per elaborare e definire le soluzioni più adeguate ed efficaci, ma su questo progetto decisivo, è chiaro, sono importanti anche le proposte e le collaborazioni che l'Istituto saprà dare come apporto originale e radicato di idee e di tensioni spirituali.

Per entrare più nello specifico, vorrei esporre di seguito gli elementi essenziali della norma e le linee di intervento della Provincia al riguardo.

L'art. 14 delle norme di attuazione in materia di ordinamento scolastico in provincia di Trento, disciplina l'insegnamento della lingua e della cultura ladine nei comuni della provincia ove è parlato il ladino. Tale disposizione riveste un significato di particolare rilievo, perchè finalmente dà delle risposte organiche e globali alla esigenza del coinvolgimento della scuola elementare e secondaria nel progetto di valorizzazione della lingua e della cultura della gente fassana.

In particolare l'art. 14 delle norme d'attuazione prevede quanto segue:

1. nelle scuole elementari dei comuni ladini è impartita almeno un'ora settimanale di insegnamento della cultura e della lingua ladina che può essere usata quale strumento di insegnamento, secondo modalità stabilite dal collegio dei docenti;
2. analogamente avverrà nelle scuole secondarie, secondo le previsioni della programmazione educativa deliberata dal Collegio dei docenti, e potranno essere autorizzati corsi integrativi di lingua ladina su richiesta di un adeguato numero di studenti o dei rispettivi genitori;
3. Il personale direttivo e docente di ruolo nelle scuole provinciali, proveniente dai comuni ladini ed a conoscenza della lingua e della cultura ladine, può chiedere di essere assegnato, con precedenza assoluta, nelle scuole elementari e secondarie ladine, ed è assicurata la nomina con precedenza assoluta nelle assunzioni del personale docente non di ruolo, che si trovi nelle medesime condizioni.

Da tale normativa emerge chiaramente che soprattutto la scuola, attraverso i suoi organi, è chiamata ad intervenire in prima persona

nell'attuazione del progetto, che vede il settore dell'istruzione come strumento privilegiato in tale ambito.

Emerge, ad esempio, con chiarezza che spetta al Collegio dei docenti stabilire, rispettivamente:

- a) nella scuola elementare le modalità attraverso cui la lingua ladina può essere usata quale strumento di insegnamento;
- b) nelle scuole secondarie deliberare, nell'ambito della programmazione dell'azione educativa, le modalità per assicurare l'insegnamento della cultura ladina.

Analoghe considerazioni valgono nei confronti del Sovrintendente scolastico per quanto attiene l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura ladine, nonché per gli organi competenti ad autorizzare corsi integrativi di lingua ladina nelle scuole secondarie.

Evidentemente la scuola non potrà non avvalersi del contributo delle realtà locali, istituzionali ed associative che da anni operano con competenza e con vivissima attenzione nel campo della valorizzazione e conservazione della lingua e cultura ladine, primo fra tutti proprio l'Istituto Culturale Ladino. Tuttavia è bene ribadire che il disegno politico che informa l'art. 14 delle norme di attuazione sulla scuola, chiama i responsabili della politica scolastica in provincia di Trento, a tutti i livelli, siano essi la Giunta provinciale e l'Assessore di merito, il Sovrintendente scolastico o gli Organi collegiali delle scuole, ad assumere in prima persona la questione ladina come impegno rilevante della politica scolastica trentina.

Tale disegno, del resto, vuole rispondere affermativamente all'esigenza di dare anche in questo campo una risposta educativa in termini globali.

Infatti, anche la lingua e la cultura ladine devono essere inserite in un progetto educativo complessivo, che tenda, comunque, anche attraverso lo studio di tali materie, alla valorizzazione educativa ed alla crescita culturale degli studenti.

Il progetto scolastico terrà conto degli apporti insostituibili derivanti da uno stretto e fattivo rapporto con le realtà locali: Comuni, Comprensori, enti ed associazioni. In tale quadro, assume particolare rilievo il ruolo dell'Istituto Culturale Ladino, che da anni svolge con attenzione e impegno, unanimemente riconosciuti e apprezzati in ogni sede, un indispensabile lavoro di sostegno e di promozione culturale a favore delle genti ladine della Valle di Fassa.

Sarà opportuno provvedere alla immediata nomina di un Comitato, formato da rappresentanti della scuola e degli enti espressione della comunità ladina, incaricato di avviare un progetto di integrazione nella scuola delle metodologie educative necessarie per la valorizzazione della lingua e cultura ladine, secondo i dettami contenuti nelle norme di attuazione sulla scuola trentina. In tale sede, dopo una prima fase di raccolta di materiali e di esperienze, dovrà aprirsi successivamente un fattivo dibattito dal quale dovranno scaturire le proposte per la Giunta provinciale. Spetterà poi a quest'ultima, nell'ambito delle competenze affidatele in materia di scuola, dare le direttive di carattere programmatico.

L'applicazione dell'art. 14 delle norme di attuazione sulla scuola è un importante appuntamento per l'autonomia provinciale in tutte le sue espressioni: Giunta provinciale, mondo della scuola, comunità locali. Solo se tutte queste componenti sapranno operare con attenzione al proprio ruolo e con spirito di responsabilità, la realizzazione di un tale progetto potrà rappresentare un importante passo avanti nella realizzazione del più autentico spirito autonomistico. Dovremo coniugare ogni soggetto, ogni risorsa, in un "sistema" razionalmente organizzato, un "sistema trentino", finalizzato al miglioramento della qualità della nostra vita sotto ogni profilo e aspetto, nel quale assume importanza centrale e decisiva la questione culturale.

Ritengo stia per aprirsi una nuova fase della nostra autonomia, quella che dopo gli anni precipuamente caratterizzati dalla realizzazione di "opere" - che dovrà ovviamente continuare - si qualificherà per una maggiore e più sensibile attenzione ai problemi della qualità, delle forme espressive dell'identità nostra specifica. E sarà una legislatura, questa, improntata ad una crescente centralità della cultura e delle formazioni, tesa alla ricerca e valorizzazione dei connotati del vissuto di un popolo per raggiungere quell'equilibrio tra esistente e innovazione che caratterizza la nostra storia.

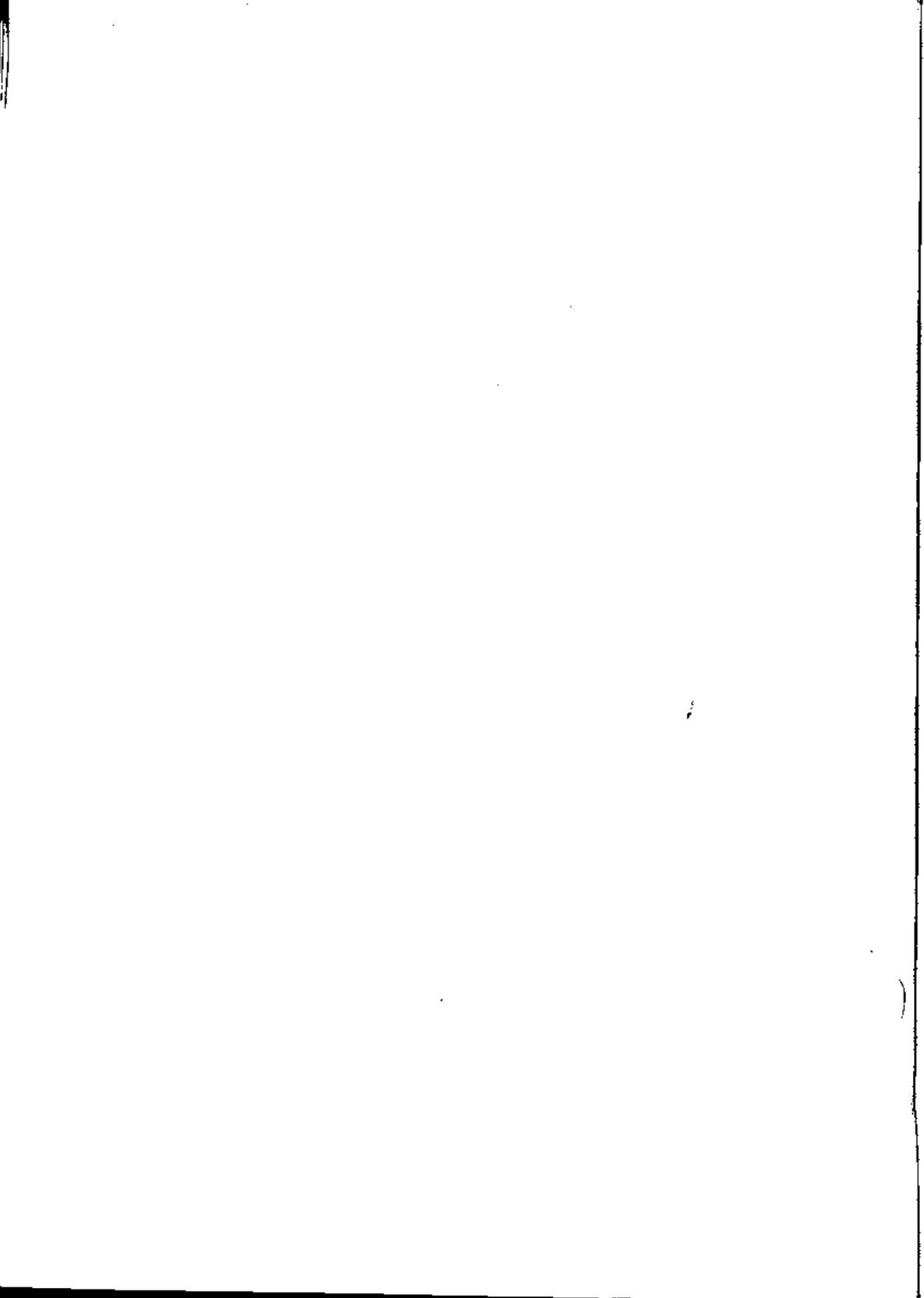
Nella terra trentina, fra questa gente che sempre è stata investita del ruolo di cerniera e di incrocio di civiltà, trova giustificazione la compresenza - la difesa, la valorizzazione - di etnie, di lingue, di popoli e trova giustificazione e fondamento l'autonomia trentina.

Di qui l'importanza dell'Istituto Culturale Ladino, di qui l'impre-scindibile esigenza di rigore scientifico, operativo e amministrativo che dovrà connotarne l'attività.

L'Istituto Culturale Ladino dovrà valorizzare sempre più il suo ruolo

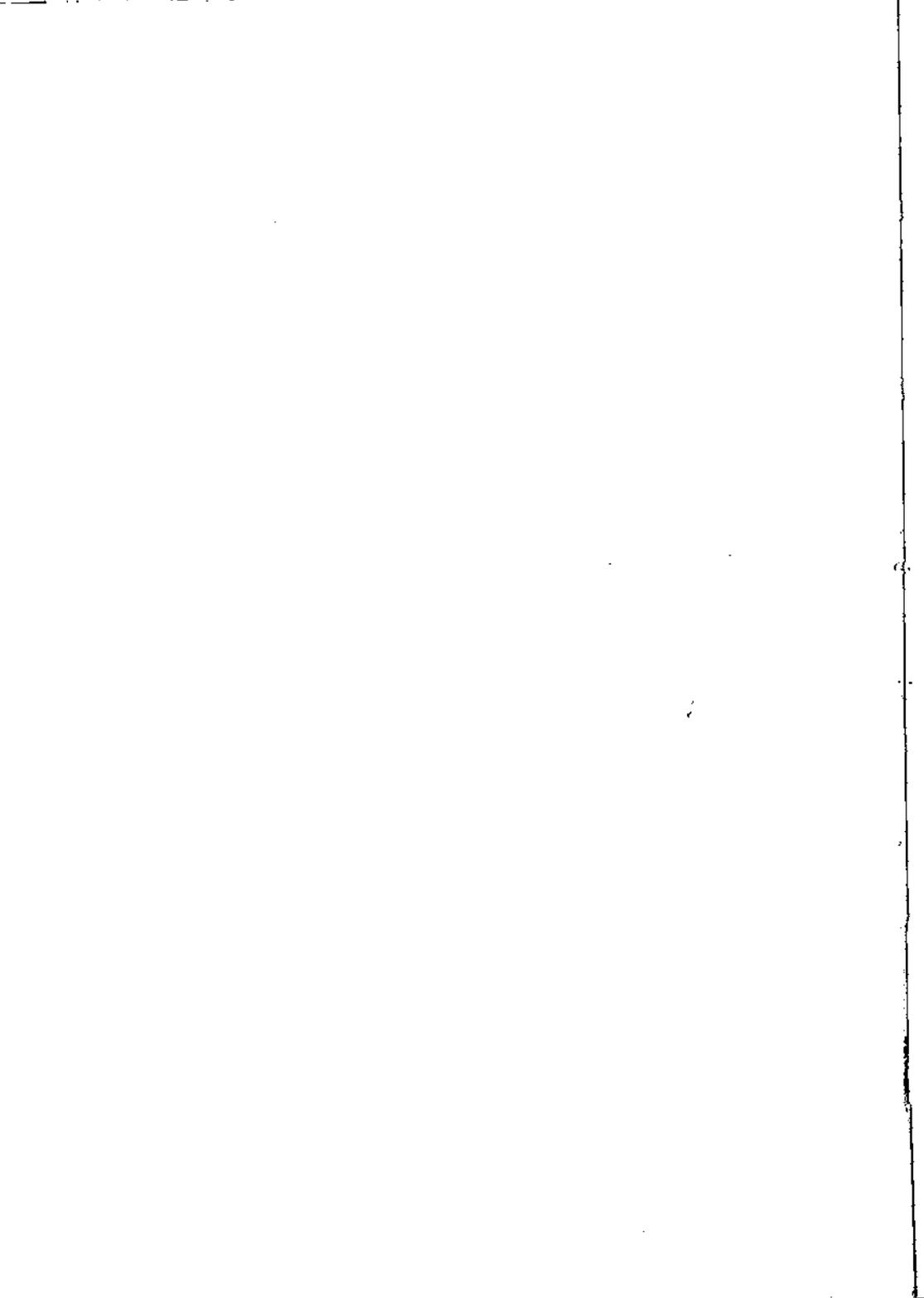
lo di soggetto privilegiato della programmazione provinciale, chiamato dalla legge istitutiva a tutelare e valorizzare il patrimonio etnografico e culturale della gente ladina: un ruolo che, ripeto, dovrà essere svolto attraverso una stretta collaborazione con la scuola, soprattutto per salvare e diffondere le peculiari espressioni linguistiche e spirituali.

È con questi auspici che intendo affidarVi il mandato conferitoVi dalla Giunta provinciale, con la convinzione che le SS.LL. sapranno mantenere una stretta aderenza tra l'attività dell'Istituto e gli indirizzi programmatici della Giunta provinciale in materia di istruzione e di cultura. Questo porterà sicuramente ad un proficuo dialogo, ad uno scambio di esperienze e, in definitiva, ad una stretta collaborazione per un sempre migliore servizio a favore della nostra collettività.



LE LINGUE DI MINORANZA E LA SCUOLA

*Contributi e documenti dalla Val di Fassa*



## PRESENTAZIONE

*Convenzionalmente quando si parla di questione ladina ci si intende riferire ad un dibattito linguistico sulla natura e sull'origine della lingua ladina; esistono, però, altri aspetti della questione ladina di non minore rilevanza.*

*In particolare c'è una dimensione educativa che taglia trasversalmente l'intera problematica ladina e si presenta come un nodo largamente irrisolto. La discussione e la riflessione sulla scuola ladina o sulla scuola nelle località ladine si sono poste, in relazione alla Val di Fassa, in termini diversi rispetto alle soluzioni adottate in altre realtà ladine.*

*Il quaderno che qui viene presentato è insieme una "testimonianza" ed uno strumento di riflessione. È una "testimonianza" in quanto raccoglie non elaborazioni astratte, bensì ricostruzioni, considerazioni e punti di vista di persone che, a vario titolo e con funzioni diverse, operano nel campo. Rivolto prioritariamente alla comunità scolastica - docenti, genitori, operatori e dirigenti scolastici -, ma di interesse anche per chi segue l'evolversi del dibattito e delle iniziative in tema di minoranze linguistiche, il quaderno offre una lettura a tutto campo dei molteplici termini in cui la questione della scuola in un contesto di diversità linguistica e culturale si va ponendo.*

*Alcuni contributi sono di carattere storico. Verra documenta il "lungo processo di assestamento e di travagliate controversie" che ha caratterizzato la storia dell'ordinamento delle scuole delle vallate ladine in provincia di Bolzano. Risalendo alle fonti documentarie, Chiocchetti ricostruisce le vicende legate alla introduzione della lingua e della cultura ladina nella scuola elementare sottolineando accanto all'"intelligenza e impegno disinteressato manifestati dai pionieri della causa ladina", i mutamenti, avvenuti nel tempo, di sensibilità e di prospettiva*

e il ruolo determinante degli insegnanti sia nel facilitare che nel rallentare l'innovazione.

Biasiori si sofferma, invece, sugli aspetti istituzionali ed organizzativi, discutendo l'attuale formula organizzativa attraverso la quale viene attuato l'insegnamento della lingua e cultura ladina nelle scuole elementari in Val di Fassa e illustrando le posizioni oggi sul tappeto in riferimento al nuovo quadro normativo provinciale ed alla professionalità degli insegnanti.

Nel quaderno sono poi inseriti alcuni contributi che, senza alcun intendimento di presentazione esaustiva, illustrano attività didattiche, iniziative scolastiche ed interventi di sostegno all'insegnamento. Iellici fornisce, pur in termini essenziali, uno spaccato del tipo e della varietà delle linee di lavoro didattico nell'"ora di lingua e cultura ladina". Fanton documenta una esperienza condotta nel 1988 che può esemplificare quanto sia opportuno accrescere negli alunni, come pure negli operatori scolastici, la consapevolezza che in Europa l'apprendimento plurilingue a partire dalle scuole dell'obbligo, in particolare l'uso della lingua di minoranza, è una condizione che riguarda milioni di persone.

Il progetto "Contaconties", di cui vengono presentati i contenuti ed i metodi, mira ad ampliare gli strumenti di lavoro a disposizione dei docenti e rappresenta un primo passo nella direzione della costituzione di un sistema di supporto (materiali e risorse didattiche) allo sviluppo dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina.

La presentazione delle soluzioni adottate nelle scuole dei territori romanci, come pure i contributi di Boscia e Dutto sulla esperienza della Galizia e del Galles, possono ampliare l'angolo di osservazione e sottoporre all'attenzione dei lettori sia la rilevanza delle scuole nella valorizzazione delle lingue di minoranza e nella definizione di politiche di bilinguismo, sia la pluralità di soluzioni che sono state adottate nelle diverse realtà. Entrambi i contributi sono basati sulle visite realizzate grazie a borse di studio messe a disposizione della Comunità Europea nel quadro degli interventi a favore delle lingue di minoranza.

"L'ampiezza del cammino percorso" a livello europeo in tema di salvaguardia delle lingue di minoranza è illustrata nell'intervento di Ardizzone che si propone anche come introduzione ai principali documenti politici - i cui testi sono inclusi - in cui si sono venute formulando le posizioni di significativi organismi internazionali come il Parlamento Europeo, la Comunità Europea ed il Consiglio d'Europa.

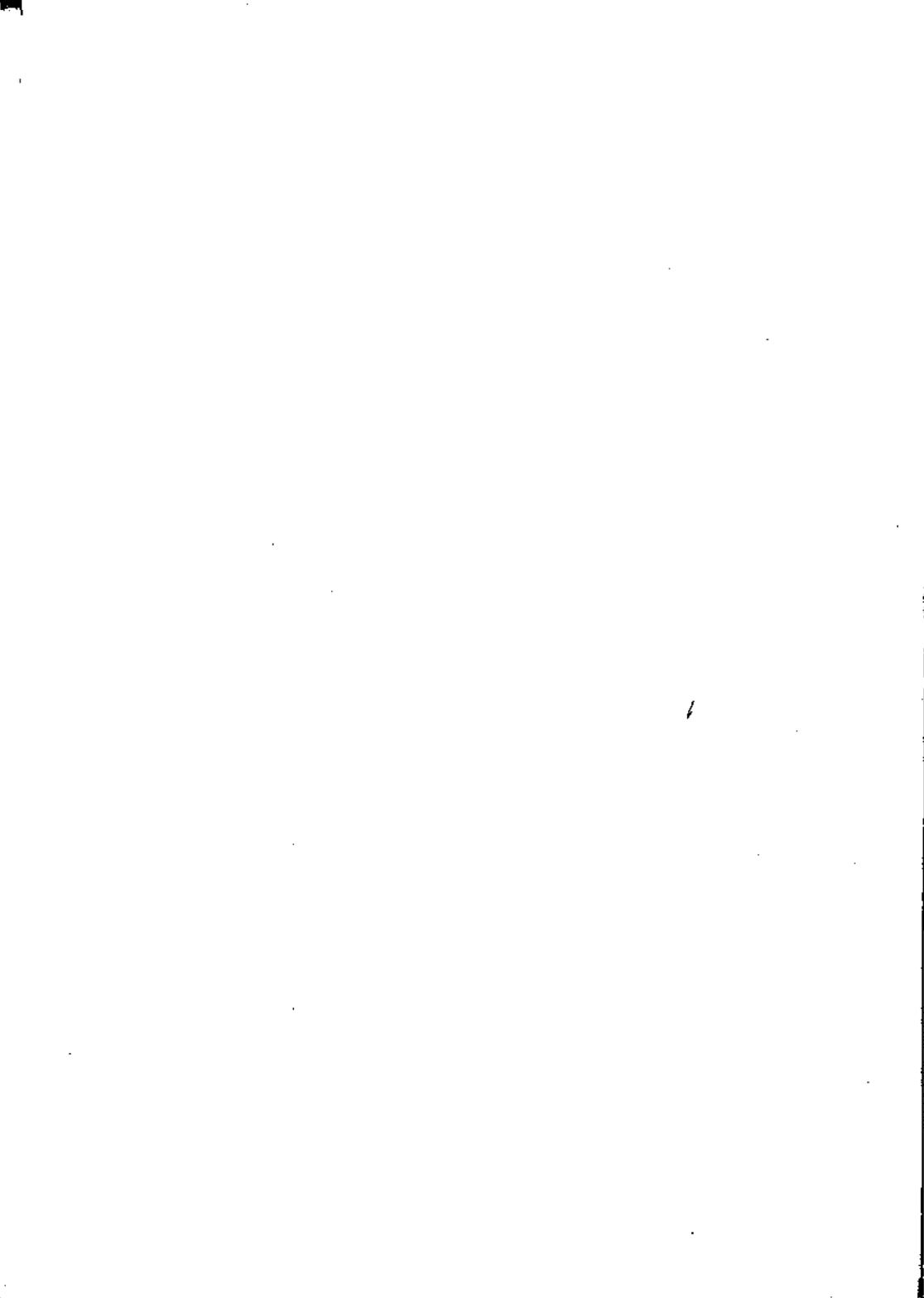
*Ospitando interventi, diversi per natura e non omogenei per contenuto, il quaderno appare come un mosaico il cui disegno sottostante può non essere immediatamente evidente; è indubbio però che la dimensione educativa della questione ladina, sia come oggetto di riflessione, sia come terreno di iniziative, richiede oggi una comprensione articolata che coniughi la lettura del passato con la familiarità con gli aspetti organizzativi ed istituzionali, la competenza didattica con le conoscenze dei processi di sviluppo curricolare, la sensibilità ed il radicamento territoriale con la progressiva adozione di un orizzonte europeo.*

*È sulla base di una tale comprensione che potranno essere affrontate quelle che paiono essere le sfide più prossime che la "questione ladina" pone alla scuola e che vengono identificate nell'intervento di Biasiori: la compilazione di un programma di insegnamento per la lingua e la cultura ladina, la definizione della professionalità dell'insegnante operante in una situazione di diversità linguistica e culturale e la costruzione progressiva di un modello organizzativo, coerente e funzionale, che consenta ad un tempo l'attuazione del programma ed il dispiegamento delle competenze professionali degli insegnanti.*

*La predisposizione di questa presentazione, a più voci ed angolazioni, di come viene ponendosi oggi, all'interno della scuola, la questione ladina in Val di Fassa, è stata resa possibile dalla disponibilità di coloro che vi hanno contribuito. La proposta del dott. Fabio Chiocchetti, direttore dell'Istituto Culturale Ladino, di ospitare in un numero speciale di Mondo Ladino il materiale raccolto si inserisce, e rinnova, in una tradizione di proficua collaborazione tra la scuola e l'Istituto Culturale Ladino nel segno di una convergenza di finalità, pur nella diversità delle rispettive funzioni.*

*Trento, 9 novembre 1989*

Mario G. Dutto  
Ispettore Tecnico



*BERNARDINO CHIOCCHETTI \**

LA LINGUA E LA CULTURA LADINA  
NELLA SCUOLA ELEMENTARE IN VAL DI FASSA

*Dalle prime richieste all'avvio della sperimentazione.*

Ripercorrere a quasi venti anni di distanza le modalità che hanno portato all'insegnamento della lingua e della cultura ladina nelle scuole elementari di Fassa significa doversi confrontare con una situazione assai differenziata rispetto a quella attuale, sia dal punto di vista sociale in senso lato, sia per quanto riguarda più specificamente i programmi ed i regolamenti scolastici.

Molte cose nel frattempo sono cambiate ed oggi è possibile muoversi sulla tematica in questione in modo più sereno ed equilibrato, alla luce di una maggiore sensibilità.

Una trasformazione così marcata la si deve senza dubbio a processi evolutivi di ampia portata e ad una diversificata temperie culturale che si è progressivamente imposta nel mondo dell'educazione, ma se questo è accaduto lo dobbiamo anche e soprattutto all'intelligenza ed all'impegno disinteressato manifestati dai pionieri della causa ladina, che con la loro coerenza hanno avuto ragione di resistenze allora piuttosto consistenti.

L'intera situazione di partenza è da ricondurre in gran parte alla profonda differenziazione che fin dall'immediato dopoguerra caratterizzava la tutela delle minoranze linguistiche nelle due amministra-

\* Rappresentante dell'UNIMAL, Union Maestres Ladins, Val di Fassa.

zioni di Trento e di Bolzano, pur riunite nell'ambito del quadro regionale. Il divario presentava un riflesso immediato anche nei confronti dell'organizzazione scolastica. Mentre le peculiarità linguistiche presenti in val Badia ed in val Gardena riuscivano valorizzate fin dal 1948, mediante l'inserimento di un'ora di ladino settimanale nelle elementari, la promulgazione del primo Statuto d'Autonomia della Regione Trentino Alto-Adige non sortiva alcun effetto per la valle rivolta a meridione del massiccio del Sella:

Con il 1951, la sperimentazione promossa dalle autorità scolastiche di Bolzano riceveva una prima ufficializzazione, contribuendo a distinguere la nuova fase delle locali istituzioni educative che ritrovavano prontamente un loro assestamento dopo gli anni della dittatura e della guerra.

Niente di tutto questo in valle di Fassa, dove la semplice proposta di detto insegnamento dava adito a discussioni e ad un'energica presa di posizione da parte di molti insegnanti che vedevano in tale mossa chissà quale attentato alla loro opera. Le autorità, preso atto della contrarietà dei maestri e di alcuni esponenti locali, decisero di soprassedere.

In questo contesto, reso ancora più pesante dal perdurante silenzio delle istituzioni, dovevano muoversi quanti intendevano avanzare le prime timide richieste, sostenute in genere da due ordini di considerazioni. Si affermava che il ladino poteva riuscire assai utile anche per l'apprendimento dell'italiano, una volta evidenziate le differenze di struttura e di grammatica dei due registri linguistici e che costituiva nello stesso tempo «il più indovinato studio d'ambiente, a coronamento di richiami geografici, storici, economici e turistici locali», come si legge in una petizione dell'epoca.

Smorzato, e quasi recuperato solo a sostegno delle motivazioni esposte, riusciva il richiamo all'articolo 87 dello Statuto regionale, che pure recitava in modo chiaro: «La regione è tenuta a garantire l'insegnamento del ladino nelle scuole elementari delle località dove esso è parlato. Le provincie e i comuni devono altresì rispettare la toponomastica, la cultura e le tradizioni delle popolazioni ladine».

Ma la pedagogia che in quel momento andava per la maggiore non sembrava certo agevolare tali innovazioni. Dai Programmi Gentile del 1923, nei quali Giuseppe Lombardo-Radice direttore generale della istruzione elementare aveva rivalutato l'importanza della lingua materna del fanciullo come mezzo per un graduale passaggio alla lin-

gua nazionale, si era ben presto passati, con le riforme successive, ad un atteggiamento diametralmente opposto. A partire dal 1934, un atto ufficiale del governo aveva bandito il dialetto dalla scuola ed il veto trovava un'autorevole conferma nei Programmi del 1943.

L'errato presupposto che l'intera popolazione scolastica della penisola fosse italianofona non veniva completamente cancellato dalle normative post-belliche e gli stessi Programmi Ermini del 1955 prescrivevano testualmente: «L'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto».

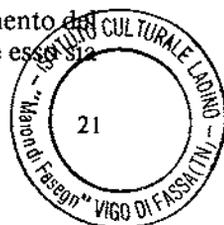
Ogni registro linguistico differente dall'italiano, pertanto, non veniva recuperato in funzione di un più efficace apprendimento della lingua nazionale, ma riusciva soltanto tollerato.

Alla disposizione uniformatrice dovevano attenersi senza alcuna deroga gli insegnanti di Fassa, a conoscenza, almeno in parte, delle positive sperimentazioni attuate nelle scuole trilingui dell'Alto-Adige e verso i quali doveva pur filtrare l'eco dei riconoscimenti sanciti dalla Costituzione elvetica nei confronti del romancio.

L'imporsi di una nuova sensibilità, a circa vent'anni dall'avvio delle istituzioni democratiche, non doveva in ogni caso richiamarsi soltanto ai diritti raggiunti dalle altre popolazioni ladine. Un ripensamento generale verso l'utilizzo propedeutico della lingua materna e la valorizzazione delle parlate minoritarie stavano interessando in modo decisivo alcuni settori dell'Università.

Al fenomeno contribuiva lo studio sui dialetti finanziato dal Comitato Nazionale Ricerche e soprattutto il preciso orientamento di alcuni prestigiosi specialisti di glottologia e di linguistica. Tra i cattedratici favorevoli alla conservazione ed allo studio del ladino il prof. Luigi Heilmann dell'Università di Bologna, i professori Giuseppe Flores d'Arcais, Giovan Battista Pellegrini e Carlo Tagliavini dell'Università di Padova, il prof. Pisani dell'Università di Milano, il prof. Guntram A. Plangg dell'ateneo di Innsbruck, il prof. Theodor Elwert dell'Università di Magonza e il prof. Heinrich Kuen dell'Università di Erlangen.

Già nel 1962, al IV Congresso internazionale ladino di Ortisei, il prof. Heilmann aveva sostenuto la necessità della salvaguardia del ladino a livello scolastico, ricordando che se «... oggi l'insegnamento del ladino è ammesso solo in due valli, è necessario e urgente che esso



esteso anche alle altre». La relazione dava delle prime indicazioni per un possibile programma: «Tutto ciò che si attiene alla storia e all'ambiente locale può degnamente costituire il quotidiano nutrimento di un insegnamento ladino nella scuola».

L'entusiasmo suscitato dai Congressi internazionali diede nuovo vigore all'Union di Ladins de Faša, che cominciò a valutare le possibilità concrete per una dignitosa tutela del patrimonio linguistico della valle.

Gli stessi concetti, ribaditi in una conferenza tenuta nel settembre del 1963 a Vigo di Fassa, portarono all'immediata costituzione del Grop Ladin da Moena ed alla conseguente pubblicazione, nel dicembre dello stesso anno, della prima rivista ladina fassana: il mensile "Nosa Jent". Il periodico avrebbe avuto una parte di primo piano, assieme alla rivista "La Veiš", avviata nell'ottobre del 1966, nella non facile campagna a favore dell'introduzione del ladino nelle scuole.

Nel frattempo le Università di Monaco di Baviera e di Padova attivavano corsi di lingua e linguistica ladina: l'istituzione delle nuove cattedre, che venivano avviate in concomitanza con un corso di linguistica sarda tenuto presso l'Università di Cagliari, concorse in modo notevole a stimolare l'interesse degli studiosi e nello stesso tempo contribuì alla lunga, in modo indiretto, a risvegliare una mai del tutto spenta autocoscienza propria dei parlanti.

Nella primavera del 1965 il problema veniva sollevato anche in Consiglio Regionale ed il consesso, sensibilizzato dalle forze autonomistiche, approvava con una sola astensione un ordine del giorno con il quale si impegnava la Giunta alla tutela delle minoranze linguistiche incluse nella Provincia di Trento, con particolare riferimento a quella ladina.

Nell'arco di alcune settimane la discussione, ripresa dalla stampa, si allargava sorprendentemente a molti interlocutori: sono di questo periodo i richiami sempre più espliciti all'art. 87 dello Statuto, le richieste di equiparazione di Fassa con Gardena e Badia, per lo meno a livello scolastico, le prime proposte di distacco da Trento, ritenute peraltro difficilmente attuabili, in questa fase, dalla dirigenza del movimento ladino.

L'esigenza di un regolamento uniforme per l'insegnamento del ladino nelle scuole fassane figura tra i primi punti illustrati da una delegazione dell'Union di Ladins di Fassa e Moena al Presidente della Giunta Regionale, dott. Dalvit, verso la fine del giugno del 1965.

Nel settembre dello stesso anno, il Presidente dell'Union don Massimiliano Mazzel ed un insegnante appartenente al direttivo vengono ricevuti a colloquio dal Provveditore agli Studi dott. Leo: si chiede che i maestri, specie nelle prime classi, possano servirsi del ladino come lingua strumentale per insegnare l'italiano. Viene inoltre prospettato uno studio d'ambiente mediante il recupero della parlata locale, utilizzata abitualmente non solo dagli scolari ladini, ma anche dai figli degli immigrati stabilitisi in valle.

Il Provveditore, ritenendo le richieste conciliabili con i regolamenti scolastici in vigore, si riserva di trattare l'argomento con l'Ispettore ed il Direttore Didattico competente per territorio e congeda quindi i rappresentanti con la promessa di un'ulteriore, più proficua convocazione.

Ma durante l'anno scolastico 1965/66, inaugurato in Fassa con la consueta maggioranza di insegnanti non del luogo, a fronte di scolari nella quasi totalità ladino-foni, non ci sarebbe più stato alcun incontro. Nell'attesa del prospettato inserimento, l'Union proseguiva lo svolgimento del suo programma, incontrando dei lusinghieri apprezzamenti nell'organizzazione, a Canazei, del *IV Di Cultural Ladin*. Oltre cento studenti universitari, provenienti dalle quattro valli ladine, ebbero modo di applaudire la richiesta di attivare quanto prima una qualche forma di collaborazione con le istituzioni scolastiche. Le autorità provinciali e regionali, intervenute alla manifestazione, sembravano concordare pienamente con l'iniziativa.

Finalmente, sullo scorcio dell'anno, si ha un nuovo incontro col Provveditore. Questi dimostra interesse per la tematica e dispone l'attivazione di un convegno in valle dove gli insegnanti, ladini e non, avrebbero potuto confrontarsi sulla base di relazioni approntate in precedenza. La proposta si concretizza nel febbraio del '67 con l'avvio di una giornata didattica sul tema: "Utilità e limiti dell'inserimento della parlata locale nell'insegnamento linguistico".

I risultati del seminario, al quale prendono parte assieme al dott. Leo, l'Ispettore scolastico dott. Simonini, il Direttore Didattico di Predazzo dott. Broseghini ed una quarantina di insegnanti, non si discostano dalle caute formulazioni d'apertura: un limitato uso della parlata ladina viene riconosciuto utile quale mezzo strumentale per l'apprendimento della lingua italiana e come completamento allo studio d'ambiente. Se da un lato i promotori possono ritenersi soddisfatti per aver avviato il dialogo con la scuola, manca d'altro canto il ricono-

scimento ufficiale delle caratteristiche ladine della valle ed una chiara regolamentazione da parte dell'autorità preposta; in questa situazione, infatti, anche il minimo concesso viene lasciato alla buona volontà degli insegnanti sensibilizzati al problema, mentre il convegno ha evidenziato fin dalle prime battute diversità notevoli di opinione tra gli stessi diretti interessati, i maestri operanti nella valle.

Nel giugno successivo, alla riunione generale dell'Union, il dott. Giacomo Jellici chiede che il Provveditorato solleciti una precisa ordinanza al Ministero della Pubblica Istruzione, tale da definire il ruolo degli insegnanti di ladino, nella prospettiva del miglior profitto da parte degli allievi. Le delibere votate dall'assemblea invitano inoltre l'Assessorato provinciale alla Pubblica Istruzione a collaborare alla risoluzione del problema, promuovendo un incontro tra esponenti dell'Union, personale della scuola, studiosi e rappresentanti dei Comuni.

Pochi giorni prima, un confronto ristretto tenutosi a Pera tra rappresentanti dei maestri ed esponenti dell'Union aveva cercato di definire le ipotesi scaturite dalla ricordata giornata didattica. Il Direttore del Circolo di Predazzo, dott. Broseghini, aveva consigliato di domandare in via gerarchica la nomina di un congruo numero di insegnanti con l'incarico di impartire un'ora settimanale di ladino in tutte le classi e si era detto disposto ad appoggiare la richiesta. Accanto alla coraggiosa presa di posizione, il Direttore accampava però prevedibili difficoltà legate all'innovazione, specie per gli insegnanti non ladini: era questa la prima manifestazione di un tipico atteggiamento palesato dalle autorità scolastiche locali, che avrebbe trovato ripetute conferme negli anni successivi.

Durante lo svolgimento dello stesso incontro si ha un intervento dell'insegnante Simone Chiocchetti, consigliere dell'Union. Questi informa i presenti che il Ministero alla Pubblica Istruzione ha appena rilasciato l'autorizzazione per un corso residenziale riservato ai maestri elementari circa l'opportunità, le forme e i limiti dell'insegnamento del ladino nelle scuole della zona.

L'organizzazione del convegno, da tenersi a Moena nella settimana dal 10 al 17 settembre, viene sostenuta dal locale Grop Ladìn. Lo straordinario corso di aggiornamento, preparato puntigliosamente e seguito dalla pubblicazione degli atti, risulta in prospettiva una tappa fondamentale per l'effettivo inserimento del ladino nelle scuole elementari.

All'iniziativa danno la loro adesione docenti universitari ed autorità

politiche. Per qualche tempo sulla problematica si concentra l'attenzione dei rappresentanti comunali e della maggior parte degli insegnanti operanti in valle. È chiaro che la sensibilità attorno alle richieste dell'Union sta aumentando, e ciò lo si riscontra anche dall'assenza fisica degli oppositori, che pure hanno iniziato ad illustrare le loro ragioni sulla stampa quotidiana.

Come di consueto, le tesi dei sostenitori del ladino si richiamano all'insegnamento ambientale ed alla necessità di collegare la prima educazione familiare all'apprendimento scolastico. Fanno da supporto alla problematica in questione stimolanti relazioni incentrate sulla validità del patrimonio linguistico-letterario di Fassa. L'ordine del giorno votato in chiusura all'unanimità dai partecipanti chiede la valorizzazione della parlata minoritaria da attuarsi dando la precedenza agli insegnanti ladini nell'assegnazione delle cattedre nelle scuole elementari.

In via transitoria si chiede la temporanea nomina di insegnanti itineranti autorizzati ad intervenire nelle classi affidate a maestri non ladini. Gli intervenuti auspicano inoltre una prosecuzione dei contatti tra Union di Ladins e responsabili della scuola, così da approntare rapidamente programmi e libri di testo da affiancare al nuovo Dizionario ladino-italiano, già distribuito nelle classi.

Il dibattito si amplia durante l'anno scolastico 1967/68 ed alle motivazioni propriamente didattiche si affiancano aspetti di natura politica.

In valle si delineano assai presto tre distinte posizioni: la prima fa capo a Guido Jori Rocia, il combattivo direttore de "Il Postiglione delle Dolomiti", che richiede senza mezzi termini l'uniformazione con il sistema scolastico vigente nelle valli ladine dell'Alto-Adige; la seconda corrente viene espressa dall'Union di Ladins e si configura come rivendicazione intermedia, dichiaratamente culturale; la terza tendenza, sostanzialmente negativa, è da ricondurre agli insegnanti, anche fassani, che rifiutano più o meno apertamente ogni utilizzo della parlata ladina nella prassi dell'insegnamento scolastico.

Fanno da cassa di risonanza ai contrapposti punti di vista una nutrita serie di interventi pubblicati sui sempre più diffusi notiziari in ladino e una non sempre disinteressata riproposizione giornalistica promossa dalle testate a diffusione regionale.

Un lungo confronto con le teorie dello studioso prof. Enrico Quaresima, contrario alle richieste di prerogative speciali per la scuola di

Fassa, sembra dare in un primo tempo un certo spazio a chi esclude ogni innovazione nell'orario e nella metodologia.

Non mancano infatti, in questa fase, esplicite accuse rivolte all'Union, accreditata di indebite interferenze nella realtà scolastica. In un primo momento, così da scongiurare l'inopportuna riforma, si afferma che lo studio della parlata locale avrebbe trovato maggiori giustificazioni e sarebbe riuscito senz'altro più produttivo a livello di scuole medie e superiori. Successivamente, l'opposizione nei confronti del ladino che si manifesta in pubbliche riunioni tenute a Pera e nella scuola di Vigo di Fassa, propone in alternativa al predetto insegnamento la richiesta dello studio del tedesco, a partire dalla quarta elementare.

Si tratta di una proposta non praticabile, ma che avrebbe incontrato non poche simpatie da parte dei responsabili dell'obbligo scolastico e che va riportata alla caratterizzazione economica della valle, il cui sviluppo turistico si apriva ogni anno di più, specie durante la stagione invernale, all'afflusso di ospiti germanici.

A queste obiezioni risponde pacatamente don Mazzel, richiamandosi ogni volta in modo preciso alle decisioni del direttivo dell'Union ed all'appoggio degli oltre mille tesserati.

Le precisazioni del Presidente dell'Union ricevono una vasta solidarietà. «Tutta la gioventù ladina – afferma Leo Sojaruf, incaricato per i collegamenti con i ladini di Bolzano – dovrebbe poter apprendere, già nei primi anni di scuola, la storia e le origini della propria gente».

In generale, si ritiene che l'Union andrebbe contro i propri principi, non appoggiando le richieste avanzate dal Direttivo. Alla redazione de "La Veiš" giungono lettere di sostegno da parte di esponenti del mondo culturale e di turisti sensibilizzati al problema, mentre Guido Jori, dalle pagine del suo bollettino, non esita a denunciare le inadempienze della Regione e della Provincia, chiedendo l'immediata attuazione degli articoli dello Statuto speciale.

Frattanto, con un'interpellanza in Consiglio regionale ed un'interrogazione in Consiglio provinciale, i rappresentanti del partito autonomista intervengono di nuovo a favore dell'insegnamento del ladino chiedendo l'attivazione di iniziative specifiche.

Il confronto si ripresenta, più marcato nei toni, all'avvio dell'anno scolastico 1968/69. Sullo sfondo, iniziative di ampio respiro contribuiscono al clima di generale valorizzazione delle parlate minoritarie.

Tra queste il convegno sui dialetti avviato a Milano con il patrocinio delle istituzioni accademiche e i Congressi della "Associazione internazionale per la difesa delle lingue e delle culture minacciate", il terzo dei quali viene messo in programma per il giugno del 1969 a Canazei.

L'Union, sostenuta dagli studenti universitari di Fassa e da parecchi laureati, chiede ufficialmente di fare un esperimento per alcuni mesi, autorizzando una insegnante a tenere un'ora settimanale di cultura ladina nelle classi elementari dei Comuni di Canazei, Campitello e Mazzin.

I contrari alle tesi dell'Union, tra i quali alcuni rappresentanti del clero, dei maestri e dei sindaci, si dicono disposti a sottoscrivere la proposta, purchè realizzata al di fuori dell'orario e dell'obbligo scolastico.

L'argomento è sempre di viva attualità: il 6 marzo del 1969, del problema si occupano contemporaneamente una interrogazione rivolta al Presidente della Giunta provinciale dal Consigliere Betta ed una mozione del Comune di Vigo presentata da cinque consiglieri e sottoscritta da altri cinque amministratori.

Allo stesso argomento è dedicato un numero speciale della rivista "La Veis", pubblicato in aprile ed ampiamente diffuso. Gli obiettivi sono precisati fin dalla copertina che lo indirizza: «alle autorità regionali, provinciali e scolastiche, con la preghiera di attuare quanto richiesto; ai signori insegnanti, per l'accettazione dei maestri itineranti; alla popolazione, per chiarire la ragionevolezza e l'utilità delle innovazioni scolastiche».

Alla fine di aprile, il "Consei" dell'Union delibera di tenere una riunione in ogni paese della valle per spiegare le motivazioni a sostegno della lezione settimanale di "Cultura ladina".

Gli incontri si susseguono per tutto il mese di maggio ed il dibattito si estende al funzionamento delle istituzioni educative in generale: la popolazione lamenta in più occasioni il continuo susseguirsi ed alternarsi del personale insegnante, spesso poco incline al recupero ed alla valorizzazione della cultura locale. Durante le settimane successive si decide di indire una "Quattro giorni di studio sulla cultura ladina", ritenendo ormai prossima l'autorizzazione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione del richiesto insegnamento. Scopo della manifestazione è l'approfondimento delle caratteristiche ladine della valle, sotto l'aspetto linguistico, letterario e storico, nella prospettiva della preparazione degli insegnanti e dell'approntamento dei programmi. Il

corso si tiene a Pozza dall'11 al 14 settembre: tra i vari relatori, la nuova Direttrice Didattica dott. Bona Betti che concorda sulla necessità di curare maggiormente l'espressione linguistica degli scolari fassani, in rapporto alla loro situazione di partenza. Durante l'inverno successivo avrebbe emanato una circolare con delle precise direttive per l'insegnamento in questione, suggerendo tra l'altro di intervenire con dei brevi dettati ed avvallando quindi, accanto all'impiego orale del ladino scolastico, anche la sua espressione scritta.

Tra i politici intervenuti al convegno prende la parola anche il Senatore Segnana, che garantisce la propria collaborazione. La promessa viene mantenuta. Pochi giorni dopo, venerdì 3 ottobre, il Presidente don Mazzel ed il Giudice a riposo dott. Giacomo Jellici, accompagnati dal predetto Senatore, vengono ricevuti a Roma dal Ministro alla Pubblica Istruzione On. Ferrari Aggradi.

Ascoltate le proposte, il Ministero autorizza l'avvio del corso di Cultura ladina da parte di due maestri itineranti e concorda sulla opportunità di attivare una apposita Commissione per preparare i programmi ed i libri di testo. L'atteso decreto di nomina viene spedito al Provveditorato di Trento già nello stesso mese di ottobre, ma il testo contiene delle limitazioni del tutto inattese: l'attuazione del tanto sofferto insegnamento è subordinato alla richiesta dei genitori ed al consenso degli insegnanti!

La delusione dei dirigenti dell'Union, sicuri di ottenere una minima concessione dopo anni di pazienti richieste, risulta quanto mai marcata. Spesso accusati di moderazione eccessiva, avvertono pienamente solo ora i limiti della loro azione. Ma lo sconforto originato da quella che doveva essere l'ultima fase della trattativa risulta ben presto ingigantito dalle notizie che giungono dall'Alto-Adige: proprio negli stessi giorni viene reso di dominio pubblico il contenuto del Pacchetto, l'insieme degli accordi sottoscritti dai rappresentanti della minoranza di lingua tedesca con il Governo centrale. La transazione riserva nuove e più ampie garanzie ai già privilegiati ladini della Provincia di Bolzano, escludendo completamente moenesi e fassani dalle misure di tutela.

Quanti si erano illusi di equiparare gradualmente la situazione istituzionale delle vallate ladine, vedono ora allargarsi ulteriormente il solco che già in precedenza le separava.

Le giustificazioni addotte per avvallare la stridente disparità di trattamento si ricollegano anche alla diversa impostazione scolastica: i

ladini risultano effettivamente garantiti solo nelle valli di Badia e Gardena, dove già si era assestato un insegnamento impartito in tre lingue.

A nulla dovevano servire, durante i mesi di novembre e di dicembre, i richiami alle precedenti formulazioni dello Statuto d'Autonomia e alle ripetute assicurazioni formulate a voce e per iscritto dagli esponenti politici locali.

In questo contesto, che a pochi anni di distanza avrebbe portato i Consigli comunali di Fassa a richiedere ufficialmente l'aggregazione alla provincia di Bolzano, riusciva finalmente definito l'insegnamento dell'ora facoltativa di cultura ladina.

Durante il mese di dicembre un telegramma del Presidente della Giunta regionale preannunciava l'avvio dell'insegnamento per la ripresa delle lezioni dopo le vacanze natalizie. Negli stessi giorni il Direttivo dell'Union interviene a più riprese nei confronti del "Comitato dei nove", ribadendo il principio della obbligatorietà.

Con il gennaio del 1970 si chiede un incontro chiarificatore presso il Provveditorato agli Studi: la riunione ha luogo il 21 gennaio e vede la partecipazione del nuovo Ispettore scolastico Libardi, dell'Ispettore incaricato uscente Simonini, della Direttrice Didattica Bona Betti, del maestro Vaia e dei rappresentanti dell'Union don Mazzel e dott. Jellici. Si concorda che la lezione di Cultura ladina venga impartita da due insegnanti itineranti entro l'orario scolastico e durante le ore già concordate con la Direttrice Didattica. Si decide inoltre che a tali lezioni prendano parte tutti gli scolari, per un congruo periodo di tempo, dopodiché sarebbe intervenuta la possibilità dell'esonero, richiesta in piena libertà dai genitori. La definizione del programma ed il reperimento dei mezzi didattici necessari sono demandati ad un'altra seduta.

Lunedì 2 febbraio 1970 i due maestri itineranti, l'insegnante Simone Chiocchetti e l'insegnante Felice Defrancesco si accollavano il gravoso onere di una sperimentazione che avrebbe conosciuto delle tensioni non indifferenti.

## BIBLIOGRAFIA

### *Repertorio giornalistico:*

Biblioteca Pubblica Comunale, *Teca Ladino I, Ladino II, Ladino IV.*

### *Pubblicazioni e riviste:*

Union di Ladins de Faša e Moena, *La Veiš* - Supplemento al bollettino n. 4 - aprile 1969. "Numero dedicato alla richiesta di inserimento di un'ora settimanale di cultura ladina nelle scuole di Fassa e Moena".

Union di Ladins de Faša e Moena, *Atti della settimana di studio*, Moena, 10-16 settembre 1967.

Grop da Moena dei Ladign, *Raccolta "Nosa Jent"*, annata 1969, 1970, 1971.

Union di Ladins de Faša, *Raccolta "La Veiš"*, annata 1969, 1970, 1971, 1972.

LORENZO BIASIORI \*

LA LINGUA E LA CULTURA LADINA  
NELLA SCUOLA ELEMENTARE IN VAL DI FASSA

*Problemi attuali e prospettive*

*Premessa*

Sempre maggior interesse, non solo sul piano strettamente locale, ma anche ad un livello più generale, sta assumendo la questione dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina nella scuola di base della Valle di Fassa. Ne è segno indicatore la vivacità del dibattito a cui è stato dato ampio rilievo anche sulla stampa.

Di ciò non ci si deve stupire. Laddove infatti esistono spinte economico-politiche verso una maggiore autonomia, spesso emerge puntualmente la questione della lingua e della differenziazione culturale.

Quindi è, per così dire, nella natura delle cose che ciò avvenga anche nella realtà della Val di Fassa.

Inoltre, dopo l'entrata in vigore delle norme di attuazione in materia di ordinamento scolastico in provincia di Trento, la scuola ladina, come sottosistema affatto particolare della scuola trentina, si trova in un momento di transizione, forse verso forme organizzative, rese possibili, ce lo auguriamo, dall'applicazione dell'art. 14 delle suddette norme.

\* Direttore Didattico del Circolo di Moena.

Per tutte le componenti della scuola si apre dunque un periodo importante soprattutto sul piano propositivo e organizzativo.

È in questo senso dunque che deve essere indirizzata qualunque descrizione della situazione esistente, attraverso una sottolineatura dei principali problemi emergenti, nonché delle prospettive che si vengono delineando, in un quadro generale caratterizzato dalla fluidità sul versante giuridico-istituzionale e dal permanere sul piano culturale e sociale di una serie di richieste formative che l'ambiente prospetta al sistema scolastico.

Cercheremo pertanto di definire la situazione attuale soffermandoci su due punti rilevanti:

- l'organizzazione dell'insegnamento del ladino all'interno del sistema scolastico;
- il dibattito che si va profilando nella comunità scolastica sull'insegnamento della lingua e della cultura ladina.

## 1. L'ORGANIZZAZIONE

### 1.1 *Le variabili in gioco*

Nel procedere di questo nostro discorso, appare anzitutto necessario sottolineare alcune variabili di processo che vengono ad interessare, sia dall'esterno che dall'interno, il sistema scolastico riguardo all'argomento che stiamo trattando.

Risulta evidente che l'insegnamento della lingua e della cultura ladina, nella sua articolazione organizzativa e particolarmente nella pregnanza dei suoi esiti formativi, è largamente influenzato da questo complesso contesto di variabili che potremmo, semplificando, così visualizzare:



Come appare evidente dalla schematizzazione, le variabili in gioco, al di là della loro collocazione all'interno o all'esterno del sistema scolastico, vengono ad incidere, ciascuna in modo determinante, sulla qualità complessiva degli esiti formativi.

### 1.2 Il quadro giuridico-normativo di riferimento

L'attuale impostazione organizzativa dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina nella scuola elementare della Valle di Fassa trova la sua giustificazione giuridica nell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n° 820 che così recita:

*Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione*

*dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo.*

*Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi di quelle delle attività integrative e degli insegnamenti speciali.*

*Per ogni ventiquattro ore settimanali destinate alle attività di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo.*

\* \* \*

Dopo questa formulazione iniziale, quella che è stata chiamata una "nuova realtà scolastica" <sup>1</sup> ha seguito nella sua parabola evolutiva le circolari ministeriali relative all'attuazione del succitato articolo, circolari ministeriali che, peraltro, non sono prive di macroscopiche contraddizioni.

L'insegnamento della lingua e cultura ladina, che è insegnamento speciale in quanto richiede al docente una preparazione specifica non prevista dal suo normale curriculum di studi e abilita l'alunno ad una specifica acquisizione <sup>1</sup>, ha seguito questa parabola evolutiva vivendone anche pienamente le situazioni di contraddittorietà.

Va da sé comunque che da una prima lettura dell'art. 1 della legge n° 820 emergono, a nostro avviso con chiarezza, i due assi portanti di qualsiasi insegnamento speciale e quindi anche dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina nelle scuole elementari della Val di Fassa:

- il carattere rigorosamente aggiuntivo dell'insegnamento in questione rispetto agli insegnamenti del normale curriculum e ad eventuali attività integrative;
- la necessità di una particolare specializzazione del docente di ladino.

Consideriamo il primo aspetto. La legge è chiarissima. Sul piano strettamente letterale infatti l'espressione "in ore aggiuntive" utilizza il termine "ore" in correlazione a due specificazioni: "aggiuntive", appunto, e normali (= normale orario scolastico), la qual cosa sembra escludere la possibilità di operare nel senso di inserire all'interno delle

<sup>1</sup> D.M. 28.2.1972 - *Direttive di orientamento per la realizzazione del tempo pieno.*

ore costituenti il normale orario scolastico le altre destinate agli insegnamenti speciali. In effetti il "normale orario scolastico" diventerebbe "altro" orario scolastico.

Ora, poiché per normale orario scolastico devesi intendere quello che, fino al 1971, informava di sè il modello standard della scuola elementare, la conclusione è che, sul piano lessicale, le "ore aggiuntive" sono da ritenersi unità a sè che si "mettono in più", che "si uniscono ad un'altra cosa" (cfr. voce "aggiuntivo" nel Nuovo Zingarelli).

Il che equivale a dire, implicitamente, che le "ore aggiuntive" sono "ore successive".

Non sempre in linea con la legge, come è stato acutamente notato anche recentemente<sup>2</sup>, si sono rivelate le circolari applicative, che pur dovevano uniformarsi alla norma superiore nella gerarchia delle fonti di diritto.

Ci si perdoni questa digressione, peraltro necessaria per caratterizzare il quadro generale di applicazione dell'art. 1 della legge 820 come quadro di palese incertezza.

Tornando comunque sul piano locale, possiamo affermare che, nonostante l'impegno di dirigenti ed organi collegiali, succedutisi nella ormai lunga esperienza dell'insegnamento della lingua e cultura ladina, il carattere rigorosamente aggiuntivo di quest'ultimo non è mai stato pienamente realizzato per una serie di ragioni concomitanti:

- la scarsa propensione da parte delle famiglie, soprattutto nei plessi del centro-Fassa, all'orario aggiuntivo;
- la suddivisione su più plessi (due o, in qualche caso, tre) del monte ore settimanale dei docenti di ladino;
- la non disponibilità da parte di molti docenti comuni di alcuni plessi del centro-Fassa e qualunque forma di rientro pomeridiano per l'insegnamento;
- la contemporanea presenza, accanto all'insegnamento del ladino, di attività integrative e altri insegnamenti speciali, ovviamente in aggiunta al normale curriculum.

Consideriamo ora il secondo aspetto, fra quelli sopra evidenziati, ovvero la richiesta, da parte della legge, di docenti particolarmente specializzati cui affidare l'insegnamento.

<sup>2</sup> V. Vincenzi, *Il doppio organico*, in "Scuola Italiana Moderna", n° 10/1989.

Oggi quest'ultimo è garantito da tre insegnanti ladini, che hanno potuto maturare sul campo una vasta esperienza, sia per quanto concerne l'aspetto culturale e didattico-disciplinare, sia per quanto riguarda l'aspetto interazionale all'interno del gruppo docente.

La situazione tuttavia pare in un momento evolutivo, in conseguenza del già citato art. 14 delle norme di attuazione.

Una cosa sembra certa: il curricolo della nostra scuola elementare avrà un'ora settimanale di ladino accanto e, aggiungeremo, in collegamento con gli altri ambiti disciplinari. Si tratterà di un'ora aggiuntiva? Non lo sappiamo. La novità comunque è certamente importante.

Ci pare anche di un certo rilievo l'obiettivo, sotteso al tanto discusso principio di precedenza per i docenti fassani, di costituire, ovviamente a lungo termine, una classe docente e dirigente ladina.

Non pare tuttavia, almeno per ora, che si possa rinunciare alla attuale figura dell'insegnante aggiuntivo.

### 1.3 *L'utilizzazione dei docenti*

«Organizzare – scriveva J. Dewey – significa promuovere economia ed efficienza»<sup>3</sup>. È indubbio infatti che l'organizzazione scolastica trova la sua ragion d'essere in una efficace utilizzazione di tutte le risorse disponibili nel sistema scolastico e fuori di esso al fine di perseguire l'ottimizzazione del servizio.

Ora, fra tutte le risorse disponibili, quella che determina maggiormente la qualità degli esiti è indubbiamente la risorsa umana e, all'interno di essa, la risorsa che scaturisce dalla professionalità e dall'utilizzazione dei docenti.

Nel paragrafo precedente abbiamo accennato ad alcune difficoltà connesse all'utilizzazione della risorsa docente; non torneremo ora su questo aspetto soffermandoci invece a presentare i principali dati inerenti l'utilizzazione dei docenti speciali di ladino per l'anno scolastico 1989/90. Per chiarezza lo facciamo tramite un prospetto riassuntivo.

<sup>3</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

Plesso scolastico	num. alun.	n° ore di ladino										ore di compl.	tot. ore	docenti
		1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B			
Moena	126	1	-	1	1	1	1	1	1	1	-	7	15	ins. Iellici M. Giovanna
Soraga	50	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	4	9	
Pozza	79	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	3	8	
Pera	41	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	3	8	ins. Lorenz Rita
Vigo	43	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	3	8	
Campitello	76	1	-	1	1	1	-	1	-	1	-	2	8	ins. Nermela Cristina
Canazei	138	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	7	16	

In chiave di commento, riteniamo utile soffermarci particolarmente sulla colonna "ore di completamento" della tabella.

Lo facciamo soprattutto per sottolineare la possibilità offerta anche da queste ore residuali per esplicitare a pieno le linee organizzative dell'art. 2 della legge n° 517/1977, mediante la formazione di gruppi orizzontali e/o verticali al fine soprattutto di raccordare, sul piano della prassi didattica, l'insegnamento della lingua e della cultura ladina con altri ambiti disciplinari.

È infatti sul piano della produttiva utilizzazione di tutti gli spazi educativi e didattici, previsti e consentiti dall'impianto organizzativo, che la scuola può garantire l'economia e l'efficienza, ovvero, in altri termini il corretto impiego delle risorse messe a sua disposizione dalla collettività.

#### 1.4 Programma di ladino e programmazione didattica.

Una delle principali mode pedagogiche degli anni settanta e dei primi anni ottanta, sull'onda di una lettura affatto parziale di alcuni testi legislativi, è stata una sottolineatura piuttosto enfatica del processo programatorio attuato dai docenti. In altre parole, come scrive il Vertecchi, "la programmazione è stata assunta a livello di un voler essere

didattico autonomo e rispettoso della specificità dei problemi, contrapposto in ciò ai programmi, che invece sono il simbolo di una inaccettabile spinta all'uniformità e alla perdita di quanto di originale e irripetibile è proprio di ogni situazione educativa"<sup>4</sup>.

I nuovi programmi della scuola elementare hanno di certo contribuito a porre le basi per il superamento di questa logica di contrapposizione, chiarendo in che termini debba essere inteso il problema.

Affermano infatti:

"Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire; pertanto mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni.

\* \* \*

La programmazione didattica ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare.

Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.

La programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal programma, delinea i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto..."<sup>5</sup>.

Rapportando ora quanto affermato in linea generale, con il problema particolare che stiamo esaminando, non possiamo non notare come una delle conseguenze più rilevanti della trasformazione, voluta

<sup>4</sup> B. Vertecchi, *Programmi d'insegnamento e programmazione didattica*, in AA.VV. *Scuola elementare e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

<sup>5</sup> D.P.R. 12 febbraio 1985, n° 104, *Premessa*, III parte.

dall'art. 14 delle norme di attuazione, dell'insegnamento della lingua e cultura ladina da insegnamento speciale a insegnamento curricolare appare certamente l'ulteriore sottolineatura dell'esigenza di pervenire ad un testo programmatico che definisca gli esiti formativi richiesti, nell'ambito disciplinare in questione, all'intervento didattico.

Ci sembra chiaro che con il termine programma intendiamo in questa sede riferirci a qualcosa di diverso rispetto alla programmazione individuale e collegiale dei docenti. Per usare un'immagine, tratta dal linguaggio giuridico, intendiamo una sorta di legge-quadro a cui si dovrebbe ispirare poi, come a costante punto di riferimento, l'attività di programmazione individuale e collegiale dei docenti.

Di un programma così definito intendiamo accennare i quattro caratteri distintivi e irrinunciabili:

- la pluriennalità
- la prescrittività degli esiti
- la generalità
- la flessibilità

Aggiungiamo anche che un programma per la lingua e la cultura ladina nella scuola elementare deve essere elaborato in modo scientificamente fondato, ovvero attraverso apporti linguistici, storici, culturali e pedagogici qualificati, attivando anche un processo di recupero della pluriennale esperienza dei nostri insegnanti di ladino.

Riguardo ai possibili contenuti, è necessario che vengano privilegiati tre ambiti essenziali di analisi:

- la definizione di principi largamente condivisi a livello culturale e didattico;
- l'individuazione dei traguardi prescrittivi da raggiungere anche per uniformare gli esiti nelle diverse realtà scolastiche;
- la delineazione di un quadro di indicazioni consequenziali rispetto ai principi e agli obiettivi evidenziati.

Riguardo alla programmazione didattica, vogliamo sottolineare la necessità di affinare sul piano organizzativo le metodologie operative fortemente dominate dal lavoro di gruppo.

Proprio riconoscendo a quest'ultimo un ruolo decisivo nella scuola, lo abbiamo inserito precedentemente nel quadro delle fondamentali variabili che incidono sulla qualità complessiva degli esiti didattici dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina. È infatti ormai convinzione largamente diffusa, anche se non mancano obiezioni di

fondo <sup>6</sup>, che quella dell'equipe sia la dimensione da perseguire nella progettazione didattica.

I problemi sorgono tuttavia sul piano organizzativo; pensiamo solo al fatto che ognuno dei tre docenti di ladino opera in non meno di 13 classi. Di fronte ai suddetti problemi, si è affermata la tendenza ad avviare un gruppo di programmazione per ambito disciplinare. Questa tendenza certamente contribuisce da un lato ad offrire ai docenti l'occasione per un maggiore approfondimento disciplinare, frustrando tuttavia dall'altro le prospettive di articolare un discorso progettuale unitario. E anche a quest'ultimo è urgente dare la dovuta considerazione.

### 1.5 *Aspettative e richieste dell'utenza.*

Nonostante nella nostra scuola esista un certo confronto, sul problema della lingua e della cultura ladina, fra le diverse componenti, risulta tuttavia piuttosto complesso individuare una o più posizioni ben delineate all'interno della componente genitori.

Non certo, come abbiamo detto, perché manchi l'interesse per il problema quanto per la difficoltà di scindere le opinioni dei singoli dalle opinioni più largamente condivise. Estendere le prime su un piano generale pare francamente arbitrario, tuttavia esistono possibilità di individuare le linee di tendenza che emergono anche dalle varie e ripetute posizioni individuali.

Riguardo a queste ultime ci sembra che le aspettative, le richieste e anche le incertezze espresse, sia pur frammentariamente, dall'utenza sul problema dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina possano essere ricondotte a quattro ambiti:

- situazione di confusione circa il compito reale della scuola nel disegno, largamente condiviso, di salvaguardia della lingua e della cultura ladina;
- pluralità di ipotesi sulle finalità, gli obiettivi e i traguardi dell'insegnamento, pluralità che non manca di generare qualche conflitto;
- incertezza circa le varietà linguistiche ladine da privilegiare nelle scelte didattiche;
- richiesta di più intensi rapporti trasversali fra l'insegnamento della

<sup>6</sup> Contessa, *Dinamiche di gruppo e ricerca*, La Scuola, Brescia 1977, pag. 22.

lingua e della cultura ladina e gli altri ambiti disciplinari (in particolare: lingua italiana e storia-geografia-studi sociali).

In relazione ai primi tre ambiti, siamo convinti che certamente un apporto decisivo, anche se non esclusivo, al superamento dei problemi che ad essi si riconducono possa essere dato dalla definizione di un programma disciplinare secondo le linee prima accennate.

Circa il quarto ambito siamo altresì convinti che debba essere data risposta alla domanda emergente dall'utenza attraverso un impegno degli operatori scolastici ad approfondire l'attitudine al lavoro comune sul piano della progettazione didattica integrata.

Sembra tramontata l'epoca dei 'cassetti chiusi' dominata da una concezione privatistica della classe, anche se, di tanto in tanto, magari in occasione degli esami, dove si sottilizza sul concetto di insegnante titolare e insegnante speciale, non mancano fastidiosi ritorni.

È contro la concezione della classe comè "hortus conclusus" che i docenti innovatori debbono lavorare in questo momento cruciale per la nuova scuola elementare. Abbiamo usato il termine 'innovatore' in modo extraideologico e diverso da quello usato in una famosa tipologia della classe docente molto in voga negli anni 70<sup>7</sup>.

L'insegnamento del ladino, ma non ovviamente solo questo, ha bisogno di docenti e dirigenti scolastici capaci di lavorare insieme, che nella collegialità sappiano trovare la loro dimensione professionale.

Alla scuola le famiglie chiedono anche questo.

## 2. IL DIBATTITO

### 2.1 *Diversificazione di posizioni nella comunità scolastica.*

L'emanazione, con il D.P.R. 15.7.88, n° 405, pubblicato sulla G.U. n. 219 del 17.9.88, delle norme di attuazione dello Statuto speciale per la regione Trentino Alto Adige concernenti l'ordinamento scolastico in provincia di Trento ha indubbiamente segnato un avvenimento

<sup>7</sup> AA.VV., *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna, 1975.

importante, quanto lungamente atteso, per tutta la scuola trentina. Si è aperta una fase di transizione all'interno della quale il disposto della predetta legge dovrà essere ulteriormente declinato attraverso una serie di provvedimenti sia legislativi che amministrativi.

Questa fase di indeterminatezza certamente facilita la discussione, particolarmente intensa all'interno della nostra comunità scolastica e ricca di contributi anche a livello di documentazione.

Presenteremo, per delineare abbastanza compiutamente i termini del dibattito, tre documenti che riflettono tre diversi angoli visuali sulla questione.

a) *Documento dell'UNI.MA.L (Union Maestres Ladins) diretto all'assessore all'istruzione della Provincia autonoma di Trento e discusso dal consiglio di circolo nella seduta dell'otto giugno 1989*<sup>8</sup>.

L'annosa vicenda delle Norme di attuazione concernenti l'ordinamento scolastico in Provincia di Trento ha concluso il suo tormentato iter.

Nella seduta del 20 maggio 1988 il Consiglio dei Ministri ha approvato il trasferimento di alcune competenze in materia scolastica dallo Stato all'amministrazione provinciale e durante l'autunno 1988 le stesse Norme sono state pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale, diventando così operanti a tutti gli effetti.

Con tali atti trova finalmente applicazione il dettato costituzionale previsto dallo Statuto di Autonomia siglato nel 1948 e confermato nel nuovo testo del 1972. Con essi viene esplicitamente sancita una tematica fondamentale per la sopravvivenza dei Ladini: la tutela della lingua e della cultura ladina nelle scuole dei Comuni di cui alla L.P. n. 19 del 1976.

Il problema può apparire marginale se visto nel contesto del complesso quadro legislativo prospettato; assume invece un'importanza decisamente maggiore se lo si collega alle motivazioni di fondo che giustificano l'assetto speciale della Provincia nella quale siamo inseriti. Se in essa non vi fossero delle minoranze linguistiche, riconosciute o meno, forse ora non si potrebbe dissertare in ordine agli sviluppi dell'autonomia.

Con tutto questo, gli articoli che riguardano direttamente la scuola di Fassa, ancorché stilati con ritardo decennale, figurano svuotati di importanti contenuti (nessun accenno alla Intendenza scolastica ladina, ai programmi ed agli organi preposti alla formazione ed al controllo degli insegnanti), presentano un testo fortemente riduttivo rispetto alla formulazione delle prime bozze (insegnamento della lingua e della cultura la-

<sup>8</sup> U.A.L., *Neves da Fasha*, An II, n. 1-4, Mè 1989, plata 7.

dina nelle scuole Elementari; 'Corsi integrativi' di lingua ladina nelle scuole Secondarie, solo su richiesta) e mancano di qualsiasi forma di collegamento con le esperienze da tempo avviate nelle valli ladine dell'Alto-Adige.

Sono, in definitiva, il frutto di una sofferta contrattazione a livello politico più che una coerente premessa per un progetto educativo globale volto al recupero di una realtà linguistica fortemente minacciata.

Nonostante la comprensibile delusione, va però riconosciuto che gli stessi contengono aspetti di notevole importanza che corrispondono, almeno in parte, a quanto finora richiesto dalle organizzazioni culturali di valle, dalle amministrazioni comunali e dal Comprensorio ladino di Fassa.

È giusto sottolineare, come è stato fatto, i nuovi appuntamenti raggiunti dalla scuola trentina, per quanto l'esperienza di questi anni ci porti a temere che anch'essi possano risultare ulteriormente procrastinati 'sine die'.

Nella fattispecie, gli insegnanti firmatari della presente rilevano che l'art. 14 delle Norme garantisce la precedenza assoluta nelle scuole di Fassa per il personale direttivo e docente che dimostri la conoscenza della lingua e della cultura ladina innanzi ad una Commissione nominata dal Sovrintendente scolastico.

Ebbene, risulta che tale auspicato provvedimento sia già stato disatteso dagli uffici del Provveditorato agli Studi. Una richiesta avanzata in questa direzione è stata infatti respinta il 6.3.1989 (nota 7444/C4), accampando la mancata nomina del Sovrintendente scolastico e della predetta Commissione. Di fronte ad un simile atteggiamento è necessario che tutti si assumano le proprie responsabilità. L'amministrazione provinciale, che in questo caso non può certo lamentare il ritardo degli organi statali, non può richiamarsi, a nostro avviso, alla delicata fase del passaggio di competenze ed alla gradualità degli atti legislativi.

Esiste infatti il precedente della Commissione per l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura ladina nominata in tempi assai brevi per le scuole d'infanzia. Si ritiene che l'intera operazione possa risolversi con un rapido intervento di natura prettamente burocratica, senza dover attendere la complessa promulgazione della legge provinciale che istituisce l'Ufficio del Sovrintendente scolastico.

Lo stesso contenzioso insorto a suo tempo per ottenere il rispetto dell'art. 21 della L.P. n. 13 del 1977 ci sembra peraltro istruttivo qualora dovessero intervenire ancora delle perplessità le cui motivazioni francamente ci sfuggono.

Per queste ragioni i sottoscritti rispettosamente chiedono:

- l'inserimento di un rappresentante delle organizzazioni scolastiche fasane nella Commissione istituita per il varo delle Norme di attuazione;

- la nomina in tempi ravvicinati della Commissione per l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura ladina, i cui membri riteniamo debbano provenire in maggioranza dalle organizzazioni scolastiche e culturali ladine;
- l'applicazione rapida ed estensiva dell'art. 14 delle predette Norme.

b) *Documento di un gruppo di insegnanti delle scuole elementari della Val di Fassa presentato al consiglio di circolo nella seduta dell'otto giugno 1989*<sup>9</sup>.

In relazione al documento dell'Unione maestri ladini, relativo all'applicazione dell'art. 14 delle Norme d'attuazione, crediamo sia necessario sottolineare quanto segue:

1. Riteniamo positivo che degli insegnanti ladini siano intervenuti sulla questione in oggetto, poiché nella realtà di lingua minoritaria in cui operiamo è importante discutere approfonditamente sul presente e sul futuro della scuola elementare di Fassa. Questa discussione deve però essere aperta e rivolta a tutti gli insegnanti, per favorire un confronto serio e produttivo, senza arroccamenti di parte.
2. Il mondo della scuola elementare in val di Fassa attualmente non esprime una posizione univoca sulle norme di attuazione: si tratta di prestare la massima attenzione a tutte le voci che provengono dal mondo scolastico.
3. L'art. 14 delle Norme d'attuazione in materia di ordinamento scolastico in provincia di Trento è molto significativo per il futuro della scuola in val di Fassa. Con l'inserimento di almeno un'ora settimanale di lingua e cultura ladina nel curriculum di studi e la possibilità che il ladino possa essere usato quale strumento di insegnamento si cerca di affrontare in parte la peculiarità della situazione in cui si trovano gli alunni, che si presentano all'incontro con la scuola elementare in possesso di due codici linguistici.
4. Pensiamo che il concetto di precedenza assoluta agli insegnanti provenienti dai comuni di lingua ladina debba essere discusso e chiarito. Ci auguriamo che la legge non sancisca una discriminazione tra oriundi e non, dal momento che i 'diritti' acquisiti per nascita non sono garanzia di maggior professionalità. La precedenza assoluta nel caso di parità di punteggio dovrebbe essere accordata agli insegnanti che, indipendentemente dal loro luogo di nascita, dimostrino di conoscere

<sup>9</sup> Non rinchiudersi in se stessi ma confrontarsi, in 'L'Adige', mercoledì 14 giugno 1989, pag. 35.

la lingua e la cultura ladina e di avere quella preparazione professionale necessaria per operare in un contesto bilingue.

5. Auspichiamo quindi che la Commissione per l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura ladina esamini anche le competenze glottodidattiche degli insegnanti. Per questo motivo riteniamo che la Commissione debba essere composta in maniera paritetica da esperti italiani e ladini, possibilmente collegati all'università.
6. In conclusione vogliamo sottolineare che attualmente la scuola di Fassa non è una scuola ladina, ma una scuola che cerca con fatica la strada del bilinguismo. Ciò che serve oggi è una professionalità vera di tutti i docenti sulla questione dell'insegnamento in una realtà plurilingue. Gli insegnanti, ladini e non, devono essere consapevoli della particolarità di una situazione che richiede collaborazione, specializzazione, confronto.

Pensiamo che il mondo ladino, nè oggi nè in futuro, abbia interesse a rinchiudersi in sé stesso, evitando il confronto tra realtà, culture, opinioni diverse.

Insigni studiosi, docenti e direttori didattici provenienti dalle più svariate realtà territoriali da tempo studiato, osservano, intervengono a sostegno della minoranza ladina. Questo significa che il mondo italiano e quello ladino devono essere due mondi contrapposti, ma aperti nei fatti al confronto e alla collaborazione.

c) *Documento del consiglio di circolo (elaborato da una commissione su precise indicazioni del consiglio stesso).*

Nell'attuazione delle norme in materia di ordinamento scolastico in provincia di Trento, si aprono, per la scuola elementare della Valle di Fassa, tre prospettive di sostanziale rilevanza:

- a) insegnamento della lingua e cultura ladina inserito all'interno del normale curriculum per almeno un'ora settimanale con la possibilità poi di utilizzare il ladino come strumento di insegnamento;
- b) precedenza per i docenti di ruolo provenienti da comuni ladini che dimostrino in apposito esame la conoscenza della lingua e della cultura ladina;
- c) precedenza per i docenti non di ruolo provenienti da detti comuni e che analogamente a quanto sopra dimostrino la conoscenza del ladino.

Appare evidente che i principi generali sanciti nel predetto art. 14 dovranno essere ulteriormente disciplinati più dettagliatamente

Circa il punto a) appare ineludibile la necessità di coniugare una peculiarità locale con il nuovo ordinamento scolastico che si va profilando, dovrà essere salvaguardato il carattere aggiuntivo dell'insegnamento per

non sottrarre spazio alle aree disciplinari; quello che "in più" dovranno avere gli alunni delle scuole elementari della valle di Fassa non dovrà essere conseguito con qualcosa "in meno" rispetto ai coetanei delle altre zone.

È pure quanto mai necessario giungere alla stesura di un testo programmatico che indichi l'essenzialità della didattica del ladino sia come insegnamento che come lingua veicolare.

Riguardo ai punti b) e c) va sottolineata l'occasione per realizzare *una reale crescita qualitativa* che non può ovviamente prescindere da una sempre maggiore qualificazione del personale docente.

A tal fine è importante che l'esame di accertamento venga realizzato secondo forme di verifica di un'effettiva qualificazione non solo a livello di conoscenza della parlata locale ma soprattutto di tutte le implicazioni socio/linguistico/culturali del ladino alla luce dei rapporti etnico-culturali della comunità fassana.

Appare quindi auspicabile che l'esame rappresenti la conclusione di un consistente periodo di formazione. Solo infatti un intervento mirato sul piano qualitativo potrà far emergere una scuola effettivamente capace di rapportarsi con la locale realtà nella consapevolezza che non basta essere ladini per insegnare il ladino come non basta essere italiani per insegnare (bene) l'italiano.

## 2.2 *Un punto d'incontro.*

Ci siamo soffermati a delineare alcune posizioni emerse all'interno della comunità scolastica sull'argomento che stiamo trattando.

Ciò per dare il necessario risalto al produttivo clima di confronto che è venuto ad instaurarsi nella nostra comunità scolastica, ma anche per sottolineare come, pur nei differenti angoli visuali, non manchino dei qualificanti punti di convergenza.

Di certo si può rilevare che quanto più appare fondata negli interlocutori la coscienza che la scuola deve trovare la propria identità di organizzazione al servizio dell'ambiente, tanto più si viene stemperando, allorchè si discute delle prospettive dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina, qualunque tendenza ad assumere posizioni aprioristiche e si fa strada la ricerca dell'incontro nella prospettiva della funzionalità operativa del sistema scolastico. In altri termini, laddove si assumano come paradigmi di giudizio una serie di concetti e di valori che sostanziano l'idea della scuola come servizio pubblico attento ai bisogni formativi emergenti dall'ambiente e si riescano ad

intravedere degli efficaci strumenti di lettura di detti bisogni nonché delle strategie di fondo per rispondere al loro manifestarsi, tanto più l'operatore scolastico razionalizza la sua posizione, la rende per così dire immune da ogni cattura ideologica.

Non vogliamo essere fraintesi. L'operatore scolastico non è chiamato ad essere asettico nei confronti delle posizioni ideologico-emozionali provenienti dall'esterno, dovrebbe però, a nostro avviso, assumere categorie di valutazione specifiche che fanno risaltare finalità quali l'efficienza del sistema scolastico, l'efficacia degli interventi formativi, la crescita di professionalità degli operatori, finalizzata alla produttività della scuola. E in questo senso, ci sembra, chi ha a cuore la scuola dovrebbe lavorare.

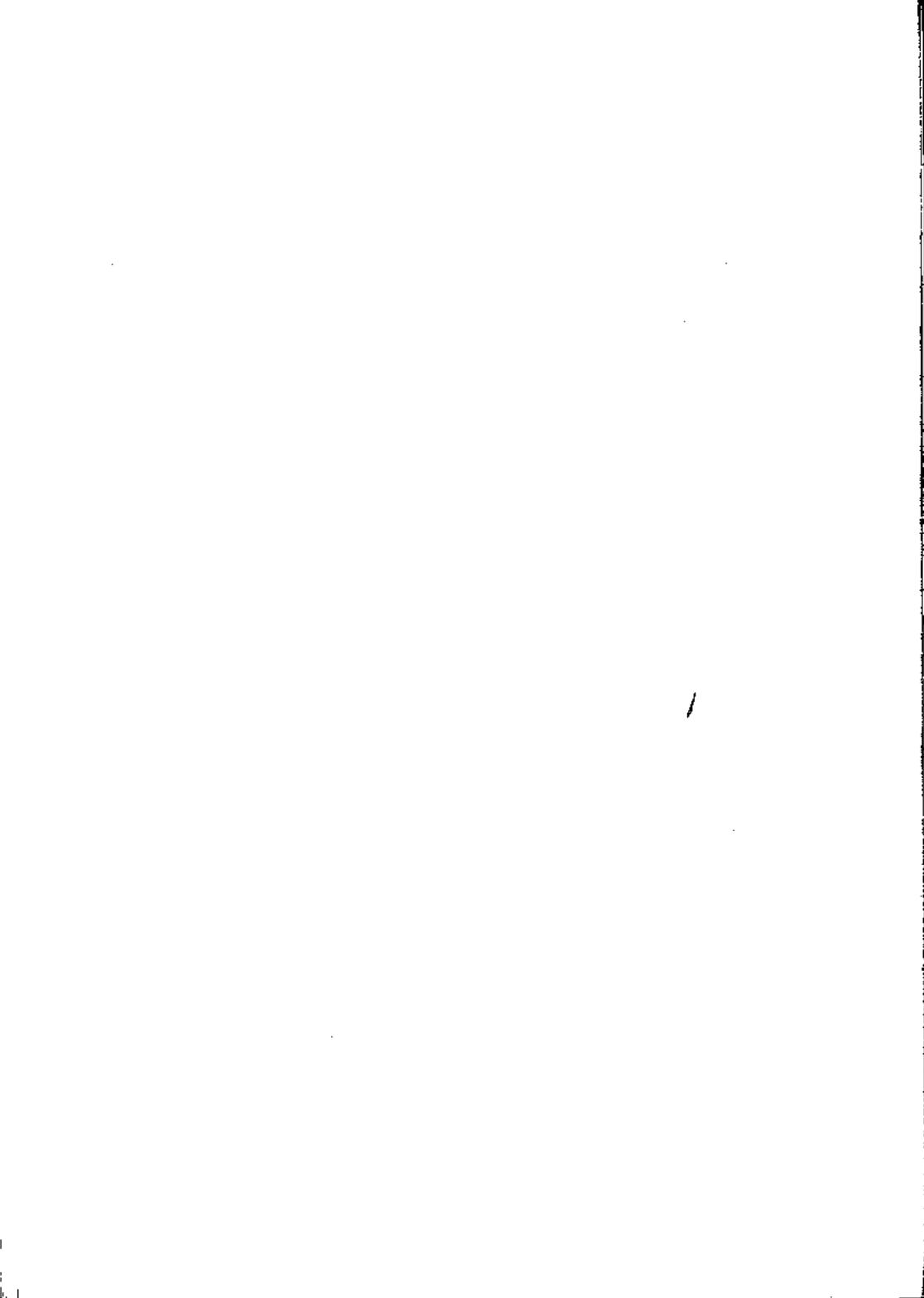
## *CONCLUSIONE*

Abbiamo preso le mosse, in questa nostra breve analisi, da una sottolineatura della vivacità del dibattito sull'insegnamento della lingua e della cultura ladina. Vi ritorniamo anche in sede di conclusione non tanto per tentare di abbozzare interpretazioni (non crediamo infatti alla linearità e alla semplicità dei fenomeni sociali) quanto per sottolineare la delicatezza di questo momento di transizione anche per l'indeterminatezza normativa in cui viene a collocarsi e che genera una situazione di incertezza.

Situazione d'incertezza sul piano nazionale in considerazione del particolare momento che sta vivendo tutta la scuola elementare in attesa com'è dei nuovi ordinamenti.

Situazione d'incertezza sul piano locale nella fase di passaggio dallo Stato alla Provincia di molte competenze in materia di pubblica istruzione.

Ci auguriamo che le scelte del governo provinciale, che stanno maturando, siano attentamente mirate a porre le basi per una crescita di tutta la scuola.



ROLAND VERRA \*

## LA LINGUA E LA CULTURA LADINA NELLA SCUOLA IN VAL GARDENA ED IN VAL BADIA

L'ordinamento scolastico delle scuole delle località ladine della Provincia di Bolzano è il risultato di un lungo processo di assestamento e di travagliate controversie a sfondo etnico-politico che risalgono sino alla seconda metà del secolo scorso.

Quella che venne in seguito chiamata la "questione scolastica" ebbe avvio nel 1873 nella zona di Marebbe, dove sino ad allora si era usato l'italiano quale lingua di insegnamento, unitamente al ladino ed al tedesco, quest'ultimo però solo a partire dalla terza classe delle elementari.

La decisione del Consiglio Scolastico Tirolese di usare esclusivamente il tedesco nelle sezioni inferiori delle elementari, col ladino in funzione "coadiuvante" (*Vermittlungssprache*) scatenò la reazione del clero locale, che si impegnò a difendere il sistema tradizionale, in base alla considerazione che l'italiano si adattasse meglio quale lingua di insegnamento per la sua stretta vicinanza al ladino.

La questione venne immediatamente strumentalizzata politicamente, in chiave etnico-nazionalistica ed anticlericale, cosa del resto assai comprensibile, in quel clima di *Kulturkampf* e di contrapposti irredentismi.

La stampa specialmente si impadronì della vicenda contribuendo non poco a sovraeccitare gli animi.

\* Insegnante presso la Scuola d'Arte di Ortisei e Presidente della Sezione Ladina nel Consiglio Scolastico Provinciale di Bolzano.

La soluzione di compromesso adottata nel 1883 prevedeva l'insegnamento in lingua tedesca nelle prime tre classi per un totale di undici ore settimanali e per otto ore settimanali a partire dal quarto anno; l'insegnamento in lingua italiana per due ore settimanali nelle quattro classi inferiori delle elementari e per quattro ore settimanali dal quinto all'ottavo anno. Il ladino veniva riconfermato nel suo ruolo di lingua di "appoggio e di spiegazione".

In seguito ad ulteriori resistenze e petizioni popolari si giunse ad una ulteriore rettifica, nell'anno 1894, che prevedeva: l'insegnamento in lingua tedesca per sette ore settimanali in tutte le classi e l'insegnamento in lingua italiana per cinque ore settimanali, col ladino quale lingua ufficiale di insegnamento.

Questo ordinamento, che potrebbe definirsi di "bilinguità imperfetta" preconizza in parte l'attuale principio di base su cui si fonda la scuola delle località ladine della Provincia di Bolzano, costruita sul modello della parità assoluta delle lingue di insegnamento italiana e tedesca.

L'esperimento di parziale pariteticità venne, del resto, bruscamente troncato durante la prima guerra mondiale, quando, nel 1916, si cancellò l'italiano dal programma delle scuole ladine, motivando il provvedimento con un presunto peso eccessivo per gli alunni rappresentato dal carico congiunto di due lingue di insegnamento diverse...

Diversa fu l'evoluzione in Val Gardena, dove originariamente sussisteva un sistema paritetico italiano-tedesco abbastanza bilanciato, sempre colla lingua ladina in posizione subordinata.

Nel 1887, però, tale equilibrio venne spostato a favore della lingua di insegnamento tedesca, coll'italiano ridotto a sole 2/3 ore settimanali, e ciò appena a partire dal secondo anno di scuola. Il Consiglio Scolastico Distrettuale di Bolzano dispose poi, nel 1905, che l'italiano venisse ridotto praticamente al livello di materia discrezionale, rimessa alla scelta di genitori ed alunni.

Nel primo anno di scuola l'insegnamento si svolgeva, in pratica, quasi esclusivamente in lingua ladina nel primo anno, per divenire quasi esclusivamente tedesco negli anni successivi. Nello stesso anno 1905 lo studioso gardenese Franz Moroder pubblicava la sua celebre "Warnung" in cui si esprimeva contro i tentativi di completa tedeschizzazione del sistema di insegnamento in Val Gardena, facendo presente i rischi che ne sarebbero derivati alla lingua ladina.

Anche in Val Gardena l'insegnamento dell'italiano venne comple-

tamente abolito durante il primo conflitto mondiale. Di segno completamente inverso fu l'orientamento dell'autorità scolastica italiana durante il periodo fascista, quando si procedette alla completa italianizzazione delle scuole delle località ladine.

Dopo la seconda guerra mondiale la "questione scolastica" ritornò d'attualità. Il Trattato De Gasperi-Gruber del 1946 non nominava neppure i ladini e la loro scuola. Il primo statuto di autonomia per la Provincia di Bolzano garantiva invece espressamente l'insegnamento del ladino nelle scuole elementari delle località ladine.

La fase postbellica fu contrassegnata da lunghe traversie per la scuola ladina, con petizioni di genitori, pubbliche proteste e ricorsi in favore di una scuola di stampo prettamente tedesco. Progressivamente si addivenne però ad una soluzione di compromesso su cui si basa tuttora la scuola ladina attuale. Nel 1948, anche in seguito all'intervento diretto del Ministero della Pubblica Istruzione, fu possibile instaurare il sistema paritetico, che ben pochi all'epoca ritennero essere una soluzione duratura.

Si approvò pure l'introduzione del primo testo elementare di insegnamento del ladino, insegnamento limitato ad una sola ora settimanale nelle tre ultime classi della scuola elementare!

In seguito a successive modifiche, ed in particolar modo colla promulgazione della legge costituzionale n. 670 del 31/8/1972 si venne profilando l'attuale ordinamento, impostato sul principio della parificazione delle lingue di insegnamento italiana e tedesca. Ciò significa che le due lingue vengono insegnate per un pari numero di ore, col'intendimento di conseguire il medesimo profitto e livello di conoscenza delle due lingue di insegnamento. Le due lingue, infatti, non sono solamente oggetto di studio, ma al contempo strumento di insegnamento delle varie materie.

L'orientamento di tale sistema intende chiaramente salvaguardare l'equidistanza linguistico-culturale della minoranza ladina e fornire nel contempo ai ladini i mezzi per poter operare in una realtà plurilinguistica.

D'altro canto è proprio la lingua ladina ad essere sottorappresentata in tale sistema e ad essere ridotta al rango di "idioma strumentale", oppure di mera materia "aggiuntiva".

Attualmente la scuola delle località ladine della Provincia di Bolzano, organizzata in una Intendenza scolastica autonoma, consta di 19 sezioni della scuola materna, 17 sezioni della scuola elementare, 6

scuole medie, 4 scuole superiori e 2 scuole professionali. Nell'anno scolastico 1988/89 gli alunni delle elementari erano 701 in Val Badia e 546 in Val Gardena.

Nello stesso anno scolastico le scuole medie delle località ladine avevano complessivamente 867 alunni, mentre le scuole superiori (Istituto d'Arte di Ortisei, Istituto d'Arte di Selva, Istituto Tecnico Commerciale di Ortisei ed Istituto per il Commercio di La Villa) erano frequentate complessivamente da 512 alunni.

“Nelle Scuole Materne delle località ladine il ladino viene usato come lingua fondamentale (grundsätzlich)” recitano le *Anleitungen für die erzieherische Tätigkeit in den Kindergärten Südtirols*, emanate dalla Giunta Provinciale di Bolzano nel 1988.

Per il resto, in tutte le 73 pagine del documento non si fa riferimento diretto alla lingua ladina, fatto che lascia assai perplessi, considerando l'importanza fondamentale della lingua d'uso nella prima età infantile per lo sviluppo delle facoltà comunicative e per l'acquisizione di un pattern culturale di base.

Ciononostante la scuola materna ladina ha saputo progressivamente sviluppare una propria specificità ed autonomia di profilo. Da alcuni anni a questa parte la presenza del ladino si è andata rafforzando nella scuola materna, grazie ad una diffusa presa di coscienza da parte degli operatori pedagogici. In base al principio del rispetto della lingua materna dei bambini si tende a realizzare una integrazione linguistica che tenga conto in special modo delle esigenze dei bambini di lingua diversa da quella della maggioranza ladina.

A quanto pare non si presentano particolari problemi al riguardo, più grave invece è la carenza di materiale didattico specifico, cui finora ha ovviato l'impegno del personale didattico e l'aiuto diretto di istituzioni culturali, quali l'Union di Ladins e l'Istituto Culturale Ladino, che in più riprese hanno finanziato e redatto testi adatti in lingua ladina.

Tutta la problematicità dell'insegnamento plurilingue si rivela già all'atto dell'iscrizione dei bambini alla prima classe delle scuole elementari. Mentre in Val Badia si è optato per l'uso del ladino e dell'italiano nella prima classe delle scuole elementari, in base alla constatazione della maggiore affinità del ladino all'italiano, in Val Gardena

si è passati ad un criterio di "doppio canale" per quanto riguarda le lingue di insegnamento nella prima classe delle elementari.

Ciò significa che una commissione apposita è preposta alla certificazione del grado di competenza linguistica in italiano oppure in tedesco dei bambini da iscrivere alla prima classe. A seconda delle risultanze di questo colloquio introduttivo, la commissione decide se iscrivere il bambino alla sezione ladino-tedesca oppure a quella ladino-italiana. Di conseguenza il bambino entrerà in contatto colla lingua "diversa" da quella della sua sezione solo nella seconda classe.

Nella prima classe della sezione ladino-italiana il bambino leggerà e scriverà esclusivamente in lingua italiana, il ladino ed il tedesco verranno invece usati in forma orale. A seconda delle necessità il ladino potrà essere usato quale lingua di spiegazione; è anche prevista la possibilità di tenere un'ora di conversazione ladina al giorno.

A partire dalla seconda classe inizia l'insegnamento paritetico italiano/tedesco, col ladino usato quale lingua strumentale. In genere tutte le materie vengono presentate nelle due lingue "ufficiali" alternativamente, in modo da facilitare la conoscenza dei termini specifici in entrambe le lingue.

Dipende poi dalla volontà e sensibilità degli insegnanti se optare per una scansione settimanale o per un insegnamento plurilingue vero e proprio, tenendo conto della necessità di evitare per quanto possibile, le interferenze linguistiche.

Le ragioni che hanno indotto le autorità scolastiche a scegliere un metodo così complesso sono di natura etnico-sociale, data la particolare composizione della popolazione in Val Gardena, dove, specie ad Ortisei, è assai pronunciata la presenza germanofona. Appare d'altro canto assai discutibile che tale procedimento possa effettivamente venire incontro alle esigenze locali, dato che crea due "categorie" di scolari, fatto questo che può contribuire a sconvolgere degli equilibri etnici che si afferma di voler garantire. È assodato che un numero crescente di genitori tende, per ragioni di un presunto prestigio connotato linguisticamente, a perseguire l'iscrizione dei propri figli alla sezione ladino-tedesca.

Non mancano neppure casi di passaggio dalla lingua di uso corrente ladina a quella tedesca all'interno delle famiglie, proprio per facilitare l'accesso dei figli alla sezione ladino-tedesca; ciò è condizionato dal fatto che i bambini che in famiglia parlano soltanto il ladino vengono in genere inclusi nella sezione ladino-italiana.

Un capitolo tutto particolare è l'insegnamento all'atto pratico e l'uso reale del ladino nella scuola elementare. Mentre gran parte degli insegnanti danno al ladino una propria autonoma collocazione, sempre nei limiti assai ristretti che l'attuale ordinamento scolastico impone, non mancano neppure i casi in cui il ladino viene quasi completamente ignorato, o trattato molto marginalmente. A questo proposito va ricordato che la situazione appare nettamente migliorata in questi ultimi tempi, ma ciononostante la lingua ladina continua a giocare un ruolo, purtroppo parziale e ridotto all'interno dell'ordinamento e della programmazione.

Sono infatti assai scarse le possibilità di apprendimento effettivo del ladino in una scuola dove tale lingua si insegna come materia effettiva solo a partire dalla terza elementare e per sole due ore settimanali!

Se una tale presenza minima è già insufficiente in una situazione di relativa stabilità linguistica, come ad esempio in Val Badia, è tanto più intollerabile in un contesto ad alto tasso di interferenze eterolinguistiche quale la Val Gardena.

Da quanto risulta dall'indagine promossa dalla USC DI LADINS nel 1988, solo il 20% circa degli scolari delle elementari parla effettivamente il ladino ad Ortisei; a Bulla, frazione ladina del Comune di Castelrotto, solo un alunno su otto parla effettivamente il ladino!

Occorre anche dire che esiste un diffuso senso di insicurezza e di frustrazione tra gli insegnanti elementari interpellati nel corso della citata indagine, sia a causa dell'inadeguatezza del materiale scolastico disponibile che anche per la mancanza di valide opportunità di formazione ed aggiornamento, specie per quanto riguarda l'ortografia ladina, che è stata recentemente riformata. Le speranze al riguardo sono riposte nel neo-istituito Istituto pedagogico ladino, che proprio in questo settore vede uno dei suoi compiti istituzionali principali. Il problema è assai grave, dato che proprio l'insegnamento del ladino dovrebbe essere uno degli elementi qualificanti di questo ordinamento scolastico. Se da un lato si esige la prerogativa dell'appartenenza al gruppo linguistico ladino per l'accesso all'insegnamento, valutando l'effettiva conoscenza della lingua ladina tramite un esame apposito, aggiunta a quella di bilinguismo, dall'altro non vi è per questi aspiranti insegnanti alcuna possibilità di seguire corsi di studio finalizzati al conseguimento di una abilitazione all'insegnamento del ladino.

Negli anni scorsi vennero fatti dei tentativi di istituire corsi di lingua e cultura ladina presso gli Istituti Magistrali in lingua tedesca di

Brunico e Bressanone, frequentati dalla grande maggioranza dei futuri maestri elementari ladini, ma purtroppo l'esperienza è tuttora bloccata a causa della difficoltà di reperire dei docenti adatti.

Nella Scuola Media delle località ladine metà delle materie viene insegnata in lingua italiana (ad es. Italiano, Geografia, Educazione Artistica) e metà in lingua tedesca (Tedesco, Matematica, Scienze, ecc.). All'insegnamento del ladino sono dedicate due ore settimanali. I contenuti di questa materia vertono sia sull'apprendimento e approfondimento della lingua, che anche sulla storia locale, sugli usi e costumi, su argomenti di attualità connessi alla realtà delle valli.

Si passa da un primo approccio coll'ambiente naturale e geografico valligiano nelle prime classi ad una conoscenza più diretta della problematica etnica in quelle successive. Dalle semplici esercitazioni ortografiche si procede all'elaborazione di vere e proprie composizioni, coadiuvate a volte da esercizi di traduzione. Uno dei contenuti qualificanti dell'insegnamento del ladino è quello della sensibilizzazione etnica nei riguardi della madrelingua dell'alunno; a ciò si può arrivare non soltanto tramite richiami più o meno triti ad idealistici "valori intrinseci" della lingua e cultura minoritaria, ma anche concretamente, attraverso la progressiva scoperta della ricchezza semantica, fraseologica e stilistica del ladino.

Rendere gli alunni coscienti delle potenzialità reali del mezzo linguistico in tutti i campi della comunicazione sociale, liberandolo dal ghetto riduttivo della tradizione agro-pastorale è uno degli obiettivi primari degli insegnanti di ladino, come risulta dalla pubblicazione "25 agn scola mesana", edita nel 1988 dalla Uniuin Maestri Ladins.

Le difficoltà maggiori sono anche in questo campo di natura pratica, la carenza di testi costringe spesso a ricorrere a dei ripieghi di fortuna. Un ulteriore problema è quello del precariato, data la difficoltà a reperire personale insegnante laureato per questa materia.

Ciononostante appare definitivamente superata la fase critica di qualche tempo addietro, quando vi era ancora una radicale repulsione nei confronti della materia da parte di un consistente nucleo di genitori. La sensibilità etnica maturata nel frattempo andrebbe però sostenuta più efficacemente a tutti i livelli.

Il livello di competenza linguistico raggiunto dagli alunni delle medie è difficilmente quantificabile per quanto riguarda la lingua ladina, a differenza dalle altre lingue di insegnamento. Anche il riferimento

ai lusinghieri risultati ottenuti agli esami di bilinguismo, che vedono i ladini in netto vantaggio rispetto ai candidati degli altri gruppi linguistici della provincia, non è un indicatore valido della conoscenza del ladino, dato che riguarda solamente le cosiddette "lingue ufficiali".

Sarebbe del resto illusorio perseguire un bi- o trilinguismo perfetto a livello di scuola dell'obbligo; il traguardo più realistico rimane invece quello di un trilinguismo funzionale che abiliti i ragazzi ad esprimersi adeguatamente in un contesto sociale plurilingue.

Per comprendere appieno la situazione dell'insegnamento del ladino nelle scuole secondarie superiori delle Valli di Badia e Gardena occorre esaminare la composizione etnica delle classi nelle due valli.

Mentre il solo istituto superiore in Val Badia, l'Istituto per il Commercio di La Villa, è frequentato quasi compattamente da studenti di madrelingua ladina, ciò non si può affermare per le scuole superiori della Val Gardena. Ciononostante, la prevalenza numerica di alunni che comprendono il ladino, almeno a livello passivo, presso l'Istituto Tecnico commerciale di Ortisei, ha permesso l'istituzione di corsi di lingua e cultura ladina, ridotti però a due ore al mese soltanto.

Per i due Istituti d'Arte della valle il discorso si fa più complesso, visto che il numero di alunni non-ladini vi è preponderante. Ciò è dato dal fatto che questi sono gli unici istituti ad indirizzo artistico superiore nella Provincia di Bolzano. Per questa ragione non è stato sinora possibile neppure organizzare saltuariamente dei corsi di ladino in queste scuole.

Le esperienze raccolte dagli insegnanti nell'ambito delle due ore mensili di "Cultura Ladina" sono piuttosto differenziate: se da un lato esiste un certo interesse per la questione ladina da parte degli studenti, specie per quanto riguarda i suoi aspetti più attuali, dall'altro non pare esservi una motivazione adeguata per un apprendimento corretto delle strutture linguistiche e del lessico. Per la Val Gardena si fa notare il fatto che gli studenti usino ormai quasi esclusivamente il tedesco nei rapporti interpersonali al di fuori delle lezioni, e ciò riguarda assai spesso persino i ladinofoni, soggetti alla "peer-pressure" del gruppo. Ci si attende un appianamento di tali incongruenze dall'aumento del numero delle ore di lezione di ladino e dal riconoscimento del ladino quale materia curriculare al pari delle altre. Per il resto si elevano le stesse richieste di materiale didattico e di corsi di formazione per gli

insegnanti: una costante ormai in tutti gli ordini e gradi nella scuola delle località ladine.

È assai indicativo che si tenda al presente piuttosto a valutare l'effettivo grado di bilinguità prodotto dall'insegnamento nelle scuole delle località ladine, invece di considerare precipuamente l'apporto di questo sistema di insegnamento alla conservazione della lingua ladina.

Ma non mancano neppure tentativi di ridurre quest'ultimo bastione dell'equidistanza linguistica e culturale, come dimostrano i cambiamenti intervenuti nella distribuzione delle ore di insegnamento nella scuola professionale per scultori ed policromatori della Val Gardena. In codesta scuola, dipendente organizzativamente dall'Amministrazione Provinciale, si è passati da una distribuzione paritetica delle ore d'insegnamento, comparabile a quella in vigore nelle scuole statali ladine, ad un ordinamento dove alla lingua italiana è riservato un numero limitato di ore di lezione.

Questo cambiamento è un sintomo di tendenze volte a mettere in discussione il principio di equidistanza a favore di un sistema ad orientamento monolingüistico.

A conclusione di questa breve presentazione appare inderogabile la richiesta che al ladino debba venire riconosciuto uno spazio ed un ruolo più ampio di quanto non sia accaduto sino ad ora nelle scuole delle località ladine della provincia di Bolzano. Nulla vieta, ad esempio, che talune materie vengano insegnate in ladino, come già accade per le scienze naturali nelle scuole secondarie romance del Canton Grigioni. Tra le materie più adatte si colloca senz'altro la religione, se si considera che proprio l'insegnamento religioso fu storicamente il primo banco di prova della pubblicistica ladina.

Ma anche in altri settori il ladino potrebbe svolgere una valida funzione di veicolo culturale, ad esempio nell'insegnamento della storia locale, delle scienze sociali, dell'ecologia con riferimento alla realtà più vicina ed immediata delle vallate ladine. In questo senso si esprime lo stesso Intendente Scolastico per la scuola delle località ladine, Dott. Franz Vittur, nel suo saggio "Vire cun plò lingac", pubblicato in occasione dei 40 anni dall'istituzione di questo tipo di scuola plurilingue.

Per arrivare a ciò è imprescindibile garantire una solida ed efficace preparazione e formazione degli insegnanti di ladino di ogni ordine e grado.

L'offerta di corsi integrativi presso gli istituti magistrali fuori vallata non può che essere un ripiego temporaneo: in prospettiva occorre operare per l'istituzione di strutture in loco, quali potrebbero essere degli istituti secondari superiori ad indirizzo umanistico-pedagogico, o almeno dei corsi di sperimentazione nell'ambito delle strutture scolastiche esistenti.

Gli sforzi intrapresi in questa direzione non sono, purtroppo, stati sinora coronati da successo; il progetto di sperimentazione promosso dai gruppi di lavoro dell'ITC di Ortisei e dell'IPC di La Villa, che prevedeva una interessante e valida alternativa alla offerta di formazione tecnico-commerciale amministrativa non è stato approvato.

Dato che tali sperimentazioni prevedevano per la prima volta l'insegnamento del ladino quale materia curriculare a livello di scuola superiore, il parere negativo appare doppiamente deludente. Ma vi è anche chi, a livello locale, osteggia la formazione di una classe intellettuale e di un corpo insegnante con curriculum scolastico prevalentemente "ladino".

Come in passato, i particolarismi e le divisioni locali si scontrano con gli interessi vitali della minoranza etnica.

È del resto comprensibile a tutti che il sistema scolastico ladino potrà sviluppare un'attività efficace ed autonoma solo se verrà munito di tutti gli strumenti di formazione e di ogni indirizzo di studi che possa garantirne la libertà di evoluzione.

AA.VV.

## PROBLEMI DELLA SVIZZERA RETOROMANCIA

*Scuola e società*

*Le pagine seguenti sono tratte da un voluminoso rapporto recentemente presentato da un gruppo di lavoro del Dipartimento federale dell'Interno della Confederazione Elvetica, con il titolo Quadrilinguismo Svizzero – presente e futuro. Analisi, proposte e raccomandazioni. (Berna, agosto 1989, pp. 407).*

*All'origine di questo rapporto sta una mozione del consigliere nazionale grigionese Martin Bundi, che chiedeva una nuova formulazione dell'art. 116 della Costituzione sulle lingue della Confederazione, tendente a garantire il rafforzamento della posizione del romancio di fronte alla minaccia di estinzione. In seguito a ciò il Dipartimento federale dell'Interno istituì un gruppo di lavoro con il compito di raccogliere le valutazioni giuridiche, storiche e linguistiche relative alla questione del quadrilinguismo svizzero, nonché di formulare proposte per una nuova versione del citato articolo della Costituzione.*

*Vennero chiamati a prendere parte ai lavori i seguenti esperti: prof. Iso Camartin, Zurigo; dott. Bernard Cathomas, Coira; dott. Ursina Fried-Turnes, Zurigo; dott. Marcelle Heber, Zollikon; prof. Ottavio Lurati, Montagnola; prof. Rolavn Ruffieux, Friburgo; prof. Peter Saladin, Berna (presidente); prof. Stefan Sonderegger, Zurigo; prof. Joseph Voyame, Saint Brais; come rappresentanti dell'Ufficio federale della cultura: dott. Alfred Defago, Hans Rusdolf Dörig e Romedi Arquint (segretario).*

*Il rapporto, pubblicato nelle quattro lingue nazionali, illustra innanzitutto la situazione attuale delle lingue in Svizzera (premesse, proble-*

*mi ed evoluzione storica), prendendo in esame anche l'odierno ordinamento giuridico ed i problemi che caratterizzano (talvolta in forma assai acuta) le singole aree linguistiche. Quindi si delineano obiettivi e proposte per una futura politica linguistica a tutela del plurilinguismo e dell'identità nazionale svizzera, con particolari raccomandazioni rivolte alle diverse istanze chiamate ad attuare tale azione di governo (organismi federali, Cantoni, Comuni). In questo senso il lavoro si segnala come uno degli esempi di come oggi in Europa si affrontino le questioni relative alle cosiddette "lingue minori", legando in termini razionali e metodologicamente corretti volontà politica (rispetto allo scopo della salvaguardia delle minoranze), analisi scientifica, azione legislativa e di governo.*

*Nel nostro contesto riteniamo utile presentare alcune pagine che illustrano con estrema chiarezza i diversi modelli scolastici oggi in uso nel Canton Grigioni, in modo da fornire ulteriori spunti di confronto rispetto alla presente realtà della scuola nelle valli ladine e rispetto alle prospettive che si aprono per la stessa Val di Fassa. Il bilancio critico sulla situazione romancia, che occupa le pagine successive, sintetizza efficacemente aspetti positivi e negativi di una realtà per certi versi molto simile a quella del ladino dolomitico (anche al di là della comune matrice linguistica), e dimostra ancora una volta la stretta interdipendenza tra sistema educativo e realtà sociale, nodo cruciale per ogni progetto di pianificazione linguistica.*

(F. Ch.)

(...)

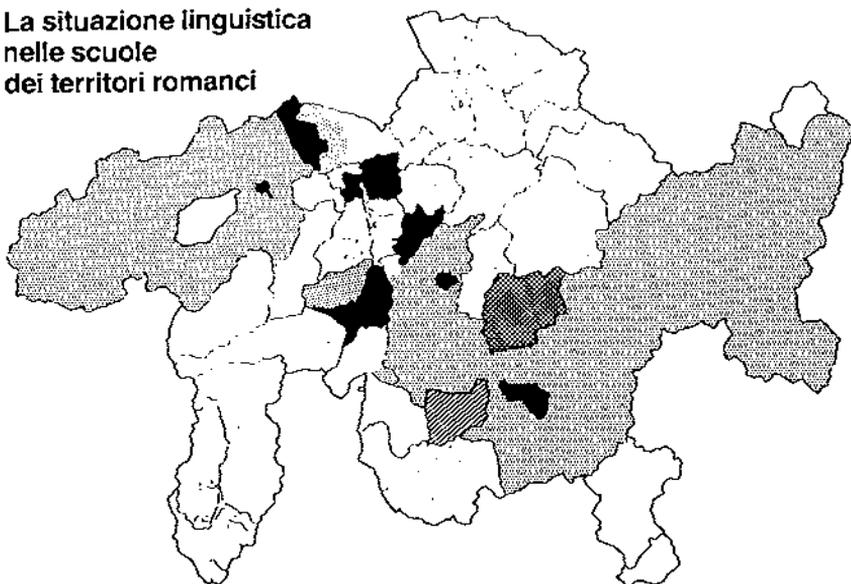
### 13.12 *Il caso particolare del Canton Grigioni: relazioni fra le lingue nelle scuole dell'area retoromancia*

Nel cantone dei Grigioni i comuni determinano autonomamente non solo la loro amministrazione quanto a lingue, ma anche il modo di insegnarle. Nel territorio romancio, d'altronde non chiaramente delimitato, ci sono modelli diversi (v. tabella). Dei 213 comuni che il cantone conta, 167 hanno una scuola elementare. Essa è in 82 di lingua tedesca, in 67 romancia e in 18 italiana. 23 comuni del territorio linguistico romancio che non raggiungono il numero minimo di cinque scolari non hanno una scuola propria e i loro allievi frequentano quella di un villaggio vicino.

Possiamo distinguere nel territorio linguistico romancio fondamentalmente due tipi di scuole: il tipo A comprende 67 scuole elementari con insegnamento di base in romancio fino alla sesta classe, nelle quali, a partire dal quarto anno, si impartiscono lezioni di tedesco secondo i vigenti piani di studio per un orario settimanale variabile dalle quattro alle sei lezioni. Il tipo B comprende le scuole elementari con insegnamento di base in tedesco, nelle quali, secondo i vigenti piani di studio, si impartiscono lezioni di romancio per un orario variabile dalle due alle tre lezioni alla settimana. Questo secondo tipo comprende i comuni di Andeer, Domat/Ems, Flims, Ilanz, Rhâzüns, Scheid, St. Moritz, Surava, Zillis-Reischen, Vaz-Obervaz. A Bravuogn/Bergün si sta sperimentando un insegnamento in tedesco con ore supplementari di romancio. Secondo l'articolo 4 quinquies della legge cantonale sulla scuola i comuni aventi l'insegnamento di base in tedesco possono rendere obbligatorio l'insegnamento della lingua romancia in tutte le classi o solo in alcune. Ciò vale anche per l'area linguistica tedesca.

25 comuni grigionesi con un insegnamento di base in romancio, rispettivamente in tedesco con ore di romancio obbligatorie, hanno una scuola media orientata verso le medie superiori (*Sekundarschule*) e una scuola media orientata per il tirocinio (*Realschule*); nove comuni hanno una *Sekundarschule* e quattro una *Realschule*. Nel secondo ciclo di queste scuole, il comune può rendere obbligatorio per gli allievi di lingua madre romancia l'insegnamento di questa lingua durante due lezioni alla settimana. Inoltre viene insegnata in romancio anche un'altra materia (biologia).

## La situazione linguistica nelle scuole dei territori romanci



### Leggenda:

tipi scolastici



tipo A  
scuola elementare  
romancia



tipo B  
scuola elementare  
tedesca con insegna-  
mento romancio



progetto in  
collaudo a  
Bravuogn/Bergün



caso speciale  
Bivio/Beiva

Scuola materna      1.    2.    3.      4.    5.    6./cl.      livello superiore

romancio	romancio		romancio	romancio
			tedesco	tedesco

romancio	romancio		romancio
tedesco	tedesco		tedesco

romancio	tedesco		tedesco
	romancio		romancio

tedesco			tedesco
italiano			romancio

### *Nelle scuole materne:*

Secondo l'articolo 4 della legge sulle scuole materne del Cantone dei Grigioni ogni comune è tenuto, in mancanza di altri enti che se ne assumano l'onere, a istituire la scuola materna. 58 delle 67 località aventi una scuola con insegnamento di base in romancio hanno una o più scuole materne romance. Vi sono delle scuole materne romance anche nei comuni del tipo scolastico B (con l'eccezione di Scheid). A Coira, la Lia Rumantscha gestisce inoltre due altre scuole materne. I bambini di comuni romanci senza scuola materna frequentano di regola quella di un villaggio vicino.

### *Nelle scuole medie superiori:*

In tutte le medie superiori del Grigioni romancio e al liceo cantonale di Coira il romancio è riconosciuto come materia che conta per la promozione e per l'esame di maturità, secondo l'ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM), con un orario che va dalle due alle tre lezioni alla settimana obbligatorie per gli allievi provenienti dall'insegnamento di base in romancio.

### *Nelle scuole magistrali:*

Il corso preparatorio alla magistrale a Samedan (*Preseminar ladin*) si svolge in due lingue. Secondo il piano di studi attualmente in vigore, l'insegnamento del romancio per gli allievi di lingua madre romancia viene impartito per quattro ore nel primo anno e tre nel secondo e nel terzo. Per gli allievi di altre lingue che frequentano il *Preseminar ladin*, il retoromancio è insegnato come lingua straniera nella prospettiva dell'integrazione linguistica durante due ore settimanali nei primi tre anni di studio. Questi allievi vengono in parte integrati anche nella sezione romancia. Inoltre il *Preseminar ladin* è tenuto a dispensare l'insegnamento della biologia in romancio, secondo il programma vigente. Nella misura possibile sono poi insegnate in romancio anche le materie seguenti: disegno, canto, musica e geografia (parzialmente).

La scuola magistrale di Coira, dove anche gli allievi del *Preseminar ladin* di Samedan compiono gli ultimi due anni della loro formazione, non ha una sezione romancia vera e propria. Il romancio, come lingua

madre, vi viene insegnato con un orario che va dalle tre alle quattro ore settimanali. Inoltre si insegnano in romancio, per gli studenti che l'hanno come lingua madre, anche didattica generale (un'ora alla settimana per un anno) e didattica della biologia (mezz'ora alla settimana per un anno). L'esame per l'ottenimento del diploma magistrale, per queste materie, si dà in romancio.

(...)

### 32.1 *Problemi fondamentali*

I dati seguenti evidenziano la situazione particolare e problematica del retoromancio:

- soltanto un numero ristretto di persone parla il romancio: appena l'1% della popolazione svizzera, circa il 22% di quella dei Grigioni. Dei 51.128 romanci (secondo il censimento del 1980), 36.017 vivono nel cantone dei Grigioni e 30.213 di loro nell'area linguistica romancia propriamente detta. Più di 20.000 romanci (circa il 40%) vivono fuori dall'area linguistica romancia e formano la cosiddetta diaspora.
- L'area linguistica è geograficamente suddivisa (Surselva, Sottoselva, Surmeir, Alta Engadina, Bassa Engadina, Val Monastero): ne consegue la formazione di identità locali e di tendenze particolaristiche sempre vivaci.
- L'identità romancia, che dovrebbe saldare la comunità linguistica in quanto tale, si è sviluppata solo gradualmente nel corso degli ultimi decenni.
- L'area linguistica romancia non ha un centro a cui tutti facciano riferimento.
- Non c'è, nei paesi vicini, una popolazione che parli la stessa lingua (non è dunque possibile importare opere che in essa siano scritte, per cui - quanto alla creazione di neologismi, a regole, a sviluppo della lingua - i romanci devono in tutto e per tutto rifarsi a se stessi).
- Il romancio è utilizzato solo parzialmente nei settori importanti della vita e del lavoro (media, uffici, etichette, modi d'uso, formulari, ecc.).

- Una lingua scritta comune a tutti gli idiomi romanci è sorta solo tardivamente (rumantsch grischun, dal 1982) e non è ancora accettata da parte di tutti.
- Nel territorio romancio vi sono delle isole linguistiche, formatesi con l'immigrazione e l'insediamento di persone di altra lingua, che non si sono assimilate o lo hanno fatto in misura insufficiente.
- I confini linguistici sono instabili, per l'influsso dell'insufficiente applicazione del principio territoriale e dell'autonomia, o dell'indifferenza, dei comuni in tema di cambiamento di lingua.
- Tutta l'area linguistica è inondata da media di lingua diversa (stampa scritta e media elettronici).
- La forza d'integrazione della popolazione romancia, bilingue, si è indebolita, e similmente è venuta in parte a mancare la disponibilità linguistica all'assimilazione e all'integrazione degli immigrati. Un lavoro sistematico d'integrazione per mezzo di corsi a tutti i livelli manca proprio nelle zone di confine e in quei comuni, interni all'area linguistica, che sono minacciati.
- Il romancio non si rivela utile nei campi prestigiosi e influenti della politica e dell'economia.
- La debole posizione del romancio nel secondo ciclo della scuola elementare (la lingua d'insegnamento è il tedesco, il romancio è ancora solo una materia) e nelle scuole professionali e secondarie (non vi sono sezioni romance nelle medie superiori e alla magistrale).
- La struttura economica si è radicalmente trasformata nell'area romancia (passaggio dal settore primario al settore terziario; speculazione fondiaria; boom edilizio).
- Sul piano economico, la Svizzera romancia dipende largamente dal resto della Svizzera, in particolare dalla Svizzera tedesca, e dall'estero.
- I romanci adulti del cantone dei Grigioni sono completamente bilingui con diglossia in tedesco ("buon" tedesco e *Schwyzertütsch*) e, in parte, in romancio (lingua scritta e dialetto locale). Vi è il pericolo di scivolamento verso il monolinguisma tedesco se l'utilità linguistica, sociolinguistica ed economica del romancio non fosse assicurata.
- I parlanti indigeni emigrano, e ciò comporta l'invecchiamento della popolazione romancia entro l'area linguistica.

### 32.2 Probabili questioni future

Nel suo rapporto "sulla situazione del retoromancio in Svizzera" (1983), redatta per conto del governo del cantone dei Grigioni, il professor Heinrich Schmid arriva alla conclusione che la situazione del retoromancio nel territorio della Svizzera attuale si è degradata in modo catastrofico nel corso degli ultimi decenni. Il restringimento dell'area linguistica romancia nei Grigioni si configura vieppiù come un fenomeno di disgregazione. Le esperienze fatte finora inducono a pensare che si tratta di un processo irreversibile e che, "se questo processo persiste nella stessa misura di oggi, il territorio retoromancio si restringerà inevitabilmente. Si giungerà così a una progressiva erosione, a un indebolimento e infine all'estinzione di una delle quattro lingue nazionali svizzere".

#### 32.21 Aspetti positivi

Questa constatazione spinge a un'analisi molto precisa dei movimenti demografici nell'area linguistica retoromancia e a un'analisi dei fattori, positivi e non, della dinamica linguistica interna ed esterna. Taluni indizi permettono di sperare tuttavia in uno sviluppo favorevole: il miglioramento della posizione del romancio a livello cantonale e federale nel corso degli ultimi anni; il risveglio di una coscienza linguistica; l'accresciuta presenza del romancio scritto nei differenti campi grazie alla progressiva introduzione del *rumantsch grischun*; l'aumento delle trasmissioni radiofoniche in romancio; lo sviluppo della collaborazione fra le regioni; la presenza nelle regioni, oggi a maggioranza tedesca, di una minoranza romancia numericamente debole ma influente e cosciente della sua cultura.

#### 32.22 Rapporto di forze ineguale

Il sapere fino a che punto questi aspetti positivi possono frenare la regressione fin qui registrata e in qual misura si può efficacemente incoraggiare l'assimilazione dei nuovi venuti e impedire che la lingua del posto perda la sua sostanza rimane una questione aperta. Il rapporto di forza impari fra le due lingue, romancio e tedesco, legato a interessi economici e a condizionamenti oggettivi, dovrebbe tutto

sommato spingere l'evoluzione nella direzione di un tempo, a meno che non si tenti di reagire più energicamente di quanto non sia stato fatto fino a oggi. I dati demografici sono chiari. La crescita, relativamente modesta, registrata dal romancio fra il 1970 e il 1980 è stata annullata da un numero assai più consistente di perdite, per di più in tutte le valli grigioni romance. Alcuni comuni, ma non un solo circolo dell'area linguistica tradizionale, durante il periodo menzionato, hanno avuto un aumento percentuale del romancio.

### 32.23 *Fattori negativi*

Non si può dunque parlare, in generale, di una tendenza positiva. In base ai dati statistici, alle osservazioni e alle esperienze fatte negli ultimi anni bisogna, al contrario, aspettarsi che la regressione si aggravi. Di fatto, le forze tradizionali pregiudizievoli alla sopravvivenza del romancio hanno conservato, anche negli ultimi tempi, la loro preponderanza e ne hanno per lo più aggravato la situazione già disperata. Secondo l'analisi di Schmid (*rapporto* 1983), i fattori che minacciano la salvaguardia del romancio, continuando a essere "virulenti", sono principalmente i seguenti:

- Le condizioni economiche sfavorevoli, com'è naturale, del ceto dei contadini di montagna.
- Le difficoltà (e gli effetti contrastanti sulla lingua) dovuti all'inse-diamento di industrie nelle regioni romance.
- L'estensione del turismo, in particolare nel settore para-alberghiero, che esercita un influsso nettamente più forte sulla situazione culturale e linguistica rispetto alle forme più miti di un turismo praticato dalla gente del posto.
- L'enorme crescita della mobilità generale, che "provoca la disgre-gazione della comunità del villaggio e della regione che serviva, fi-nora, a circondare la lingua romancia con un guscio protettore" e che consente di avere assai più contatti o possibilità di contatti.
- L'invasione dei mass media (radio, televisione, quotidiani, giornali popolari, rotocalchi di ogni tipo), che nel territorio romancio sono per lo più in tedesco.
- L'afflusso di nuovi oggetti e di nuove nozioni dovuti allo sviluppo dell'industria e della tecnologia, per i quali la lingua del posto, legata

alla tradizione contadina, deve con le proprie forze creare nuove espressioni.

- Il bilinguismo e la tendenza sempre più accentuata, nelle zone romance, a familiarizzarsi fin dall'infanzia con un dialetto svizzero tedesco e a parlarlo per strada e con gli stranieri del villaggio.
- La frantumazione progressiva dell'area linguistica, che accresce inevitabilmente la sua vulnerabilità e aumenta il peso relativo delle regioni linguistiche limitrofe. Un'ulteriore diminuzione della popolazione romancia farebbe cadere la lingua nella "fascia" numericamente critica, dove la sua salvaguardia diventerebbe ancora più difficile per non dire impossibile. L'ordine di grandezza della popolazione attuale costituisce infatti il minimo per garantire il funzionamento organico della lingua nei differenti settori.

### 32.3 *Fattori determinanti*

Lo sviluppo economico del territorio sarà di importanza capitale per l'avvenire del romancio. I molteplici strumenti della politica regionale, della pianificazione urbanistica e del mercato del lavoro messi in atto dalla Confederazione hanno certamente promosso, anche nell'area linguistica romancia, un movimento essenziale, riducendo lo scarto fra regioni periferiche e centro e permettendo una certa prosperità. L'emigrazione è diminuita, specialmente a causa della dimensione ridotta delle famiglie. Il numero degli abitanti è potuto essere stabilizzato grazie all'arrivo di persone parlanti altre lingue. L'offerta di lavoro è tuttavia sempre indirizzata solo verso il turismo. La manodopera straniera, relativamente importante nel settore, provoca una forte mescolanza linguistica fra la gente, che si riflette anche nelle scuole dei grandi centri turistici dove, accanto a bambini romanci, se ne trovano molti altri che parlano il tedesco, ma anche l'italiano, lo jugoslavo, il turco, il portoghese e altre lingue ancora. In certe località turistiche, la lingua tedesca ha già preso il sopravvento nelle scuole.

Ormai condizionati dall'invasione del media e del turismo, i romanci devono inoltre far fronte, all'interno, agli immigrati che fissano la loro dimora nella regione e ai lavoratori stagionali. È noto che, nelle regioni turistiche, la lingua e la cultura sono costantemente sotto la minaccia di finir ridotte a semplice elemento folcloristico. Le attività

culturali sono indirizzate non in base ai bisogni profondi della popolazione, ma al gusto e alle aspettative dei turisti. Se l'economia continua a evolvere, con lo stesso ritmo, nella direzione presa durante gli ultimi dieci anni, i romanci finiranno con il perdere progressivamente la loro identità culturale e linguistica. È probabilissimo che il tunnel ferroviario della Vereina (che sarà una linea delle Ferrovie Retiche, da Klosters nel Prättigau verso la Bassa Engadina) produca un considerevole aumento del prezzo dei terreni nella regione romancia interessata e, in mancanza di contromisure determinanti a livello comunale e regionale (piani regolatori e restrizioni), comporti conseguenze decisive sullo sviluppo linguistico e l'autonomia. La "corsia veloce" (automobilistica) prevista fra Ilanz e Coira dovrebbe avere effetti analoghi nella Surselva.

È qui necessario segnalare il dilemma esistente fra sviluppo economico e salvaguardia di una lingua. Una lingua non può rimanere viva e dispiegarsi organicamente in una "riserva" e senza uno sviluppo economico equilibrato! Ha bisogno di essere in confronto permanente e dinamico con l'economia.

Resta pure aperta la domanda riguardo alla possibilità di mantenere, a lungo termine, il bilinguismo romancio-tedesco. Se non ci sono una costrizione e un trattamento particolari, il bilinguismo tende a trasformarsi in monolinguisimo. Per salvaguardare il bilinguismo, è indispensabile consolidare continuamente la lingua più debole, nei diversi settori; per farlo è dunque necessario, attraverso misure e interventi specifici, equilibrare e stabilizzare il bilinguismo, adottando un modello di comportamento linguistico istituzionalizzato nel numero più alto possibile di campi in cui la lingua è usata.

Sarà perciò particolarmente importante vedere in che misura la lingua scritta comune, il *rumantsch grischun*, si imporrà. Questo strumento è indispensabile per assicurare la presenza della lingua nello scritto e, in particolare, per formare una comunità linguistica retoromanica veramente salda. Solo una lingua scritta comune permetterà di "ri-retoromanizzare" quei settori della vita quotidiana che oggi sono largamente germanizzati. In più, questa lingua scritta potrebbe permettere di scongiurare il pericolo, sempre reale, di eccessivi particolarismi.

A lunga scadenza, la situazione del romancio dipenderà dalla misura in cui saranno realizzate le condizioni miranti a uno sviluppo organico della lingua che la Lia rumantscha si è posta come obiettivi:

la salvaguardia del territorio; la creazione di una solida base economica al suo interno; la presenza generale della lingua in tutti i campi; il miglioramento della situazione nel settore dei media; l'accettazione di una lingua scritta uniforme; la salvaguardia del bilinguismo; la coesistenza delle lingue cantonali nei Grigioni nel senso di un trilinguismo vissuto, di una parità effettiva e di un trattamento uguale per tutte le lingue ufficiali del cantone.

MARIA GIOVANNA IELLICI \*

## ESPERIENZE DI INSEGNAMENTO DEL LADINO NELLE SCUOLE ELEMENTARI DI FASSA

L'insegnamento della lingua e cultura ladina nelle scuole elementari della valle di Fassa viene svolto ormai da 18 anni. Le insegnanti che operano nel Circolo sono tre: a Moena e Soraga, a Pozza Pera e Vigo, a Campitello e Canazei.

L'insegnamento del ladino è ormai accettato volentieri da genitori e insegnanti curricolari; sono ormai lontane le resistenze e le opposizioni incontrate nei primi anni dell'introduzione di questo nuovo insegnamento. Oggi a tutte le classi della Valle viene assicurato un'ora di insegnamento (Doc. 1). Inoltre, quando è possibile una collaborazione con l'insegnante di classe, l'attività viene svolta per un maggior numero di ore (Doc. 2). In questo caso la linea di lavoro perseguita prioritariamente è quella della ricerca ambientale che da sempre si è rivelata occasione particolarmente adatta e stimolante per lo sviluppo dell'uso della lingua ladina (Doc. 3). In tal modo si viene incontro a quanto previsto nei Nuovi Programmi secondo i quali la programmazione educativa e didattica deve tener conto "delle risorse culturali ambientali offerte dal territorio".

Le attività didattiche organizzate trovano valido supporto nelle opportunità che l'Istituto Culturale Ladino offre con il museo allestito presso la sede centrale e le sezioni distaccate sul territorio, strutture

\* Insegnante di ladino nelle scuole elementari di Moena e Soraga.

che nell'arco del ciclo elementare vengono fatte conoscere ai bambini mediante visite guidate (Doc. 4).

L'acquisizione di una maggiore, o in certi casi nuova, competenza linguistica concernente il ladino è l'obiettivo primario che noi insegnanti di ladino ci poniamo. In particolare nel primo ciclo viene svolto un insegnamento che dà importanza soprattutto alle abilità orali: il bambino viene coinvolto nella conversazione partendo da situazioni ed esperienze vicine alla sua realtà. La valorizzazione della lingua viene perseguita anche attraverso la proposta ai bambini di canzoni e filastrocche da ripetere e memorizzare (Doc. 5); inoltre mediante la drammatizzazione di semplici "contie". Queste attività favoriscono il coinvolgimento anche del bambino non parlante ladino che memorizza ed impara con facilità ciò che viene proposto.

Per quanto riguarda lo scritto, nel primo ciclo viene promossa una prima alfabetizzazione in ladino insegnando i più semplici elementi di grafia comunemente in uso in valle di Fassa e sottolineando con metodi contrastivi gli elementi caratteristici della lingua ladina comparata con quella italiana (Doc. 6/7). Tale attività viene ulteriormente approfondita nel secondo ciclo, nel quale l'insegnamento strumentale della lingua viene affiancato ed integrato da un programma didattico finalizzato a far acquisire agli alunni una "consapevolezza linguistica e culturale", intesa come conoscenza di che cos'è una lingua, come funziona, come cambia nel tempo e si evolve.

Questo lavoro permette di evidenziare le peculiarità del lessico e di talune espressioni ladine (Doc. 8). Inoltre permette di far cogliere ai bambini un primo concetto di appartenenza ad una comunità che ancor oggi conserva tradizioni, leggende e tratti culturali singolari.

I materiali e i mezzi utilizzati per lo svolgimento delle lezioni sono ricercati, preparati e adattati, per un efficace uso didattico, dalle insegnanti (Doc. 9) che si avvalgono delle numerose pubblicazioni editate dall'Istituto Culturale Ladino e dalle associazioni che si interessano della lingua e cultura ladina.

Vengono presentati testi sia in prosa che in poesia di autori in prevalenza fassani affiancati da qualche testo di autore ladino delle altre vallate. Ciò permette di evidenziare alcune delle caratteristiche fonetiche e lessicali comuni al ladino dolomitico (Doc. 10).

Attualmente non sono molte le pubblicazioni rivolte ai bambini. Di recente si sono rivelate utili quelle redatte dall'I.C.L. così come lo saranno le prossime previste dal progetto "Contaconties".

La scuola collabora anche con enti esterni che promuovono la lingua e cultura ladina. Ad esempio per diversi anni i bambini hanno partecipato al concorso "Contia de Nadal" promosso dal Comune di Pozza di Fassa (Doc. 11). Tale concorso premiava i migliori elaborati in prosa o poesia scritti in ladino (era però possibile presentare anche testi in lingua italiana) che narravano una storia argomento natalizio evidenziando i valori insiti alla Festa. Tutti i testi presentati sono stati pubblicati ogni anno in una edizione speciale del periodico edito dall'Amministrazione comunale di Pozza "Notiziario del Comune".

La scuola mantiene una collaborazione anche con "Nosha Jent", rivista bimensile del "Grop Ladin da Moena" e con la "Usc di Ladins", settimanale delle vallate ladine, inviando testi, poesie, filastrocche prodotte dai bambini che vengono inserite in un'apposita rubrica (Doc. 12). Iniziativa analoga si riscontra anche nella parte della rivista riservata alle altre valli ladine e che pertanto viene portata in classe e fatta conoscere; ciò permette di avere un utile scambio di materiali.

Auspicabili sarebbero pure gli scambi di esperienze didattiche inerenti all'insegnamento di lingue minoritarie che comporterebbero un significativo arricchimento reciproco. La scuola di Fassa ha avuto alcune occasioni di incontro con altre minoranze linguistiche: il viaggio a Brest in Bretagna, la partecipazione con alcuni rappresentanti a congressi internazionali in Frisia (Olanda), in Svizzera, scambi culturali in Friuli e con altre minoranze. Nel progetto "Contaconties" si è instaurata una collaborazione con la minoranza slovena per la pubblicazione del testo *Contia da d'Invern*.

Per concludere, i risultati finora ottenuti nell'insegnamento del ladino potrebbero essere potenziati e consolidati nel quadro di una programmazione integrata delle attività didattiche, in particolare di quelle riguardanti l'insegnamento linguistico. In tal modo si attuerebbe anche quanto previsto dai Nuovi Programmi della scuola elementare, i quali prescrivono che "l'insegnamento linguistico deve muovere dalle competenze già acquisite da ogni alunno" e che l'azione didattica deve essere impostata "sull'esperienza linguistica iniziale".

Esperienze in fatto di progettazione, conduzione di momenti integrati di lavoro tra lingua ladina e lingua italiana sono state svolte soprattutto dopo i corsi di aggiornamento organizzati dall'Istituto Culturale Ladino in collaborazione con la Direzione Didattica di Moena.

Si può lamentare il fatto che finora, purtroppo, si sono rivelati mo-

menti episodici e frammentari portati avanti dalla buona volontà e dalla collaborazione di pochi insegnanti.

Gli atti dei corsi citati, pubblicati nei Quaderni di Mondo Ladino, possono costituire valido supporto per una programmazione che tenga conto e voglia approfondire ulteriormente tutte le tematiche sopra richiamate.

## DOCUMENTI

Doc. 1: *Dalla "Premessa" alla programmazione dell'insegnamento della lingua e cultura ladina.*

L'insegnamento della lingua e cultura Ladina nelle scuole elementari della valle di Fassa è finalizzato a garantire la conoscenza e la conservazione del patrimonio linguistico e culturale proprio del gruppo Ladino che rischia oggi di essere assorbito da nuove culture.

L'introduzione in tutte le classi, con la necessaria gradualità, di un programma di "consapevolezza linguistica", costituisce una base per l'integrazione delle varie componenti dell'insegnamentolinguistico.

Consapevolezza linguistica significa coscienza di cos'è una lingua, come funziona, come si padroneggia. L'educazione linguistica ladina effettuata in modo contrastivo, in particolare con l'italiano, ha lo scopo di far comprendere all'alunno gli elementi caratteristici della lingua in esame, di portare l'alunno a sviluppare conseguentemente l'uso corretto di ciascun linguaggio, di aumentare la capacità espressiva dell'alunno e di conseguenza il suo sviluppo intellettuale e culturale.

L'insegnamento del ladino si pone, dal punto di vista dei contenuti, come particolare studio d'ambiente.

Lo studio d'ambiente è uno dei più appropriati momenti per lo sviluppo dell'uso della lingua ladina e garantisce inoltre l'aggancio del programma all'ambiente fisico e culturale, all'interno del quale l'alunno vive. Il patrimonio di leggende e racconti popolari (contie), sono orientati in senso multiculturale e, quindi, rivolte non solo a penetrare il particolarismo locale, ma anche a cogliere elementi di carattere universale nelle varie culture.

Doc. 2: *Dal giornalino "Il nostro paese/Nosh paes". Ricerca ambientale in italiano e ladino. Moena, anno scolastico 1988/89, classi III<sup>e</sup>.*

#### IL COMUNE DI MOENA

Che cosa vuol dire la parola "Comune":

La parola Comune (scritta con la lettera maiuscola) sta ad indicare l'insieme delle famiglie che abitano su un territorio, e il territorio stesso. Tutti i cittadini, così si chiamano gli abitanti del Comune, devono contribuire per fare in modo che in tutto il paese siano assicurati alcuni servizi molto importanti.

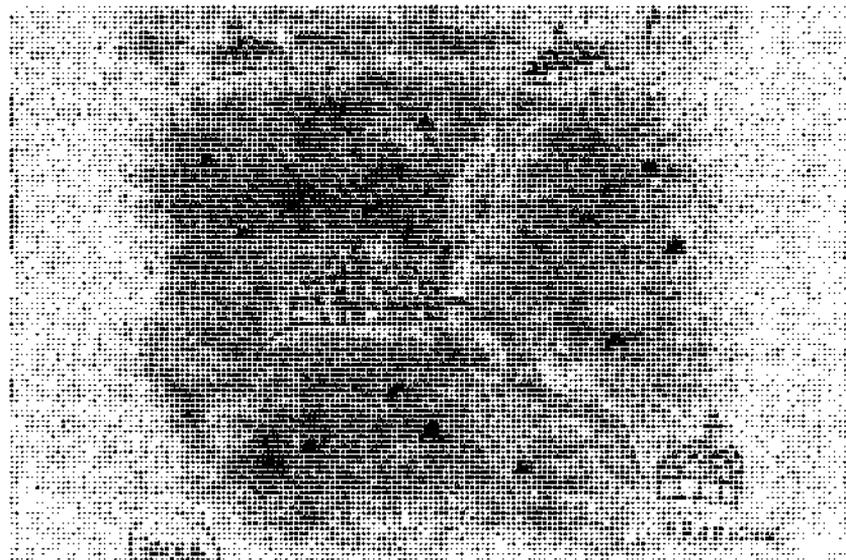
Il Comune di Moena è un TERRITORIO:

nel corso degli anni i popoli della terra si sono divisi i territori. Così oggi la Terra è divisa in Stati, che a loro volta sono divisi in Regioni. Le Regioni sono divise in alcune Province che, infine, sono divise in Comuni.

Il Comune di Moena è un gruppo di paesini con i loro abitanti.

Le frazioni di Moena sono: Forno, Sorte, Sameda, Pezze, San Pellegrino, Fango, Medil, Penia.

Nel Comune di Moena ci sono circa 2600 abitanti.



DA CHE CHE VEGN L INOM DE LE FRAZION DE MOENA

**SORT:** l'inom el lo à ciapà dai prè de Sort che i é sot la frazion, chish i à inom coshita per via che l'era prè de la Regola de Moena e i vegniva tirè a sort ogni an per gèidar a la jent a siar. Col passar dei egn i è stac' lashè ai bachegn.

**SOMEDA:** sto inom el ge é stat dat per via che l paesot l'é metù sot la crepa de Pesmeda. So--meda = sote la meda.

**PECE:** l'inom Pece l vegn da "pec"; fosh na oita l'era n gran bosch de peces.

**SENT PELEGRIN:** na oita chest pas l'aveva inom Alòch, sol dapò tel 1354 canche i frati de Sent Pelegrin i à fat sù l'ospizio (per ge dar alberch ai viajadores che passava sul pas) i l'è chiamà coshita.

**FANCH:** l'inom Fanch el vegn dal todesch moch "infang = recinto", fosh na oita l'era en teren con entornvia na sief per le bestie o pel esser stat ence en teren serà via da chel auter de la Regola.

**FORN:** el vegn dai forgn che na oita l'era jù per Pra Lonch, fac' per còjer i minerali che vegniva tirè fora da le miniere del Mulat e del Viezena.

**PENIA:** Sto inom el vegn da'pendio, saon che sta frazion la é metuda te na buja metuda su per en ert.

**MEDIL:** el vegn da "meda" (mont de fegn).

Doc. 3: *Dal giornalino di ricerca ambientale. Soraga, anno scolastico 1984/85, classe V<sup>a</sup>.*



L'è aost la jent l'è jà menà la meja ta Mont per far fen: sear, tirar ciaura, far marudiò e restelar.

Su sta fotografia vedon a man cencia en gran bait che l vegn chiamà "albergo", chest per via che i lo dorava i ùfiziai endana la I Guera Mondiale per magnar e dormir: l'è el bait più gran de Fuciade.

El bait de mez a la fotografia i lo dorava a meter via le munizion.

D'aishuda i omegn i s'injigna el bait per l'istà canche vegnirà el gran laor del fen.

I baic' i à i fondanenc' de sas per no far marcir el legnam del bait, le pareane de bree o de bore, el cuert de scandole.

Le scandole l'é picole bree con ite na scanaladura per far degorer l'aga ju da cuert, da chest l'inom scandola.

Fin tel 1500, l'èciàas, ence chiò a Soraga, le era fate dute de len desché i baic' ta mont, soul col passar dei egn i à scomenzà a le far de mur, inant demò la ciasa da fech e dō dut el rest.



# Visita a l'Institut Cultural Ladin

Mércel ar set de dezembro non, yic co la maestria de Teallam  
e de Ladina, se vedor el Institut Cultural Ladin (I.C.L.).  
Te sta casa l'è gent de laora per conservar e valourar  
el Lengua la cultura Ladina. Set i spres l'è un museo, dache  
con vedu, trape, robe la prima vela, che la non chiamada "Sella  
della produzione" perché cda usga munda se robe che si durava a  
laora el smaur e el formai ma ita. Se vasa le fagnere el dal,  
dò i li meteva te copre e i lo pozava el burt col butiro nu  
la brama che i meteva te la nequa per esse muciada fin che  
la diventava smaur. El smaur el regnava metu te stampes de lon  
dud, lavore ar man. Dora bica el mulo, si non, in multin dache  
i munta, l'oci, i munta te ma, manta, l'oci, el regnava fura  
met, emere, nun soa regnava fura la para de montola, l'oci  
ence in ar. Non vedu la, sia e el mulo, picci, in muntatura,  
el put alache i munta el put. Ora lu arbi l'è in stua con  
de la munta con soa ma in dal per i tene ar per la gent,  
pu adiga, enta ma la munta i era la dacha dei formel. Dora  
vedu ence un poco de statue in la, Muntura, dei Lene e el chud,  
dute in lon. Non vedu la puda da flora che me in piage in  
mura, un picola cura in dal, arbi foch de lon. Te conda l'è  
na vestura con de crappe, che usava i buschieras de yic. Te vedu  
cunche l'era in munt. Si ar ence el ciar de la dacha con i  
buschieras, la chera che si usava in se lura strada te mura  
la munt del picci reguè. Te lon. I.C.L. l'è Belshem e angura

a d'ica da per el veder perché al se pù veder la tradizione  
de maha val e paron c'ara cò de maha veies i fajera ma sta  
si lurae co che i fajera se far el magiar te c'asa. L'era  
pù fadhov, ma de sejar pù bon e pù bon de chel el di de  
anche che i fadhov co le macchin.

Collam Francosa  
(classe IV -SORAGA-)



Doc. 4: Testo prodotto da un'alunna in seguito a una visita al Museo Ladino. Soraga, anno scolastico 1986/87, classe IV<sup>a</sup>.

Doc. 5: Dal giornalino "Strions da Soraga". Raccolta di filastrocche della classe V<sup>a</sup>, anno scolastico 1984/85.

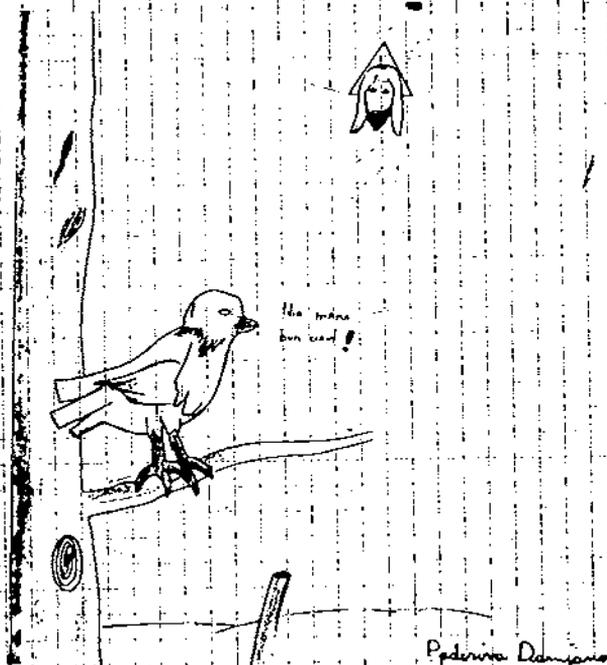
Ucclin ad aut ad aut

Ucclin ad aut ad aut

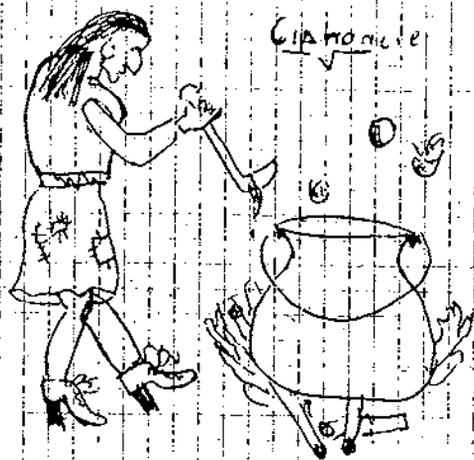
prea Tadi che el dal bon ciant,

ucclin a merr a merr.

prea Tadi che el dae brain per.



Sol sol benedet  
Sol sol benedet  
s'ciudeme che non pudet  
e mo s'ciudar stela lurla  
nelgia stua  
che la stank ta Penia  
la fank i ciaronae e  
la' n stank trentam  
e d mi che son zuzun  
mo la dish de m'em dar un



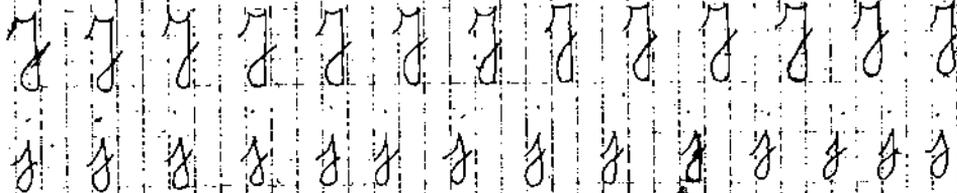
Clara P.

Moena

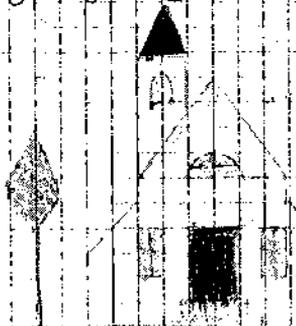
ai

19

de me



gezia



rujir



zemelne



cioreja



Mama tu 26 de mē  
Saurē parole con int. la j

Jemölge

joghēs

yar

sugn

sōtra

yr

Jesus

zemet

lazōl

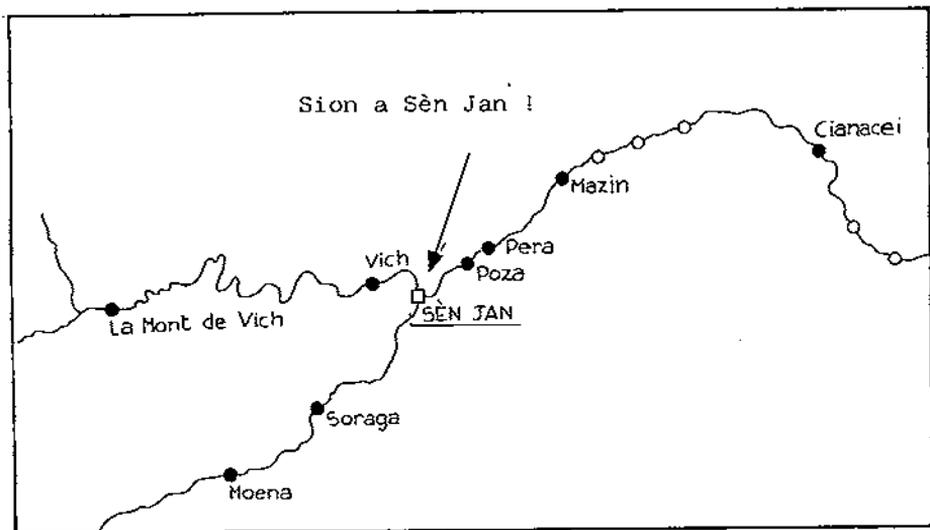
Son orodada e me i fat mal al

Jemölge

Giō due sempre le orassion la Gesù

A mi me puash yar.

Doc. 7: Scheda di lavoro su base contrastiva proposta per la classe V<sup>a</sup> a Soraga e Moena.



jon —————>

sa Vich

ja... Soraga

ta. Cianacei

forim Mont

via... Poza

andiamo —————>

' a Vigo

a Soraga

a Canacei

al passo Costalunga

a Pozza

Feneshi tu:

!Ai seidesh de Firé i Fashegn va duc' n prucishion sa  
Sènt'Uiana.

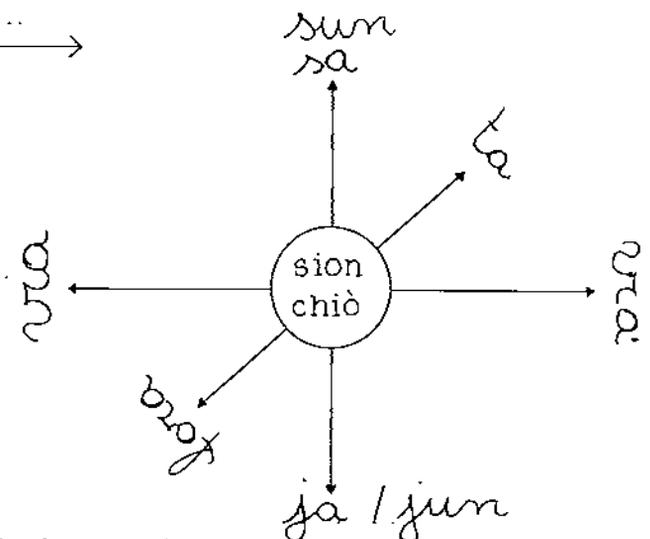
Angern sion jic' via Pera a veder l molin.

Ai doi de November se va ja Moena e fiera.

Mie pare l'é jit fora Neva a comprar ardel.

Chi da Ronch i va a Messa ta Mazine.

jon .....  
→

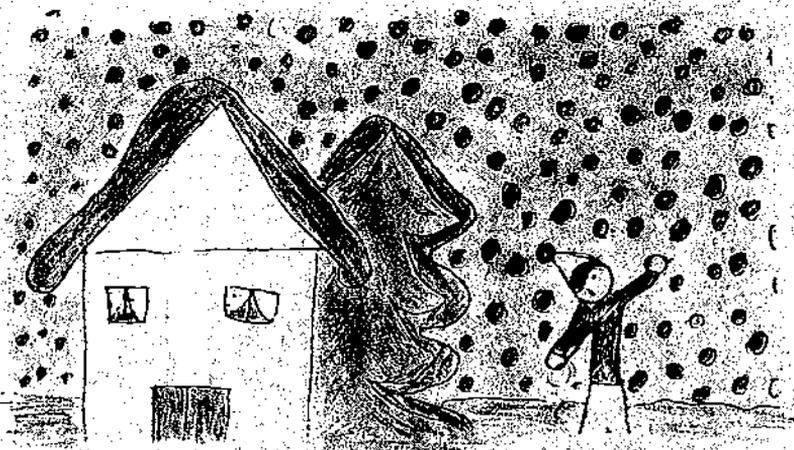


Meti ite le prepozizion de moviment.

Doc. 8: *Dal giornalino "La nef". Ricerca monografica per l'arricchimento lessicale. Moena e Soraga, anno scolastico 1984/85, classi V<sup>e</sup>.*

MANIERE DE FIOCAR

- EL FIFOLEA                    scomenza a fiocar, i fioches i vegn jù da chiar.
- EL FILIS-CEA                la nef la vegn jù fina fina.
- EL FIOCHEJINEA            la nef la vegn jù pian pian e la é pöcia.
- EL GONFEDEA                la nef la vegn portada dal vent.
- EL MESHEDA                la nef la vegn jù bagnada (nef e piövia ensema).
- NA VENTADA                la nef la vegn jù per pöch, el temp de na ventada.
- LA VEGN JU DESCHE PANEC' i fioches de nef i é gregn tant che i ge somea ai panec'.
- VEGN JU FIOCHES DESCHE STELE i fioches de nef i é gregn tant che i ge somea a stele.
- VEGN LE BOILE DE ORIL la nef la vegn jù a pöcoi gransöi portè dal vent (suzet de oril).
- EL FIOCA CHE DIO LA MANA la nef la vegn jù tropa e spessa.
- EL FIOCA DE PIEN            la nef la vegn jù tropa e spessa.



MESURE DE LA NEF

EN DEIT DE NEF

DOI DEIC' DE NEF

NA SPANA DE NEF

EN BRAC' DE NEF

NA SOLA DE NEF

EN CIUZE DE NEF

"  
EN JENOLGE DE NEF

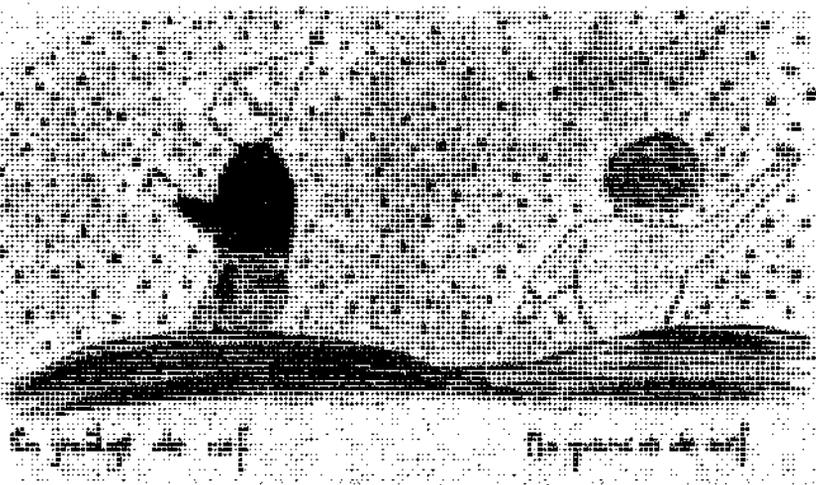
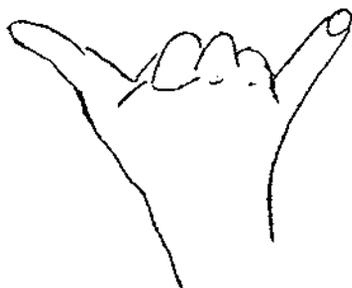
EN AMBA DE NEF

"  
EN BRAGAROL DE NEF

EN CUL DE NEF

NA PANCIA DE NEF

EN COL DE NEF



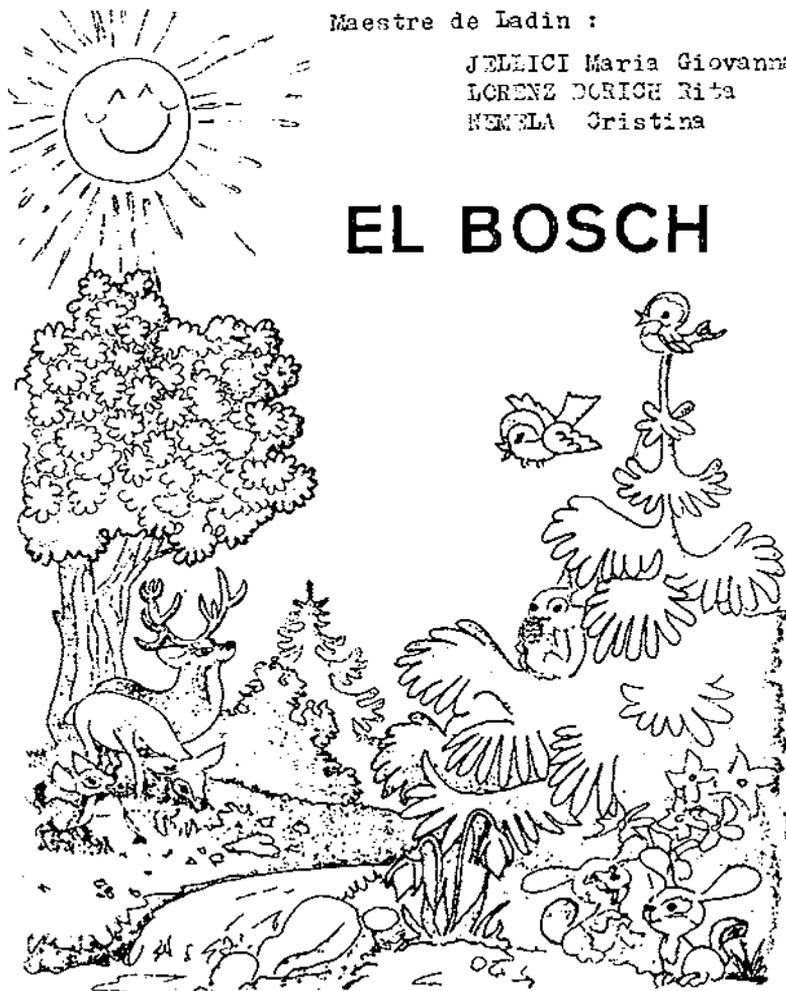
# CIRCOLO DIDATTICO STATALE MOENA

LURIER DE UN AN DE SCOLA  
PAT DAI SCOLEES DE SECONDA

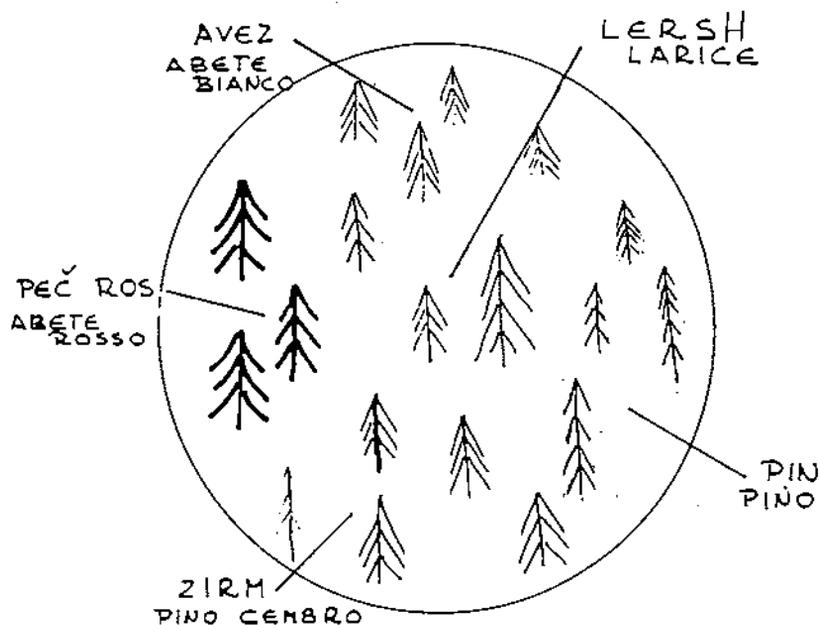
Maestre de Ladin :

JELICI Maria Giovanna  
LORENZ DORICH Rita  
NEMELA Cristina

## EL BOSCH



EL BOSCH = UN MUIE DE ELBRES



Doc. 9: Dal giornalino "El bosch". Ricerca monografica per l'arricchimento lessicale. Anno scolastico 1982/83, classi II<sup>e</sup>.

Doc. 10: *Dal quaderno di un'alunna. Riflessioni su elementi fonetici, lessicali e morfologici del ladino nel confronto fra varianti locali. Soraga, anno scolastico 1988/89, classi V<sup>e</sup>.*

Sergio Masarei

## EL FLÒCA

Senté sun balcon  
de cesadafuoc  
col nès encolé  
sul viere glacé  
el pico Tonin  
el òugla dan tòc  
i flòc che se nina,  
se ncroja, se toca,  
se mpoia biei chieç  
sui prèi e sui tâc.

Nta mez a câl blânc,  
a câl nât de la nei,  
el duga a pensé  
de co che chi flòc  
su aut ntel ciel  
i fès a se fè.

(ladin fodom)

So aver let chesta belota poesia scritta per ladim  
 ladom da Sergio Masareu con tria chesta parole:  
 floe, chiee, tec, che jenesk al plurale con la c.  
 Saon che chesta l'è en trat s-ciantif del ladim

Vedon enema parole che tel ladim fasham jenesk  
 co la c.

um.

toset  
 toset  
 cawret  
 ciapot  
 brenez  
 arez  
 puppe  
 prosach  
 nosch  
 branch

tene

tosec  
 tosec  
 cawree  
 ciapoc  
 brenc  
 arec  
 puppe  
 prosac  
 nosc  
 tenc

Te la poesia con tria la parola, caxadafuoc,  
 da noi la è beleche valiva dijom casa da fech.

Ence la cia l'è en trat s-ciantif de la pari-  
 lada ladina.

Tria altre parole con ite la cia:

ciaval, ciastel, ciapel, ciampamil, ciava, ciava,  
 caxea, ciamore, ciampedel, ciameja.

Doc. 11: *Da "Pozza di Fassa - Notiziario del Comune", IV, n. 31, 1985. Edizione straordinaria per il Concorso "Contia da Nadal" 1985.*

#### El Musat e l'Bo

La storia la conta che l'e stat en bò e 'n musat a shudar el Bambin canche l'e nasù; ben el Signoredio par premiar chele doi bestie, i li a faç jir sul paradìs; el g'à dit: «Ja che siede staç si valenç voi ve far ches regal, vegni su apede me». Così ia cognoshù duç i angioi e i Senç che stajea sul paradìs e ogni tant canche i cognea se spostar i li lashaa montar, senza che i angioi e i Sanç aese brea de sgolar.

L'era pasa doimile egn, canche el mushat na di l'g'a dit al bò: «Ge domanone al Signoredio se el ne lasa jir sula tera, a veder se el Nadal l'e desche na uta, canche eraane ju noi?».

El Signoredio el g'à dit de sì, e cosita la not de Maitin i e slizié ju de na nigola e i atere a Milan. No i sen capia più fora olache i era. L'era tant en grand bordel, jent che jia e vegnia...de Nadal no i à propio vedù nia. Da lo i e ponté de mez meç spardui e i à dit: «Pron a jir mingol en ju, che fos troon zeche de mieç». I e rue a Napoli, lo l'era amò peso, ence se l'era de not, someaa de di, tant na gran lum l'era dut intorn.

Dute la vedrine piene de sfilze e globi, jent che jia en dant e en dò con paches e pachetins. Encc alo de Nadal no se n'aea capì nia. Duç cruziè i à dit: «Ah che burt che l'e 'l Nadal chio. Pron a jir te n'auter post». I e rue te 'n picol pais, te anter al bosch e de bele crepe numinade de la luna. I à vedu na picola lum te mez al pais e i e jiè a cucar. L'era na belota gejia piena de jent che preaa e d'intorn l'utar, l'era duç e i beç che ciantaa le cianzon de Nadal. Sun utar, l'era na bela statua del Bambin coi braç averç, che paree che 'l dijese a chela jent: «Che content che son che siede duç chiò a me far festa».

El bò e l'mushat i e staç lo en pez a cucar ite, entant ge saea bel, e dapò i se a dit: «Par grazia che zaola i se ricorda amo del Bambin» e bie contenç i e andò jiè sul Paradìs.

CINCELLI VALENTINA  
cl. 3 elementare - Pozza  
3° PREMIO (parimerito) - Sezione I





### El pere l'è sinjit

N'outa sun Sorocrepa l'era na beza de inom Sara, l'aea doudeš egn, l'aea trei sores e doi fredes.

Sara l'era la più grana de duč chiš fredes e èta li cognea vardar via. Na di, indèna che i marencia, i à ciapà na letera che dijea che el pere el cognea jir in vera.

Sara l'aea un muie de paura che el pere el morise in vera.

Ogne di la jia te gejia de la Madona de la Neif e la preca el Signoredio de fer vegnir deretorn so pere, vif.

L'era pasà jà ot meis da canche l'era partì so pere ma no i aca ciapà nienco na letra.

Incomai i no podea più viver cošita, valugn cognea jir a lurer.

Per grazia, la mere che se chiamea Maria l'à troà bele prest da lurer. La lurèa da doman fin da sera.

Mencea cinch dis a Nadel ma Maria no l'aea šoldi per conprer veich picol don per si fies, no l'aea nienco el temp per jir a tor un picol elber. È jìt Sara te paìš a chierir un picol èlber e indena che la sin jia a cesa al postin el ge à dat na letra.

L'era na letra de so pere, el ge scrivea che el vegnia a cesa la vea de Nadel.

Sara l'à pisà de no gel dir a nešugn.

L'era la vea de Nadel e Sara la spetèa so pere. Mencea pech a mesanet e duč si fredes i era a dormir ma ela no se destachea da la fenestra. Forinbeinia l'à vedù na picola lum. Sarà à scomenzà a crider:

«L'è ruà! L'è ruà!».

«Chi l'è ruà?», domana sia mere suteda fora da let a chel bacan.

«Nos pere, trei dis fa ae ciapà na letra con scrit che el ruèa anché», respon Sara.

Si pere l'era ja te stua e sot l'elber l'aea metù na scartoz per ognun de si fies.

MAZZEL NICOLETTA  
cl. 5 elementare - Canazei  
Sezione 2

# OUSH DA LA SCOLA

(a cura di M.G. Jellici)

## EL PENT DI TOSEC'

La maestra de ladin la ne à portà en belot liber entitolà: «El pent di tosec». Chest liber l'è piàjegol, l'à de bie depenc' fac' da l'artist Stepan Zavrel. El conta de doi familie che begava dō e dō.

Na familia la stajea su la spona drete de n ruf, chel'otra la stajea da la man cencia. Dai depenc' se capesh sori che i omegn e le femene i è semper eniré soraldut canche le femene le meteva a destener le mossarie. I tosec' il vardava stremi dō en alber. Ence da le plate olache se vesh i doi bachegn che i se tirava i perons se capish che i è eniré.

Regnava l'acort e la pash demò sul mesdi canche duc' dormia, fora che i doi tosec'. Ic' i se scontra-va sui perons più gregn che l'era te mez al ruf e duc' contenc' i se contava storie de la spona drete e storie de la spona cencia. I era semper contenc'.

Na bela di l'aga del ruf la se à uzà e i doi tosec' no i se à podù più scontrar. I tosec' i vardava semper burt perché no i se podea contar storie e se scontrar. I genitores no i saeva più che far: inlauta i à fat sù en bel pen fat a sest, desché l'arcaboan che el sol el depenc' tel ciel dapò la tempesta.

Te la vita no se cogn se begar, perchél no conta nia, ge vel che regne la pash e l'acort. Sta contia la ne enseña tante robe, duc' chenc' cognon emparar da chish doi tosec': zenza de ic' ste doi familie no le aesse fat de segur la pash. I popes i porta PASH.

Clash IV - Saraga



Lonella Costanzo



Lonella Costanzo

Doc. 12: Da "La Usc di Ladins", 15.07.1989. Rubrica riservata alla scuola.



## CONTACONTIES

*Progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per gli alunni delle scuole elementari della Valle di Fassa \**

### *Premessa*

Nel mese di settembre 1988 la Scuola Elementare della Val di Fassa attraverso i propri organi responsabili si è fatta portavoce di una esigenza da tempo sentita di poter disporre di adeguati strumenti didattici, ed ha proposto al Comprensorio Ladino di Fassa C11 il lancio di un progetto speciale a tale fine.

L'Assemblea comprensoriale nella seduta del 28 novembre 1988 ha accolto tale proposta inserendola nel proprio "Piano di promozione della cultura ladina" per gli anni 1989-90, finanziato con i fondi messi a disposizione dalla Legge Provinciale n. 17/1985. L'Istituto Culturale Ladino, con cui la scuola ha una lunga tradizione di collaborazione, ha a sua volta deliberato di mettere a disposizione del progetto le proprie competenze scientifiche e la propria esperienza editoriale.

\* Il progetto *Contaconties* ("contastorie") è stato elaborato da un gruppo di lavoro, oggi impegnato nella sua realizzazione, del quale fanno parte Lorenzo Biasiori, Fabio Chicchetti, Maria Dantone, M. Giovanna Iellici, Rita Lorenz e Cristina Nemcla.

Data la rilevanza e l'organicità dell'iniziativa, il progetto è stato inserito per l'anno 1989 nel piano di interventi della Comunità Europea a favore delle lingue di minoranza ed ha pertanto ottenuto un contributo finanziario tramite l'European Bureau for Lesser Used Languages.

## 1. *Il contesto del progetto*

La realtà socio-linguistica in cui si colloca la scuola elementare nella Valle di Fassa è in progressivo mutamento ed è la risultanza tra forze opposte che operano nella direzione di una graduale sostituzione linguistica ("language shift"), da un lato, e dall'altro, nella direzione di una rivitalizzazione della lingua ladina.

Gli elementi fondamentali di tale contesto che risultano rilevanti per il progetto presentato sono i seguenti:

### 1.1 *La comunità linguistica ladina*

Nell'ambito del dominio linguistico ladino (o retoromanzo), la sezione centrale è costituita dal "ladino dolomitico" (*Ladin Dolomitan*), parlato da una comunità di circa 35.000 abitanti insediati nelle valli di Fassa, Badia, Gardena, Fodom e Ampezzo. Isolate territorialmente dalle sezioni occidentale (Grigion, CH) ed orientale (Friuli), queste valli sono divise amministrativamente in due Regioni ed in tre Province, con rilevanti conseguenze in termini di riconoscimento giuridico e di tutela attiva.

Il ladino dolomitico si esprime in diverse varietà locali, con sensibili differenze da valle a valle, a fronte delle quali è in atto un processo di avvicinamento e di normalizzazione ortografica. La variante in uso in Fassa (*Ladin Fashan*), pur presentando a sua volta differenziazioni interne anche a causa di consistenti fenomeni di interferenza dalle aree linguistiche vicine, mantiene chiaramente i tratti fondamentali del sistema linguistico ladino (plurale sigmatico, palatizzazione di CA, GA latini, ecc.); nella "coscienza dei parlanti", queste particolarità sono percepite come segni distintivi della propria individualità linguistica

e nello stesso tempo come elementi di identificazione con la comunità ladina delle Dolomiti.

### 1.2 *La lingua ladina in Val di Fassa*

Benché sussistano serie preoccupazioni tra gli esperti (Chiocchetti, 1987) circa l'attuale fase di transizione della lingua ladina, una recente indagine condotta tra gli alunni della scuola elementare documenta sia l'immersione degli alunni stessi in un contesto linguistico particolare, sia la presenza di un uso non marginale della lingua ladina nei diversi ambienti di esperienza e sia un atteggiamento positivo prevalente nei confronti della lingua ladina.

Incertezze permangono soprattutto in riferimento al reale sviluppo delle potenzialità che questo patrimonio linguistico costituisce per i singoli, come per le comunità della valle in ordine sia alla estensione delle funzioni della lingua ladina sia all'affermarsi di una "koinè" che superi, senza annullarle, le particolarità delle singole varietà locali.

### 1.3 *La lingua ladina nel curriculum della scuola elementare*

Da ormai quasi venti anni, la lingua ladina è oggetto di insegnamento nella scuola elementare. Il lavoro svolto ha finora contribuito ad innalzare lo status della lingua ladina ed a convincere la comunità scolastica della piena legittimità della sua presenza nel curriculum della scuola. Tuttavia alcuni aspetti propri della organizzazione di tale insegnamento ne rendono difficoltosa una piena integrazione all'interno del curriculum stesso.

Si è andata evidenziando, nel corso degli ultimi anni, la necessità di un ripensamento dell'intero curriculum in modo da dare una più decisa impronta plurilingue e multiculturale alla scuola stessa (Dutto, 1987).

### 1.4 *La politica linguistica*

Ad uno sguardo generale non si possono, purtroppo, rintracciare gli elementi di una politica esplicita per la lingua ladina nei termini in cui gli esperti ne parlano ("language planning") nonostante che in que-

sta direzione più volte le organizzazioni politiche ed il movimento ladino abbiano formulato priorità di intervento.

Non si può tuttavia negare che importanti provvedimenti legislativi (Legge Provinciale n. 17/1985, a sostegno delle attività culturali ladine, gestita dal Comprensorio C11; Legge Provinciale 29/1975, istituzione dell'Istituto Culturale Ladino) abbiano reso disponibili all'interno della Val di Fassa strumenti e risorse che nel corso degli anni hanno operato, in direzioni diverse, per il mantenimento e lo sviluppo della cultura ladina.

### *1.5 La lezione delle esperienze realizzate nell'ambito della Comunità Europea*

La realtà della Val di Fassa è, dal punto di vista numerico, esigua e limitata; pur tuttavia si è andata imponendo tra gli operatori culturali e della scuola un crescente attenzione alle esperienze condotte in altre realtà europee ed alle lezioni che se ne possono trarre.

Attraverso il network costituito dall'European Bureau for Lesser Used Languages ed utilizzando le opportunità create dalla Comunità Economica Europea, contatti sono stati stabiliti e visite sono state compiute in Lussemburgo (Chiocchetti, 1985) ed in Frisja. All'interno di questo atteggiamento aperto ad apprendere attraverso il contatto con altre realtà minoritarie si colloca pure la partecipazione di una delegazione ladina all'Euroskol 1988 organizzato dalla scuola Diwan a Brest.

### *1.6 Lo sviluppo di materiali di lettura: esperienze già compiute*

Seppur in forma embrionale ed in chiave sperimentale nel corso degli ultimi anni sono stati prodotti a cura dell'Istituto Culturale Ladino, alcuni testi di lettura e di sussidio didattico. In questo lavoro, condotto in collaborazione con insegnanti e operatori della scuola e realizzato attraverso un'attenta valutazione dei problemi linguistici coinvolti, si sono poste le premesse per un piano di lavoro più sistematico e meno occasionale.

Questo progetto si propone infatti di sviluppare tale linea di lavoro anche a seguito dei successi dei primi risultati e della valutazione che di essi hanno dato gli insegnanti di lingua ladina.

## *1.7 Collaborazione con le aree di lingua ladina*

Nonostante le difficoltà createsi nel tempo per lo sviluppo articolato dell'intera area ladina, le forme e le occasioni di collaborazione tra le istituzioni che operano nelle singole realtà ladine (Istitut Ladin "Micurà" de Rü, Val Badia) sono andate via via moltiplicandosi, così come il riferimento alla comunità linguistica friulana ed a quella del Canton Grigioni sono diventate, ricorrenti, sia per ragioni di efficacia operativa sia per ragioni di sostanziale convergenza di obiettivi.

Il progetto pur prendendo le mosse da un singolo contesto operativo - la scuola elementare in Val di Fassa - si basa su alcuni momenti di cooperazione con analoghe iniziative in corso e condotte nel passato nelle altre realtà di lingua di minoranza.

## *2. Obiettivi del progetto*

Il progetto si propone come momento operativo ed allo stesso tempo come operazione di respiro culturale. Gli obiettivi infatti che si perseguono sono molteplici.

Sul piano didattico, la predisposizione di strumenti didattici, da utilizzare nelle classi in cui la lingua ladina è insegnata appare come una delle condizioni preliminari per lo sviluppo qualitativo dell'insegnamento. Da questo punto di vista il materiale prodotto deve risultare adeguato sia per quanto riguarda "il racconto" e la lettura, sia per quanto concerne la utilizzabilità degli stessi strumenti (polifunzionalità degli strumenti), sia per la qualità editoriale del prodotto.

In quanto operazione linguistica, la predisposizione di una raccolta di libri di letteratura si colloca all'interno di uno sforzo di pianificazione linguistica che gradualmente tracci le linee per la standardizzazione linguistica. Può inoltre rivelarsi come momento di determinazione lessicale e di prima definizione di un syllabus comunicativo.

Con riferimento alla esistente letteratura ladina ed alle potenzialità della stessa lingua, il progetto si presenta come operazione culturale in quanto porta ad una prima costituzione di una versione scritta di un patrimonio, orale e contenuto nella letteratura ladina, non ancora accessibile in forma sistematica agli alunni della scuola elementare.

### 3. *La letteratura ladina e la sua valenza per i ragazzi*

La cultura popolare ladino-dolomitica vanta una ricca produzione di "conties", genere di narrativa orale che ricomprende miti, leggende, fiabe, note in tutto il mondo anche attraverso l'opera letteraria di Karl Felix Wolff (*Dolomitensagen*, Bolzano 1914; ed. italiana *I Monti Pallidi*, Bologna 1953; *Il Regno dei Fanes*, Bologna 1953).

I testi fondamentali, tramandati dalla tradizione orale o da stesure di folcloristi e studiosi (G.B. Alton, Ugo de Rossi, G. Brunel), attendono ancora un lavoro di adattamento ai canoni della letteratura per l'infanzia, in una forma nella quale potrebbero esser veicolati anche presso comunità diverse da quelle di provenienza.

Per contro la produzione letteraria ladina in epoca moderna appare relativamente povera di testi d'autore utilizzabili all'interno dell'attività didattica, così come di traduzioni di "classici" della letteratura giovanile espressione di altre realtà culturali.

### 4. *Il racconto e la lettura*

Non è senza motivo che l'attenzione di fronte alle situazioni contestuali di cui al punto n. 1 è stata posta sulla predisposizione di libri di lettura. Pur in una realtà in cui la conoscenza della lingua è fortemente veicolata dai mass media, dare priorità al testo scritto potrebbe risultare una scelta anacronistica e non strategica in un quadro di ribaltamento dei processi di sostituzione linguistica.

Le ragioni della scelta sono essenzialmente radicate nel significato didattico che il racconto, la lettura (nel progetto si parte dalla forma scritta ma non è dimenticata una possibile trasformazione in altri linguaggi, quali quelli televisivi e filmici) continuano a mantenere.

A questo va aggiunto il ruolo che può avere, in una realtà di progressiva corrosione linguistica, una alfabetizzazione che venga costruita su un corpus linguistico controllato. In particolare poi occorre passare dall'attuale situazione basata sulle singole iniziative degli insegnanti ad una situazione in cui siano disponibili per tutti delle risorse di qualità.

Al fine di una utilizzabilità dei testi stessi nel corso dell'attività di-

dattica il progetto prevede inoltre lo sviluppo di una strumentazione collaterale che ne permetta un impiego flessibile ed efficace.

I racconti oltreché prestarsi ad una fruizione di "semplice lettura", devono potersi inserire come momenti funzionali in percorsi educativi che abbraccino contemporaneamente più aree disciplinari e più linguaggi. In particolare il materiale di lettura può essere considerato ed utilizzato nell'ambito delle seguenti aree di intervento:

- a) analisi contrastiva tra la lingua ladina e la lingua italiana (possibili interferenze, riflessione linguistica, etimologia e studio delle parole);
- b) studio storico-ambientale (ricerca ambientale);
- c) standardizzazione della lingua (un processo in atto), da questo punto di vista i testi devono essere modificabili con e nel tempo;
- d) schede di lettura guidata e di comprensione del testo;
- e) comunicazione mediale (i testi sono una possibile traccia per diapositive, audiocassette, videocassette);
- f) funzioni comunicative (i dialoghi presenti nei testi dovrebbero fornire un complesso di funzioni comunicative);
- g) attività ludiche (drammatizzazioni e canzoni);

La disposizione di materiale di lettura che contenga queste potenzialità non potrà che consolidare le metodologie di lavoro sviluppate dalle insegnanti di lingua ladina e basate su un uso flessibile dei testi. Di queste esperienze dovrà tenersi conto nel momento della selezione dei testi stessi e della valutazione della loro valenza didattica.

## 5. *Contenuti*

Il piano operativo è articolato attorno a quattro linee di lavoro che riflettono anche quattro tipi di prodotti diversi:

- a) messa a disposizione degli alunni della scuola elementare della Val di Fassa dei materiali di lettura in uso nelle scuole ladine delle Valli Badia e Gardena. Questo richiede una loro versione in ladino fasano.

Date le varietà linguistiche esistenti all'interno dell'area di lingua ladina, il primo passo è quello di avere una versione in ladino fasano del materiale che esiste nelle zone dove da più lungo tempo ed in modo più sistematico la lingua ladina è presente nella scuola.

- b) "Conties" di tradizione: presentazione in versione per ragazzi delle tradizionali "conties" o racconti della letteratura ladina.
- c) "Conties" d'autore: raccolta delle produzioni recenti e stimolazione di nuovi racconti.
- d) Traduzione di materiali classici della letteratura giovanile (anche contemporanea) a documentare la potenzialità espressiva della lingua ladina. Per questa selezione si opererà avendo presente la produzione di alcune case editrici che operano a livello internazionale (Ventura Publishing, Delphin Verlag, Bohem Press).

Per ciascuna operazione sono previste le seguenti fasi:

- a) raccolta del materiale esistente e sua catalogazione, con particolare attenzione al materiale prodotto, utilizzato ed adattato nell'attività didattica.
- b) selezione del testo da sviluppare sulla base di criteri linguistici, didattici ed editoriali;
- c) determinazione, da parte degli insegnanti, della valenza educativa complessiva del testo, attraverso anche l'utilizzo sperimentale di versioni provvisorie del testo stesso;
- d) controllo linguistico da parte di esperti sia in rapporto alla qualità del testo, sia in relazione al processo in atto di avvicinamento e di standardizzazione linguistica;
- e) impostazione grafica ed illustrazione; la visualizzazione dei personaggi della mitologia locale terrà conto delle potenzialità della tradizione artistica della valle.

I materiali di lettura che verranno sviluppati costituiranno la dotazione di base delle singole scuole elementari della Val di Fassa; nel quadro dello sviluppo qualitativo della scuola elementare questi materiali saranno il primo nucleo di un sistema di supporti didattici.

## 6. Organizzazione del progetto

La conduzione del progetto è affidata ad un gruppo di lavoro costituito in modo da garantire le competenze didattiche, linguistiche, organizzative e manageriali necessarie per la conduzione efficace del progetto.

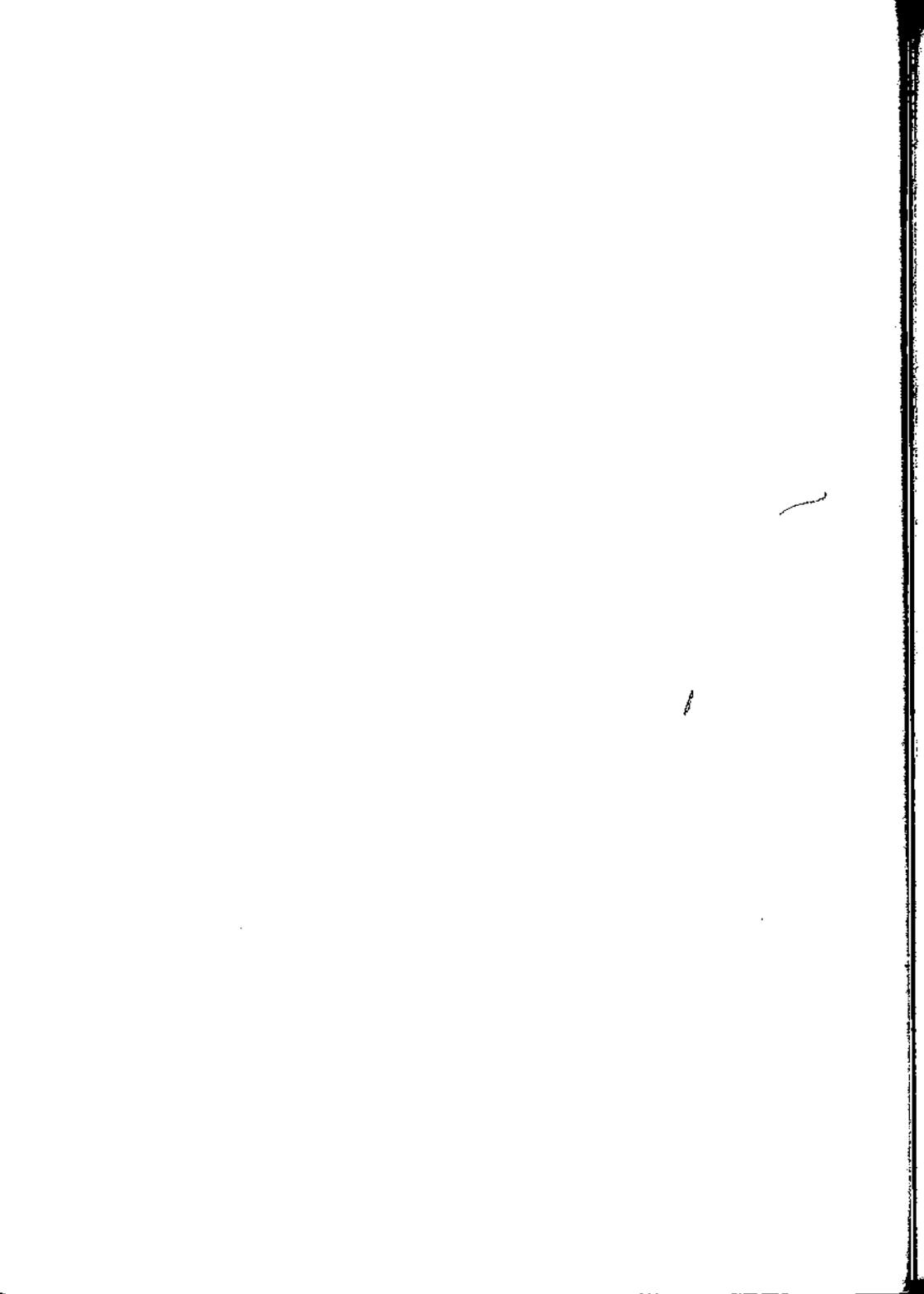
Il piano prevede la predisposizione nell'arco di tempo di sviluppo del progetto di una raccolta di 20 testi; per ognuno dei testi si prevede la produzione di 1.000 copie.

Dal punto di vista delle istituzioni coinvolte il progetto avrà la seguente organizzazione.

- Il *Comprensorio C11* promuove ed è il responsabile dell'intero progetto. Lo stesso Comprensorio provvede alla ricerca delle risorse finanziarie necessarie per la esecuzione del progetto.
- *La Scuola* attraverso il gruppo di lavoro appositamente costituito si fa carico della realizzazione operativa del progetto stesso.
- *L'Istituto Culturale Ladino* fornisce la consulenza tecnico-scientifica e ne cura la realizzazione editoriale.

## BIBLIOGRAFIA

- Chiocchetti, F., *Plurilinguismo e "lingua nazionale" in Lussemburgo*, in "Mondo Ladino" IX (1985), n. 1-2, pp. 5-114.
- Chiocchetti, F., *Ladino in Val di Fassa tra regresso ed incremento*, in "Mondo Ladino" XI (1987) n. 3-4, pp. 319-336.
- Dutto, M., *Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue*, in "Mondo Ladino Quaderni" n. 6 (1987), pp. 65-105. Vigo di Fassa.



MARIA TERESA FANTON \*

EUROSKOL 1988.

*Significato e validità di un'esperienza*

Le scuole bilingui bretoni DIWAN, nell'aprile del 1988, hanno voluto celebrare il decimo anniversario della loro fondazione con una grande manifestazione ludico-sportiva e culturale, che ha radunato a Brest, per la durata di tre giorni, gli scolari rappresentanti le differenti culture chiamate minoritarie dell'Europa.

La manifestazione è stata chiamata EUROSKOL ed è stata programmata all'insegna del pluralismo, dell'unione dei vari paesi e per dimostrare, in maniera certamente esemplare per alcuni, di come promuovere e difendere le loro diversità culturali.

Questa grande festa collettiva delle scuole bilingui (e cioè con insegnamento in lingua storica ed in lingua dello stato) si è proposta a livello europeo per sensibilizzare i giovani, che saranno i cittadini dell'Europa del XXI secolo, alla necessità di dare un carattere comunitario alle lingue storiche, quale irrinunciabile fonte di cultura da scambiare e confrontare. Essi dovranno infatti prendere coscienza di appartenere ad una cultura propria e di avvicinare, nello stesso tempo, in maniera conviviale tutte le altre culture; dovranno concepire questo ravvicinamento nel rispetto di tutte le differenze culturali e linguistiche; dovranno arricchire la comunicazione, prevenire la disinformazione e l'intolleranza. Con questa grande EUROFÊTE si è infatti cer-

\* Insegnante di tedesco presso le Scuole elementari del Circolo Didattico Statale di Moena.

cata l'occasione di affidare ai giovani questa grande speranza, che è sicuramente di tutti. (È parso assai significativo che essa sia stata proposta da una regione dal passato tra i più travagliati sotto il profilo sia storico che culturale).

Queste sono state in sintesi le finalità esposte dagli organizzatori della grande *Radunanza*. Esse furono pienamente condivise dal personale della Scuola Elementare della Valle di Fassa, che ha accettato con entusiasmo l'invito, data anche la sua rilevanza e specificità nel contesto locale. Una delegazione di circa 40 alunni dei vari paesi della Valle con una decina di insegnanti ed autorità scolastiche si sono quindi incontrati a Brest con altre 13 delegazioni provenienti dalla Spagna (Catalogna e Paesi Baschi), Francia (Catalogna, Paesi Baschi, Bretagna, Occitania), Paesi Bassi (Frisia), Danimarca (comunità germanofona dello Schleswig), Irlanda, Gran Bretagna (Galles) e Italia (Sloveni e Ladini).

Mentre i ragazzi partecipavano a vari incontri sportivi (corsa dei 1.000 m., triathlon, pallamano, ginnastica, tiro alla fune, lancio della palla da tennis) ha avuto luogo un "forum", chiamato EUROLANGUES, con conferenze, dibattiti e scambi sul tema del bilinguismo. Ad esso sono intervenuti specialisti del ramo, quali André Lavanant, presidente delle Scuole Diwan, con l'animatore del dibattito Roger Giquel; M. Koen Zondag, incaricato alla ricerca per l'educazione bilingue nei Paesi Bassi; M. Herve Le Bras, direttore agli Studi presso l'Ecole Pratique des Hautes Etudes di Parigi; prof. Mackey del Centro di Ricerche sul Bilinguismo presso l'Università di Quebec e numerosi altri.

Ogni delegazione ha allestito uno "stand" con i lavori degli scolari, bandiere, foto e simboli. Altre manifestazioni varie di musica, teatro, giochi ed animazione hanno messo in risalto una organizzazione perfetta.

Non è facile valutare pienamente gli effetti di questa esperienza che ha coinvolto non solo i bambini e gli adulti partecipanti, ma anche le famiglie, i compagni rimasti a casa e tutta la Valle stessa. Al di là dell'entusiasmo manifestato dagli scolari prima, dopo e durante il viaggio, espresso anche nei giornalini-diario redatti a scuola, l'Euroskol è stata l'occasione per svolgere nelle nostre classi un'attività didattica tendente a favorire lo sviluppo di una comprensione interculturale, con particolare riferimento alla realtà europea. Si è cercato poi di risvegliare quella consapevolezza di appartenere ad una cultura di-

versa e particolare, che non può essere sottovalutata e tantomeno ignorata. Questa consapevolezza che è purtroppo spesso assopita, proprio laddove un incantevole paesaggio ed una ricca economia si incontrano con una realtà poco sensibile alle esigenze culturali.

Parlando a distanza di mesi con alcuni dei partecipanti, si colgono dei "flashes" significativi: la commozione alla vista della grande bandiera a stelle dell'Europa fatta da loro sulla Place de la Liberté di Brest, le serate in camerata con i bambini catalani, lo scambio degli indirizzi, la suggestività della rappresentazione teatrale realizzata dai compagni bretoni... Ci si rende conto allora che, con i loro giochi, i loro canti, i loro disegni, i loro spettacoli i bambini bretoni, sloveni, provenzali, valdostani, tedeschi della Danimarca, scozzesi, gallesi, frisoni, catalani e baschi di Francia e Spagna, occitani, fiamminghi e ladini si sono tutti meravigliosamente capiti.

LA USC DI LADINS

FASHA

— COORDINAZION: Luciana Detomas  
— REDAZION: Classa dia Monliara  
Sen Jan - Tel. (0482) 64545

— EUROSCHOL 1988 —  
I Ladins a la Radunanza de la  
mendranzes d'Europa



Studies e maestres Fashan a Brest

A partir dal 7 de oïl del 1988 e per cater di l'è stat envià via a Brest, en Bretagna (Francia), na radunanza anter 600 toscas de 13 mendranzes d'Europa, che i se a binà a una per na gran manifestazion de stamp sportiv e cultural: EUROSCHOL 1988, na radunanza de le scole che ensegnan te dui o più repoades desvalives (scole bilingui).

L'organizacion de la radunanza, la prima de sta sort, la è stata de le scole DIWAN, na fondazion che se sprea a tegnir

sù i lenguas breton, e l'è donanà passa a an de lurier.

Per l'entersessament del Director Didatic che l'era l'an passà, dr. Marin Durio, a la scomenzadura à tot part ence 40 toscas de le scole de Fasha, ensema a 9 maestres e a na delegazion de l'Union di Ladins: cater le scole rapresentade: Wich, Sorega, Ciampedel e Ciancèl coi muresci Eliana Bernard, Anita Cincelli, Raffaella Dantone, Maria Dantone, Rinatdo Debertol, Maria Giovanni Jellici, Cristina

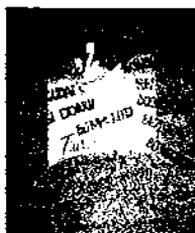
Nemela, Domenico Passaretta e Marco Rasom.

l'viac' Pè sta finanzia con contribuc' del Comprojetto Ladin de Fasha, de l'Union di Ladins, de l'Union Autonomista Ladina, de l'Istitut Cultural Ladin e de due' i Comuns de Fasha (fora che chei de Moena).

Apede i jòghes e le competiçion per i scolèes, el program el toleva int creazion de teater, referae' per i studiush, spetacul e conzerç' de musega popolar.

L'è stat cater di piçgi de neres e de ocajon comunitarie, te ensema da o motif ideal sul toir de la nuova Europa dei popoi. Con sta scomenzadura la mendranza de la Bretagna l'è volù verjer e se confrontar a popolarion con storia e tradizion desvalive, ma che pradis dute de na dominazion culturala foresta. Nosh toscas' a pedù cognosher le mendranze del Galles e de la Scozia (Gran Bretagna), i Frijogn dei Paesli Bash, i Irlandejes e i Fiaminghes del Belgio. L'era daspò na delegazion tudese da la Danimarca, Basches e Cataloga da la Spagna, Oitegn da la Francia, Sloveg e Franco-Provinçiai da l'Italia.

El spìrit de la radunanza l'era che la desterenza culturala la andà a far diù rich el patrimoni uman. La soziazion DIWAN (che veü dir givress, «buc»), che se a tot sù i gref lurier, la è a una con dute le jent che scombat per salvar soa identità culturala e la ge dash de contra a dute le sort de levelament del lengaz.



I placat de la manifestazion co la scrites de «Brevetats te due' i lengas' de mendranza

Metura ensema del 1977 da a grop de familie ispirade a l'èjempe de le scole bilingui del Canada e dei Basches (le cognoschude IKASTOLAK), le dombra acünci 34 chash e 430 scolèes. L'Istitut DIWAN l'è vif perche nosh ades la Francia no l'è mai aceta i lengaz breton te la scola e te le istituzion publice, e donca l'era de besogn de l'enshinara a due' i livid.

Le scole bilingui le è publiche le cejula averte a due'. DIWAN l'arsegura n svilup cultural en breton co la colaborazion de le familie, de le altre soziazion e di maestres.

Te chish di son emparà che te paes più riches e svilupà che chel nosh, la defensora de le mendranze la va incavut soafud en grazia de l'autofinanzia.

• el septima

Piccole riflession  
de n viac' anter  
culture desvalive

Ensema a maestres e scolèes de la Val de Fasha, son stat en Bretagna, precisamente a Brest, el post' più a ovest de la Francia.

Alò se son troà con Cataloga, Frijogn, Sloveg, Basches, Aostegno, Irlandejes, Galjes, Scozjes, Danefjes e autres, due' con el valid ideal: defeneser sù lengaz e soa cultura, chiamà n toir «minoritariess», defeneser el drit a donar e a ensugar la parlada de sù mare.

Te autertante stua, ogni delegazion l'è podù meter fora material per far cognosher ai autres chei che te sù soa paes i fash o che i volusse far te ciamp de l'ensegnament lingüistich e de la scola n general.

Te na dapo marcena ntra de studiosh, l'è stat rejonà - a nivel sul - sul problem del bilinguismo ca raport co la soçietà, co l'economia e l'ensegnament. Da dut chest gran debatit l'è vegnù fora che l'unità de l'Europa no la poderà esser metuda ensema se no se tegerà cont de due' i popoi con lengae' e culture mendre.

Chest tant sarà en lurier gref per chi che se bat per chesta cauza, descheche l'è dit Polandès prof. Koen Zandagi a la union di

lengae' e culture regionale pel venter demò se chi che ten sù chesta culture i veü venter.

Ades l'è roà el moment giust per se sforzar a s'ambater senza paura, jir avant con noia decizion che auter, per ge zur apede a chi recognoschiment' che ge pervegn de dret a dute le mendranze etniche, descheche l'è dit el prof. Francis Mackey del Zenter di Bicecra sul Bilinguism de l'Università de Laval, tel Canada: «Tutte le tendenze attuali, in favore della centralizzazione e della ristrutturazione della società, favoriscono la sopravvivenza delle lingue minoritarie».

Ence se a arjonjer chish ideal l'è tant senester, cauza che chi che conans - chigù da no te

l'Italia e te due' i autres Paes-h-1 è sora' e verces, anche se reiona de mendranze lingüistich, descheche l'è dit el prof. Mackey: «Nel mondo il 70% della popolazione è bilingue ed il restante 30% continua ad indicarci come minoranze».

A bon cont, chish cater di de Brest l'è fashà en soch tant fon te le culture de l'Europa, che ades habterà ge trar int la semenza per poder binar i fuc', ence se ge volerà en far anò tante de cheste bin.

Per fenir dore le parole (tel demò) che l'è dit el President e organisador de l'EUROSCHOL '88, M. Lavanant: «C'è tant géant» (gigantesco).

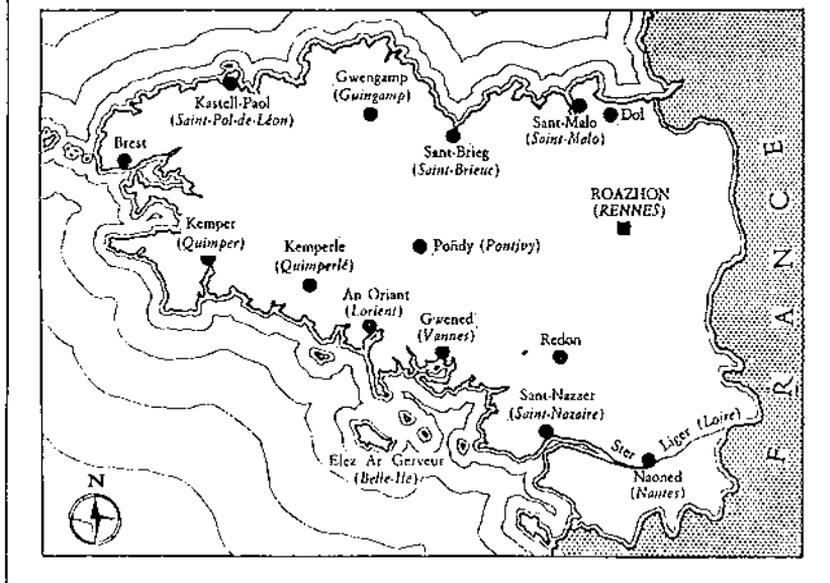
Marcelin

# Breizh





8-9-10 AVRIL  
BREST PENFELD



*Dal giornalino  
"Euroskol 88".*

*Soraga  
anno scolastico 1987/88, classe IV.*



*Tosec' ladins e la bandiera de Breizh/Bretagna.*

Le scole BIWAN, per festegiar i 10 egn de scola bilingue (francese brotonne e da chest an vegnirà ensegnà enco inglese), le à endrezà via na gran radunanza de tosec che vegniva da mendranze da ogni part de l'Europa. L'era la mendranza todes-cia del Nordschlewsing de la Danimarca, la scozese e la galesa de la Gran Bretagna e de L'Irlanda del Nord, i frijogn del paesh bash, i catalagn e i baschi de la Francia e de la Spagna, i ozitegn de la Francia, la mendranza de le Fiandre del Belgio, la mendranza slovena de Trieste e i francoprovenzai de la Val d'Aosta.

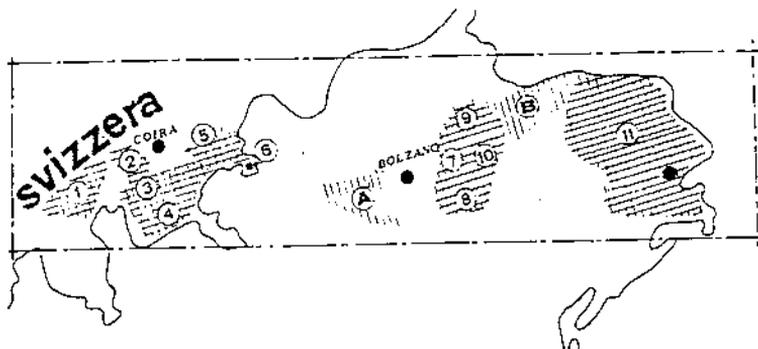
Noi tosec de la val de Fasha sion stac envié a chesta manifestazion per via che fajon part de la mendranza ladina, difati ensema co la val Gardena, la val Badia, Fodom e Ampez sion te la "zona ladina centrale". Chest per via che no vegn rejonà ladin demò te le valade entorn al grop del Sela ma enco te la SVIZERA tel cianton de Grijogn e tel FRIUL.

CHE CHE L'E NA MENDRANZA

Na mendranza l'é en picol grop de persone che le à medemo lengaz, medeme tradizion storia e cultura e, le stash t'en stato olache l'é desvalive usanze tradizion e lengaz.

Per esempi: lajont che stash te le valade entorn al grop del Sela la rejonan el lengaz ladin e la vif tel stato talian olache vegn rejonà en lengaz de macranza el talian.

La medema roba per la jont che rejonan todesch te l'Adesh Aut.



En curt che che fajeane

I di dò aveane en gran dafar co le gare, da doman i vegniva co la corisra e i ne menava al "Park du Penfeld" olache l'era el teatro, la mensa ,el post del stand e el spiaz olache fajeane le gare e alo l'era ence el trenino, e chi gregn gomogn olache se podeva sautar e fajeane en gran bel!

Aon jià con tosec de dute le mendranze che vegnia da l'Europa semper l'era sorì se far entener!

Per se far entener rejoneane todesch, ladin, talian e valch outa ence con i moci

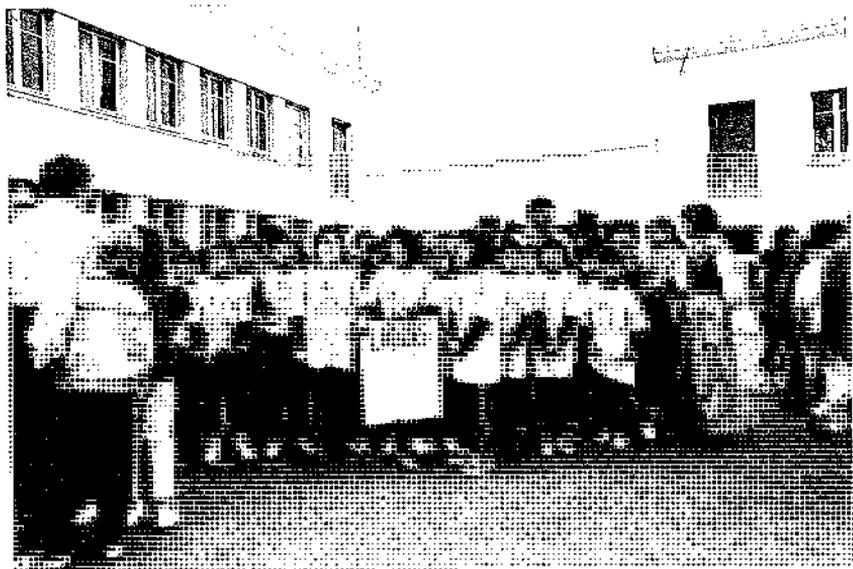
Se recordon i tosec de la mendranza todes-cia che vif en Danimarca per via che i era gregn gregn e biondi e i vinceva semper le gare.

Do se recordon i slovegn e i valdostegn per via che fajeane sorì a se entener, i baschi i era sora de noi che i dormiva e i fajeva en gran bordel.

I frijogn enveze i dormiva sot de noi, i aeva en bel ciapel bianch. Ne à sapù bel cognosher sti tosec e soraldut ne à sapù enteresant saver che ence te scole de l'Europa vegn insegnà lengac desvalives da chel Nazional.



*Tosec' de la mendranza frijona con so bandiera.*



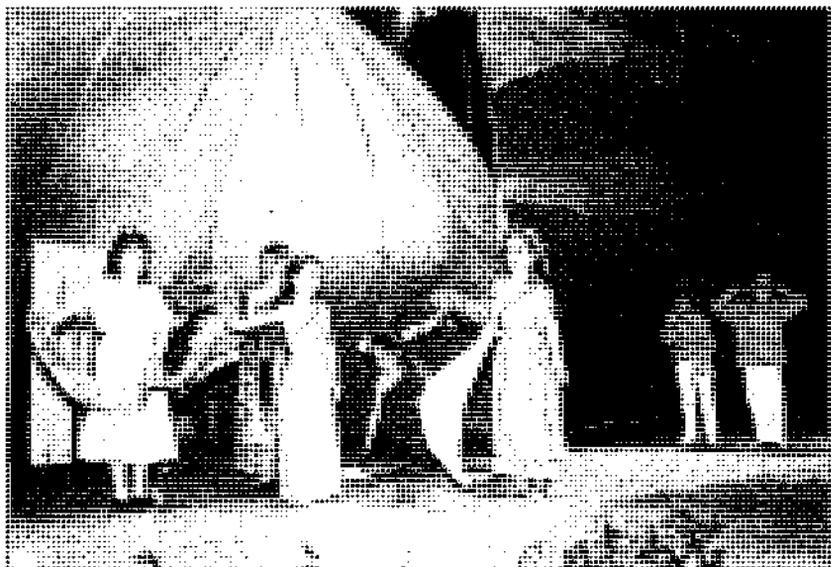
*Gli atleti sono pronti per le competizioni.*



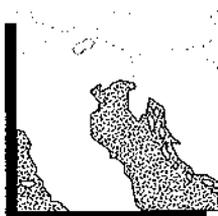
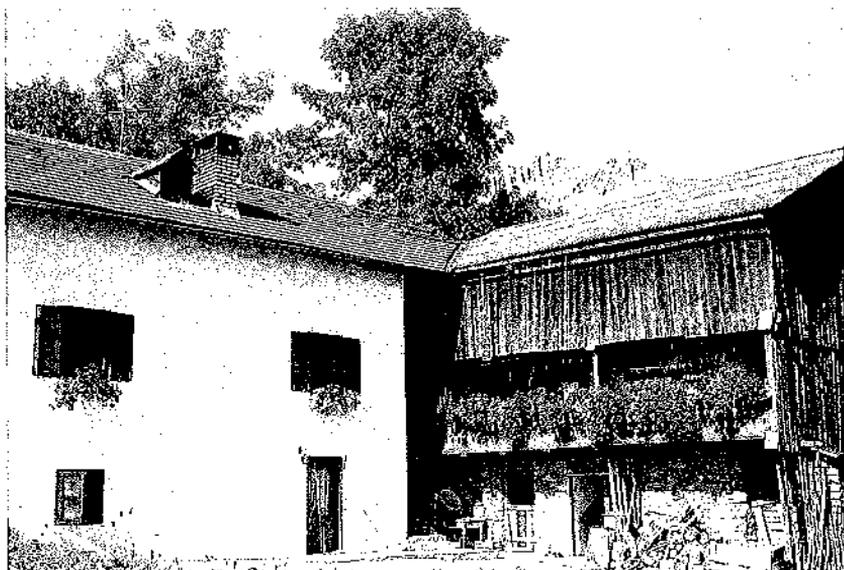
*Gara di velocità e tiro alla fune.*



*Lo "stand" ladino.*



*Lo spettacolo teatrale presentato dalla scuola bretone DIWAN, e la performance della delegazione ladina.*



## Euroskol

1989

Kerzu  
Dicembre  
December  
An Dubhlach  
Desember  
Desembre  
Rhagfyr  
Abendua  
December  
December  
Nollaig  
Dezember  
Décembre

Enn  
Kerzu  
Mandag  
Dinsdag  
Mierdag  
Dinsdag  
Donnerstag  
Freitag  
Saterdag  
Sundag

Mandag  
Mandag  
Dinsdag  
Dinsdag  
Donnerstag  
Freitag  
Saterdag  
Sundag

Mandag  
Mandag  
Dinsdag  
Dinsdag  
Donnerstag  
Freitag  
Saterdag  
Sundag

Kerzu  
Mandag  
Dinsdag  
Mierdag  
Donnerstag  
Freitag  
Saterdag  
Sundag

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	31				

*Un calendario in tutte le lingue minoritarie   stato distribuito in migliaia di copie. Questa la pagina dedicata a Fassa.*

PIERMARCO RIZZOLI \*

## PROBLEMATICHE E ASPETTI DEL BILINGUISMO IN VAL DI FASSA

*Riflessioni di un insegnante*

### *Premessa*

In questi ultimi anni la scuola della Val di Fassa è stata sollecitata da più parti a sviluppare una riflessione in riferimento ai problemi che una realtà bilingue pone a tutti coloro che si occupano dell'educazione, dell'istruzione e della crescita dei bambini e dei ragazzi, di prima lingua italiana o ladina. L'interesse rivolto alla "questione fassana" non è certo nuovo; al contrario, già da circa venti anni è stata introdotta nelle scuole del Circolo didattico di Moena un'ora settimanale di insegnamento della lingua ladina e da diversi anni gli "esperti" continuano a dare il loro contributo al problema in questione.

Il dibattito si è sicuramente intensificato in seguito allo sviluppo di una indagine sull'uso della lingua ladina da parte degli alunni delle scuole elementari di Fassa, condotta nel 1987 dalla Direzione didattica statale di Moena <sup>1</sup>.

Oggi c'è di nuovo il fatto che ci si interroga con maggior preoccupazione sul futuro del ladino e sul ruolo degli educatori che si trovano

\* Nell'anno scolastico 1987-88, insegnante presso la scuola elementare di Pera.

<sup>1</sup> Mario Dutto, *Ladino, italiano ed altro. L'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare nella Val di Fassa*. (Note compilate sulla base di una prima lettura dei dati), (dattiloscritto) Trento, novembre 1988.

ad operare in una realtà così particolare senza una precisa elaborazione didattica e progettuale.

Il mondo della scuola è, a mio avviso, ancora poco riflessivo sulla questione, quasi in attesa di decisioni prese da altri e soprattutto lontano da una partecipazione diretta al dibattito in corso. Il mio contributo nasce da questa esigenza, dalla convinzione che il coinvolgimento degli insegnanti al dibattito su presente e futuro della scuola fassana sia importante e rilevante ai fini di un'azione realmente incisiva nel settore in cui lavoriamo.

Le osservazioni che seguono non danno certo soluzione a tutti i problemi che la scuola elementare si trova a dover affrontare. Si tratta piuttosto di riflessioni, che auspico allargate a tutti, uno stimolo possibile affinché ciascuno verifichi le proprie convinzioni, le proprie certezze, i propri modi di insegnare alla luce di una realtà che, per essere interpretata e trasformata, abbisogna come base di partenza di disponibilità autocritica, di apertura al dialogo, di riflessione, di progettualità.

### *IMPORTANZA DELLA LINGUA LADINA*

Il ladino - come tutti sappiamo - è una lingua minoritaria usata complessivamente da circa trentamila persone.

In una scuola, come quella di Fassa, che vede la presenza consistente di insegnanti di madrelingua italiana e nella quale la quasi totalità del tempo scuola degli alunni e del tempo di insegnamento è svolto in lingua italiana non è fuori luogo, anche se l'argomento è già stato considerato, spiegare quale importanza educativa può avere il mantenimento e lo sviluppo di tale lingua.

Molti a proposito di consapevolezza della necessità di rivitalizzare il ladino danno questo già per scontato, ma la realtà ci consiglierebbe di procedere sempre con attenzione, prudenza e possedendo un metodo esplicativo, poiché il modo in cui noi recepiamo quando ascoltiamo ciò che ci viene comunicato subisce sempre l'influenza dei *nostri* schemi mentali e della *nostra* sensibilità ricettiva.

Noi operiamo in un'area bilingue nella quale coesistono, sin dai primi anni della vita, due forme linguistiche.

Sociolinguisti noti <sup>2</sup> hanno mostrato come in generale all'interno di una data società si tenda a considerare lingua sviluppata quella che serve per tutte le funzioni di cui la società stessa ha bisogno, come lingua non sviluppata quella che può servire solo per alcuni scopi (funzioni). Si presti attenzione al fatto che la dicitura lingua non sviluppata non vuol dire rozzamente sottosviluppata, ma solo che essa non può assolvere alla stessa gamma di scopi comunicativi.

La lingua madre parlata in Val di Fassa da una parte consistente di popolazione scolastica non è la lingua standard, la lingua dei *mass media* o della più vasta comunicazione sociale, anche se i ragazzi fin dall'infanzia si trovano a dover adoperare la lingua nazionale in una serie di situazioni molteplici (a scuola, con amici, con turisti, ascoltando la televisione, leggendo e, in parte, con i familiari).

Il ladino di fatto, pur essendo per molti la lingua prima, cede – come nota Fabio Chiochetti <sup>3</sup> – il passo all'italiano già nelle scuole materne ed inevitabilmente viene avvertita dagli utenti come lingua “inferiore”, nei termini che molti – genitori ed operatori – si chiedono a che cosa servirà al bambino nel suo futuro di fronte alla vasta realtà in mutamento, o peggio, a volte, la vedono come la causa dell'incapacità di usare adeguatamente il codice linguistico standard.

È necessario ribadire che è molto difficile acquisire certi tipi di abilità in una lingua che non sia quella madre e soprattutto che la lingua madre è assolutamente insostituibile nel processo di crescita e maturazione del bambino.

La famiglia è il luogo primo in cui si sviluppa l'interazione linguistica. Tramite il linguaggio usato dagli adulti il bambino accede a quell'insieme di significati che chiamiamo lingua e nello stesso tempo interiorizza, attraverso questi, modelli di comportamento in uso nella comunità e quella serie di valori che realizzano la cultura della comunità stessa.

È proprio considerando l'importanza della lingua madre che nelle scuole materne di Fassa è stato auspicato l'uso della lingua ladina da

<sup>2</sup> cfr. Michael A.K. Halliday, *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, 1978, trad. it. *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Bologna, Zanichelli, 1983 e ristampe (1987).

<sup>3</sup> cfr. “Il ladino scomparirà”, *Alto Adige*, 12 gennaio 1989.

parte di insegnanti madrelingua, onde evitare una brusca discontinuità o rottura tra cultura nativa e prescolastica e favorendo invece un clima linguistico in cui il bambino si possa trovare a suo agio.

### *Bilingui si diventa*

Non esistono in generale lingue "superiori" e lingue "inferiori", poiché ogni lingua ha per così dire una sua funzionalità, viene usata in certi contesti, ha sue radici storiche e culturali, serve per determinati scopi comunicativi e con essa i parlanti hanno un rapporto più o meno privilegiato.

Non essendoci un centro del mondo per eccellenza, va detto che ogni cultura, ogni lingua ha il diritto di esistere e di essere sostenuta e sviluppata.

Certo, le lingue non offrono ai parlanti, agli utenti, tutte e nel medesimo grado la possibilità di essere usate in contesti ampi esterni alla propria realtà particolare. È ovvio che se un'entità linguistica fosse geograficamente chiusa a qualsivoglia rapporto con l'esterno, se non fosse sistematicamente interagente con un turismo nazionale ed internazionale, se permettesse ai suoi membri una "autosufficienza senza contatti" questo potrebbe forse significare che non ci sarebbe bisogno d'altro.

Ma essendo la lingua ladina ristretta ad un'esigua minoranza di popolazione che è stata solcata dalle modificazioni socio-economiche avvenute negli ultimi decenni nel paese, ciò che molti consigliano e raccomandano - e che in questa fase appare come la soluzione più appropriata - è l'apprendimento e lo sviluppo dei due codici linguistici (italiano e ladino nel nostro caso).

Essere bilingui significa padroneggiare, senza alcuna vergogna o senso di inferiorità, le due lingue necessarie oggi per essere familiari alla vita della propria comunità e ai rapporti con il mondo della lingua standard.

La scuola di Fassa ha un lungo percorso ancora da compiere: sia l'uso del ladino che dell'italiano mostra, a mio parere, come i problemi che andranno affrontati sono molteplici, poiché e nell'uno e nell'altro caso si manifestano carenze ed incertezze che evidenziano unicamente che bilingui si diventa e non si nasce.

## *Funzioni del ladino e sue prospettive*

Il ladino come madrelingua, in Fassa, viene usato praticamente nel rapporto con i familiari ladinoparlanti, con amici che lo comprendono o lo parlano e, per un'ora settimanale, nella scuola elementare.

A seconda dei centri della valle si può parlare di un suo maggiore o minore uso. Il dato di Pera, riferito alla preferenza da parte degli alunni intervistati del ladino (85,4%) e al fatto che per il 56,3% è anche "lingua parlata tra sè e sè"<sup>4</sup>, è forse significativo del fatto che questa lingua sembra resistere meglio nei piccoli centri che nei grandi, dove registra una situazione problematica.

Al di fuori di questi ambiti, e cioè per una parte considerevole di tempo libero, gli alunni usano, parlano e ascoltano italiano: parlano italiano con gli insegnanti di classe, quando si rivolgono ad estranei, quando ascoltano programmi trasmessi dai *mass media* e inoltre scrivono in italiano.

Considerando nella scuola a tempo normale un uso da parte loro (attivo e passivo) dell'italiano di circa ventiquattro ore settimanali, un ascolto della televisione vicino alle due ore giornalieri, si può dire che il ladino è parlato in situazioni specifiche non per tutta la giornata.

Si scrive in italiano e si legge in italiano sia perché tutti i programmi di insegnamento sono svolti in lingua nazionale, sia perché il ladino ha un'insufficiente, praticamente inesistente standardizzazione, sia perché, concretamente, non esistono testi adatti ai bambini.

Inoltre teniamo presente che dopo la scuola media, in numero crescente oggi rispetto a soli pochi anni fa, molti adolescenti continuano lo studio e si indirizzano verso scuole superiori che valicano i confini della valle o addirittura (limitatamente) verso università extraregionali.

E costoro abbandonano per una parte cospicua della giornata la lingua madre per sviluppare la comunicazione in italiano.

Da più parti<sup>5</sup> si lanciano grida di allarme sulle possibilità regressive della parlata e sul fatto che andrebbero assunti con urgenza dei provvedimenti.

<sup>4</sup> cfr. Mario Dutto, *Ladino, italiano ed altro*, cit.

<sup>5</sup> cfr. *Alto Adige*, 12 gennaio 1989, 15 febbraio 1989, 1 marzo 1989, 2 marzo 1989.

L'osservatorio dell'Istituto Culturale Ladino di Vigo, per voce del suo direttore, con chiarezza nel 1987 notava che:

“dal punto di vista quantitativo in tutta la valle si osserva un generale regresso dei ladinoparlanti, dovuto a una crescente immigrazione, all'aumento dei matrimoni misti, ma anche all'increscioso fenomeno dell'abbandono dell'uso del ladino con i figli da parte di genitori entrambi fasani, che ha conseguenze disastrose – tra l'altro – sullo sviluppo delle capacità espressive del bambino, privato così del potenziale bilinguismo che la situazione richiederebbe”<sup>6</sup>.

A dir il vero, come nota sempre Chiocchetti<sup>7</sup>, anche se nel 1891 un certo Callegari di Vigo annotava che probabilmente dopo poco tempo della parlata e dei costumi ladini non sarebbe rimasta che qualche lettera, ciononostante oggi qualcosa è pur restato.

Anche l'autore del vocabolario ladino all'inizio del Novecento diceva che sembrava che il ladino stesse scomparendo. Invece ci stiamo approssimando al Duemila<sup>8</sup>.

Heilmann, ed altri oggi sostengono questa idea, affermava che “senza la resistenza della scuola e della famiglia, senza la coscienza che l'uso della forma linguistica locale non è uno snobismo conservatore il ladino è destinato a sparire in pochi decenni e l'etnia che lo rappresenta a uscire dalla storia”<sup>9</sup>.

La questione c'è ed è di importanza rilevante: quale sarà il futuro di questa lingua? Si svilupperà? Si integrerà? Sopravviverà?

Naturalmente l'evoluzione o la scomparsa di una lingua non è cosa che si possa vedere in pochi anni, ma semmai dopo molte generazioni.

Noi però abbiamo il compito di analizzare la realtà linguistica attuale nel suo intreccio con la realtà sociale, di fare ipotesi e verificarle, di sollevare dubbi di contro a certezze che possono solo permettere una sterile autoconsolazione.

Il ladino è ampiamente usato nella comunicazione quotidiana, in

<sup>6</sup> Fabio Chiocchetti, “Ladino in Val di Fassa tra regresso e incremento”, in *Mondo Ladino*, XI (1987), 3-4, p. 321.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 320.

<sup>8</sup> cfr. Edgar Moroder, “Aspetti e problemi della didattica del ladino in Val Gardena”, in *Mondo Ladino Quaderni* 2 (1980), p. 69.

<sup>9</sup> Lngi Heilmann, “Il rapporto ladino-italiano: lingua ‘prima’ e lingua ‘seconda’”, *ibidem*, p. 95.

ambiti specifici, ma al contempo, oltre ad essere spesso abbandonato dalle giovani coppie nella comunicazione con i propri figli, soffre di limiti interni alla stessa realtà di cui è espressione linguistica: l'eseguità numerica della popolazione come già detto, la sua totale assenza nelle principali valli dolomitiche (eccetto Badia e Gardena) dai pubblici uffici, la non esistenza di una *koinè* né scritta né orale e il fatto che le sezioni ladine (badiotto, marebbano, fodom, fassano e ampezzano) sono tra loro distanti sia sul piano morfosintattico che attinente al lessico.

Inoltre, fattore determinante, l'evoluzione socio-economica avvenuta in queste valli a partire da trent'anni a questa parte, che ha determinato – direttamente o indirettamente – riflessi sull'uso della lingua minoritaria.

Il linguaggio, essendo mezzo di comunicazione sociale ed espressione del modo di rapportarsi dell'individuo alla realtà nelle sue forme molteplici, inserito in precisi contesti storici e geografici, oltreché umani e sociali, e dovendo funzionare anche in situazioni per le quali non era preparato, deve sempre essere in grado di svilupparsi e sempre, storicamente, si è evoluto o trasformato.

Ad esempio, spesso cambia il lessico o cambiano i modi di parlare o gli stili semantici, in genere tanto più rapidamente quanto più rapida è l'innovazione tecnologica.

Non c'è parallelismo ed automatismo tra evoluzione sociale e della lingua, ma quest'ultima deve sempre in qualche modo rispondere alle nuove funzioni cui è chiamata ad assolvere. Spesso appaiono molti significati legati a cose che prima non esistevano, come ad esempio relazioni, processi, oggetti e la lingua, specie nel suo vocabolario, si trasforma, aumentando la sua gamma di funzioni sociali.

Elementarmente questo è avvenuto anche per il ladino introducendo – prese per lo più a prestito da un'altra lingua – parole nuove relative a nuovi oggetti creati dalla tecnica o d'uso quotidiano, ma anche a termini scientifici, politici, in generale dei linguaggi specializzati.

Dal punto di vista generale il linguaggio delle parole, come quello dei numeri matematici, è infinito; ad esse si possono sempre aggiungere parole ed espressioni nuove.

Oggi è importante comprendere il mutamento del modo di parlare facendo riferimento ai modelli di interazione sociale e alle relazioni sociali che stanno mutando, poiché è ben vero che scuola e famiglia possono opporre resistenza al declino di una lingua, ma ricordiamo

che anch'esse non vivono in contenitori stagni e sono soggette all'evoluzione della società.

Tullio De Mauro <sup>10</sup> a questo proposito evidenzia che il fatto di prestare attenzione quasi esclusivamente al fattore scuola sull'incidenza nel linguaggio è piuttosto limitato e che invece bisognerebbe essere più preparati a cogliere fatti lontani dalla linguistica, come l'industrializzazione, il grado di urbanizzazione, il tipo di spettacoli.

I fattori che infatti hanno cambiato l'assetto linguistico dell'Italia sono molteplici, spesso interagenti in fenomeni reciproci di causa-effetto, effetto-causa.

Ogni e qualunque lingua è perfettamente in grado di evolversi, di modificarsi; essa contiene in sé i germi del proprio cambiamento. La direzione di quel cambiamento è però indirizzata dall'esterno <sup>11</sup>.

Questa affermazione è tanto più vera se si fa un po' di storia dell'evoluzione di Fassa dal dopoguerra ad oggi: modificandosi la forma della vecchia società, sia per quanto riguarda l'impiego dell'attività umana in settori diversi da quelli tradizionali, sia per quanto riguarda la modificazione delle relazioni sociali non più ristrette quasi esclusivamente a livello parentale, creandosi un diverso rapporto tra uomo e natura ora modellato su un turismo di massa è impossibile pensare o immaginare una estraneazione della lingua dai processi oggettivi in corso.

Si parla molto di matrimoni misti che portano ad un abbandono nell'uso del ladino o al fatto che esiste una modificazione in atto nel linguaggio delle giovani generazioni: ebbene, questi fenomeni – sia che li riteniamo positivi o negativi – sono il frutto della nuova società, aperta (anche se per ragioni opposte) al rapporto con la nuova dimensione dell'Italia degli anni Ottanta.

È vero che i “settori più conservativi (riferimento alla lingua), in ciascuna sezione ladina delle Dolomiti, sembrano essere quelli legati

<sup>10</sup> cfr. Tullio De Mauro, “I cambiamenti di comportamento linguistico delle giovani generazioni”, in *Materiali di storia del movimento operaio e popolare veneto*, n. 3, Padova, Centro Studi E. Luccini, 1987.

<sup>11</sup> Bruna De Marchi, “La comunicazione come fatto sociale: aspetti semantici e pragmatici”, in *Mondo Ladino Quaderni* 6 (1987), p. 22.

alle attività tradizionali" (agricoltura, artigianato)<sup>12</sup>, ma nessuno può attualmente prospettare che essi ridiventeranno i settori trainanti di queste valli, almeno nelle vecchie forme.

### *Lingua e comunità*

La capacità dell'uomo di usare il linguaggio in una particolare situazione deriva dalla sua esperienza globale del mondo.

In questo senso esperienza e linguaggio sono ambedue prodotti necessari della vita dell'individuo. Solo partecipando alle più svariate situazioni sociali impariamo a rispondere ad ogni situazione con un linguaggio efficace. Il nesso esistente tra linguaggio ed esperienza è molto importante e va sottolineato.

Spesso capita, affrontando situazioni determinate della vita scolastica, specie quando si usa un linguaggio "astratto" (è questo il caso di gran parte del lavoro svolto in classe) di trovarsi di fronte parlanti che possono rimanere senza parole e che noi spesso cataloghiamo come "bambini che presentano una preoccupante povertà di espressione".

I bambini in questo caso non sono in grado di trovare alcunché nella propria esperienza che possa suggerire loro le parole adatte per rispondere alla situazione richiesta. A questo proposito è interessante lo studio condotto da Anne e Peter Doughty sul rapporto lingua/comunità<sup>13</sup>.

Il modo di "vedere" le cose che ci stanno intorno (...) è in massima parte il prodotto dell'uso individuale del linguaggio comune agli altri nell'ambiente in cui veniamo a trovarci<sup>14</sup>.

È evidente allora che il bambino "vede" e "legge" la situazione scolastica basandosi sull'esperienza della sua comunità che può non condividere con la scuola la stessa cultura.

<sup>12</sup> Fabio Chicchetti, "La minoranza ladina dolomitica", in *Sociologia della comunicazione*, n. 2 (1982), p. 68.

<sup>13</sup> Anne e Peter Doughty, *Language and Community*, London, Edward Arnold, 1974, trad. it. *Lingua e Comunità*, Bologna, Zanichelli, 1980 e ristampe (1984).

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 39.

Quando arriva a scuola (il bambino), porta con sé un bagaglio di lingua e di cultura, ciascuna strettamente legata all'altra in un'unica esperienza; ma è questa lingua che egli deve usare per imparare ad essere un alunno e per acquisire la "lingua per imparare" di cui la scuola si servirà nel corso della sua carriera scolastica <sup>15</sup>.

A scuola le risorse linguistiche del bambino vengono messe a dura prova perché se la sua lingua ha soddisfatto le sue necessità all'interno della comunità, non necessariamente risponde alla richiesta di un'istruzione formale. Avviene così che l'ambiente che dovrebbe essere il più favorevole allo sviluppo delle abilità linguistiche diventa l'ambiente più ostile.

Sono convinto che in questa luce la lingua ladina nella scuola elementare deve trovare uno spazio ben diverso da quello che ha oggi, superando quel ruolo ghettizzato e di pura testimonianza in cui si trova, sviluppando un progetto linguistico con solide basi didattiche che abbia ben chiara la situazione di partenza in cui versano gli alunni che entrano nella prima classe e le diverse funzioni che essa potrebbe assolvere all'interno di un piano per lo sviluppo del bilinguismo.

Credo che gli insegnanti di madrelingua debbano impegnarsi per mettere le loro conoscenze linguistiche al servizio di quanti sono estranei alle tematiche fin qui trattate.

A questo riguardo io non credo che bisogna attendere il momento del riconoscimento formale della realtà di lingua minoritaria in cui viviamo per iniziare un'opera incisiva all'interno della scuola.

È naturale che associazioni culturali e politiche svolgano il loro ruolo; è sbagliato credere che se ci fosse una ben diversa consapevolezza all'interno del mondo della scuola il problema rimarrebbe comunque immutato.

Per ogni bambino ci saranno costantemente situazioni nuove rispetto alla sua esperienza, ed è giusto, è estremamente positivo che ci siano. Un certo passaggio dal mondo della comunità a quello della scuola comporterà sempre l'aprirsi per gli alunni di una nuova realtà che li esporrà a nuovi usi del linguaggio o diversi modi di interpretare la realtà, in altre parole ad una cultura nuova.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 67.

Nell'ambiente scolastico il bambino è sollecitato a cambiare e a dare risposte alle nuove situazioni in cui si viene a trovare.

Dove la scuola differisce radicalmente dalla comunità sta nel fatto che essa socializza individui che hanno già un proprio sistema di valori <sup>16</sup>.

La scuola di Fassa – a mio parere – deve dare il giusto valore al linguaggio in possesso degli alunni poiché escludendolo si escluderebbe anche la loro visione del mondo; deve contemporaneamente offrire a tutti l'opportunità di esplorare nuovi modi di pensare e parlare alternativi a quelli della propria famiglia e comunità.

Ciò che risponde alle esigenze del bambino per vivere e lavorare in una *determinata* comunità può avere poca importanza per soddisfare le sue esigenze di vita e di lavoro in un'altra comunità <sup>17</sup>.

Quando si verificano cambiamenti che alterano il tessuto della comunità nella quale abbiamo operato dobbiamo essere in grado di adattarci alle nuove situazioni. È ovvio che coloro che avranno sperimentato l'uso del linguaggio in svariate situazioni si troveranno ad affrontare positivamente il cambiamento, a differenza di coloro che non avranno avuto questa possibilità.

Questa considerazione è, a mio avviso, significativa in una società così mutevole, così veloce a cambiare come è quella odierna. Se consideriamo oggi vitale per l'esistenza di ogni individuo la capacità di adattarsi e rispondere positivamente e attivamente al nuovo, compito primario della scuola sarà quello di aiutare i bambini a maturare questa capacità.

Nello stesso tempo nella scuola fassana il ladino non deve rimanere fuori dall'aula, perché una didattica seria non può considerare il bambino come una tabula rasa sopra la quale costruire la nostra idea di educazione.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 26.

## QUALE RUOLO PER LA LINGUA ITALIANA

La lingua italiana è la lingua della più vasta comunicazione sociale all'interno del territorio nazionale, perché permette lo scambio tra esperienze locali molto diverse, incomunicabili tra di loro se si fondassero sull'uso esclusivo della propria lingua; è lingua istituzionale, in quanto nei rapporti con il potere pubblico, nei rapporti politici e amministrativi con organismi decentrati dello Stato ed uffici pubblici ricopre un ruolo principale; è lingua dei *mass media* e grazie alla sua diffusione i messaggi informativi possono raggiungere la più larga fascia di popolazione; è anche una lingua di cultura, di letteratura, di scienza attraverso la quale uomini del mondo dell'arte, scrittori e scienziati ci trasmettono e ci fanno conoscere le loro opere. La lingua italiana è altresì lingua strettamente imparentata con la lingua ladina con la quale interferisce, e lingua dell'istruzione e della formazione professionale, avvenendo tutti gli studi, a partire dalla scuola media inferiore, completamente in lingua standard, e lingua che – possiamo affermarlo tranquillamente – determina il successo o l'insuccesso scolastico.

### *Particolarità della situazione linguistica di Fassa*

Insegno da sei anni in Val di Fassa, a Pera, e sulla base della mia esperienza didattica e del confronto avuto con insegnanti di scuole di diverso grado e con genitori degli alunni, penso di poter affermare che stiamo operando in una realtà linguistica particolare che presenta anomalie e difficoltà chiare, ma sulle quali, purtroppo, poco si riflette.

Non è detto che questa situazione sia prerogativa della nostra valle, poiché è accertato che anche altri piccoli centri d'Italia spesso caratterizzantesi come realtà dialettali vivono gli stessi problemi, per ragioni varie che qui non ci interessa approfondire. In Italia

le città sono diventate epicentro di italianizzazione linguistica (...). Questo scarto tra città che parla italiano e campagna che parla dialetto è tutt'ora molto forte, come è stato rilevato dall'ultima inchiesta Doxa sui comportamenti linguistici<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Tullio De Mauro, "I cambiamenti di comportamento linguistico delle giovani generazioni", cit., p. 63.

Contemporaneamente non esiste un adeguamento dei programmi di insegnamento alle realtà plurilingui, non si capisce se per rifiuto di accettare la diversità linguistica, o piuttosto per l'eseguità numerica che queste situazioni rappresentano nel contesto educativo italiano, o forse per il fatto che non sono ancora state riconosciute da incisivi provvedimenti legislativi. Comunque sia, essendo gli atti formali conseguenti nella maggioranza dei casi ad una modificazione della società reale e potendo notare come gli stessi contenuti dei Nuovi Programmi del 1985, di fatto, almeno in parte, erano già entrati nelle scuole da tempo, possiamo dire che bisogna assumersi la responsabilità di una didattica linguistica che sappia sviluppare progettualmente il bilinguismo.

Io non credo che le modalità didattiche per avvicinare gli alunni ad un buon uso della lingua italiana e il rapporto tra bambino e lingua di istruzione siano gli stessi a Pera, Campitello, Soraga o a Firenze, a Roma, a Torino, a Napoli.

Se è così, non ha alcun senso proporre o usare acriticamente testi o materiale che non presuppongono certo l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e che, semmai, vanno usati con una didattica mirata e ragionata.

Si può notare, in Val di Fassa, un'insufficiente e alquanto limitata padronanza da parte di fette consistenti di popolazione scolastica (e non) del codice linguistico standard.

C'è difficoltà a parlare fluentemente e correttamente l'italiano, così come difficoltà maggiorc c'è nello scrivere in italiano o nell'esprimersi in situazioni che esigono linguaggi formali.

Il linguaggio usato è quasi sempre limitato all'espressione della realtà circostante, della realtà vicina e presente con cui si familiarizza.

Il vocabolario, sufficiente per gli usi ristretti all'interno della comunità, appare limitato quando le parole necessitano di essere usate al di fuori del proprio municipio.

È stato stabilito indicativamente come il vocabolario di base della lingua italiana sia costituito da circa 6700 parole, di cui 2000 appartenenti al vocabolario fondamentale, 2900 ad altro vocabolario di alto uso e 1800 al vocabolario di alta disponibilità<sup>19</sup>. Tutti gli alunni che arrivano alla terza media dovrebbero essere in grado di padroneggiar-

<sup>19</sup> cfr. Tullio De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980 e ristampe (1986), pp. 147-170.

lo. Usando le parole del vocabolario fondamentale (2000) possiamo sperare di essere capiti dal 66% della popolazione, mentre più cresce l'uso di altre parole più aumenta il numero delle persone che non sono in grado di capirlo.

Noi stessi quando parliamo o insegnamo o leggiamo ci meravigliamo a verificare che parole da noi ritenute semplici siano estranee agli ascoltatori o ai fruitori del linguaggio.

Accanto a difficoltà espressive concernenti l'uso del vocabolario, ma anche all'accentuata difficoltà per molti alunni della scuola a strutturare correttamente le proposizioni, si può constatare come questi problemi linguistici ed espressivi non stiano esclusivamente nel vocabolario ridotto, ma soprattutto nel fatto che l'italiano, come espressione di una realtà più vasta, è spesso estraneo all'esperienza dei bambini che hanno difficoltà a comprendere realtà diverse dalla propria.

È necessario oggi, ovunque, sviluppare un'attenzione verso nuovi orizzonti, verso una realtà che nel Duemila, data tutta una serie di nuove possibilità conoscitive e comunicative, è assurdo relegare ai confini di casa.

Spesso però quanto anche nei Nuovi Programmi ministeriali è riconosciuto come necessità rimane nella scuola lettera morta, ancorati come si è ai vecchi modi di agire che, se hanno avuto e magari hanno ancora delle validità, è però urgente si rapportino ai mutamenti avvenuti, poiché la cultura, l'apprendimento, l'insegnamento devono sempre essere vivi, stimolanti, all'altezza dei nuovi problemi e delle nuove realtà.

Nella scuola molto può essere fatto se esiste la consapevolezza, lo spirito critico e la disponibilità degli operatori.

È interessante quanto scrive Mario Dutto, a riguardo:

Per quanto possa apparire più arduo, una prospettiva multiculturale richiede un profondo ripensamento dei programmi di storia, geografia e studi sociali. L'abbandono dei punti di vista nazionalistici, il decondizionamento nel modo in cui culture e vicende non occidentali sono state tradizionalmente presenti nei contenuti dei programmi scolastici, la chiarificazione di nozioni di base come la diversità culturale, il pregiudizio e lo stereotipo costituiscono dei banchi di prova della scelta di valore cui si è accennato e, al momento, impongono uno sforzo<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Mario Dutto, "Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue", in *Mondo Ladino Quaderni* 6, cit., p. 93.

La nostra realtà, che vuole essere bilingue e multiculturale, deve accettare la scommessa e aprire gli occhi su orizzonti ampi, perché soprattutto da questi verrà un arricchimento culturale, scolastico, umano, certamente positivo.

*La scuola non è l'unica ancora di salvataggio per il bilinguismo e la lingua minoritaria*

Come già è stato detto, la scuola non è l'unica agenzia formativa poiché il processo nel quale un bambino cresce risente di molte varianti: dalla famiglia alle istituzioni che operano sul territorio, al tipo di comunità particolare in cui avviene la crescita.

L'istruzione certo è un aspetto di importanza prioritaria, ma può funzionare produttivamente se la comunità e le famiglie ripongono in essa il valore che le compete, senza nessuna delega completa, ma anche con il giusto riconoscimento che deve avere.

La Val di Fassa è una valle ricca, ma a questa ricchezza, accumulata a partire dagli anni Sessanta, non è conseguita un'attenzione adeguata verso l'istruzione, verso la cultura, considerate non importanti perché non indispensabili a scopi lavorativi; non esistendo cronici problemi di disoccupazione come c'erano e ci sono in altre aree della penisola, la scuola, in particolare quella non dell'obbligo, è stata in genere considerata un peso superfluo.

La scuola superiore e l'università spesso in Italia hanno rappresentato una zona di parcheggio attraverso le quali sacche di disoccupazione potenziale speravano di poter risollevare le proprie sorti.

In Fassa il livello di istruzione (pur avendo radici storiche che risalgono all'Impero austriaco) è rimasto decisamente basso. Questa tendenza negli ultimi anni, forse, è andata mutando.

La cultura è innanzitutto arricchimento dell'esperienza personale, momento di riflessione, di studio, di dialogo: non aver investito su di essa negli ultimi decenni è stato un grave errore che ha portato a conseguenze nefaste sullo stesso terreno del bilinguismo.

*Importanza dei mass media*

All'interno di un progetto che comprende tra i suoi obiettivi lo sviluppo della lingua italiana è indispensabile sottolineare l'importanza

dei *mass media* e della letteratura per l'infanzia, oltreché della scrittura e della lingua orale.

I *mass media*, in particolare la televisione, sono stati fattori determinanti che hanno profondamente influito sull'evoluzione linguistica del paese.

Oggi essi entrano in tutte le case e la popolazione, anche quella scolastica, ne è influenzata.

Un'indagine condotta lo scorso anno, artigianalmente, all'interno della scuola di Fassa da Soraga a Campitello <sup>21</sup>, evidenziava come la televisione in lingua italiana ha creato anche da noi i suoi ascoltatori, i quali però sono ancora ben lontani dal raggiungere la media nazionale di tempo di ricezione davanti al video, stimata in tre ore e quindici minuti.

Questa situazione (di privilegio o di svantaggio?) può essere fatta risalire a condizioni plurime tra le quali una diversità di utilizzo del tempo libero da parte dei ragazzi, determinata da condizioni concrete possibili per il gioco, lo sport, il divertimento.

Noi tutti sappiamo bene che la televisione può generare un'influenza negativa, ma dovremmo essere in grado, invece che demonizzare l'ascolto televisivo (che dipende da condizioni del tutto nuove create nella nostra società), di vederla come un fattore che può generare sensibilità nei giovani, oltreché contribuire, almeno per quanto attiene all'ascolto, allo sviluppo di un italiano sempre più familiare, comprensibile, vicino.

Dobbiamo essere in grado di utilizzare intelligentemente la possibilità che il mezzo televisivo ci offre, riflettendo sul suo linguaggio e sulle immagini che, senz'altro, hanno avuto più incidenza nel fare italiano di quanto noi insegnanti abbiamo potuto in anni di intervento.

La televisione, ma anche i quotidiani, le riviste possono dare un grande contributo, se saggiamente utilizzati nel nostro lavoro, permettendo innanzitutto un ampliamento del lessico, ma anche stimoli per l'attività descrittiva e per il dialogo. Forse i cultori del "linguaggio puro", coloro che credono che a ben parlare e a ben scrivere si debba solo seguire un buon dizionario linguistico, o magari una grammatica obsoleta, storceranno il naso, alzeranno gli scudi, diranno che i lin-

<sup>21</sup> Piermarco Rizzoli, *Indagine sull'uso della TV in Val di Fassa*, (dattiloscritto), Pera di Fassa, 1988.

guaggi delle nuove generazioni portano al degrado la lingua. A costoro vorrei ricordare quanto il già citato T. De Mauro, in un convegno a Padova<sup>22</sup> di fronte ad una domanda di un'insegnante romana che chiedeva se per esempio a proposito dell'Impero di Roma si potesse dire: "I Romani si cuccarono tutto quello che potevano" (si riferiva ai territori e ipotizzava una situazione in classe), rispose: "Ho dei dubbi sul fatto che il termine cuccare sia l'equivalente di conquistare, ma se ciò vale alla comprensione del tema trattato, ben venga, usiamolo".

Ed ancora come un'infinità di altre espressioni gergali dei giovani siano ormai d'uso di massa.

Dobbiamo sempre riflettere sul fatto che anche la nostra lingua oggi è ricca di vocaboli ed espressioni che solo trent'anni fa avrebbero fatto rabbrivire i "puristi" di allora.

La lingua cambia: noi ne dobbiamo prendere atto, studiarne le modificazioni, finalizzarle ad una accresciuta possibilità d'uso e di espressione da parte dei giovani.

### *Importanza della lettura*

È interessante trattando l'argomento lettura, in riferimento alla sua importanza all'interno di un percorso per lo sviluppo dell'educazione linguistica, accennare ad un importante contributo portato dal gruppo di lavoro del "progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per gli alunni delle scuole elementari della Valle di Fassa"<sup>23</sup>.

Si tratta di un piano che ha l'obiettivo di "predisporre strumenti didattici da utilizzare nelle classi in cui la lingua ladina è insegnata" e di tracciare gradualmente le linee per la standardizzazione linguistica. Il materiale di lettura verrà tradotto da quello delle scuole ladine di Badia e Gardena, riguarderà varie "conties" di tradizione e d'autore (nonché la traduzione di materiali classici della letteratura giovanile, anche contemporanea) e sarà funzionale non solo alla semplice lettura, ma a diverse possibilità comunicative e di riflessione sulla lingua.

<sup>22</sup> Padova 27-28-29 ottobre 1988, Convegno: Scuola e famiglia nel Quarantennale della Costituzione. Atti in preparazione.

<sup>23</sup> *Contaconties. Zachei, zaolà, zacan, Progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per gli alunni della scuola elementare della Valle di Fassa*, (dattiloscritto), Vigo di Fassa, febbraio 1989.

L'iniziativa è senz'altro da apprezzare per gli obiettivi dichiarati che vuole raggiungere e per il fatto che degli insegnanti di lingua ladina lavorino ad un progetto di ampio respiro che li vedrà fornire alla scuola di Fassa le loro competenze linguistiche e didattiche, che stimoleranno nei prossimi anni sia il lavoro dei bambini che quello degli insegnanti non fassani.

Non sono in grado di dire quanto questo progetto potrà contribuire ad una standardizzazione linguistica, ma comunque sia, servirà alla "prima costituzione di una versione scritta di un patrimonio, orale e contenuto nella letteratura ladina, non ancora accessibile in forma sistematica agli alunni della scuola elementare"<sup>24</sup>.

Molto realisticamente al di là di un'opera di traduzione sarà difficile andare, poiché – come dicono gli stessi autori – "la produzione letteraria ladina in epoca moderna appare relativamente povera di testi d'autore utilizzabili all'interno dell'attività didattica"<sup>25</sup>.

Ed io penso, tutti ne saranno consci, una letteratura, una cultura, una produzione linguistica specializzata non sorgono a tavolino né possono essere progettate. È opportuno a questo proposito riflettere sull'esperienza del Lussemburgo, riferita da Chiocchetti<sup>26</sup>, dove la letteratura in lingua lussemburghese è limitata alla rappresentazione della piccola comunità e del mondo dei sentimenti personali: operatori culturali lussemburghesi riconoscono che "non sembra/sensato promuovere sistematicamente una lingua che di per sé è un veicolo, uno 'strumento' di comunicazione se non vi sono 'contenuti' originali da esprimere, nel nostro caso se la cultura lussemburghese non ha 'qualcosa da dire al mondo'<sup>27</sup>.

Noi, tutt'al più, possiamo favorire le condizioni concrete per sviluppare un'attenzione a questi aspetti. Da queste note ne consegue che certamente per un lungo periodo di tempo i ragazzi impareranno a leggere, si avvicineranno ai libri prodotti principalmente nella lingua nazionale.

Non interessa qui trattare della stampa periodica e quotidiana che

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>26</sup> cfr. Fabio Chiocchetti, "Plurilinguismo e 'lingua nazionale' in Lussemburgo", in *Mondo Ladino*, n. 1-2 (1985).

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 108.

come si sa mette l'Italia, quanto a numero di fruitori, a fanalino di coda tra i paesi industrializzati, con percentuali di lettori bassissime tra i ceti che non abbiano almeno un'istruzione post-elementare, bensì del rapporto tra i giovani e il libro.

Siamo in una situazione nella quale, come sottolinea Roberto Denti<sup>28</sup>, direttore della Libreria dei Ragazzi di Milano, la famiglia non si interessa particolarmente alla scelta dei libri non scolastici; la televisione è in pratica l'unico mezzo di informazione al quale sono soggetti i bambini. Inoltre la scuola elementare e la scuola media dell'obbligo tendono a concentrare nel solo libro di testo ogni rapporto con la pagina scritta.

Noi tutti sappiamo che il conoscere e il chiedersi il perché delle cose sono processi in gran parte spontanei nei bambini.

Lo stesso non si può sempre dire per altre attività che sono sì mezzo di comunicazione o ampliamento della conoscenza, ma lo sono in quanto indotte.

Sono pochi i bambini oggi che spontaneamente hanno il desiderio di leggere per conoscere, per curiosità, per divertimento.

La lettura è stata in passato un'attività estranea a milioni di persone nella società italiana e lo è anche ai nostri giorni; per rendersi conto di quanto i testi siano ancora materiale non di consumo, probabilmente non servono le statistiche, ma basterebbe chiedere agli adulti quanti testi comprano o leggono annualmente o, per quanto ci riguarda, come è composta la biblioteca di casa dei nostri bambini.

Oggi la maggior parte degli adulti non trovano la lettura veramente importante. Per molti è solo uno svago formale o un mezzo per acquisire informazioni su problemi a cui sono interessati.

Naturalmente non si tratta qui di distribuire colpe o di attribuire responsabilità, poiché ognuno dovrebbe imparare a comprendere innanzitutto le proprie, ma del fatto che oggi è urgente la messa a fuoco del problema, che è, ne sono convinto, preoccupante.

Siamo in molti a poter dire (degli altri!): leggono poco, non sanno leggere, ma quanti poi sono disposti ad interrogarsi sulle cause di questo fenomeno e a modificare la propria prassi didattica?

<sup>28</sup> Roberto Denti, "Il libro come strumento di rapporto con la cultura esterna al gruppo familiare, nei centri di conoscenza, consultazione e acquisto", in *Materiali di storia del movimento operato e popolare veneto*, cit.

Nella scuola elementare si è dato molto spazio alla capacità di leggere, alle abilità strumentali di pronuncia e di fluidità, alle decodificazioni di testi tramite riassunti, esposizioni, questionari di comprensione, prove di correttezza e di velocità...

Pochissima attenzione è stata in generale prestata alla necessità (riconosciuta nel testo dei Nuovi Programmi) di far emergere il bisogno e il piacere della lettura.

Ritengo, anche per mia esperienza personale, che ci sia da riflettere sul fatto che come insegnanti si è spesso non preparati a saper consigliare i bambini e su come sviluppare l'interesse per i libri.

Ho notato che molti vecchi libri che conosciamo dalla nostra infanzia non infiammano più eccessivamente i giovani lettori, molto più disponibili a testi umoristici o fantastici, anche di nuova creazione.

Inoltre ho verificato che più che le striminzite e a volte insignificanti storielle dei libri di lettura, attirano di più i romanzi, che anche gli alunni avvertono possono trasmettere loro qualcosa e non essere stati scritti unicamente per mettere alla prova la loro capacità di lettura.

In questo senso la lettura di classici scelti dalla letteratura giovanile potrebbe essere di grande aiuto.

Vale la pena di ricordare quanto alcuni dei massimi esperti di psicologia infantile, Bruno Bettelheim e Karen Zelan della Scuola Ortogenica di Chicago, sostengono nel loro libro *Imparare a leggere*<sup>29</sup> (si riferiscono alla società americana, ma le riflessioni sono ugualmente interessanti).

I bambini che imparano a leggere da soli o in famiglia hanno un rapporto positivo con la lettura che diviene per loro fonte di piacere e di svago, al contrario dei bambini che imparano a leggere a scuola.

Qui infatti vengono spesso imposti libri o metodi di insegnamento (decifrazione, riconoscimento di parole...) che non riescono a suscitare l'interesse per la lettura e il fascino che questa potrebbe esercitare nei giovani lettori. Le prime classi della scuola elementare sono a questo proposito decisive.

Ai bambini non dovrebbe mai essere permesso di leggere per leggere, come se si trattasse di un processo formale o di qualcosa fine a se stesso.

<sup>29</sup> Bruno Bettelheim, Karen Zelan, *On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*, New York, Alfred A. Knopf, 1982, trad. it. *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano, Feltrinelli, 1982 e ristampe (1987).

La lettura dovrebbe sempre avvicinare per l'interesse o il valore intrinseco di quanto viene letto; essa non dovrebbe mai essere compiuta come un "esercizio" o considerata tale. La pronuncia delle parole dovrebbe quindi essere sempre secondaria rispetto alla comprensione del significato di intere frasi, e questo fin dall'inizio (...).

L'apprendimento della vera letteratura dovrebbe iniziare in famiglia e nei primissimi giorni di scuola, e continuare ininterrottamente <sup>30</sup>.

Il progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per i bambini può a mio avviso contribuire, specie se utilizzato nel 1° ciclo e ancor meglio all'interno della famiglia in età prescolastica, ad avvicinarli ad un tipo di letteratura forse piacevole e ad un rapporto con il testo scritto stimolante.

Da queste osservazioni ne consegue che per essere in grado di comprendere ciò che il bambino *oggi* si aspetta dalla lettura e per avviarlo ad un rapporto positivo con la pagina scritta, è necessario essere veramente aggiornati sulle pubblicazioni e sui libri adatti per i bambini, che andranno sempre sottoposti al giudizio dei diretti interessati, oltreché prestare la massima attenzione non solo alla forma, ma anche al contenuto (significativo o insignificante, elemento di stimolo o di noia) di ciò che viene letto.

Questo lavoro per essere incisivo non deve, né può essere ridotto ad una singola classe: deve poter usufruire dello "scambio di impressioni" di altri bambini e della collaborazione di insegnanti che lavorino con costanza ed attenzione al tema in oggetto.

## DIVERSITÀ E SOCIETÀ MULTICULTURALE

In Italia, a partire dal momento dell'unità nazionale, quando l'italiano era parlato solo dallo 0,8% della popolazione, si è registrato, in seguito ai processi di industrializzazione, di scolarizzazione, di espansione dell'utilizzazione dei *mass media* ed infine, a partire dagli anni

<sup>30</sup> Burke Huey Edmund, cit. in *Impariamo a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, cit., p. 32.

Ottanta, del grande processo di terziarizzazione, una tendenza sempre più consistente all'espansione della lingua nazionale, dato che dialetti e lingue minoritarie da tempo ormai non possono far fronte alla nuova necessità di scambi comunicativi che travalicano le singole realtà locali. Questi processi tutt'ora in atto pongono pressanti interrogativi alle lingue minoritarie sulla possibilità di un loro uso futuro.

L'Europa comunitaria è alle porte ed essa impone il superamento non solo delle barriere doganali, ma bensì anche di quelle storiche, politiche, culturali.

Certo nessuno vuole negare il valore delle singole specificità e tradizioni, delle lingue minoritarie e della loro cultura, che a mio parere vanno - anche in questa fase di transizione - difese, studiate, rese oggetto di attenzione.

Ma è anche vero che quei processi oggi individuati come parzialmente causa del "regresso" del ladino tenderanno molto probabilmente ad accrescersi nell'Europa dei Dodici dove libero sarà il mercato, il confronto, la circolazione (anche personale), la mobilità del lavoro e dei giovani che potranno studiare in ogni angolo del continente.

È necessario guardare al futuro, piuttosto che nostalgicamente al passato e ribadire che il ladino può vivere solo essendoci una chiara consapevolezza della sua funzione nei parlanti e rivendicando ed attuando non esclusivamente la rivitalizzazione di una lingua, bensì di due lingue: italiana e ladina.

Non cogliere questo problema o dare per scontato questo aspetto significa evidenziare solo una mezza verità, non aiutare i parlanti ad essere veramente bilingui.

Bisogna dare valore alla propria lingua minoritaria, ma anche impadronirsi delle tecniche della comunicazione delle lingue a grande diffusione, che permettono lo scambio in occasioni più ampie.

La comunità ladina è per molti aspetti diversa da quella nazionale o di altre minoranze etniche o linguistiche. Oggi coloro che sono per la rivitalizzazione delle lingue minoritarie o per lo sviluppo del bilinguismo hanno chiaro, almeno per quanto li riguarda, che questa diversità è un fattore non da rifiutare, bensì da valorizzare.

Ritengo utile qui allargare la riflessione su questo concetto, affinché da esso possano scaturire utili indicazioni ed osservazioni per tutti.

In una società multirazziale e multiculturale, quale è quella odierna, e in considerazione degli ulteriori cambiamenti che possiamo prevedere nei prossimi anni, non è fuori luogo sottolineare il potenziale di positività insito nella presenza in Italia di culture diverse da quella italiana, siano esse di origine europea o extraeuropea.

Se da una parte l'unificazione del mercato europeo favorirà la mobilità di studenti e lavoratori europei, non possiamo però dimenticare la già forte presenza, nel nostro paese, di giovani provenienti da altri continenti. Secondo il Ministero degli Interni gli stranieri in Italia sarebbero circa 680.000, ma non essendo la maggior parte rientrati nella legge 943 che regolarizzava gli immigrati formalmente assunti da qualcuno, il loro numero è probabilmente di molto superiore.

Queste righe potrebbero sembrare estranee ad un discorso sulla questione ladina, ma io credo, al contrario, che se oggi ci preoccupiamo di rivitalizzare e difendere lingua e cultura ladina, non possiamo tacere su una realtà che è purtroppo sotto gli occhi di tutti.

Né del resto potremmo chiedere ad altri di accettare la diversità della popolazione ladina, senza che la disponibilità del mondo ladino, almeno nelle sue componenti più consapevoli, verso la diversità degli altri traspaia chiara e senza titubanze.

La realtà cui mi riferisco è quella dell'intolleranza apertamente manifestata nei confronti del diverso, del nero, delle persone che hanno una cultura e dei valori diversi da quelli condivisi dalla maggioranza.

Noi chiediamo che la cultura e la lingua ladina non vengano schiacciate o meglio invitate a morte lenta e dolce dalla forza di una lingua italiana prestigiosa e ormai inserita sia a pieno titolo tra le principali lingue d'Europa.

La storia ci ricorda che per secoli nell'antica contea del Tirolo popoli di lingua diversa riuscirono a convivere pacificamente fino a quando l'insorgere dei nazionalismi portò, insieme all'unificazione, lo scontro tra i diversi gruppi.

Molte volte le comunità che si sentono minacciate nella loro sopravvivenza instaurano meccanismi di protezione che le portano alla chiusura, al rifiuto dell'altro, all'intolleranza verso modelli di comportamento alternativi. Questo caso si è verificato molte volte nel passato ed ancor oggi è drammaticamente vivo. Basti pensare al vicino Sud Tirolo dove spesso tra la popolazione di madrelingua italiana e tedesca, a partire dall'italianizzazione forzata operata dal regime fa-

scista, non si è sviluppato uno spirito di collaborazione interetnica, di fratellanza, di comprensione ed accettazione reciproca, bensì di arroccamento, di astio, di intolleranza.

La pericolosità delle singole azioni e opinioni dipende ovviamente dal giudizio della comunità ma, in termini generali, ciò che minaccia una comunità è ciò che effettivamente essa teme, e ciò che essa teme è tutto quanto sembra minare la coesione che dà alla comunità la propria identità. La comunità, quindi, è portata a temere visioni diverse e modelli di comportamento diversi e, naturalmente, quei modi di parlare che evidenziano queste differenze profonde, cioè tutto quanto fornisce una visione alternativa a quella che la comunità ha accettato e fatta propria <sup>31</sup>.

Questo pericolo deve a mio avviso essere tenuto in considerazione anche per quanto riguarda la realtà ladina.

Per ogni uomo è importante conoscere le proprie radici, rintracciare la propria identità culturale, ma anche essere capace di riflettere criticamente sulla propria cultura e visione del mondo.

Possiamo sentirci più o meno legati alla storia della nostra comunità, possiamo identificarci o meno con la cultura nella quale ci siamo formati, ma in ogni caso dobbiamo rispettare quella lingua e cultura in cui un gruppo di persone si ritrova.

Mi sembra importante ribadire l'arricchimento che ogni confronto tra culture diverse porta con sé e come questo arricchimento sia indispensabile per capire, accettare, ma anche apprezzare la diversità.

Questa riflessione si ricollega a quanto affermavo, cioè all'apporto potenzialmente positivo che una società multiculturale può recare alla crescita di ogni individuo.

In un clima che sembra sì aperto ad una certa Europa, ad una cultura che è in fin dei conti molto vicina alla nostra, ma ostile a culture "lontane" e più marcatamente alternative, la scuola di Fassa deve a mio avviso operare affinché la rivitalizzazione della lingua minoritaria sia sempre accompagnata dalla conoscenza e dal confronto con lingue e culture estranee alla tradizione locale e che non siano sempre e solo quella italiana e tedesca, con le quali i ladini da tempo hanno imparato a convivere.

<sup>31</sup> Peter e Anne Doughty, *op. cit.*, p. 65.

## *Conclusione*

Quelle che seguono sono delle proposte che vorrei avanzare come ipotesi di lavoro e spunti di riflessione, certo che abbisogneranno dell'apporto di quanti operano nella scuola e che spero vorranno valutarle, criticarle, renderle praticabili.

Esse attengono a ciò che nella scuola si può oggi praticamente fare e che dipende, in gran parte, dalla volontà degli educatori.

- Sviluppare un collegamento efficiente tra insegnanti che operano con le diverse lingue, riflettendo sulla necessità di considerare la realtà attuale nella sua particolarità, specie nel suo aspetto di diversità linguistica.
- È compito di chi nella scuola ha responsabilità direttive incentivare la ricerca e lo studio da parte di docenti disponibili a sviluppare piani di lavoro e progetti, combattendo quel burocratismo che paralizza e distrugge ogni prassi didattica.
- Vanno integrate le biblioteche magistrali delle scuole o almeno una biblioteca centrale al fine della formazione di una nuova professionalità.
- È necessario sviluppare un coordinamento stabile con le università che attualmente appaiono come i centri più adatti alla ricerca, consapevoli che agli insegnanti devono essere offerte più opportunità di specializzazione.
- Essendo il problema linguistico centrale nella scuola di Fassa si deve dare a questo priorità anche all'interno delle altre aree disciplinari, cercando di stimolare l'arricchimento della lingua parlata e scritta.
- L'Istituto culturale ladino potrebbe utilmente, date le sue competenze, organizzare la formazione degli insegnanti, di madrelingua e non, sul problema linguistico nelle aree di lingua minoritaria, anche come conoscenza della lingua stessa.

- Vanno incentivate tutte le occasioni per ampliare le esperienze dirette da parte degli alunni delle realtà extravalligiane (corrispondenze, gemellaggi, viaggi di istruzione...).
- Sarebbe positivo usare nelle classi della scuola elementare i "diari linguistici". Questi diari sono a mio avviso efficaci nelle realtà di multilinguismo per studiare in che modo i membri della comunità usano le diverse lingue. Nello stesso tempo i bambini imparano a riflettere sulla loro lingua e su quella delle persone attorno a loro.
- È molto più produttivo sorpassare i limiti di una programmazione che non risponde a criteri propri della realtà in cui operiamo e lavorare a progetti specifici, legati possibilmente all'educazione linguistica (progetto lettura, progetto espressione scritta, progetto lingua orale, progetto cineforum per bambini, progetto per una nuova storia-geografia e studi sociali, etc.).

## BIBLIOGRAFIA

- Berruto Gactano, *La sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli, 1974.
- Bettelheim Bruno, Zelan Karen, *On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*, New York, Alfred A. Knopf, 1982, trad. it. *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano, Feltrinelli, 1982 e ristampe (1987).
- Chiocchetti Fabio, "Ladino in Val di Fassa tra regresso e incremento", in *Mondo Ladino*, n. 3-4, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1987.
- "La minoranza ladina dolomitica", in *Sociologia della comunicazione*, n. 2 (1982).
- "Plurilinguismo e 'lingua nazionale' in Lussemburgo", in *Mondo Ladino*, n. 1-2, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1985.
- De Marchi Bruna, "La comunicazione come fatto sociale: aspetti semantici e pragmatici", in *Mondo Ladino Quaderni* 6, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1987.
- De Mauro Tullio, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980 e ristampe (1986).
- "I cambiamenti di comportamento linguistico delle giovani generazioni", in *Materiali di storia del movimento operaio e popolare veneto*, n. 3, Padova, Centro studi E. Luccini, 1987.
- Storia linguistica dell'Italia unita*, 1963, Roma, Bari, Editori Laterza, 1970 (nuova edizione) e ristampe.
- Denti Roberto, "Il libro come strumento di rapporto con la cultura esterna al gruppo familiare, nei centri di conoscenza, consultazione, acquisto", in *Materiali di storia del movimento operaio e popolare veneto*, n. 3, Padova, Centro studi E. Luccini, 1987.
- Doughty Anne e Peter, *Language and Community*, London, Edward Arnold, 1974, trad. it. *Lingua e comunità*, Bologna, Zanichelli, 1980 e ristampe (1984).
- Dutto Mario, *Ladino, italiano ed altro. L'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare nella Val di Fassa* (note compilate sulla base di una prima lettura dei dati), Trento, novembre 1988 (dattiloscritto).
- "Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue", in *Mondo Ladino Quaderni* 6, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1987.
- (a cura di) *Contaconties, Zachei, zaolà, zacan. Progetto per lo sviluppo di materiali di lettura in lingua ladina per gli alunni della scuola elementare della Valle di Fassa* (dattiloscritto), Vigo di Fassa, febbraio 1989.

- Halliday Michael A.K., *Language as Social Semiotic. The social Interpretation of Language and Meaning*, 1978, trad. it. *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Bologna, Zanichelli, 1983 e ristampe (1987).
- Heilmann Luigi, "Il rapporto ladino-italiano: lingua 'prima' e lingua 'seconda'", in *Mondo Ladino Quaderni 2*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1980.
- Hymes Dell, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, London, Tavistock Publications, 1974, trad. it. *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, 1980 e ristampe.
- Moroder Edgar, "Aspetti e problemi della didattica del ladino in Val Gardena", in *Mondo Ladino Quaderni 2*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, 1980.
- Pride J.B., *Il significato sociale del linguaggio*, Armando Editore, 1982.
- Scambi culturali 1-2-3, "Rapporto sulle minoranze linguistiche in Italia", 1985.
- Si consiglia inoltre la lettura dei materiali editi dall'Istituto Culturale Ladino, soprattutto:
- Mondo Ladino Quaderni 2* (1980)
  - Mondo Ladino Quaderni 5* (1984)
  - Mondo Ladino IX* (1985), n. 1-2
  - Mondo Ladino XI* (1987), n. 1-2
  - Mondo Ladino XI* (1987), n. 3-4
  - Mondo Ladino Quaderni 6* (1987)

MARIO G. DUTTO \*

## DIVERSITÀ LINGUISTICA E CULTURALE: IL CASO DEL GALLES

### 1. *Premessa*

Nel panorama dell'educazione bilingue e multiculturale nel Regno Unito, il caso del Galles occupa una posizione a parte: ragioni storiche, culturali ed istituzionali tendono a separare il dibattito e lo sviluppo della "multi-cultural education" dalla situazione di diversità linguistica e culturale del Galles (Swann Report, 1984:404) <sup>1</sup>.

La lingua gallese appartiene con l'irlandese, lo scozzese, il gaelico, il cornovagliese ed il brettone alla famiglia delle lingue celtiche e copre una comunità linguistica di 503.549 (dati del censimento 1981) parlanti, una base questa ben maggiore di quella di altre lingue celtiche parlate nel Regno Unito (per il gaelico le relative stime si attestano attorno agli 80.000 parlanti).

L'obiettivo di queste pagine è di fornire una presentazione descrittiva di base dell'attuale situazione della lingua gallese all'interno del sistema scolastico e, allo stesso tempo, di evidenziare alcuni aspetti significativi dell'esperienza gallese in rapporto a quelli che sono i punti

\* Ispettore Tecnico (Provveditorato agli Studi di Trento).

<sup>1</sup> Titone (1972) colloca il caso del Galles nel settore delle lingue seconde in comunità bilingui o plurilingui quali quella canadese e non tra gli esperimenti di educazione bilingue. Per una visione comparativa del revival linguistico in Galles, cfr. Allardt, 1981. Per un inquadramento storico, cfr. Morgan, 1981.

nodali nella discussione e nella elaborazione politica a proposito delle lingue di minoranza nella scuola di base.

Il rapporto è compilato sulla base delle informazioni raccolte nel corso di una visita di studio ed arricchito con alcuni riferimenti bibliografici relativi a rapporti, ricerche e studi sul Galles e sulla lingua gallese.

## *2. Background*

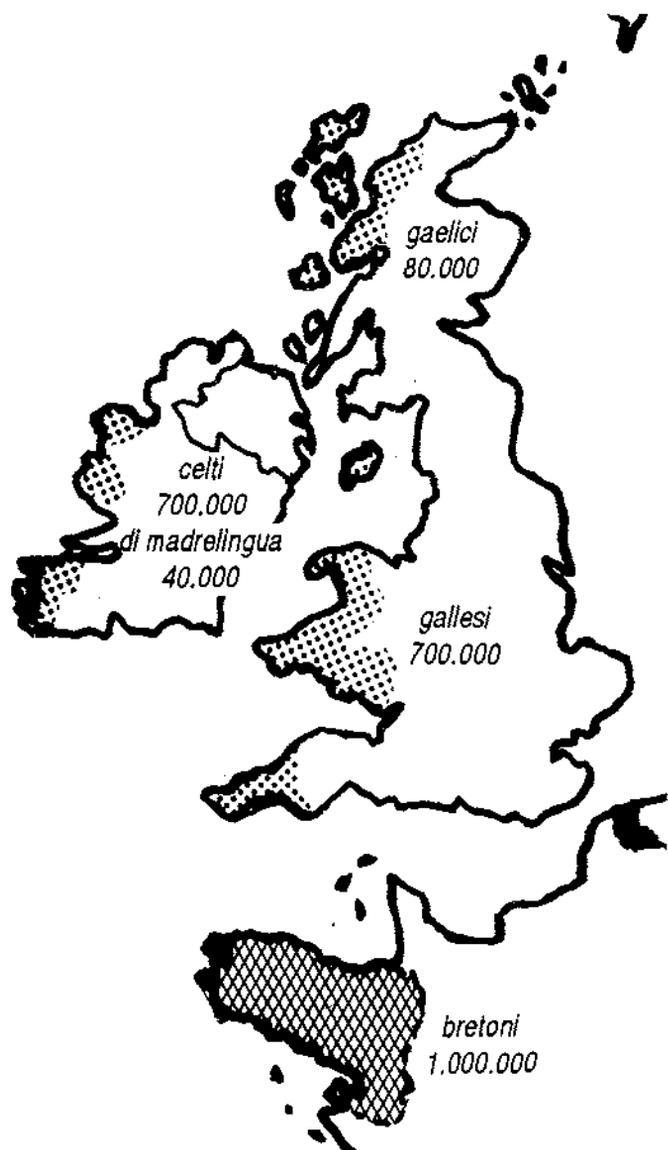
La comprensione dell'esperienza gallese richiede, in primo luogo, la ricostruzione del contesto storico, culturale e linguistico in cui essa ha avuto inizio e si è sviluppata. Pur tenendo conto della complessità di una tale ricostruzione, gli elementi di background che appaiono rilevanti sono i seguenti:

- a) la nascita e le caratteristiche del nazionalismo gallese;
- b) lo sviluppo storico del sistema scolastico gallese e l'influenza della religione nel mantenimento della lingua gallese;
- c) le modificazioni quantitative della comunità linguistica negli ultimi cento anni;
- d) il movimento di rivitalizzazione della lingua dagli anni '60 in poi;
- e) il sistema politico-amministrativo del Galles.

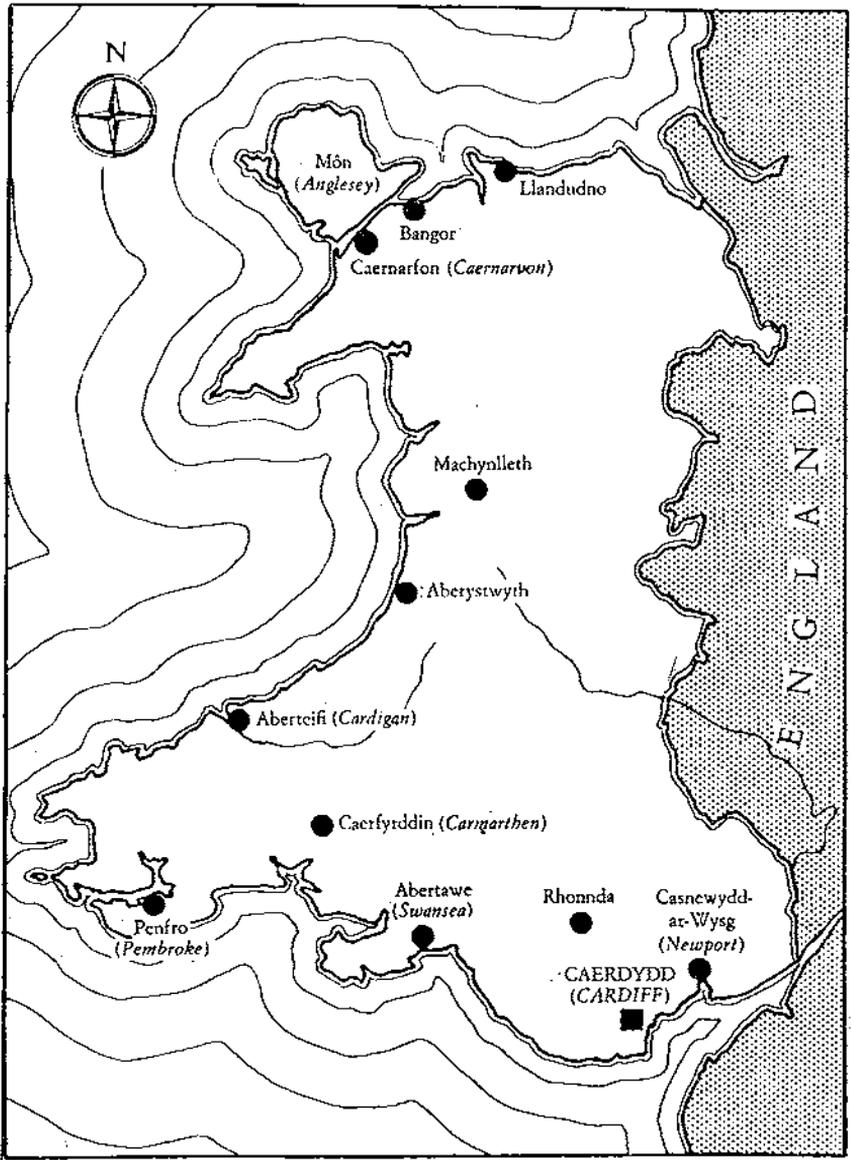
Questi elementi contestuali definiscono lo scenario entro il quale hanno avuto sviluppo le iniziative scolastiche di educazione bilingue o di sostituzione dell'inglese con il gallese come lingua veicolare per l'educazione.

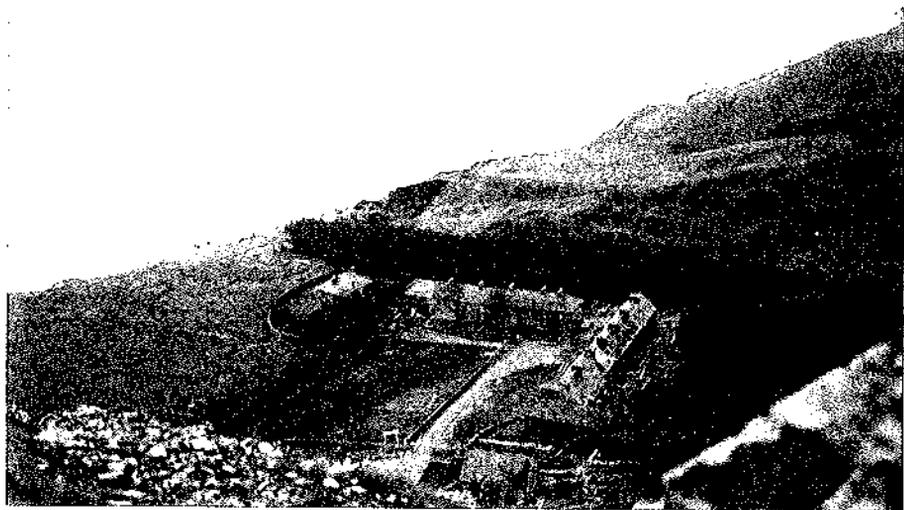
Le premesse storiche del rilancio della lingua gallese degli ultimi trenta anni sono da ricercare nel nazionalismo gallese (Morgan, 1981:90ss) che ha trovato nei conflitti tra le organizzazioni religiose (in particolare lo scisma del 1811 tra anglicani e metodisti) fattori di rinforzo, ma che ha anche dovuto fronteggiare gli effetti disgreganti, nei confronti della società tradizionale, del processo di industrializzazione che ha avviato la trasformazione di numerose aree rurali in realtà urbane ed industriali.

Restando a considerare il passato, un ruolo cruciale per la sopravvivenza della lingua gallese è stato svolto dall'uso corrente di questa lingua nella pratica religiosa e nelle chiese. La traduzione della Bibbia in gallese, risalente al 1598, è comunemente ritenuta un fatto fondamentale per la salvaguardia della lingua, così come le "scuole circo-



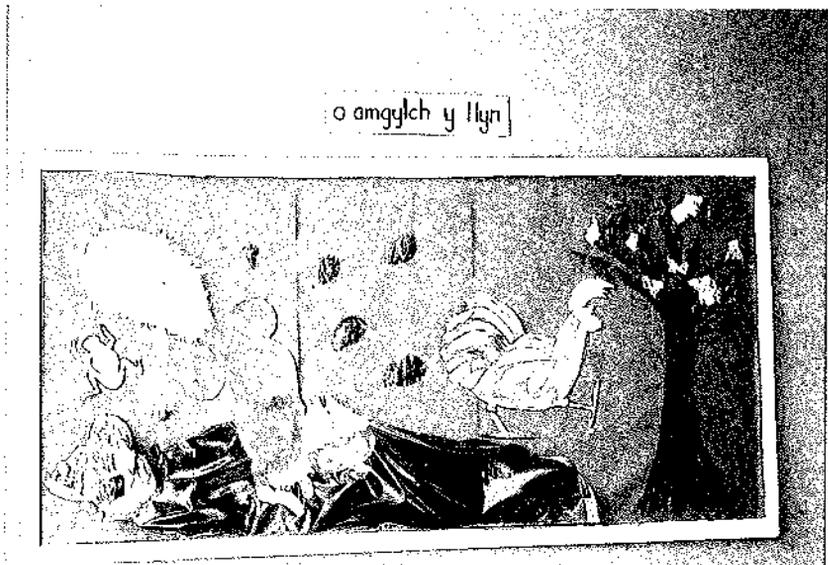
*Minoranze appartenenti alla famiglia delle lingue celtiche.*





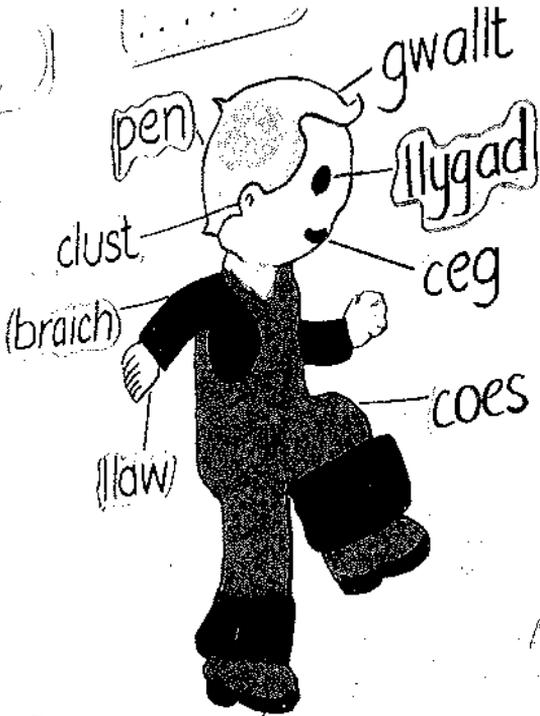
*Il centro culturale di Nant Gwrtheyrn (Gwynedd) nel Galles settentrionale.*





*Attività didattica nelle scuole del Galles.*

(Mae)



Dyma (troed)  
Niw Nacw

YMA GYMRU ENWYD IEN  
YDOR 1988  
Dafydd

WELSH CHILDREN'S PICTURE DICTIONARY  
**Y GEIRIADUR**

lanti" che hanno rappresentato il primo tentativo in Galles di alfabetizzazione diffusa. Questi fattori assumono anche maggiore rilevanza se si tiene conto del fatto che la legislazione della seconda metà del secolo scorso che ha definito la struttura ed il funzionamento della scuola primaria ("Education Wales Act" del 1870) e della scuola secondaria ("Welsh Intermediate Act" del 1889) ignoravano completamente la lingua gallese.

Mentre nel secolo scorso la causa della lingua gallese era sostenuta da una ristretta ed elitaria cerchia di intellettuali di origine gallese, spesso viventi a Londra, attorno agli anni '60 si sviluppa un movimento di promozione della lingua gallese. All'origine c'è una convergente preoccupazione per l'avvenire della lingua gallese, che si viene manifestando in numerose campagne a favore della diffusione delle "Ysgolion Cymraeg" nelle aree dove la lingua inglese è più diffusa, come nel Glamorgan e Flintshire, contro la chiusura delle piccole scuole nelle aree rurali, come nella penisola dello Llŷn, ed a favore della estensione dei programmi televisivi in lingua gallese<sup>2</sup>. La richiesta di un'azione più incisiva ed efficace per la salvaguardia e lo sviluppo della lingua gallese venne formulata in un fortunato discorso tenuto nel 1962 alla radio (BBC) ("Il destino della lingua" - *Tynged yr Iaith*) da Saunders Lewis, un nazionalista di vecchia data e co-fondatore del *Plaid-Cymru*, il partito nazionalista gallese. In questo discorso venne espressa con energia la convinzione che il futuro della lingua gallese è più importante delle stesse richieste forme di autogoverno o di "devolution" (autonomia regionale) all'interno del Regno Unito. Espressione di questo movimento di rinascita è la Welsh Language Society, un gruppo di pressione sorto nel 1962, che è andato operando con vari metodi per sensibilizzare l'opinione pubblica al problema della lingua gallese e per l'uso di tale lingua nella pubblica amministrazione e nei servizi pubblici (Francis, 1987)<sup>3</sup>.

Uno dei risultati più macroscopici del movimento di rinascita della lingua gallese può essere considerata l'approvazione del Welsh Language Act nel 1967 che riconobbe "equal validity" alla lingua gallese nei

<sup>2</sup> BBC Wales iniziò nel febbraio 1964 a trasmettere programmi in gallese, inizialmente per sette ore settimanali. Fin da allora i vari gruppi gallesi chiedevano più ore di trasmissione e, soprattutto, un nuovo canale televisivo tutto in lingua gallese.

<sup>3</sup> Il movimento estremistico Free Wales Army non ha praticamente avuto seguito.

confronti della lingua inglese nel campo della amministrazione pubblica ed in quello legale.

Per quanto riguarda l'uso della lingua gallese essa ha fatto registrare un declino secolare di notevoli dimensioni negli ultimi cento anni; più recentemente, si è avuto un sensibile contenimento di tale tendenza. Utilizzando i dati del censimento<sup>4</sup>, si hanno, infatti, nel 1901 880.000 persone che dichiarano di parlare gallese corrispondenti al 54% dell'intera popolazione (tre o più anni); questi valori scendono a 625.002 persone corrispondenti al 26% della popolazione nel 1961. Parallelamente il numero di monoglotti passa da un valore di 280.000 persone corrispondente al 15% nel 1901 a 32.700 persone nel 1971 corrispondente all'1,2%. Considerando però i dati del 1971 (542.402 corrispondenti al 20,847%) e del 1981 (503.549 corrispondenti al 18,9%) si rileva un rallentamento nella diminuzione della comunità linguistica gallese. I dati nazionali nascondono però una notevole differenziazione tra le diverse aree geografiche: secondo i dati relativi al 1981, per esempio, queste differenze vanno da contee con elevate percentuali di persone parlanti il gallese (nella contea di Dyfed, 46,3%, in quella di Gwynedd, 61,2%) ad altre quasi completamente anglicizzate (nella contea di South Glamorgan, 5,8% ed in quella di Gwent, 2,5%). La dimensione ovest-est e la variabile rappresentata dal livello di industrializzazione sono da considerare nello spiegare questa differenziazione linguistica a livello di territorio. Tra i fattori che hanno interferito possiamo riferire l'effetto dei mass-media nelle aree rurali, l'esodo rurale e l'immigrazione nelle aree rurali di nuclei familiari provenienti dalla città o da altre aree rurali dell'Inghilterra, i matrimoni tra appartenenti ai due gruppi linguistici ed il declino nella frequenza alle pratiche religiose.

Il sistema politico amministrativo ha una notevole importanza nella elaborazione di una politica per la lingua gallese. Da questo punto di vista, appaiono rilevanti gli elementi di autonomia che sono presenti, quali la struttura decentrata del sistema educativo (comprende otto "Local Education Authorities") e la presenza a livello nazionale di Welsh Office. La creazione nel 1948 del Welsh Joint Education Committee ha introdotto un organismo che si sarebbe rivelato deter-

<sup>4</sup> I dati del censimento non distinguono tra persone di madrelingua e persone che hanno appreso il gallese come seconda lingua.

minante in numerosi sviluppi legati alla rivitalizzazione della lingua gallese all'interno del sistema scolastico.

### 3. *La lingua gallese ed il sistema scolastico*

Passando ad esaminare il rapporto tra la lingua gallese, il movimento di revival linguistico ed il sistema scolastico, occorre fare riferimento al "Report of the departmental Committee on Welsh in the Educational System in Wales" che risale al 1927 e che ha posto le basi dello sviluppo della lingua gallese, lingua madre di un numero consistente di studenti ed, allo stesso tempo, del tentativo di portare gli alunni ad essere "fluenti" in tutte e due le lingue al termine della loro educazione di base.

A livello di scuola dell'infanzia, gli sviluppi sono più recenti. Di particolare rilevanza è il Welsh Nursery Movement (*Mundiad Ysgolion Meithrin*), un'organizzazione volontaria fondata nel 1971 che ha creato una rete di iniziative spontanee su tutto il territorio gallese. Nel 1987 l'organizzazione raggruppava 497 "nursery groups" per un totale di 6.421 bambini e 274 "mother groups" per 3.106 bambini.

Nella scuola di base (dai 5 anni agli 11) si ritrovano quattro tipi di scuole in riferimento alla posizione della lingua gallese. In primo luogo, ci sono le scuole che usano la lingua gallese come lingua veicolare per quasi tutte le aree disciplinari; esse sono diffuse soprattutto nelle aree rurali. Ci sono poi le scuole galesi (*Ysgolion Cymraeg*) la cui prima istituzione risale al 1947 e che nel 1977 ammontavano a 66 unità. In queste scuole si usa il gallese per poi passare gradualmente alla lingua inglese. Sono queste le scuole che seguono le indicazioni del citato rapporto del 1927. Il terzo tipo di scuole è quello in cui tradizionalmente l'inglese è la lingua di insegnamento: in questo settore si sono andate realizzando interessanti innovazioni per la progressiva introduzione del gallese come lingua veicolare per l'insegnamento. Una iniziativa in questa direzione è stata promossa nel 1969 dallo School Council. In una scuola collocata in un'area anglicizzata, l'introduzione della lingua gallese si è accompagnata ad un progressivo aumento degli alunni, da 46 nel 1976 a circa 300 nel 1983. Un quarto tipo di scuole include quelle scuole in cui l'inglese è la lingua veicolare, ma il gallese è introdotto come "oggetto" di insegnamento.

A livello secondario (11-18 anni con l'obbligo scolastico assolto a

16 anni) due tipi di scuola sono interessanti dal nostro punto di vista. Anzitutto le scuole tradizionali nelle aree rurali del Galles occidentale che si trovano in aree con elevata percentuale di parlanti gallese. Il gallese è offerto come opzione, a livello di lingua veicolare, in un numero limitato di discipline minori e raramente utilizzato nell'amministrazione scolastica. A queste scuole si contrappongono le "designated Welsh schools" collocate soprattutto nelle aree di maggior anglicizzazione. Nel 1956 è stata aperta la prima di queste scuole a Rhyl, nel 1978 tali scuole ammontavano a dodici. In una scuola visitata a Glatof, i 99 studenti iscritti nel primo anno di vita della scuola (1978) sono diventati nel 1987, 989. Notevoli le esperienze condotte in queste scuole sul piano dell'organizzazione curricolare e della didattica.

Dal punto di vista qualitativo, alcune considerazioni sono emerse nel corso della visita compiuta. In primo luogo, lo sviluppo della lingua gallese all'interno della scuola, è stato sottolineato da diversi interlocutori, è legato, in gran parte alla qualità dell'insegnamento offerto; il successo, in questo campo, è per lo più legato alla qualità del prodotto scolastico. Edwards riconosce che:

"In an economically deprived country when there is much emphasis on education, a continuous stream of goals, sometimes spectacular academic results from the designated bilingual schools, has enhanced their reputation and status considerably". (1984:256)

In secondo luogo, appare dominante, nell'esperienza gallese, l'uso della lingua nazionale come lingua veicolare: questa linea è perseguita con coerenza e metodicità. Per un osservatore italiano meno abituato all'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, appare particolarmente interessante la definizione, da parte delle singole scuole, di una propria politica per l'insegnamento della lingua. C'è da notare, infine, che, mentre in un primo momento alcune scuole che avevano introdotto il gallese come lingua veicolare potevano apparire come elitarie, progressivamente queste scuole sono andate rispecchiando la composizione sociale del proprio bacino di utenza.

#### *4. Innovazione e flessibilità*

In termini di considerazione complessiva della risposta della scuola alla sfida della diversità linguistica e culturale, c'è da osservare la fles-

sibilità e la pluralità di soluzioni adottate, sperimentate e diffuse. Non esiste un modello unico, bensì soluzioni diverse, spesso costruite su misura. Queste differenziazioni rispondono a differenze esistenti a livello socio-economico tra il Galles occidentale e quello orientale, tra le aree di più antica industrializzazione e quelle rurali, tra le valli interne e le aree urbane. Esse vanno però anche ricondotte alle diverse strategie adottate dai diversi soggetti che operano in questo campo.

A livello di scuola di base, come esempio di una soluzione organizzativa che tiene conto del particolare contesto, si può citare il caso della costituzione di una "unit", (sezioni di più alunni) in cui l'insegnamento avviene in gallese, all'interno di una scuola in cui l'inglese è la lingua veicolare. Questa soluzione, osservata a Newport, consente di differenziare l'offerta del servizio scolastico in relazione alle domande, non blocca ogni evoluzione là dove non esistono le condizioni per la generalizzazione del gallese come lingua veicolare e potrebbe anche rivelarsi una felice strategia periferica per l'introduzione del cambiamento in tutta la scuola.

Un secondo modello organizzativo di sicuro interesse, data la mobilità degli alunni anche a livello di scuola primaria, è la costituzione di "late arrivals units" (sezioni per alunni di recente iscrizione). Uno degli ostacoli nel passaggio da una lingua veicolare ad un'altra nell'insegnamento è la mobilità degli alunni. Se un alunno si sposta da una scuola ad un'altra quando è molto piccolo, non ci sono molti problemi; piuttosto difficile è invece la situazione di alunni che, per esempio a 9 anni, passano da una scuola in cui l'insegnamento avviene in inglese ad un'altra che ha adottato il gallese come lingua veicolare. La "Welsh late arrivals unit" visitata a Llangybi, in un'area rurale del nord-ovest con numerosi casi di famiglie inglesi insediatisi recentemente, costituisce un esempio di soluzione alternativa all'insegnante 'peripatetico' che si sposta cioè di scuola in scuola per interventi con gli alunni da poco iscritti alla scuola. La "Welsh late arrivals unit" offre un periodo di 14-15 settimane di immersione totale nella lingua gallese con grande enfasi posta sulla comunicazione orale. Dopo tale periodo gli alunni ritornano nelle scuole di appartenenza e sono in grado di partecipare all'attività scolastica. Ovviamente questo modello organizzativo suppone la definizione di una politica a livello di contea per tutti i problemi organizzativi che comporta. Ha il vantaggio di consentire un lavoro intensivo sulla lingua e di basarsi sul progressivo accrescimento della professionalità degli stessi docenti. Problemi

relativi ai "late arrivals" sono stati fatti presenti anche a livello di scuola secondaria dove pure si organizzano corsi speciali per studenti in mobilità.

A livello di scuola secondaria è soprattutto l'organizzazione curricolare richiesta dall'adozione di una politica bilingue a rivelarsi di estremo interesse. Abbiamo avuto modo di discutere di questo nelle due scuole secondarie visitate a Menai Bridge e nel South Glamorgan. Il primo scoglio per la progettazione curricolare è la diversità nei livelli di competenza in gallese posseduti dagli studenti. In una scuola si è proceduto alla formazione delle classi sulla base della padronanza della lingua gallese predisponendo poi per i livelli riscontrati curricoli differenziati. Nella stessa scuola, per esempio, l'insegnamento della lingua gallese viene offerto a tre livelli in corrispondenza a tre livelli diversi di padronanza del gallese (gallese come prima lingua, buona padronanza della lingua gallese come seconda lingua, conoscenza di base del gallese come seconda lingua). I programmi di insegnamento risultano così differenziati: al primo livello l'insegnamento della lingua gallese mira a portare gli studenti ad un uso corretto e chiaro della lingua, sia scritta sia orale, e ad una conoscenza della letteratura gallese; al secondo l'obiettivo è di dare consapevolezza della lingua gallese in quanto tale portando gli studenti a saper parlare con persone di madrelingua gallese senza incertezze; al terzo livello l'accento è posto sull'apprendimento della lingua.

È facile capire come l'organizzazione curricolare divenga un processo molto complesso. Il livello di competenza in gallese degli alunni influenza anche la suddivisione tra discipline offerte in inglese e quelle offerte in gallese. Tra le varie discipline, quelle con maggior contenuto pratico ("physical education, craft...") tendono ad essere più frequentemente offerte in gallese perché consentono agli studenti di usare la lingua. Le aree centrali del programma, invece, cioè inglese, matematica e scienze, tendono ad essere offerte in entrambe le lingue.

È indubbio che questa organizzazione dell'insegnamento richiede alcune condizioni di esercizio tra cui il coinvolgimento diretto degli insegnanti («You need very committed teachers»/è stato il commento di un preside), la definizione chiara della "policy" perseguita dalla scuola (in una scuola visitata essa era formulata in un documento scritto) e la garanzia di momenti di coordinamento (in una scuola era prevista la figura del coordinatore dell'insegnamento linguistico).

Oltre alla necessità di costruire risposte su misura e di verificarle in rapporto al loro concreto funzionamento, si pone per tutte le lingue di minoranza il problema delle risorse didattiche. Uno degli aspetti più sorprendenti nella visita alle scuole in Galles è l'abbondanza di strumenti didattici e risorse che si basano sull'uso della lingua gallese. In termini generali, si può notare che al "fai da te" talvolta predominante in altre realtà, il caso gallese documenta la possibilità di una risposta sistematica, organizzata e tecnologicamente avanzata al problema.

Il ruolo ed il contributo del Welsh Joint Education Committee sin dal 1949 è stato particolarmente significativo. Il problema dei materiali didattici è che non esiste un mercato commercialmente attraente per cui non è difficile spiegare l'assenza di una produzione commerciale di libri per le scuole in lingua gallese. La risposta a questo problema è stata trovata attraverso il raccordo tra le Local Education Authorities che complessivamente possono rappresentare una domanda di dimensioni non esigue e garantire l'acquisizione di una parte preponderante della produzione di un libro di testo o di lettura. L'attento vaglio dei testi da produrre sulla base dei bisogni reali, la ricerca costante di elevata qualità nel design e nella confezione ed il parziale finanziamento per la pubblicazione hanno caratterizzato le iniziative dello WJEC. Queste iniziative, quali il "Welsh Textbooks Scheme" e il "Welsh Readers Scheme", hanno permesso la pubblicazione di un numero crescente di "general reading books" e di libri di testo. Talvolta i libri vengono tradotti ed in altri casi il costo di sviluppo di un nuovo testo viene suddiviso con chi è interessato alla sua versione inglese.

Il Welsh Resources Centre presso l'University College of Wales in Aberystwyth oltre che documentare la sensibilità dell'Università verso i problemi della lingua gallese, è un esempio di come si possano produrre utilizzando le nuove tecnologie, con costi ed in tempi ragionevoli, libri e strumenti didattici. In numerose occasioni nel corso della visita è stato sottolineato che le nuove tecnologie rappresentano uno strumento da sfruttare appieno nella produzione di testi e nella creazione di banche dati accessibili ai docenti.

La promozione della letteratura per ragazzi in gallese è perseguita dal Welsh National Centre for Children Literature, un centro creato nel 1979 (anno internazionale del fanciullo proclamato dall'ONU) con l'aiuto finanziario del Welsh Arts Council e del Welsh Office.

## 5. Network e strutture di supporto

Per quanto il momento scolastico sia centrale nella promozione di una lingua di minoranza, la modificazione del curriculum e l'adozione di una lingua di minoranza come lingua veicolare per l'educazione non può avere pieno successo se non si inserisce in una politica di più ampio respiro di promozione della lingua e se non sussistono fattori di supporto esterni ad essa. Nel caso del Galles si può individuare un network di istituzioni che pur con finalità non identiche convergono nel creare condizioni favorevoli per lo sviluppo della lingua nel contesto scolastico.

Si è già accennato al Welsh Joint Education Committee: un organismo che consorza ("umbrella organisation") le Local Education Authorities, opera per il Galles come "Examination Board", promuove ed appoggia l'insegnamento e l'uso del gallese nelle scuole ed ha funzioni di Regional Advisory Council for Further Education. Uno dei primi comitati costituitisi all'interno del WJEC fu il Welsh Language and Culture Committee.

Il sistema di esami per la scuola secondaria è stato orientato in modo da rendere possibile per gli studenti il conseguimento dei diplomi finali ("A level e 'GCSE'")<sup>5</sup> in lingua gallese. Esistono quindi i syllabi per la lingua gallese come madrelingua a due livelli (lingua e letteratura) e per la lingua gallese come lingua seconda pure a due livelli ("foundation" ed "advanced"). Accanto a questo è prevista la possibilità di superare gli esami nelle varie discipline in lingua gallese; questa è una precondizione essenziale per l'adozione della lingua gallese come lingua veicolare.

La possibilità di poter proseguire gli studi a livello universitario in lingua gallese è un altro aspetto contestuale di estrema rilevanza. L'università del Galles fondata nel 1893 è una università federale di sette istituzioni con 20.232 studenti nel 1986-87. Al suo interno c'è un Welsh Medium Teaching Board che promuove e coordina l'insegnamento in gallese; una recente iniziativa dell'università è l'"External Degree" introdotto per studenti a tempo parziale e basato sull'uso del gallese come lingua veicolare.

<sup>5</sup> A questo riguardo sono numerose le modificazioni in corso anche in relazione ai lavori concernenti il nuovo National Curriculum.

Ci sono poi vari gruppi di lavoro (come i panels istituiti all'interno del WJEC per la definizione dei vocaboli necessari per le molteplici esigenze comunicative), il Welsh Book Council e il Welsh Art Council il cui impatto è notevole sull'insegnamento. Tra i giovani svolge un particolare ruolo la Welsh League of Youth, un'associazione con circa 15.000 aderenti (dai 6 ai 18 anni) che pur non avendo come finalità diretta la promozione della lingua gallese, opera in questa direzione. Il centro visitato a Glan Llyn ospita corsi di lingua promossi dalle Local Education Authorities è frequentato nell'arco di un anno da circa 7.000 ragazzi. In questo contesto l'"activity camp" tende a divenire un "language camp".

Il centro visitato a Nant Gwrtheyrn (Welsh Language Centre) ha invece come obiettivo l'insegnamento della lingua gallese e si presenta come una iniziativa anche commerciale rivolta a far fronte alla crescente domanda di lingua gallese. Il centro costituitosi in un'area di accentuata deprivazione economica usufruisce anche di finanziamenti da parte dell'agenzia per lo sviluppo (Welsh Development Agency). Rilevante è la ricerca e la sperimentazione promossa nel campo dell'insegnamento del gallese agli adulti.

Altri fattori che modificano in modo significativo il contesto in cui le scuole operano riguardano l'estendersi dell'uso della lingua gallese e l'innalzamento di status della lingua stessa. La storia delle trasmissioni televisive in lingua gallese (dai programmi in lingua gallese alla BBC alla istituzione di un canale bilingue (*Sianel cymru* SC4) e la presenza di giornali quotidiani in lingua gallese sono i fatti più importanti. La particolare struttura della produzione televisiva di SC4 ha dato origine ad un numero considerevole di compagnie private in grado di produrre programmi televisivi in lingua gallese.

L'insieme di questi fattori crea una domanda di lingua gallese, sia nel settore della pubblica amministrazione e dei servizi, sia nel settore della comunicazione di massa.

In termini di policy-making è naturalmente la pressione che viene esercitata da gruppi come la Welsh Language Society ad apparire "in prima pagina". Nel corso dell'incontro con esponenti della Lega è emersa la concordanza degli obiettivi di questo gruppo con quelli accennati da altri interlocutori, soprattutto nella direzione di un nuovo "Welsh Act" e della creazione di un Welsh Language Education Development Board, un organismo di coordinamento di tutta la politica linguistica a favore del gallese a livello nazionale.

Per quanto riguarda la politica governativa essa non è di secondaria importanza in quanto da essa soprattutto dipendono le risorse necessarie per il lavoro di sviluppo della lingua gallese. Significativamente, un direttore di scuola ammoniva a tener la politica lontana dalla questione linguistica («keep politics out of the language») quasi a testimoniare la non identificazione, al momento (nel passato la realtà era diversa), della questione linguistica con una particolare politica governativa o partitica.

Dalle affermazioni di alcuni interlocutori è sembrato apparire che, pur in un periodo di contrazione delle spese in educazione, le risorse per la lingua gallese non sono state ridotte, anzi i contributi del Governo, tramite il Welsh Office, sono sensibilmente cresciuti. C'è chi ipotizza un certo interesse del partito conservatore a far breccia in una realtà, quella del Galles, tradizionalmente legata al Labour Party. In questo contesto non sembra aver particolare peso il partito nazionalista gallese.

#### *6. Problemi e considerazioni conclusive*

Volendo fare riferimento ai nodi ancora da sciogliere per lo sviluppo della lingua gallese si può fare un cenno ad un problema sollevato da un direttore di scuola. Il rischio può essere quello che il gallese divenga lingua di educazione senza sufficiente contesto di rinforzo al di fuori della scuola stessa. Ogni incremento nell'uso del gallese a scuola dovrebbe andare di pari passo con l'incremento dell'uso del gallese al di fuori di essa. Questo, al momento attuale, sembra comportare soprattutto l'insegnamento del gallese agli adulti, l'espansione del gallese nel settore della "tertiary education". Altra esigenza emersa riguarda l'opportunità di concentrare tutte le attività di ricerca e di insegnamento a livello universitario in una sola istituzione in alternativa all'attuale dispersione.

Una qualche perplessità ha suscitato il constatare il fatto che lo sviluppo della lingua gallese viene considerato prevalentemente come riaffermazione di una lingua di minoranza e non considerata nel quadro di una educazione bilingue o multiculturale. È indubbio che le preoccupazioni di sopravvivenza della lingua sono di gran lunga dominanti, rispetto ad altre istanze. Rimane però l'interrogativo se, nel momento o nelle situazioni in cui le lingue (inglese e gallese) non fossero o non

sono più in rapporto reciproco di dominanza-sudditanza, sia possibile riformulare la compresenza delle due lingue in prospettiva bilingue, sul modello del Canada, ad esempio.

La lezione del Galles per le altre aree di minoranza linguistica va soprattutto nella direzione delle modalità di organizzazione di un processo di rallentamento, se non di inversione, nella tendenza al regresso di una lingua di minoranza. Le soluzioni proposte – vedi i modelli organizzativi per la scuola primaria e l'organizzazione curricolare nella scuola secondaria – e le opzioni di fondo adottate (flessibilità, decentramento) sono degli utili punti di riferimento. Così anche l'esame dell'interazione tra le varie linee operative e la loro convergenza documenta l'articolarsi di un movimento di rinascita di una lingua.

In termini generali, si può concordare con Edwards (1984) nel ritenere che la scuola ha negli ultimi decenni preso il posto che la religione aveva in passato nel mantenere viva la lingua gallese. Il relativo successo nel raffreddare il declino della lingua gallese è dovuto, infatti, oltre che ai mass-media, alla scuola. Sono questi infatti i due fattori che costituiscono quell'organizzazione sociale su cui una lingua si appoggia.

Dal punto di vista della ricerca sui processi e sui meccanismi che operano nel movimento di rinascita e di pianificazione linguistica sono di indubbio interesse lo studio del ruolo degli intellettuali e delle élites nel far emergere i problemi e nel ricercarne le soluzioni, l'analisi degli atteggiamenti delle classi medie tendenzialmente più conservatrici nei confronti delle istituzioni educative e l'esame dei processi di professionalizzazione del movimento di rinascita linguistica. Altri interessanti spunti di ricerca provengono dall'osservazione delle trasformazioni che la rinascita linguistica può provocare sul mercato del lavoro e sulla struttura delle professioni, nonché il legame tra rinascita linguistica e sviluppo di aree marginali rispetto ai grandi assi dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione.

## BIBLIOGRAFIA

- Allardt E., "Le minoranze etniche nell'Europa occidentale: una ricerca comparativa", *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 11, 1 (1981):91-136.
- Central Advisory Council for Education *Primary Education in Wales*, HMSO, 1967.
- Central Advisory Council for Education *The Place of Welsh and English in the Schools of Wales*, HMSO, 1953.
- Edwards G., "Welsh-Medium Education", *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 5,3-4 (1984):249-257.
- Ffrancis F., *The Second Front: Cymdeithasiaeth*, Welsh Language Society, 1987.
- Keyse F. (ed.), *Loughborough '83*. Proceedings 16th Loughborough International Seminar on Children's Literature (15th-20th August 1983 College of Librarianship, Wales. Aberystwyth: Welsh National Centre for Children Literature, 1984.
- Morgan K.O., *Wales. Rebirth of a Nation 1880-1980*, Oxford: OUP, 1981.
- Titone R., *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando, 1972 ("Galles": pp. 162-166).
- Welsh Office, *Primary Education in Rural Wales*. Education Survey n. 6, 1978.
- Welsh Office, *Welsh in the Secondary Schools in Wales*, 1983.

TAMARA BOSCIA \*

DIVERSITÀ LINGUISTICA E CULTURALE:  
L'ESPERIENZA DELLA GALIZIA

*Lingoa proletaria de meu pobo (...) en faloa porque si,  
porque me gusta, e que vo estar cos meus, coa xente miña,  
perto dos homes bos que sofren longo unha historia  
contada en outra lingoa (Celso Emilio Ferreiro).*

*Premessa*

Nel mese di giugno 1989 si è tenuto in Galizia (Spagna) un seminario di studio sulla situazione attuale del gallego, una tra le lingue meno diffuse d'Europa.

Questa esperienza è stata effettuata con l'aiuto finanziario della Commissione della Comunità Europea e grazie al lavoro volontario fatto dagli operatori del Bureau europeo per le lingue meno diffuse. Le visite e gli incontri hanno permesso ai partecipanti di venire a contatto con diversi aspetti della realtà gallega, che riguardano sia il mondo politico che quello della scuola, dei mass media, delle associazioni culturali, degli scrittori.

Le note che seguono scaturiscono da questa esperienza e spero possano essere utili a tutti coloro che cercano una soluzione alla questione ladina e che abbiano in generale il desiderio di confrontarsi con realtà diverse dalla propria.

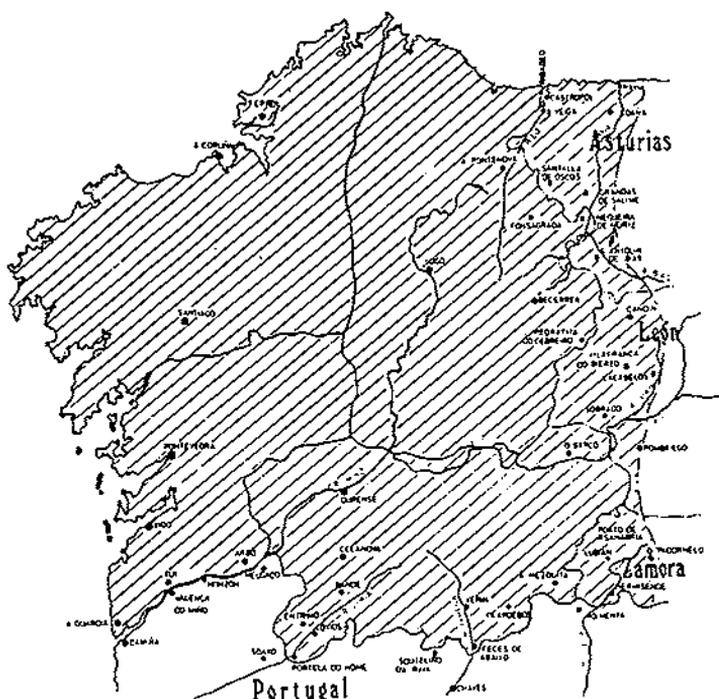
\* Insegnante elementare.

## 1. Introduzione

La Galizia è una regione situata a nord-ovest della Penisola Iberica, bagnata ad Ovest dall'Atlantico e a Nord dal Cantabrico. Confina a Sud con il Portogallo e a Est con le Asturie, León e Zamora.

L'economia della Galizia vede coesistere il settore agricolo accanto a quello industriale, oggi in crisi, che si snoda soprattutto lungo l'asse occidentale che attraversa verticalmente la Galizia.

Le principali risorse sono la pesca (e le industrie conserviere), l'allevamento, il legno, cereali e foraggi. La popolazione della Galizia si aggira intorno ai tre milioni di abitanti, mentre circa due milioni di galleghi vivono fuori dal paese in seguito alla forte emigrazione che si è diretta prima in Sudamerica (Argentina, Uruguay, Venezuela,



*Territorio linguistico gallego. Si noti che il gallego è parlato anche nelle regioni più occidentali delle Asturie, di Leon e Zamora.*

Messico, Brasile) e poi, negli anni Sessanta, in Europa (Olanda, Germania, Francia, Svizzera, Gran Bretagna).

Il gallego viene parlato nelle quattro province amministrative galleghe (A Coruña, Pontevedra, Lugo, Ourense), nelle zone più occidentali delle Asturie, León e Zamora e in certi nuclei urbani di paesi sudamericani dove vivono i galleghi. Secondo un'inchiesta realizzata dal Ministero della Cultura di Madrid nel settembre del 1987, questa è la situazione linguistica attuale del gallego:

	Comprendono	Parlano	Leggono	Scrivono
Bene	61%	55%	30%	18%
Con diff.	33%	37%	43%	44%
Per niente	6%	8%	27%	38%
Totale	100%	100%	100%	100%

*Conoscenza del gallego per la popolazione di età superiore a sei anni*

La realtà linguistica gallega è molto complessa e non può essere compresa trascendendo da un'analisi delle strutture socio-economiche e delle sovrastrutture politico-ideologiche.

Gli studiosi riconoscono che il gallego è la lingua delle classi lavoratrici - operai, contadini, pescatori e certi settori della piccola borghesia - mentre lo spagnolo è in generale la lingua della borghesia imprenditoriale e delle classi più legate all'apparato statale.

	Gallego	Spagnolo
1	22 %	78 %
2	30,5%	69,5%
3	41 %	59 %
4	64 %	36 %
5	68 %	32 %
6	73 %	27 %
7	76 %	24 %
8	93 %	7 %

1. Personale di carriera superiore, insegnanti, artisti.
2. Alti funzionari, imprenditori.
3. Funzionari medi, impiegati di banca e d'ufficio.
4. Operai qualificati.
5. Piccoli e medi imprenditori, commercianti, rappresentanti di commercio.
6. Impiegati sulbalterni e operai non qualificati.
7. Popolazione non attiva (disoccupati, casalinghe, etc.).
8. Agricoltori, pescatori.

*Consellería de Educación, Dirección Xeral de Política Lingüística (fonte)*

Numerosi storici <sup>1</sup> parlano di uno squilibrio tra le due lingue che evidenzerebbe il complesso di inferiorità del mondo gallego rispetto alle classi dominanti.

Determinate circostanze storiche e culturali hanno portato all'utilizzo dello spagnolo, da parte della popolazione cittadina, come elemento di differenziazione culturale e di status sociale. Ancor oggi il gallego viene spesso identificato con il mondo rurale e incolto, ma il processo di normalizzazione linguistica, soprattutto negli ultimi anni, costituisce una controtendenza e sembra indicare un futuro diverso per questo idioma, veicolo di espressione e trasmissione del mondo culturale della Galizia.

Come suggeriscono alcuni professori dell'Università di Santiago de Compostela <sup>2</sup>, la storia del gallego è, simbolicamente, la storia del grado di autostima che i galleghi hanno di se stessi come popolo.

Le lingue, affermano, non muoiono da sole, ma arretrano o avanzano nella misura in cui arretra e avanza l'orgoglio del popolo che le parla. Se oggi ci sono mezzi più rapidi e efficaci per distruggere una lingua, questi stessi mezzi possono essere utilizzati per salvaguardarle e restaurarle.

In Galizia il dibattito sulla questione gallega è molto vivace e al suo interno possiamo ritrovare diverse posizioni.

Esistono correnti di pensiero che credono nella scomparsa del gallego a causa dello sviluppo economico e la conseguente rovina della società rurale, oggi custode della lingua.

Ci sono poi forze, soprattutto piccolo-borghesi, favorevoli a un bilinguismo equilibrato, e infine tutti coloro che credono alla normalizzazione, cioè alla restaurazione dell'uso sociale e culturale della lingua a tutti i livelli, e sono favorevoli alla diffusione del gallego come lingua veicolare per eccellenza.

Se si parla di normalizzazione, lo si fa riconoscendo implicitamente che la lingua gallega non è oggi normale come veicolo di comunicazione in certi ambiti della società. Lo spagnolo, operante nei più diversi settori, ha imposto un modello linguistico che il resto della comunità si è trovato ad imitare.

<sup>1</sup> cfr. X.R. Barreiro Fernández, F. Díaz-Fierros, G. Fabra Barreiro, *Los Gallegos*, Madrid, Ediciones Istmo, 1976, 2ª ed. (1984).

<sup>2</sup> cfr. Anton Santamarina, Manuel Gonzalez, della Facoltà di Filologia dell'Università di Santiago.



L'influenza dei gruppi parlanti spagnolo e il prestigio sociale accordato a questa lingua hanno storicamente determinato due conseguenze: l'abbandono della lingua da parte di molti gallegofoni e la penetrazione dello spagnolo nel gallego, più precisamente nei suoi elementi e strutture lessicali, morfologiche, nella grafia e nelle caratteristiche fonetiche.

Questo processo ha avuto inizio quattrocento anni fa e si è poi accentuato a seconda dell'intensità della penetrazione dello spagnolo.

Molti operatori culturali sono convinti che se oggi si vuole recuperare il gallego bisogna non soltanto riconquistare il suo uso nelle sfere

oggi occupate dallo spagnolo, ma anche invertire la direzione spagnolesggiante verso la quale cammina l'idioma.

A loro avviso il recupero e la modernizzazione del sistema linguistico gallego devono andare di pari passo con l'avanzare del processo di normalizzazione della lingua, con la sparizione dello spagnolo come modello linguistico da imitare e con l'utilizzo del gallego in tutti i campi della società attuale.

## 2. *Il gallego nella storia*

Il gallego è una lingua neolatina, nata dalla colonizzazione della provincia Gallaecia, nel III secolo d.C., da parte dei Romani su un substrato indoeuropeo e celtico. È soprattutto nel VII e VIII sec. d.C. che acquisisce le sue caratteristiche fonetiche e morfologiche. Si parla di "portoghese-gallego" a causa del suo rapporto con l'antico Portogallo, che diviene regno indipendente nel XII secolo.

Le caratteristiche fondamentali della vecchia lingua comune sono ancora evidenti. Le differenze tra le due lingue non sono molto accentuate, ma se il portoghese è divenuto la lingua dominante di un paese e lingua ufficiale dello Stato, l'evoluzione del gallego viene interrotta verso la fine del Medioevo, quando i Galleghi sono sottomessi economicamente e politicamente.

I primi testi scritti interamente in gallego risalgono al XII secolo ed è in questo periodo che nasce in Galizia la poesia dei trovatori.

Tra il XII sec. e l'inizio del XIV, il gallego è la lingua della poesia lirica per eccellenza, utilizzata dai poeti non galleghi e fatta conoscere dai trovatori nelle corti spagnole. Nasce la poesia lirica gallego-portoghese, ereditata dalla cultura provenzale cortese e introdotta in Galizia attraverso il cammino di Santiago de Compostela grazie ai contatti tra i trovatori provenzali e i poeti galleghi. Oltre alla poesia di tradizione provenzale (la *cantiga d'amigo*) e alla poesia religiosa, si sviluppano generi letterari in prosa, che hanno come tema le avventure dei cavalieri della tavola rotonda, la storia di Troia, i pellegrinaggi di Santiago etc.

Fino alla fine del XV sec. il gallego è quindi parlato da tutte le classi sociali e in tutto il territorio, ha uno status sociale normale e il suo sviluppo letterario è talmente ricco da essere paragonato all'esperienza occitana. È la lingua orale della gente, ma anche la lingua di tutti i tipi

di atti notarili, giuridici, amministrativi sia pubblici che privati.

La situazione anomala del gallego ha in verità già avuto inizio nel XIV sec. con la progressiva sostituzione della nobiltà gallega autoctona con una straniera e legata agli interessi della Corona. Anche gli incarichi civili vengono occupati da funzionari non gallegghi. Questo significa, tra le altre cose, l'abbandono del gallego negli usi formali. Il processo in questione viene favorito dalla Chiesa la cui gerarchia, non gallega, esclude il gallego dalle pratiche religiose, siano esse sacramenti e riti collettivi o orazioni quotidiane.

Durante i secoli XVI-XVIII il gallego continua a essere la lingua orale della quasi totalità della popolazione, ma non appare più nella letteratura e mancano documenti scritti che possano informare sulla situazione ed evoluzione dell'idioma.

Nel XIX sec., grazie al risveglio della coscienza nazionale gallega, si produce un rinascimento letterario che ha come punto di partenza l'invasione napoleonica. In questo periodo scritti di carattere politico e letterario costituiscono un importante strumento di agitazione politica antifrancese.

Verso il 1840 si consolida il Rinascimento letterario gallego e nasce un movimento patriottico e autoctono, composto da intellettuali e politici, che cerca di dare una certa dignità alla forma scritta della lingua e di costruire una letteratura gallega moderna. Vengono alla luce le prime grammatiche e i primi dizionari. Il 1863 segna l'inizio di un pieno Rinascimento letterario con la pubblicazione dei *Cantares Gallegos* della poetessa Rosalía De Castro, che è anche una delle maggiori figure della letteratura spagnola del XIX secolo.

La seconda metà del XIX secolo consolida dunque il gallego come lingua della poesia, grazie anche al contributo di Manuel Curros Enríquez, intellettuale e giornalista, e Eduardo Pondal, che introduce in Galizia la moda celtica. Nello stesso tempo però lo spagnolo sostituisce il gallego in importanti settori della società urbana nella sua componente amministrativa, militare e borghese.

Nel XX secolo il gallego è la lingua di tutta la poesia scritta in Galizia. La *Real Academia Galega* viene fondata nel 1905 per studi filologici e nel 1920 inizia la pubblicazione della rivista *Nós* con Castelao, Cuevillas, Risco e Otero Pedras.

Per la prima volta la cultura gallega si fa europea entrando a contatto diretto con le idee estetiche e la scienza europee e il gallego viene finalmente usato in opere di carattere scientifico (storia, archeologia,

etnografia). Si pubblicano riviste, giornali, si organizzano seminari e viene fondata una casa editrice.

Negli anni Venti la produzione letteraria in gallego è molto fiorente, anche nel campo teatrale, del romanzo e della saggistica, e si ha un'importante opera di traduzione (il gallego è la prima lingua latina a tradurre l'*Ulysses* di Joyce).

Questo recupero letterario del gallego rimane però opera di una élite culturale. La situazione sociale del gallego stava invece deteriorandosi a causa di un'alfabetizzazione esclusivamente in spagnolo e all'assenza della lingua nell'amministrazione e nella Chiesa.

Nella seconda Repubblica del 1931 cresce il movimento nazionalista, che chiede soprattutto il riconoscimento del gallego come lingua ufficiale. Questo riconoscimento viene per la prima volta accordato con lo Statuto di Autonomia del giugno 1936.

La guerra civile ritarda il processo di normalizzazione e lo Statuto di Autonomia non entra in vigore.

La dittatura di Franco ha come conseguenza la repressione dei galleghisti, eliminati fisicamente o costretti al silenzio e all'esilio (pensiamo a Alexandre Boveda, Daniel R. Castelao, un classico della prosa gallega moderna, insieme a molti altri).

Il centro editoriale e culturale gallego si sposta a Buenos Aires. Con il trionfo del franchismo viene esaltata l'unità politica della Spagna e repressa qualsiasi manifestazione che non avesse carattere folclorico. Per un lungo periodo non ci sono pubblicazioni in gallego e, quando ci sono, soffrono una censura ideologica e idiomatica.

La scolarizzazione obbligatoria in spagnolo, la diffusione della radio e della televisione, l'urbanizzazione sono fenomeni accompagnati, nella maggior parte dei casi, da un abbandono del gallego in favore dello spagnolo.

A partire dagli anni Cinquanta, quando la Spagna entra nell'Unesco, si attenua la repressione. Grazie al lavoro clandestino si sviluppa un nuovo galleghismo fondato soprattutto sulla difesa idiomatica. In questo processo di recupero assume grande importanza la fondazione della casa editrice Galaxia.

Negli anni Sessanta nascono associazioni culturali che hanno come obiettivo la difesa della lingua e vengono organizzati partiti politici clandestini.

Verso il 1970 cresce nell'Università di Santiago l'interesse per lo studio della Galizia e viene istituita la prima cattedra di gallego.

### 3. *Il gallego oggi*

La Costituzione del 1978 riconosce l'identità storica di Galizia, Catalogna, Paesi Baschi e getta le basi che porteranno allo Statuto di Autonomia di queste regioni.

Lo Statuto di Autonomia della Galizia, approvato il 21 dicembre 1980, riconosce il gallego come lingua propria della Galizia e lo considera, insieme allo spagnolo, lingua ufficiale della Comunità Autonoma. Il 13 giugno 1983 viene varata la *Legge della Normalizzazione Linguistica* della Galizia. L'organismo incaricato della normalizzazione del gallego è la Direzione Generale della Politica Linguistica. Questa ha competenza nei settori indicati dalla legge, e suo fine è la promozione della conoscenza del gallego e del suo impiego in quattro campi fondamentali: 1) l'Amministrazione Autonoma e Municipale; 2) il sistema educativo; 3) i mezzi di comunicazione di massa pubblici della Comunità Autonoma che utilizzano il gallego come lingua abituale; 4) i mezzi di comunicazione di massa privati, imprese di pubblicità e case editrici.

#### *La Direzione Generale della Politica Linguistica della Galizia e la Legge di Normalizzazione*

La Legge di Normalizzazione Linguistica del 13 giugno 1983 stabilisce che il gallego è la lingua ufficiale delle istituzioni della Comunità Autonoma, della sua Amministrazione Locale e degli Enti Pubblici da essa dipendenti. Allo spagnolo, come lingua dello Stato, vengono riconosciuti gli stessi diritti.

Le leggi della Galizia, i Decreti legislativi, le disposizioni normative e le risoluzioni ufficiali dell'Amministrazione Pubblica gallega devono essere redatti in gallego e in spagnolo sulla Gazzetta Ufficiale e i cittadini hanno il diritto di utilizzare il gallego nel loro rapporto con l'Amministrazione e con gli organi giudiziari nell'ambito della Comunità Autonoma.

Il Governo gallego è responsabile della direzione tecnica e del controllo del processo di normalizzazione della lingua gallega ed è tenuto a portare avanti progetti che mettano in luce l'importanza della lingua come patrimonio storico della comunità.

Il Governo gallego e le Assemblee locali devono incoraggiare la normalizzazione dell'uso del gallego nelle attività commerciali, pubblici-

tarie, culturali, associative, sportive e a questo fine possono accordare agevolazioni fiscali.

La conoscenza delle lingue ufficiali costituisce un titolo di merito per l'accesso nell'Amministrazione Autonoma e Locale, così come per tutti i funzionari della Giustizia.

La Direzione Generale organizza corsi e materiali didattici per funzionari, insegnanti, giornalisti e cittadini interessati all'apprendimento del gallego.

I responsabili della *Consellería de Educación* giudicano positivamente il grado di normalizzazione raggiunto, ma al contempo ne individuano i limiti determinati soprattutto dal problema del prestigio della lingua. Il prestigio del gallego non è stato ancora recuperato e questo recupero è reso difficile a causa dell'influenza di un passato, non del tutto superato, che identificava lo spagnolo con la lingua colta e il gallego con una cultura inferiore. Il prestigio della lingua può a loro avviso rinascere rendendo la gente cosciente della non esistenza di lingue colte e incolte e soprattutto diffondendo l'uso del gallego nelle più svariate situazioni nonché nei normali scambi comunicativi.

La Direzione Generale di Politica Linguistica finanzia un Istituto di Lingua Gallega, dipendente dalla Facoltà di Filologia, il cui lavoro ha come fine la modernizzazione del gallego perché questo sia non solo, come in passato, lingua letteraria e rurale, ma una lingua viva a tutti gli effetti e capace di operare nei vari campi della conoscenza e del lavoro umano.

Questo tipo di studio ha portato, tra l'altro, alla compilazione di vocabolari e materiali didattici per l'insegnamento, che coprono campi come matematica, fisica, chimica, educazione fisica, musica, pesi e misure, agricoltura, commercio, etc.

La norma standard della lingua gallega alla quale insegnanti e operatori culturali devono riferirsi è quella approvata dalla *Real Academia Galega* e dall'*Instituto da Lingua Galega* nel luglio 1982.

### *I mezzi di comunicazione di massa*

#### Radio e televisione

La Comunità Autonoma finanzia le emittenti radiotelevisive che trasmettono in gallego. La radio gallega è nata nel 1984 e raggiunge oltre alle Asturie e a León, il nord del Portogallo.

In futuro coprirà probabilmente il Sudamerica con onde corte di frequenza. I programmi trasmessi sono di carattere informativo e di intrattenimento. Grande spazio è riservato alla musica, in prevalenza straniera (inglese, spagnola, nordamericana), mentre la musica folcloristica viene diffusa durante le ore serali insieme ad altri programmi in gallego molto seguiti dai lavoratori notturni. Durante il mattino vengono trasmessi programmi rivolti al mondo rurale nei quali si rischia, ad avviso degli stessi operatori, di creare stereotipi quali l'immagine di un mondo contadino ingenuo e con poca cultura.

Oltre ai programmi sportivi (soprattutto basket e hockey), trovano spazio i notiziari, che trattano informazioni da tutto il mondo.

Il personale della radio si aggira intorno alle cento persone. Una figura importante è quella del responsabile linguistico, cioè un addetto alla consultazione nonché alla correzione di notiziari o altro tipo di programmi per i quali si richiede l'uso di un gallego standard.

La televisione gallega è nata nel 1985 ed è la sola televisione gallega su tre reti complessive, sebbene il secondo canale trasmetta per due-tre ore al giorno notizie o reportages in gallego nella sola Galizia. La televisione gallega possiede tre studi dai quali diffonde, oltre a tre telegiornali e a diversi brevi notiziari, programmi di interviste, musica, giochi, documentari, film.

I film vengono doppiati, a meno che non siano in spagnolo. L'uso dello spagnolo permane nelle interviste, se è la lingua dell'intervistato, e in parte nella pubblicità. In quest'ultima la voce viene doppiata ma i prodotti pubblicizzati conservano la loro grafia spagnola.

Documentari, interviste, programmi musicali vengono spesso esportati in Sudamerica, mentre manca una propria produzione cinematografica. L'audience complessiva si aggira attorno al 43%.

La creazione di una radio e una televisione in gallego ha costituito e costituisce ancora oggi una controtendenza al comportamento diglossico dei gallegghi e una tappa importante nel processo di normallizzazione linguistica.

Facendo un bilancio della radio-televisione gallega, esponenti del mondo culturale, ma anche parte del personale operante nella televisione, sottolineano i limiti della lingua usata da questi mezzi di comunicazione. La ricerca di un gallego standardizzato ha, secondo alcuni intellettuali, creato molta confusione. L'obiettivo mirante alla diffusione di una lingua standardizzata è nato al fine di raggruppare diverse varietà dialettali per favorire una identificazione delle varie

comunità linguistiche in uno stesso idioma. Il gallego usato alla radio e alla televisione sarebbe invece influenzato dallo spagnolo a livello fonetico e fonologico, risultandone così deformato. Sarebbe un idioma estraneo non solo agli studiosi, ma anche alla gente che da sempre parla gallego.

### La stampa

Con oltre un milione di lettori al giorno, la stampa rappresenta un mezzo di vitale importanza per la normalizzazione linguistica. In Galizia nessun quotidiano sui sette diffusi è edito in gallego e solo una minima parte degli articoli sono scritti in questa lingua.

Durante la II Repubblica del 1931-36 l'uso del gallego nei quotidiani si aggirava intorno al 20%. Con il Franchismo il gallego fu completamente assente dai giornali.

Secondo uno studio recente<sup>3</sup>, mentre i periodici complessivamente utilizzano il gallego per il 42% sul numero totale di pagine, i sette quotidiani lo usano solo per lo 0,3%.

È interessante notare che la presenza di questo idioma è maggiore nei quotidiani editi nelle provincie di A Coruña e Pontevedra che non in quelle di Lugo e Ourense dove i gallegoparlanti sono in numero maggiore. Esiste un parallelismo negativo tra il gallego utilizzato nei giornali e quello del mondo pubblicitario. Gli annunci pubblicitari in gallego sono molto pochi e questo sembra essere in contraddizione con un atteggiamento tipico di molte imprese finanziarie che si servono del gallego nei propri messaggi e per vendere la propria immagine (per es.: "Un banco galego para todo o mundo"), ma poi lo abbandonano quando si tratta di usarlo nella pubblicità.

*El Correo gallego* è il quotidiano che dà maggior spazio al gallego nei suoi articoli ed ha una tiratura di circa venticinquemila copie al giorno. Questo stesso giornale in passato ha diffuso una edizione interamente in gallego, che non ha avuto successo, anche a causa della difficoltà che molti hanno nel leggere in questa lingua.

Da più parti si richiede che la Giunta finanzi un quotidiano in gallego dal momento che oggi chi vuole operare in gallego è costretto a fare affidamento sulle proprie risorse umane ed economiche.

<sup>3</sup> *A Nosa Terra*, 11 febbraio 1988.

# A NOSA TERRA

PERIÓDICO GALEGO SEMANAL

ANO XXV - 3 DE MAIO - 1999

Nº 343 - APODO, 1521 (NOS) - 102 PTA. 118 PTA. 100M SUPLEMENTO

A INTRODUCCIÓN DUNHA SEGUNDA LINGUA ESTRANXEIRA E A AUSÉNCIA DE RECOÑECIMENTO EXTERIOR DO GALEGO PODEN DESPRAZAR AINDA MÁIS AO NOSO IDIOMA

## O GALEGO NA EUROPA

Mentres Bélxica entrou na Comunidade co Francés e o Flamengo, o estado español pretende representarse cun único idioma, se ben, nas últimas semanas, o catalán conseguiu adquirir un estatuto especial na Europa.



Un altro problema avvertito dai giornalisti è quello della distribuzione dei quotidiani resa difficile dall'inaccessibilità di alcune zone interne a causa della condizione precaria di molte reti stradali. Operatori culturali gallegghi sono inoltre preoccupati per la tendenza ad usare il gallego prevalentemente in articoli di carattere culturale, non aiutando in questo modo l'opera di modernizzazione e sviluppo delle potenzialità della lingua.

L'unico giornale scritto interamente in gallego è il settimanale *A Nosa Terra* che ha una tiratura di diecimilacinquecento copie. È un periodico indipendente che si finanzia grazie alla pubblicità e alle quote dei sottoscrittori, molti dei quali vivono fuori dalla Galizia. Questo settimanale si interessa approfonditamente al problema delle lingue meno diffuse in Europa, analizzandone la situazione e confrontandola con quella del gallego.

Una rete di corrispondenti assicura l'invio di notizie di prima mano attraverso i contatti con gli emigrati presenti in tutto il mondo. Oltre alla informazioni di carattere culturale e internazionale, il giornale tratta anche temi politici ed economici.

In linea generale la lingua utilizzata segue una norma comune, definita minima, di transizione tra gallego e portoghese, che utilizza elementi della letteratura gallega e del gallego scritto.

I collaboratori del giornale possono comunque servirsi della norma che preferiscono e molti articoli sono scritti in portoghese. La pubblicità e tutte le interviste, anche quando sono in spagnolo, vengono tradotte.



*Por razóns de identidade colectiva,  
por idoneidade entre estruturas  
gramaticais e capacidade intelectual,  
o idioma è un instrumento que debe  
servir para mellorar en cada quen  
(profesor ou alumno) o concepto de  
si mesmo. Porque os galegos temos unha  
visión do mundo en lingua galega  
(Revista galega de Educacion).*

### *Il gallego nell'insegnamento*

Il sistema scolastico, che è uno dei settori chiave per la normalizzazione linguistica, ha attraversato nell'ultima decade una lenta trasformazione legata a quel processo di ricerca di un nuovo status e un nuovo ruolo della lingua gallega e spagnola che oggi coinvolge la società gallega.

In accordo alla Legge della Normalizzazione Linguistica spetta alla Giunta della Galizia il compito di regolamentare l'utilizzo delle lingue ufficiali nell'insegnamento e le autorità educative sono tenute a varare normative atte a promuovere la diffusione progressiva del gallego nella scuola.

La finalità che la legge si propone è di raggiungere al termine del ciclo di studi secondari un bilinguismo equilibrato e quindi la capacità di operare in ambedue le lingue sia nel codice scritto che in quello orale. A questo riguardo la prima considerazione da fare è che lo stesso direttore della politica linguistica giudica questo un bilinguismo teorico, dal momento che in realtà i ragazzi quando entrano nella scuola dominano meglio la propria lingua madre.

Nel ciclo prescolare (fino a sei anni) deve essere utilizzata la lingua materna predominante tra i bambini.

La scuola primaria, suddivisa in tre cicli (da sei a quattordici anni), è così organizzata: il ciclo iniziale è regolato come la scuola materna, mentre nel ciclo medio e superiore devono essere impartite in gallego, per lo meno, le materie di scienze sociali. Il Consiglio di Istituto può proporre altre materie oltre a quelle già citate.

Nel baccalaureato (quattordici-diciotto anni) l'insegnamento della lingua gallega deve essere impartito per tre ore settimanali nel primo e secondo anno; al terzo anno sono obbligatorie tre ore di letteratura

gallega e al quarto anno, cioè al corso di orientamento universitario (COU) tre ore di lingua gallega, mentre la letteratura è facoltativa. Su un totale di otto materie studiate, quattro (gallego, spagnolo, lingua straniera e filosofia) sono obbligatorie, altre quattro vanno scelte tra le dieci materie opzionali.

Nella scuola professionale vengono impartite due ore settimanali di lingua gallega.

Gli operatori culturali interessati alla normalizzazione linguistica focalizzano la loro attenzione sull'importanza dell'utilizzo del gallego come lingua veicolare e ricordano che la spinta alla normalizzazione linguistica di una determinata lingua viene data dalla quantità e qualità dello spazio veicolare che le si assegna.

Una legge varata nel luglio del 1987 stabilisce l'obbligatorietà dell'uso veicolare del gallego per due materie diverse da quelle già in precedenza stabilite, nel baccalaureato, nel COU e nelle scuole professionali.

Il governo spagnolo ricorre contro la legge suscitando ampie proteste che portano a una manifestazione collettiva in difesa della lingua con la parola d'ordine «aprender en galego non è un delitto». La sentenza del marzo 1988 porta alcune modifiche alla legge in questione.

A questo punto si rendono necessarie alcune osservazioni. In primo luogo, i ragazzi delle città utilizzano come lingua abituale lo spagnolo, mentre coloro che vivono nei paesi e nei piccoli centri usano normalmente il gallego. Bisogna ancora ricordare il fenomeno della diglossia che porta gli studenti a cambiare codice linguistico nel momento in cui entrano a scuola.

La seconda considerazione importante riguarda il problema degli insegnanti, dalla cui buona volontà dipende la possibilità di utilizzare il gallego nelle varie materie. L'iniziativa di insegnare in gallego parte per il 94,2% dagli stessi professori, mentre è quasi del tutto assente l'incidenza diretta dell'Amministrazione. Il corpo insegnante di tutti i gradi scolastici è in maggioranza favorevole a un programma educativo bilingue equilibrato, mentre solo una minima parte dei docenti si dichiarano contrari all'uso del gallego<sup>4</sup>.

Si nota inoltre che non esiste una continuità riguardo all'uso veicolare del gallego nel curriculum scolastico.

<sup>4</sup> cfr. *Revista Galega de Educación*, n. 6, gennaio 1988, Edicions Xerais de Galicia.

I problemi che i docenti devono affrontare quando decidono di insegnare in gallego sono molteplici.

Vediamo, ad esempio, come viene organizzato il lavoro in una scuola secondaria di Santiago, l'Istituto I.B. Xelmírez, che ospita mille studenti. L'istituto Xelmírez è un centro molto dinamico e in un certo senso atipico che porta avanti un lavoro di rinnovamento pedagogico in favore della normalizzazione del gallego e per contrastare la tendenza ad usare insufficientemente questa lingua nella trasmissione educativa.

Il processo di galleghizzazione è oggi legato a movimenti di rinnovamento pedagogico che esercitano una forte pressione sulla Amministrazione locale perché il gallego sia non solo lingua obbligatoria di studio, ma anche lingua veicolare nell'insegnamento.

Nella scuola citata un insegnante scelto dal Collegio dei Docenti lavora come normalizzatore linguistico. Si interessa essenzialmente di due campi: quello dell'amministrazione e quello dell'organizzazione del materiale pedagogico. Il normalizzatore linguistico scrive in gallego tutte le pratiche amministrative, le circolari, gli avvisi, etc. Il bilinguismo in questo settore viene giudicato inutile dal momento che la legge riconosce il gallego come lingua ufficiale dell'Amministrazione educativa.

Inoltre il normalizzatore organizza corsi di gallego per quei docenti che non lo padroneggiano sufficientemente e si preoccupa di fornire il materiale pedagogico necessario ai professori che insegnano in gallego. Il materiale didattico disponibile non riesce a coprire le esigenze degli operatori scolastici. Esso è carente soprattutto per le materie di area scientifica e la compilazione dei libri è spesso affidata all'iniziativa privata.

Dei settantanove professori che operano nella scuola, ventisei insegnano in gallego, dieci lo utilizzano con frequenza in classe e quarantatre non lo usano mai.

Il lavoro degli insegnanti è volto alla crescita di una coscienza linguistica nei giovani perché questi abbandonino pregiudizi relativi alla propria lingua e superino il sentimento di inferiorità che provano nel parlarla. La diglossia è, secondo gli operatori, in diminuzione, ma molto dipenderà dall'atteggiamento e dall'esempio degli stessi insegnanti. Le attività culturali, come l'organizzazione di conferenze e la creazione di riviste, sono momenti importanti nella vita scolastica de-

gli studenti che, oltre a partecipare in prima persona alle iniziative, vivono un rapporto positivo con l'ambiente esterno alla scuola.

## L'Università

In Galizia l'università nasce nel 1504, ma solo dopo quasi cinque secoli viene fondato l'Istituto di Lingua Gallega.

Le prime iniziative atte a favorire la normalizzazione linguistica, come la creazione di premi letterari all'interno dell'Università, risalgono al 1975 e sono comunque molto marginali. Nel 1983 viene istituito un servizio di traduzione gestito da borsisti e rivolto soprattutto agli incartamenti amministrativi.

Nel 1984 viene approvato lo Statuto dell'Università che riconosce il gallego come sua lingua ufficiale. Il servizio di normalizzazione linguistica è dal 1988 affidato a un funzionario. Al momento l'opera di normalizzazione è solo all'inizio, ma la normalizzazione amministrativa raggiunge già il 90% nel Rettorato di Santiago e il 50% nelle altre università.

Il 90% degli studenti proviene dalla Galizia e di questi la maggior parte appartiene alla classe media cittadina.

L'università gallega è autonoma. I professori hanno diritto a usare, oralmente e per iscritto, la lingua ufficiale di loro preferenza. Attualmente il 20% dei corsi sono tenuti in gallego e riguardano soprattutto l'area umanistica.

Nelle scuole universitarie e in quelle di formazione dei professori lo studio della lingua gallega è obbligatorio. Inoltre gli studenti che non lo abbiano già fatto precedentemente devono sostenere, per accedere all'università, un esame di lingua gallega che corrisponde a quello del COU. Sono esonerati dall'esame gli studenti non gallegghi che permangono all'università per non più di tre anni. Questi sono comunque obbligati a dimostrare la loro conoscenza del gallego se vogliono portare a compimento i loro studi nelle università della Galizia.

La cattedra di gallego è interna alla Facoltà di Filologia, sezione gallego-portoghese, e da più parti si chiede che diventi una cattedra indipendente. Diverse associazioni sociopedagogiche auspicano inoltre che nell'università sia reso obbligatorio l'insegnamento in gallego di almeno due materie.

### *Le associazioni culturali*

Ho già ricordato l'importanza che le associazioni culturali galleghe vengono ad assumere ai fini della normalizzazione linguistica grazie alla pressione che esercitano nei confronti del Parlamento autonomo e soprattutto attraverso le iniziative che portano avanti.

La *Mesa Pola Normalización Lingüística*, per esempio, organizza campagne di sensibilizzazione con i sindacati e le associazioni in settori dinamici come il commercio e la finanza. Un tipo di campagna è quella condotta nelle banche perché un'équipe di persone lavori alla normalizzazione delle informazioni ai clienti, dei certificati da compilare, etc. e affinché tutti gli impiegati che lo richiedano possano usufruire di alcune ore di lavoro per frequentare corsi di lingua gallega. Altre campagne vengono condotte nei fruttivendoli e nelle pescherie con il rilascio di materiali informativi sulla denominazione dei prodotti in gallego.

Un altro settore significativo di intervento è quello dei toponimi, dal momento che la legge stabilisce che l'unica forma ufficiale dei toponimi della Galizia è in gallego. Spesso, quando la Giunta e le Amministrazioni locali non rispettano questo articolo vengono denunciate per comportamento illegale.

Un'importante associazione culturale e di rinnovamento pedagogico è la *Asociación Socio-Pedagoxica Galega* (AS-PG) che si pone soprattutto il problema di recuperare, sia nella dimensione sociale che nel processo educativo, l'identità gallega attraverso la conoscenza della lingua, della storia, dell'arte, della cultura proprie della Galizia. L'AS-PG promuove e diffonde inchieste e studi sociopedagogici sulla realtà gallega, esperienze didattiche nelle diverse aree e livelli dell'insegnamento e realizza anche corsi di formazione per i docenti, orientati soprattutto sulla conoscenza della lingua, della cultura e dell'ambiente naturale e sociale della Galizia.

### *4. Conclusione*

In conclusione, dalla visita e dalle informazioni raccolte, sembra che il gallego abbia oggi intrapreso, pur tra molte difficoltà e contraddizioni, la strada della modernizzazione, che non significa rinnega-

mento della realtà passata e della tradizione, ma capacità della lingua di operare e di essere funzionale nella società moderna.

Il problema, ancora una volta, è principalmente di carattere culturale. Infatti è impensabile credere che atti politici e amministrativi da soli possano costituire un'ancora di salvezza per l'idioma: come hanno fatto notare gli operatori del mondo culturale gallego il prestigio della lingua può essere appieno ristabilito solo se i gallegghi la parlano e la usano in tutte le situazioni della vita sociale e personale, senza sentimenti di inferiorità.

Questo appare oggi possibile grazie alla grande vivacità che anima e sostiene gran parte del modo culturale gallego.

PIERO ARDIZZONE \*

## COMUNITÀ DI LINGUA MINORITARIA ED ORGANISMI EUROPEI

Un dato costante nell'attività degli organismi europei è rappresentato dall'interesse per le comunità di lingua minoritaria: sembra quasi che la vecchia Europa, nell'accingersi ad operare il salto di qualità, arrivando ad una reale unificazione, abbia voluto riscoprire le sue antiche radici, rappresentate da una diversità di lingue e culture che in passato hanno spesso costituito un motivo di contrasto, ma che in un quadro unitario dovranno pur armonizzarsi, pena, altrimenti, il fallimento dell'unificazione europea stessa.

Non è certo un compito facile né potrà quindi esser breve la via per raggiungere tale obiettivo. È comunque già un inizio confortante il fatto che il problema sia stato individuato con chiarezza e, anziché minimizzarlo o ignorarlo addirittura (come avveniva in passato e come ancor oggi avviene in qualche paese europeo), lo si affronti apertamente, riconoscendo che esiste un debito storico da onorare nei confronti delle comunità di lingua minoritaria da parte degli Stati: e tale debito, spesso disconosciuto dagli Stati stessi, passa ora nell'agenda delle priorità che l'Europa dovrà affrontare.

Possiamo osservare come l'atmosfera europea si sia appunto dimostrata generalmente più favorevole di quella dei singoli Stati. A volte si è assistito quasi ad un singolare sdoppiamento di personalità per

\* Presidente del CONFEMILI, Comitato nazionale federativo delle minoranze linguistiche d'Italia.

cui le stesse forze politiche (in alcuni casi addirittura gli stessi individui) che avevano osteggiato o quanto meno ignorato il problema minoranze sul piano statale tradizionale, a Strasburgo e Bruxelles hanno assunto posizioni molto avanzate e del tutto favorevoli. L'ipotesi più maliziosa per spiegare tale stridente contrasto potrebbe essere quella che finora in seno agli organismi europei si sono fatte dichiarazioni di principio che, per quanto solenni ed impegnative, non comportano necessariamente un immediato impegno sul piano operativo. In altre parole, non essendoci necessità di passare subito dalle parole ai fatti, costava poco far bella figura limitandosi a predicare nobili ideali.

Non è detto che tale spiegazione sia del tutto infondata. Appare comunque insufficiente, se si tien conto del fatto che la Grecia, in cui il problema minoranze è particolarmente scottante, non ha voluto assumere neanche un atteggiamento favorevole in linea di principio, e che non è del tutto vero che alle dichiarazioni di principio abbia poi fatto riscontro un vuoto assoluto sul piano operativo.

Alla prima presa di posizione in materia da parte del Parlamento Europeo, con l'ormai storica "carta Arfè" dell'ottobre 1981 (allegato A al presente articolo), è seguita difatti la formazione nel maggio 1982 del "Bureau Européen pour les Langues moins répandues", di cui il CONFEMILI (Comitato nazionale federativo minoranze linguistiche d'Italia) è il settore operante per l'Italia. Pur con i limiti imposti dalla ristrettezza dei mezzi e dalle difficoltà opposte in alcuni paesi da parte delle autorità, il Bureau ha operato concretamente con numerose attività: viaggi di studio presso le varie comunità di lingua minoritaria; convegni e seminari; ricerche sul campo; sovvenzioni e riconoscimenti ad iniziative assunte da enti locali, associazioni culturali delle minoranze; interventi in varie sedi a difesa e sostegno delle necessità e dei diritti delle comunità di lingua minoritaria. Un dato soltanto vorrei qui ricordare, per misurare l'ampiezza del cammino percorso: nel bilancio del Parlamento Europeo per il 1983 era stato iscritto un capitolo di spesa, per finanziare le iniziative prima ricordate, dell'ammontare di 100.000 ecu (circa 150 milioni di lire: per tutta l'Europa comunitaria!). Nel bilancio 1989 il capitolo di spesa ha raggiunto l'ammontare di 1.000.000 di ecu (cioè circa 1 miliardo e 500 milioni di lire). La cifra può essere considerata (e di fatti lo è) largamente al di sotto delle necessità di comunità che rappresentano in Europa circa 40 milioni di cittadini e che hanno in molti casi gravi ritardi da recuperare sul piano socio-culturale. Aver comunque decuplicato, nel bre-

ve giro di sei anni, l'entità del capitolo di spesa (a costo di uno stressante "braccio di ferro" con le autorità comunitarie da parte del Bureau, e più precisamente da parte del suo tenace segretario generale, l'irlandese Donall O'Riagain) costituisce un successo non trascurabile su di un piano politico generale, prima ancora che per le numerose ed utili realizzazioni culturali operate. Resta ancora molto da fare, naturalmente: con una punta di ottimismo (ma l'ottimismo aiuta a vivere ed a superare le difficoltà), il segretario O'Riagain ha fissato l'obiettivo di portare a 10 milioni di ecu il capitolo di spesa riservato alle comunità di lingua minoritaria.

Ma, ovviamente, non è solo questione di aumentare i fondi a disposizione, quanto di affermare un principio politico. Si può anzi dire che tale affermazione è il presupposto necessario per l'aumento stesso del capitolo di spesa. E, senza peccare di soverchio ottimismo, possiamo affermare che ulteriori, importanti passi sono stati compiuti in tale direzione dopo la "carta Arfè", sia dal Parlamento Europeo che dal Consiglio d'Europa.

Nell'ottobre 1987, difatti, il Parlamento Europeo ha approvato a larghissima maggioranza la risoluzione presentata dal deputato fiammingo del Belgio Willy Kuijpers. Tale risoluzione è stata l'occasione per una verifica dei risultati della "carta Arfè" ed un rilancio del programma di attività per le minoranze linguistiche d'Europa.

Fra i vari punti della risoluzione Kuijpers, che si può leggere in appendice come allegato B, vorremmo sottolineare in particolare quello che raccomanda agli Stati membri di emanare leggi applicative dei principi costituzionali che affermano i diritti delle minoranze. L'articolo 6 della Costituzione Italiana attende, da vari decenni ormai, proprio una legge applicativa. Non rientra strettamente nell'argomento di questo scritto, ma non si può fare a meno di osservare che nel gran parlare che si fa da tempo della scadenza del 1992, non dovrebbe passare sotto silenzio questo punto delle inadempienze e dei ritardi legislativi che concernono le minoranze. La proposta di legge-quadro 612, il disegno di Legge costituzionale per i Ladini di Fassa, il progetto di legge per la tutela globale degli Sloveni, sembrano purtroppo far parte del libro dei sogni, nonostante le ripetute sollecitazioni fatte in sede parlamentare e le altrettanto ripetute (nonché autorevoli) assicurazioni ricevute. Potrà il nostro Paese presentarsi alla scadenza del 1992 avendo già compiuto questo adempimento? A questo punto sembra trattarsi purtroppo più di una speranza che non di una reale prospet-

tiva: e non vorremmo cullare noi stessi né i nostri lettori in una attesa millenaristica che potrebbe risultare ingannatrice.

La risoluzione Kuijpers, tornando dopo questa digressione al nostro argomento centrale, prevede poi un riconoscimento del Bureau quale interlocutore privilegiato del Parlamento Europeo e della CEE per quanto concerne i problemi delle comunità di lingua minoritaria.

Il Bureau, ovviamente, rimane sempre un'associazione privata come tutte le altre del settore e non può certo dirsi che sia così divenuto un organismo istituzionale. Possiamo dire comunque che si tratta di un importante riconoscimento, conquistato sul campo delle iniziative concrete, che viene a premiare l'attività del Bureau ed al tempo stesso può rappresentare una base per una sua più proficua ed incisiva azione.

Ma torniamo all'Europa: quella comunitaria non coincide con quella che non è solo un'espressione geografica, ma il frutto di una secolare stratificazione storica. Le iniziative del Parlamento Europeo possono ovviamente riguardare solo l'Europa dei Dodici. Appare quindi di grande interesse la carta dei diritti delle minoranze in corso di approvazione al Consiglio d'Europa, cui partecipano, come è noto, numerosi altri paesi oltre ai Dodici dell'Europa comunitaria.

La carta è stata elaborata da un gruppo di lavoro per conto della Conferenza permanente degli enti locali e regionali ed è stata approvata il 4 ottobre 1988 dall'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa. Successivamente, il Comitato dei ministri dei Paesi del Consiglio d'Europa ha approvato (con alcune defezioni sorprendenti, come quelle della Danimarca e dei Paesi Bassi che si sono schierati contro la carta a fianco della Turchia) il principio che il Consiglio d'Europa proponga una carta dei diritti delle minoranze, affidando ad un gruppo di esperti, nominati dai Ministeri degli Esteri dei singoli Paesi, il compito di rivederne il testo. L'Italia è stata decisamente a favore della carta e c'è da augurarsi che il nostro Ministero nomini un esperto che si opponga ad amputazioni e mutilazioni tanto profonde da snaturare il senso dell'iniziativa. Si allega sotto la lettera C il testo che sarà oggetto di questa ulteriore revisione, con l'avvertenza che non si tratta ancora di quello ufficiale e definitivo, che uscirà soltanto dal gruppo degli esperti ministeriali.

Risulta evidente la diversa natura di questa carta rispetto alle risoluzioni Arfè e Kuijpers. Non si tratta soltanto di affermazioni di principio sul piano politico, ma si esamina dettagliatamente, spaziando

nei più diversi campi (scuola, mass-media, attività culturali, enti locali, ambiente di lavoro, vari contesti sociali), quali iniziative possano esser prese a vantaggio delle comunità di lingua minoritaria.

Tale concreta casistica potrà essere adattata alle situazioni enormemente differenziate nei diversi Paesi ed alle scelte che faranno i vari governi, dato che la carta non costituisce un blocco monolitico, da accettare o respingere totalmente, ma è stata articolata in moduli, che possono essere anche parzialmente accettati dai singoli Paesi che vorranno sottoscrivere una convenzione per adottare appunto la carta o alcune sue parti. È sembrata questa la via più realistica da seguire, appunto per facilitare una adozione almeno parziale della carta.

La parola adesso è agli esperti: si riuniranno nell'autunno '89 e si spera che il loro lavoro possa rapidamente e proficuamente concludersi. Dopo di che il nuovo testo tornerà al Comitato dei ministri: se ci sarà stata una maggioranza favorevole in seno al gruppo di esperti, questa maggioranza dovrebbe ragionevolmente riprodursi nel Comitato dei ministri.

Atto finale: l'adozione totale o parziale della carta mediante una convenzione che ogni Stato potrà sottoscrivere con il Consiglio d'Europa. Previsioni più puntuali e scaglionate entro date precise, anche per scaramanzia, è meglio non farne.

1

## DOCUMENTI

### A. "Risoluzione Arfe"

approvata dal Parlamento Europeo il 16 ottobre 1981  
(Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee, 9.11.81)

#### RISOLUZIONE

su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali  
e una Carta dei diritti delle minoranze etniche

#### *Il Parlamento Europeo*

- preso atto della rigogliosa reviviscenza di movimenti espressi da minoranze etniche e linguistiche che aspirano a un approfondimento delle ragioni della loro identità storica e al loro riconoscimento,
- ravvisando nel fenomeno, che vi si accompagna, di rinascita delle lingue e culture regionali un segno di vitalità della civiltà europea e uno stimolo al suo arricchimento,
- richiamandosi alle dichiarazioni di principio formulate e approvate dagli organismi internazionali più rappresentativi e più autorevoli, dall'ONU al Consiglio d'Europa, e ai più moderni e accreditati orientamenti del pensiero politico, giuridico e antropologico,
- richiamandosi alla risoluzione n. 1 della conferenza di Oslo (1976) dei ministri europei responsabili per i problemi culturali,
- considerando che il diritto di tali gruppi a esprimersi liberamente e a esprimere la loro cultura è stato in linea di principio riconosciuto da tutti i governi della Comunità, che in più casi ne hanno fatto oggetto di specifici provvedimenti legislativi e hanno avviato programmi di azione combinati,
- considerando che l'identità culturale è oggi uno dei bisogni psicologici non materiali più importanti,
- ritenendo che l'autonomia non debba essere considerata come alternativa all'integrazione fra popoli e tradizioni diverse, ma come la possibilità di guidare da se stessi il processo necessario di crescente intercomunicazione,

- ritenendo pertanto che la salvaguardia di un patrimonio vivente di lingue e di culture non possa realizzarsi se non creando e consolidando le condizioni idonee e necessarie a che esso possa trovare continuo alimento al proprio sviluppo culturale ed economico,
- nell'intento di consolidare la coesione dei popoli d'Europa e di preservare le lingue viventi, per arricchirne in tal modo, mediante l'apporto di tutti i loro componenti, la molteplice cultura,
- viste le proposte di risoluzione di cui ai doc. 1-371/79, 1-436/79 e 1-790/79,
- visti la relazione della commissione per la gioventù, la cultura, l'istruzione, l'informazione e lo sport e il parere della commissione per la politica regionale e l'assetto territoriale (doc. 1-965/80),

1. si rivolge ai governi nazionali e ai poteri regionali e locali perché, pur nella grande diversità delle situazioni e nel rispetto delle rispettive autonomie, pongono in opera una politica in questo campo che abbia una comune ispirazione e tenda agli stessi fini, e li invita:

a) *nel campo dell'istruzione:*

- a consentire e a promuovere l'insegnamento delle lingue e culture regionali nell'ambito dei programmi ufficiali, dalla scuola materna fino all'università;
- a consentire e a tener presente, per rispondere alle esigenze espresse dalla popolazione, l'insegnamento nelle lingue regionali nelle scuole di ogni ordine e grado con una particolare attenzione alla scuola materna, affinché il bambino possa parlare la sua lingua materna;
- a consentire dovunque, nell'ambito dei programmi, l'insegnamento della letteratura e della storia delle comunità interessate;

b) *nel campo dei mezzi di comunicazione di massa:*

- a consentire e a rendere possibile l'accesso alla radio e alle televisioni locali in forme tali da garantire la continuità e l'efficacia della comunicazione a livello delle singole comunità e a favorire la formazione di operatori culturali specializzati;
- a far sì che le minoranze beneficino per le loro manifestazioni culturali, nelle dovute proporzioni, di aiuti organizzativi e finanziari equivalenti a quelli di cui dispongono le maggioranze;

c) *nel campo della vita pubblica e dei rapporti sociali:*

- ad assegnare, secondo la dichiarazione di Bordeaux della conferenza dei poteri locali del Consiglio d'Europa, una responsabilità diretta dei poteri locali in questa materia;
- a favorire al massimo la corrispondenza tra regioni culturali e disegno geografico dei poteri locali;

- per quanto riguarda la vita pubblica e le relazioni sociali, a garantire la possibilità di esprimersi nella propria lingua nei rapporti con i rappresentanti dello Stato e innanzi agli organi giudiziari;
- 2. invita la Commissione a trasmettergli quanto prima dati recenti, precisi e raffrontabili sull'atteggiamento e il comportamento delle popolazioni degli Stati membri nei confronti delle lingue e culture regionali dei rispettivi paesi;
- 3. invita la Commissione a prevedere, nel quadro dell'educazione linguistica, progetti-pilota destinati a verificare i metodi di una educazione plurilingue capace di assicurare insieme la sopravvivenza delle culture e la loro apertura all'esterno;
- 4. raccomanda che il Fondo regionale destini finanziamenti a progetti rivolti a sostenere le culture regionali e popolari e impegna la Commissione a includere nei suoi programmi nei settori dell'informazione e della cultura iniziative concepite al fine di dar vita a una politica culturale europea che tenga conto delle aspirazioni e delle aspettative di tutte le sue minoranze etniche e linguistiche, che all'Europa e alle sue istituzioni guardano con fiduciosa speranza;
- 5. raccomanda che il Fondo regionale destini finanziamenti a progetti economici regionali, in quanto l'identità culturale di una regione può esistere unicamente se la popolazione può viverci e lavorarci;
- 6. invita la Commissione a riesaminare tutta la normativa e tutte le prassi comunitarie che operano discriminazioni nei confronti delle lingue delle minoranze;
- 7. incarica il suo presidente di trasmettere la presente risoluzione al Consiglio e alla Commissione, ai governi e alle autorità regionali degli Stati membri della Comunità nonché al Consiglio d'Europa.

## B. "Risoluzione Kuijpers"

proposta dalla commissione per la gioventù, la cultura, l'istruzione, l'informazione e lo sport, approvata dal Parlamento Europeo il 30 dicembre 1987

### RISOLUZIONE

sulle lingue e le culture delle minoranze etniche e regionali  
nella Comunità europea

#### *Il Parlamento Europeo*

- vista la proposta di risoluzione dell'on. Columbu e altri sui diritti della minoranza linguistica nella Catalogna del Nord (Doc. 2-1259/84),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Kuijpers e altri sulla protezione e promozione delle lingue e culture regionali nella Comunità (Doc. B2-76/85),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Rossetti e altri sul riconoscimento dei diritti delle minoranze e la valorizzazione delle loro culture (Doc. B2-321/85),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Vandemeulebroucke e altri sulla mancata attuazione da parte della Commissione della risoluzione del parlamento europeo su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una Carta dei diritti delle minoranze etniche (Doc. B2-1532/85),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Kuijpers e altri sul riconoscimento delle radio libere (Doc. B2-1532/85),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Vandemeulebroucke e altri su un servizio televisivo frisono per la Frisia (Doc. B2-31/86),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Kuijpers e altri sulle intenzioni del Ministro olandese per il benessere, la sanità e gli affari culturali di sopprimere la sovvenzione in favore dell'"Allgemeen Nederlands Verbond" e sulle relative conseguenze controproducenti per quanto attiene alla cooperazione culturale transfrontaliera (Doc. B2-890/86),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Columbu e altri sulla creazione di istituti di studi linguistici per le lingue meno diffuse (Doc. B2-1015/86),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Rubert de Ventos sugli ostacoli frapposti al catalano nell'ambiente universitario e televisivo (Doc. B2-1323/86),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Mizzau e altri sul sostegno agli istituti o associazioni di studi linguistici per le lingue meno diffuse (Doc. B2-1346/86),
- vista la proposta di risoluzione dell'on. Kuijpers e altri sull'integrazione

delle scuole bilingui basco-francesi gestite dalla Federazione Scaska (Doc. B2-149/87),

- vista la proposta di risoluzione dell'on. Colom I Naval sul potenziamento delle lingue minoritarie nella CEE (Doc. B2-291/87),
  - visti la relazione della commissione per la gioventù, la cultura, l'istruzione, l'informazione e lo sport e il parere della commissione giuridica per i diritti dei cittadini (Doc. A2-150/87),
- A. vista la sua risoluzione del 16 ottobre 1981 su una Carta comunitaria delle lingue regionali e una Carta di diritti delle minoranze etniche nonché la sua risoluzione dell'11 febbraio 1983 sui provvedimenti da adottare a favore delle lingue e delle culture delle minoranze,
  - B. richiamandosi ai principi sui diritti delle minoranze formulati e sanciti dalle Nazioni Unite e dal Consiglio d'Europa,
  - C. deplorando il fatto che la Commissione non ha finora presentato alcuna proposta volta all'esecuzione delle suddette risoluzioni in cui il problema delle minoranze etniche e culturali nella Comunità viene preso in esame in maniera globale,
  - D. considerando che ancora parecchi ostacoli si frappongono al riconoscimento della loro particolarità culturale e sociale e che l'atteggiamento nei confronti di tali minoranze e dei loro problemi è tuttora contrassegnato spesso da ignoranza e incomprendimento,
  - E. ricordando la dichiarazione conclusiva della Conferenza delle regioni della Comunità europea e la sua risoluzione del 13 aprile 1984 sul ruolo delle regioni nella costruzione di un'Europa democratica, nonché i risultati della Conferenza delle regioni, in cui si osserva che un consolidamento dell'autonomia delle regioni nella Comunità e la realizzazione di una comunità europea politicamente più unita costituiscono due aspetti complementari e convergenti di un'evoluzione politica essenziale se la Comunità intende essere efficacemente all'altezza dei suoi compiti futuri,
  - F. considerando che i rapporti economici e regionali condizionano le possibilità di espressione e di sviluppo della cultura locale di modo che è necessario mettere a punto gli specifici provvedimenti nel quadro di una politica regionale europea equilibrata, che prenda avvio dalla base regionale e freni l'esodo dalla periferia verso il centro,
1. richiede un'applicazione integrale dei principi e delle misure contenute nella sua risoluzione del 16 ottobre 1981 su una Carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una Carta di diritti delle minoranze etniche<sup>1</sup> e nella sua

<sup>1</sup> G.U. n. C 287 del 9.11.1981.

risoluzione dell'11 febbraio 1983 sulle misure a favore delle lingue e delle culture di minoranza <sup>2</sup>;

2. richiama ancora una volta l'attenzione sulla necessità che gli Stati membri riconoscano costituzionalmente le diverse realtà etnico-culturali e linguistiche eventualmente presenti al loro interno, quale prima condizione della loro salvaguardia e del loro sviluppo;

3. appoggia gli sforzi del Consiglio d'Europa volti all'elaborazione della Carta europea delle lingue regionali e delle minoranze;

4. raccomanda agli Stati membri, in ordine all'istruzione,

- di organizzare ufficialmente l'istruzione nelle lingue regionali e minoritarie, equiparata con l'insegnamento nelle lingue nazionali, dalla formazione prescolare all'università e alla formazione permanente, nelle zone linguistiche interessate,
- di riconoscere ufficialmente i corsi, le classi e le scuole che sono istituite da associazioni e che utilizzano generalmente per l'insegnamento una lingua regionale o minoritaria,
- di dedicare particolare attenzione alla formazione del personale insegnante nelle lingue regionali o minoritarie e di mettere a disposizione i necessari strumenti pedagogici per la realizzazione dei suddetti provvedimenti,
- di incentivare l'informazione sulle possibilità di istruzione nelle lingue regionali minoritarie,
- di provvedere all'equipollenza di diplomi, certificati, altri titoli e competenze professionali, al fine di facilitare ai membri di gruppi regionali o minoritari di uno Stato membro l'accesso al mercato del lavoro in comunità di altri Stati membri culturalmente apparentati;

5. raccomanda agli Stati membri, in ordine ai rapporti amministrativi e giuridici,

- di garantire direttamente a norma di legge l'impiego delle lingue regionali e minoritarie,
- di rivedere le norme di legge nazionali e le pratiche discriminanti nei confronti delle lingue delle minoranze,
- di esigere l'uso delle lingue regionali e minoritarie anche nei servizi decentralizzati dell'autorità centrale nelle aree interessate,

<sup>2</sup> G.U. n. C 68 del 14.3.1983.

- di riconoscere ufficialmente i patronimici e i toponimi esistenti nelle lingue regionali o minoritarie,
  - di consentire che nelle liste elettorali figurino nomi di località e altre indicazioni nelle lingue regionali o minoritarie;
6. chiede agli Stati membri, in ordine ai mezzi di comunicazione,
- di consentire l'accesso alle stazioni locali, regionali e centrali pubbliche e commerciali, in modo tale che sia garantita la continuità e l'efficacia delle trasmissioni nelle lingue regionali e minoritarie,
  - di provvedere affinché i gruppi minoritari ricevano per i loro programmi sostegni organizzativi e finanziari analoghi a quelli ottenuti dalla maggioranza,
  - di sostenere la formazione del personale operante nei mass media e dei giornalisti necessari per la realizzazione dei provvedimenti di cui sopra,
  - di porre al servizio delle lingue regionali e minoritarie le nuove conquiste nel settore delle tecnologie della comunicazione;
7. raccomanda agli Stati membri, in ordine all'infrastruttura culturale,
- di garantire la partecipazione diretta dei rappresentanti di gruppi che utilizzano lingue regionali o minoritarie alla gestione della cultura e alle attività collaterali,
  - di creare fondazioni o istituti per lo studio delle lingue regionali minoritarie in grado, tra l'altro, di elaborare gli strumenti didattici necessari alla loro introduzione nella scuola nonché di redigere un "inventario generale" delle lingue regionali o minoritarie interessate,
  - di sviluppare tecniche di doppiaggio e sottotitolazione per favorire le produzioni audiovisive nelle lingue regionali minoritarie,
  - di provvedere il necessario sostegno materiale e finanziario per la realizzazione delle misure di cui sopra;
8. raccomanda agli Stati membri, in ordine alla realtà socioeconomica,
- di prevedere l'impiego delle lingue regionali minoritarie nelle imprese pubbliche (poste ecc.),
  - di riconoscere l'impiego delle lingue regionali minoritarie nei sistemi di pagamento (assegni postali e attività bancarie),
  - di provvedere all'informazione del consumatore e all'etichettatura dei prodotti nelle lingue regionali e minoritarie,
  - di provvedere all'impiego delle lingue regionali nelle iscrizioni dei cartelli stradali, nelle indicazioni dei trasporti pubblici e nelle denominazioni delle strade;

9. raccomanda agli Stati membri, nel contesto delle lingue regionali e minoritarie utilizzate in più Stati membri, e in particolare nelle zone di confine
- di provvedere a meccanismi appropriati di cooperazione transfrontaliera nell'ambito della politica culturale e linguistica,
  - di incentivare la cooperazione transfrontaliera conformemente all'accordo-quadro europeo sulla cooperazione transfrontaliera tra le autorità locali;

10. chiede agli Stati membri di incoraggiare e sostenere l'Ufficio europeo per le lingue minoritarie e i suoi comitati nazionali in ciascuno degli Stati membri;

11. invita la Commissione

- a contribuire, nel quadro delle sue competenze, alla realizzazione dei provvedimenti di cui ai paragrafi 4-9,
- a tener conto delle lingue e delle culture delle minoranze regionali ed etniche della Comunità all'atto dell'elaborazione delle diverse politiche comunitarie e, in particolare, di azioni comunitarie nel settore della politica, della cultura e dell'istruzione,
- ad accordare all'Ufficio europeo per le lingue minoritarie uno status consultivo ufficiale,
- a provvedere alla creazione di un sistema di borse di studio per consentire viaggi-studio onde incentivare la reciproca conoscenza delle minoranze,
- a riservare il necessario tempo di trasmissione alle culture minoritarie nel quadro della televisione comune europea,
- a prestare l'attenzione necessaria all'informazione sulle minoranze linguistiche nelle pubblicazioni informative della Comunità;

12. chiede al Consiglio e alla Commissione di continuare ad accordare il suo sostegno e il suo incoraggiamento all'Ufficio europeo per le lingue minoritarie:

- garantendo adeguate risorse di bilancio e il ripristino di una linea distinta di bilancio,
- proponendo l'erogazione dei finanziamenti necessari alla realizzazione dei provvedimenti di cui sopra,
- stanziando fondi del FESR e del FES a favore di programmi e progetti destinati alle culture regionali e popolari,
- riferendo annualmente al Parlamento sulla situazione delle lingue regionali e minoritarie nella Comunità nonché sui provvedimenti adottati alla luce di quanto sopra esposto dagli Stati membri della Comunità;

13. intende garantire adeguati mezzi di bilancio per un'azione in favore delle lingue minoritarie pari ad almeno un milione di ECU per il bilancio del 1988;
14. incarica la sua commissione competente di elaborare singole relazioni sulle lingue e le culture delle popolazioni non sedentarie ed emigranti nonché sulle minoranze d'oltremare e sottolinea che ciascuno di questi gruppi condivide molti degli svantaggi di coloro che parlano una lingua minoritaria, ma i cui problemi specifici meritano d'ufficio un trattamento particolareggiato;
15. decide che l'intergruppo sulle lingue minoritarie ottenga a pieno diritto lo statuto di intergruppo ufficiale del Parlamento europeo;
16. incarica il suo Presidente di trasmettere la presente risoluzione alla Commissione, al Consiglio, alle autorità nazionali e regionali degli Stati membri nonché all'Assemblea consultiva del Consiglio d'Europa e alla Conferenza permanente delle amministrazioni locali e regionali d'Europa.

**C. Risoluzione 192 (1988)**

**sulle lingue regionali o minoritarie in Europa**

adottata dalla Conferenza permanente dei poteri locali e regionali  
del Consiglio d'Europa il 16 marzo 1988

**CARTA EUROPEA DELLE LINGUE  
REGIONALI O MINORITARIE**

*PREAMBOLO*

Gli stati firmatari della presente Carta,

Considerando che lo scopo del Consiglio d'Europa è realizzare una più stretta unione tra i suoi membri, in particolare al fine di tutelare e di promuovere gli ideali ed i principi che costituiscono il loro patrimonio comune;

Considerando che certe lingue regionali o minoritarie rischiano di sparire e, che questa sparizione indebolirebbe la tradizione e la ricchezza culturale dell'Europa e considerando perciò legittimo e necessario prendere delle misure speciali per salvarle e svilupparle;

Considerando che il diritto delle popolazioni ad esprimersi nelle loro lingue regionali o minoritarie nell'ambito della loro vita privata e sociale costituisce un diritto imprescindibile conforme ai principi contenuti nel Patto Internazionale relativo ai diritti civili e politici delle Nazioni Unite, nella Convenzione di Salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà fondamentali del Consiglio d'Europa nonché all'atto finale della Conferenza sulla Sicurezza e la Cooperazione in Europa;

Consapevoli del fatto che la difesa e il rafforzamento delle lingue regionali o minoritarie nei vari paesi e nelle varie regioni d'Europa, lungi dal costituire un ostacolo alle lingue nazionali, rappresentano un contributo importante all'edificazione di un'Europa basata sui principi di democrazia e di diversità culturale, nell'ambito della sovranità nazionale e dell'integrità territoriale;

Tenuto conto delle condizioni specifiche e delle tradizioni storiche caratteristiche di ogni regione dei paesi d'Europa;

Si sono accordati su quanto segue:

*PARTE I*  
*DISPOSIZIONI GENERALI*

**Articolo 1**  
*Definizioni*

Ai sensi della presente Convenzione:

- a. con “lingue regionali o minoritarie” si intendono le lingue appartenenti al patrimonio culturale europeo;
  - i) tradizionalmente parlate in un territorio da persone – cittadini dello Stato – che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato; e
  - ii) diverse dalla lingua parlata (o dalle lingue parlate) dal resto della popolazione di quello Stato;
- b. con “territorio in cui è parlata una lingua regionale o minoritaria” s’intende l’area geografica in cui questa lingua costituisce il mezzo di espressione di un numero di persone tale da giustificare l’approvazione dei vari provvedimenti di tutela previsti dalla presente Convenzione;
- c. con l’espressione “discriminazione” s’intende qualsiasi distinzione, esclusione, restrizione o preferenza riguardante l’uso di una lingua o l’appartenenza ad una minoranza linguistica avente lo scopo e l’effetto di scoraggiare, compromettere o impedire la conservazione o lo sviluppo di una lingua regionale o minoritaria o che rechi pregiudizio all’uguaglianza dei diritti dei locutori, di queste lingue rispetto ai locutori delle lingue più diffuse nei settori della vita privata o pubblica;
- d. con “lingue prive di territorio” s’intendono le lingue appartenenti al patrimonio culturale europeo, parlate da cittadini dello Stato, diverse dalla lingua parlata (o dalle lingue parlate) dal resto della popolazione dello Stato ma che, seppur tradizionalmente parlate nel territorio dello Stato, non possono venir collegate ad un’area geografica specifica di esso.

**Articolo 2**  
*Impegni*

- 1. Ogni Parte della presente Convenzione s’impegna ad applicare la Parte II all’insieme delle lingue regionali o minoritarie parlate nel proprio territorio e corrispondenti alle definizioni dell’articolo 1.
- 2. Ogni Parte s’impegna ad applicare alle lingue che avrà indicato al momento della ratifica, conformemente all’articolo 3, almeno 35 paragrafi scelti tra le disposizioni della Parte III di questa Convenzione fra cui almeno 12 scelti tra i seguenti paragrafi: articolo 6, a., b. (ii), c., d. (ii), e. (ii), g.; articolo

7, a. (ii), b.(ii), c. (iii), m; articolo 8, a., b. (ii), c. (ii), e.; articolo 9, 1. a. e c.; articolo 10, 1, a., b., c., d., e 2. b. e c.

### Articolo 3

#### *Modalità*

1. Ogni Stato contraente deve precisare nel proprio strumento di ratifica, di accettazione o di approvazione, ogni lingua regionale o minoritaria cui si applicano i paragrafi scelti conformemente al paragrafo 2. dell'articolo 2.
2. Ogni Parte può, ulteriormente ed in qualsiasi momento, dichiarare al Segretario Generale che essa accetta gli obblighi derivanti dalle disposizioni di qualsiasi altro paragrafo della Convenzione che non sia stato specificato nel proprio strumento di ratifica, di accettazione o di approvazione o che ha l'intenzione di applicare il paragrafo 1. del presente articolo ad altre lingue regionali minoritarie.
3. Gli impegni previsti al paragrafo precedente saranno ritenuti parte integrante della ratifica, dell'accettazione o dell'approvazione e comporteranno effetti non appena avvenuta la notifica.
4. Le Parti s'impegnano a cercare mezzi idonei a seconda del loro sistema costituzionale e/o legislativo per garantire il rispetto dei diritti e delle garanzie, riconosciuti dalla presente Convenzione da parte delle loro collettività territoriali e degli organismi pubblici dipendenti da esse nonchè da parte dei privati cittadini.

### Articolo 4

#### *Statuti di protezione esistenti*

Le disposizioni della presente Convenzione non recano pregiudizio alle disposizioni più favorevoli previste dallo statuto giuridico delle minoranze già in vigore in una parte Contraente o previste da pertinenti accordi internazionali bilaterali o multilaterali.

## PARTE II

### *OBIETTIVI E PRINCIPI GENERALI PERSEGUITI CONFORMEMENTE AL PARAGRAFO 1 DELL'ARTICOLO 2*

### Articolo 5

#### *Obiettivi e principi*

1. Le Parti s'impegnano, per quanto riguarda le lingue regionali o minoritarie parlate nel loro territorio a prendere come fondamento della loro poli-

tica, della loro legislazione e della loro prassi, gli obiettivi ed i principi seguenti:

- a. il riconoscimento delle lingue regionali o minoritarie, in quanto attributo di una comunità;
  - b. il rispetto dell'arca geografica di ciascuna lingua regionale o minoritaria, facendo in modo che le divisioni amministrative, attuali o future, non costituiscano un ostacolo allo sviluppo di quella lingua regionale o minoritaria;
  - c. la necessità di un'azione risolutamente a favore delle lingue regionali o minoritarie, al fine di tutelarle;
  - d. la soppressione di qualsiasi discriminazione riguardante l'uso delle lingue regionali o minoritarie, così come di qualsiasi azione che porti a tale discriminazione, nello spirito della Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo;
  - e. promuovere l'uso orale e scritto delle lingue regionali o minoritarie nella vita pubblica, sociale ed economica;
  - f. il diritto di ogni comunità che utilizza una lingua regionale o minoritaria a mantenere e ad accrescere rapporti di solidarietà con altre comunità analoghe dello Stato;
  - g. l'insegnamento e lo studio delle lingue regionali o minoritarie a tutti i livelli opportuni;
  - h. offrire delle agevolazioni affinché le persone che non parlano queste lingue, residenti nel territorio in cui vengono utilizzate queste lingue e che lo desiderino, possano imparare tali lingue regionali o minoritarie;
  - i. promuovere gli studi e delle ricerche sulle lingue regionali o minoritarie in un ambito universitario o equivalente;
  - j. far in modo che il rispetto, la comprensione e la tolleranza nei confronti delle lingue regionali o minoritarie diventino gli obiettivi nel campo dell'educazione e della formazione impartite nel loro territorio, nonché incoraggiare i mezzi di comunicazione di massa a ricercare gli stessi obiettivi;
  - k. studiare la possibilità di applicare le forme di scambi transnazionali idonei alle lingue regionali o minoritarie utilizzate in maniera identica od analoga in due o più Stati contraenti;
2. Le Parti s'impegnano ad applicare, *mutatis mutandis*, i principi elencati al punto 1. di cui sopra alle lingue prive di territorio.
  3. Le Parti sono incoraggiate a creare organi incaricati di consigliare le autorità riguardo a tutte le questioni attinenti alle lingue regionali o minoritarie.

### PARTE III

#### PROVVEDIMENTI A FAVORE DELL'USO DELLE LINGUE REGIONALI O MINORITARIE NELLA VITA PUBBLICA DA PRENDERE IN CONFORMITÀ AGLI IMPEGNI SOTTOSCRITTI IN VIRTÙ DEL PARAGRAFO 2 DELL'ARTICOLO 2

##### Articolo 6 *Insegnamento*

In fatto d'insegnamento, le Parti s'impegnano, per quanto riguarda il territorio in cui vengono usate queste lingue:

- a. a far in modo che l'istruzione prescolastica ed elementare sia impartita in gran parte o completamente nelle lingue regionali o minoritarie, perlomeno per le famiglie che lo desiderino;
- b. (i) a far in modo che l'istruzione secondaria – ivi compresa quella tecnica e professionale – venga impartita principalmente nelle lingue regionali o minoritarie, perlomeno agli studenti che lo desiderino;
- b. (ii) a prevedere almeno l'insegnamento di queste lingue, nel caso in cui il paragrafo b. (i) non sia suscettibile d'applicazione data la situazione delle lingue in questione, nelle scuole medie, tecniche e professionali;
- c. a offrire la possibilità a coloro che non parlano queste lingue di impararle grazie a corsi organizzati nell'ambito dei programmi prescolastici, scolastici, elementari e della scuola media;
- d. (i) a prevedere un insegnamento universitario e superiore impartito nelle lingue regionali o minoritarie; o
- d. (ii) a prevedere lo studio di queste lingue in quanto materie di insegnamento universitario e superiore, in particolare nel caso in cui il paragrafo d. (i) non sia suscettibile di venir applicato a motivo della situazione delle lingue in questione;
- e. (i) a prendere dei provvedimenti per impartire lezioni di educazione degli adulti e di educazione permanente in gran parte o completamente nelle lingue regionali o minoritarie; o
- e. (ii) a proporre, specie nel caso in cui il paragrafo c. (i) non sia suscettibile d'applicazione, queste lingue in quanto materie di insegnamento degli adulti e per l'educazione permanente;
- f. a prendere dei provvedimenti per garantire ivi compreso per coloro che non parlano queste lingue – l'insegnamento della storia e della cultura che sono alla base della lingua regionale o minoritaria –, in quanto componenti del patrimonio europeo;

g. a garantire la formazione iniziale e permanente degli insegnanti, necessaria alla messa in opera di quelli tra i paragrafi che vanno da a. a f. che siano stati accettati dalla Parte;

h. a garantire, con specifici provvedimenti ed in particolare tramite aiuti materiali e finanziari supplementari, la messa a disposizione di mezzi pedagogici e personale necessario alla attuazione di quelli tra i paragrafi che vanno da a. a g. che siano stati accettati dalla Parte;

i. a incaricare un organo di controllo di sorvegliare i provvedimenti presi e i progressi conseguiti nell'istituto scolastico o lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie e di redigere su questi punti rapporti periodici che saranno resi pubblici.

### Articolo 7

#### *Servizi pubblici, autorità amministrative e giustizia*

Per quanto riguarda i rapporti con i servizi pubblici e con le autorità amministrative e giudiziarie, le Parti s'impegnano, rispetto al territorio in cui queste lingue vengono parlate e nella misura in cui ciò sia ragionevolmente possibile:

a. (i) a far sì che le lingue regionali o minoritarie siano utilizzate dalle autorità amministrative o far sì che quelle autorità, o perlomeno coloro tra i loro agenti che si trovano a contatto con il pubblico, facciano uso delle lingue regionali o minoritarie nei loro rapporti con le persone che si rivolgono ad essi in quelle lingue; o

a. (ii) a far in modo che coloro che si rivolgono all'amministrazione - nel caso in cui il paragrafo a. (i) non sia suscettibile di applicazione data la situazione specifica della lingua regionale o minoritaria - possano redigere validamente un atto o formulare una richiesta in quella lingua;

b. (i) a far in modo che le lingue regionali o minoritarie siano utilizzate dai servizi pubblici incaricati di fornire delle prestazioni o che questi servizi - o perlomeno coloro che tra i loro agenti che sono a contatto con il pubblico - utilizzino le lingue regionali o minoritarie nei loro rapporti con le persone che si rivolgono ad essi in queste lingue; o

b. (ii) a far sì che gli utenti, nel caso in cui il paragrafo b. (i) non sia suscettibile di applicazione per via della situazione particolare della lingua regionale o minoritaria, possano redigere validamente un atto o formulare una richiesta in quella lingua;

c. (i) a badare che i servizi giudiziari utilizzino le lingue regionali o minoritarie nelle procedure; o

c. (ii) nel caso in cui il paragrafo c. (i) non sia suscettibile di applicazione a

motivo della situazione delle lingue di cui trattasi, a badare che i servizi giudiziari:

- redigano nelle lingue regionali o minoritarie, dietro richiesta, gli atti che si ricollegano ad una procedura giudiziaria;
- consentano l'esercizio del diritto di ricorso e di difesa nelle lingue regionali o minoritarie e garantiscano, con mezzi idonei, la comprensione di queste lingue da parte del personale giudiziario; o

c. (iii) nel caso in cui i paragrafi c. (i) e (ii) non siano suscettibili di applicazione data la situazione delle lingue in questione, a badare che i servizi giudiziari garantiscano la possibilità per l'imputato di esprimersi nella propria lingua regionale o minoritaria e riconoscano in ogni caso la validità degli atti e delle richieste, scritti e orali, presentati da una persona in una lingua regionale o minoritaria;

d. a prendere provvedimenti per far in modo che l'utilizzazione delle lingue regionali o minoritarie nei casi di cui trattano i paragrafi da a. a c. sopraccitati, non implichi spese aggiuntive per gli interessati;

e. a far in modo che le autorità pubbliche possano redigere atti in una lingua regionale o minoritaria;

f. a proporre formulari e testi amministrativi d'uso corrente per la popolazione nelle lingue regionali o minoritarie;

g. a rendere accessibili, nelle lingue regionali o minoritarie, i testi fondamentali dello Stato e i testi concernenti in particolare le popolazioni che parlano quelle lingue;

h. a incoraggiare le collettività regionali a garantire la pubblicazione, nelle lingue regionali o minoritarie, dei testi ufficiali di cui sono alla fonte;

i. a incoraggiare le collettività locali a garantire la pubblicazione, nelle lingue regionali o minoritarie, dei testi ufficiali di cui sono all'origine;

j. a favorire il rispetto o l'adozione di forme corrette dei patronimici, su richiesta degli interessati, nelle lingue regionali o minoritarie;

k. a permettere l'utilizzazione o l'adozione, eventualmente abbinata ad un'altra denominazione, delle forme esatte della toponimia, nelle lingue regionali o minoritarie;

l. a garantire alle collettività regionali il diritto di adoperare le lingue regionali o minoritarie nei dibattiti delle loro assemblee;

m. a garantire alle collettività locali il diritto di adoperare le lingue regionali o minoritarie nei dibattiti delle loro assemblee;

n. a creare o a promuovere e a finanziare servizi di traduzione e di ricerca terminologica, in previsione in particolare dell'applicazione dei punti di cui sopra e più genericamente per il mantenimento e lo sviluppo di una termi-

nologia amministrativa, commerciale, economica, sociale, tecnologica o giuridica adeguata in ogni lingua regionale o minoritaria;

o. a garantire il reclutamento e, all'occorrenza, la formazione dei funzionari o dei pubblici dipendenti necessari alla messa in opera di quelli, tra i paragrafi che vanno da a. a n., che siano accettati dalla Parte contraente;

p. a privilegiare, dietro loro richiesta, l'assegnazione dei pubblici dipendenti che conoscono una lingua regionale o minoritaria nel territorio in cui è parlata questa lingua;

q. a garantire, tramite provvedimenti specifici ed in particolare mediante aiuti materiali e finanziari supplementari, le condizioni, i mezzi tecnici ed il personale necessario all'applicazione di quelli tra i paragrafi che vanno da a. a n. che siano accettati dalla Parte contraente.

## Articolo 8

### *Mezzi di comunicazione di massa*

Per quanto riguarda i mezzi di comunicazione di massa, le Parti s'impegnano, nel territorio in cui vengono parlate queste lingue e nella misura in cui le autorità pubbliche fruiscono di competenze, di potere o di influenza in questo settore:

a. a bandire dalla loro legislazione o dai loro regolamenti qualsiasi disposizione discriminatoria nei confronti dell'uso delle lingue regionali o minoritarie nei mass media;

b. (i) a favorire l'esistenza di organi stampa pubblicati nelle lingue regionali o minoritarie; o

b. (ii) se tali organi non possono esistere, a favorire la pubblicazione regolare in tutti i settori di articoli scritti nelle lingue regionali o minoritarie;

c. (i) a garantire l'esistenza di almeno un canale televisivo che trasmetta in gran parte o totalmente nella lingua regionale o minoritaria; o

c. (ii) a garantire, nel caso in cui il paragrafo c. (i) non sia suscettibile di applicazione, a motivo della situazione delle lingue prese in considerazione, la diffusione regolare e in tutti i settori di trasmissioni televisive in quelle lingue, salvo nel caso in cui fossero previste altre modalità al riguardo;

d. a non ostacolare minimamente la ricezione dei programmi dei mass media dei paesi confinanti di identica lingua e cultura e, se possibile, a favorire tale ricezione;

e. a garantire l'esistenza di almeno una stazione radio che trasmetta nella lingua regionale o minoritaria, salvo nel caso in cui fossero previste altre modalità al riguardo;

g. a favorire, tramite programmi trasmessi alla radio o alla televisione, l'ac-

quisizione ed il recupero dei patrimoni culturali connessi con le lingue regionali o minoritarie;

h. ad appoggiare la formazione ed il reclutamento dei giornalisti e del personale dei mass media, necessari alla messa in opera dei paragrafi di quelli tra i paragrafi che vanno da b. a g. che siano accettati dalla Parte contraente;

i. a garantire la partecipazione diretta di rappresentanti delle comunità che fanno uso di una lingua regionale o minoritaria alle strutture di controllo della pluralità dei mass media, quand'esse esistono;

j. in previsione della messa in opera di quelli, tra i paragrafi che vanno da b. a i., che siano accettati dalla Parte contraente:

– a garantire, tramite aiuti supplementari, l'equilibrio finanziario dei mass media che si dedicano esclusivamente o in modo particolare alle lingue regionali o minoritarie;

– a creare o a mantenere mediante provvedimenti specifici le condizioni e i mezzi tecnici necessari allo sviluppo delle lingue e delle culture regionali nei mass media;

k. a prendere in considerazione l'interesse delle lingue regionali o minoritarie nella definizione dei regolamenti relativi alla diffusione scritta, radiofonica e televisiva.

## Articolo 9

### *Attrezzature e attività culturali*

1. In materia di attrezzature e di attività culturali – in particolare biblioteche, videoteche, centri culturali, musei, archivi, accademie, teatri, cinema e altro, nonché in materia di produzione letteraria e cinematografica, dell'espressione culturale popolare, di festival, delle industrie culturali, comprendenti fra l'altro l'utilizzazione delle nuove tecnologie – le Parti s'impegnano, per quanto riguarda il territorio in cui sono parlate queste lingue e nella misura in cui le autorità pubbliche dispongono di competenze, di poteri e d'influenza in questo settore;

a. a incoraggiare l'espressione e le iniziative specifiche delle lingue regionali o minoritarie;

b. a favorire lo sviluppo delle tecniche e delle attività di traduzione, di doppiaggio e di sovrimpressioni dei sottotitoli, al fine di promuovere o la conoscenza di opere prodotte nelle lingue regionali o minoritarie, o l'accessibilità in quelle lingue a opere prodotte in lingue più diffuse;

c. a badare che gli organismi incaricati di avviare o di appoggiare queste attività culturali nelle loro varie forme integrino in gran parte la conoscenza e l'uso delle lingue e delle culture regionali o minoritarie nelle attività di cui hanno l'iniziativa o cui recano il loro appoggio;

- d. a badare che gli organismi incaricati di avviare o di appoggiare le attività culturali nelle loro varie forme abbiano a disposizione un personale che padroneggi la lingua regionale o minoritaria;
  - e. a favorire la partecipazione diretta, per quanto concerne gli impianti e i programmi di attività culturali, di rappresentanti delle comunità che parlano quella lingua regionale o minoritaria;
  - f. a facilitare, per ogni lingua regionale o minoritaria, la creazione di un organismo incaricato di raccogliere, di ricevere in deposito e di presentare o di pubblicare le opere in quella lingua;
  - g. a garantire, mediante misure particolari e segnatamente tramite aiuti materiali e finanziari supplementari, le condizioni e i mezzi tecnici necessari alla messa in opera di quelli tra i paragrafi che vanno da a. a e. che siano stati accettati dalla Parte contraente;
2. Le Parti s'impegnano ad attribuire alle lingue ed alle culture regionali o minoritarie il posto che compete loro nell'ambito della loro politica di sviluppo linguistico e culturale all'estero.

#### Articolo 10

##### *Vita economica e sociale*

1. Per quanto concerne le attività economiche e sociali, le Parti s'impegnano, per tutto il loro territorio:
- a. a escludere dalla loro legislazione qualsiasi disposizione tendente a vietare o limitare l'uso delle lingue regionali o minoritarie negli atti della vita economica o sociale ed in particolare nei contratti di lavoro e nei documenti tecnici, quali le istruzioni per l'uso di prodotti o di attrezzature;
  - b. a vietare l'inserzione in atti privati quali i contratti di lavoro o i regolamenti di un'impresa, di clausole che escludano o limitino l'uso di lingue regionali o minoritarie;
  - c. a combattere le prassi miranti a scoraggiare l'uso delle lingue regionali o minoritarie nell'ambito delle attività economiche o sociali e, in modo più generale, a tutelare i locutori di quelle lingue contro provvedimenti discriminatori che potrebbero subire nella vita economica e sociale a causa dell'uso di quelle lingue;
  - d. a riconoscere la validità degli atti giuridici redatti in una lingua regionale o minoritaria;
2. nel settore delle attività economiche e sociali, le Parti s'impegnano, per quanto concerne i territori in cui vengono utilizzate le lingue regionali o minoritarie e nella misura in cui ciò sia ragionevolmente possibile;
- a. a verificare che la loro regolamentazione finanziaria e bancaria definisca

le modalità miranti a rendere possibile nelle condizioni compatibili con le usanze commerciali, l'utilizzazione delle lingue regionali o minoritarie per la redazione di atti di pagamento (assegni, cambiali, ecc.) o di altri documenti finanziari; 1,1

b. nei settori economici e sociali direttamente dipendenti dal loro controllo (settore pubblico), ad effettuare azioni promozionali tendenti ad incoraggiare l'utilizzazione delle lingue regionali o minoritarie;

c. a badare in particolar modo che l'organizzazione degli impianti sociali quali gli ospedali, le case di riposo, i pensionati, consentano alle persone ricoverate o ospitate di essere accolte, curate e assistite nella loro lingua, allo scopo di migliorare la situazione delle persone dipendenti, per motivi di salute, di età o per via di altri handicap, che si esprimono in lingue regionali o minoritarie;

d. a far sì che le norme di sicurezza siano redatte nelle lingue regionali o minoritarie, secondo modalità appropriate;

e. a rendere accessibile nelle lingue regionali o minoritarie l'informazione dei consumatori e degli utenti, a seconda della domanda esistente in materia.

#### **Articolo 11**

##### *Scambi transfrontalieri*

In materia di cooperazione transfrontaliera, le Parti s'impegnano:

a. a mantenere, a sviluppare relazioni specifiche attraverso le frontiere a favore delle lingue regionali o minoritarie che, in forma identica o analoga, siano utilizzate in vari Stati membri e

b. ad agevolare, a favore delle lingue regionali o minoritarie, utilizzate in maniera identica o analoga in due o più Stati membri, le varie forme di scambi e di cooperazione transnazionale, in tutti i settori della cultura, dell'insegnamento, della formazione professionale e dell'educazione permanente.

#### **PARTE IV**

##### **APPLICAZIONE DELLA CARTA**

#### **Articolo 12**

##### *Rapporti periodici*

Le Parti presentano al Segretario Generale del Consiglio d'Europa, in forma che sarà determinata dal Comitato dei Ministri, un rapporto biennale relativo all'applicazione della Parte II e delle disposizioni della Parte III della Carta da Esse accettate.

### Articolo 13

#### *Esame dei Rapporti*

1. I rapporti presentati al Segretario Generale del Consiglio d'Europa in applicazione dell'articolo 12 saranno esaminati da un Comitato di esperti costituito conformemente all'articolo 14.
2. Gli organismi e gruppi legalmente costituiti in una Parte contraente potranno attirare l'attenzione del Comitato di esperti su situazioni che fossero contrarie agli impegni presi da detta Parte. Previa verifica presso la Parte interessata, il Comitato di esperti potrà tener conto di queste informazioni per la preparazione del rapporto di cui al paragrafo 3. del presente articolo.
3. In base ai rapporti di cui al paragrafo 1. ed alle informazioni menzionate al paragrafo 2, il Comitato di esperti preparerà un rapporto all'intenzione del Comitato dei Ministri. Questo rapporto comprenderà le osservazioni che le Parti saranno invitate a formulare e potrà essere reso pubblico dal Comitato dei Ministri.
4. Il rapporto di cui al paragrafo 3 conterrà in particolare le proposte del Comitato di esperti indipendenti al Comitato dei Ministri in previsione della preparazione necessaria di raccomandazioni di quest'ultimo a una o più Parti.
5. Il Segretario Generale del Consiglio d'Europa farà un rapporto biennale dettagliato sull'applicazione della Carta.

:5.00)

### Articolo 14

#### *Comitato di esperti*

1. Il comitato di esperti sarà composto da un membro per ogni Parte contraente, designato dal Comitato dei Ministri a partire da un elenco di persone della massima integrità, e con competenze riconosciute nelle materie trattate dalla Carta, che saranno proposte dalla Parte interessata.
2. I membri del Comitato saranno nominati per una durata di sei anni ed il loro mandato potrà essere rinnovato. Se un membro non potesse adempiere al proprio mandato, sarebbe sostituito conformemente alla procedura prevista dal paragrafo 1, ed il membro nominato in sostituzione porta a termine il mandato del suo predecessore.
3. Il Comitato di esperti adotterà il proprio Regolamento interno. Il suo segretariato sarà assicurato dal Segretario Generale del Consiglio d'Europa.

PARTE V

(Questa parte includerà la seguente clausola territoriale)

1. Ogni parte Contraente può, al momento della firma o del deposito del suo strumento di ratifica, accettazione, approvazione o adesione, o ad un momento ulteriore, designare la porzione o le porzioni del suo Territorio che desidera sottrarre all'applicazione della presente Convenzione.
2. Qualsiasi dichiarazione fatta in virtù del precedente paragrafo in merito ad una porzione di Territorio in essa specificata potrà essere ritirata tramite notifica indirizzata al Segretario Generale del Consiglio d'Europa. Il ritiro diventerà effettivo il primo del mese successivo allo scadere del termine di sei mesi dalla data di ricevimento della notifica da parte del Segretario Generale.



*Direzion, redazion  
e aministrazion:*

Istitut Cultural Ladin - 38039 Vich/Vigo di Fassa  
Tel. 0462/64267 - Fax 0462/64909

I collaboratori sono pregati di inviare alla Redazione i loro contributi in stesura dattiloscritta, conservandone una copia. Agli stessi autori è affidata la correzione delle prime bozze di stampa. Ai Collaboratori saranno inviati gratuitamente 20 estratti. Potranno essere forniti altri estratti a pagamento, previa preventiva richiesta.

Le pubblicazioni per recensione o per scambio debbono essere recapitate esclusivamente alla Redazione.

*Se prea i colabradoros de monèr ite a la Redazion i contribuc' scric' jù a machina, conservan na copia.*

*Ai autores ge ven dat sù da fèr la prima corezion de la proes de stampa.*

*Ai colabradoros ge vegnarà manà per nia 20 copies de l'articol stampèdes a pèrt. De outra copies pel vegnir monèdes a paament a chi les domanarà dant fora.*

*La publicazioni per recenjian o per scambie les con esser manèdes demà a la Redazion.*

Prezzo per fascicolo: Lit. 10.000 (estero Lit. 12.000)

Abbonamento annuo: Lit. 20.000 (estero lit. 25.000)

Versamento sul c.c.p. 14797385 intestato a:  
Istitut Cultural Ladin - Vigo di Fassa (Trento)



Direttore responsabile: **Made in Italy** dott. Fabio Chiocchetti

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 239 in data 30 maggio 1977  
Pubblicazione trimestrale a pubblicità inferiore al 70% - Spedizione in abbonamento postale, gruppo V.

Finito di stampare nel mese di maggio 1980 presso la Litotipografia Alcione - Trento.

8 032919 990075