

LE PRASSI APPLICATIVE DELLE MISURE DI TUTELA DELLE PICCOLE MINORANZE TRENTINE NELLE SCUOLE

**Uno Studio Interdisciplinare.
Technical Report**

/ **GIORGIA DECARLI**



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

ftu FONDAZIONE
TRENTINO
UNIVERSITÀ

Collana Fondazione Trentino Università

La Fondazione Trentino Università (FTU) è un'importante istituzione culturale la cui finalità è il supporto alla ricerca, alla formazione permanente, alla promozione di iniziative a favore dei giovani, con l'obiettivo di valorizzarne talenti, motivazioni, competenze ed esperienze.

Alla Fondazione partecipano autorevolissimi soggetti pubblici e privati del Trentino, tra i quali l'Università degli Studi di Trento, la Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, la Camera di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura di Trento, le principali associazioni di categoria e alcune primarie aziende, sempre della realtà trentina.

I lavori pubblicati in questa Collana costituiscono il risultato di un'accurata selezione avviata con una prima raccolta di proposte editoriali effettuata dai dipartimenti dell'Università degli Studi di Trento. Le proposte così raccolte sono esaminate da un'apposita commissione designata, oltre che dalla stessa FTU, dall'Università degli Studi di Trento e dalla casa editrice FrancoAngeli di Milano.

La commissione seleziona lavori ritenuti particolarmente meritevoli di attenzione per le qualità scientifiche e divulgative rilevate.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

LE PRASSI APPLICATIVE DELLE MISURE DI TUTELA DELLE PICCOLE MINORANZE TRENTINE NELLE SCUOLE

**Uno Studio Interdisciplinare.
Technical Report**

/ GIORGIA DECARLI



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

ftu FONDAZIONE
TRENTINO
UNIVERSITÀ

L'attività di preselezione dei lavori pubblicati nella presente Collana è stata effettuata dai Direttori dei Dipartimenti dell'Università degli Studi di Trento. La selezione finale dei lavori da pubblicare è stata effettuata da una Commissione composta da Ilaria Angeli (FrancoAngeli Editore), Mauro Marcantoni (Fondazione Trentino Università), Giuseppe Sciortino (Università degli Studi di Trento).

Direttore di Collana

Mauro Marcantoni

Coordinamento editoriale

Maria Liana Dinacci

Progetto grafico e impaginazione

IDESIA, Trento - www.idesia.it

Segreteria organizzativa Fondazione Trentino Università

Raffaella Prandi

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	pag. 7
1. Il campo di ricerca	» 9
2. Il metodo di ricerca	» 12
3. I progetti di tutela e l'osservazione partecipante nelle scuole	» 17
3.1. L'osservazione partecipante nella scuola 0-6 <i>Khlummane lustege tritt</i> di Lusèrn (Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri)	» 17
3.2. L'osservazione partecipante nella scuola primaria di Lavarone - Istituto Comprensivo di Folgaria-Lavarone- Luserna (Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri)	» 29
3.3. L'osservazione partecipante nella scuola dell'infanzia Himbling di Vlarotz (Valle dei Mocheni)	» 49
3.4. L'osservazione partecipante nella scuola primaria di Fierozzo Earsteschual va Vlarotz, Istituto Comprensivo Pergine 1, (Valle dei Mocheni)	» 59
4. I progetti di tutela e l'osservazione partecipante extra-scolastica	» 68
4.1. La (non)relazione tra scuola e diritto	» 69
4.2. La (non)relazione tra scuola e famiglia	» 73
Conclusioni e raccomandazioni	» 79
Bibliografia	» 87

Introduzione

Il rapporto presenta gli esiti di una ricerca sul campo svolta nel 2018 grazie a un assegno cofinanziato da Università di Trento e Provincia autonoma di Trento. L'obiettivo dell'indagine è stato verificare, con il supporto delle scienze antropologiche e giuridiche, l'attuazione effettiva della normativa di tutela delle minoranze linguistiche nelle quattro scuole situate nelle aree tradizionali dei gruppi cimbro e mocheno, tenendo conto, altresì, dei contesti socioculturali dove le scuole medesime s'inseriscono. Lo studio si è concentrato sulle due citate minoranze non solo per le comuni radici germanofone ma, soprattutto, per la loro esigua massa critica e conseguente assenza di rappresentanza politica a discapito di una tutela formale prevista dal II Statuto, molteplici leggi provinciali, la legge regionale 3/2018 e la legge nazionale 482/1999.

In relazione alle minoranze storico-linguistiche locali ufficialmente riconosciute, la legislazione esistente sul territorio regionale adotta un modello promozionale ideale che prende atto della diversità linguistica, attribuisce alcuni diritti ai/le parlanti degli idiomi tutelati e rimuove gli ostacoli che essi/e possono incontrare nei termini di una eguaglianza sostanziale (Tonniatti, 1994). Questo approccio si riflette nel sistema educativo, estendendosi la tutela linguistica anche dentro la scuola. La Provincia di Trento ha optato per un approccio non ghettizzante e sostenibile economicamente secondo il quale l'educazione è veicolata in italiano ma le lingue e le culture di minoranza possono essere insegnate se richiesto esplicitamente dai gruppi linguistici interessati.

Dallo studio è emerso che i progetti di insegnamento e rivitalizzazione delle lingue cimbra e mochena avviati nelle scuole osservate sono fragili. Il tempo realmente dedicato a essi è poco e gli/le insegnanti, ancorché capaci

di idee originali e molto stimolanti, vi si accostano talvolta con approccio timido. L'osservazione partecipante ha rilevato che ciò si lega sia a un sovraccarico di discipline e attività che non si escludono a vicenda ma si accumulano, lasciando poco spazio per nuovi progetti, sia a una vulnerabilità che affonda le radici (in parte) fuori dall'*establishment* educativo e che deriva da punti di discontinuità tra scuola, istituzioni pubbliche e sfera familiare.

Esclusa la possibilità di sviscerare in un discorso univoco e coerente la molteplicità di sfumature, criticità e contraddizioni emerse dallo studio di campo, il rapporto mira a restituire una descrizione il più possibile esauriente dei progetti di tutela e rivitalizzazione delle lingue di minoranza integrati nell'organizzazione delle scuole osservate, prestando al contempo attenzione al più ampio contesto delle ideologie e delle azioni entro cui essi si collocano a tutti i livelli, scolastico, istituzionale e familiare.

Ulteriori analisi e riflessioni su quanto rilevato attraverso l'indagine sono state affidate a eventi e contributi scientifici idonei a offrire lo spazio e il confronto necessari per essere sufficientemente sviluppate¹.

¹ Si vedano il ciclo di seminari intitolato *Conversazioni Linguistiche* organizzato annualmente dal Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento (dell'intervento è stata data notizia sul sito del Dipartimento; sul sito del Servizio Minoranze Linguistiche della Provincia; al TG Mocheno, edizione del 15/12/2018, http://www.trentinotv.it/video_on_demand.php?id_menu=2&id_video=50184&pag=; al TG Cimbri Zimbar Earde – Luserna del 17/12/2018, <https://www.youtube.com/watch?v=-pazOFUJgx8&t=229s>); la *1st International Conference of Scuola Democratica Education and Post-Democracy* (Cagliari, 6-8 giugno 2019, sezione “Diversity, Inclusion and Integration”, panel intitolato “Socio-cultural minorities, multi-cultural citizenship and ethnography at school” <http://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2018/11/B.13.-PONTRADOLFODECARLI.pdf>); l'*International Conference Language and Territory 4* (Trento, 24 – 30 giugno 2019, titolo del contributo “Quando diritto, linguistica e antropologia non parlano la stessa lingua”); la *Conferenza delle Minoranze Linguistiche* organizzata dal Servizio Minoranze Linguistiche Locali e Audit Europeo del Dipartimento Affari e Relazioni Istituzionali della Provincia autonoma di Trento (Trento, 9 dicembre 2020, titolo del contributo “Le esperienze delle scuole mocheno e cimbra”); l'articolo intitolato “Positive ideologies ain't enough! (Dis)junctions and paradoxes in minority language protection” uscito su *Anuac* Vol. 9 (2) e, infine, due incontri di restituzione presso le scuole dove si è svolta l'osservazione.

1. Il campo di ricerca

La ricerca si è servita principalmente del metodo etnografico, lo strumento chiave dell'indagine ius-antropologica. Questa etnografia scolastica, condotta da una non incardinata, è stata l'esito di un lungo negoziato nel quale dirigenti e insegnanti hanno inizialmente cercato di (de)limitare il più possibile il raggio di osservazione e coazione della ricercatrice, sul presupposto che la sua partecipazione alle attività svolte in aula avrebbe distratto le classi. In verità, i bambini e le bambine hanno accolto l'etnografa e saputo gestire la sua presenza meglio degli/lle insegnanti comprensibilmente restii/e a farsi osservare sul posto di lavoro da una sconosciuta. In virtù della loro grande esperienza nel relazionarsi con le persone adulte, i piccoli e le piccole hanno presto imparato a ignorarla o considerarla strategicamente, in base ai loro bisogni materiali e affettivi senza troppo timore di essere giudicati/e.

Da una serie di incontri preliminari con le dirigenze si è appreso che nelle scuole secondarie trentine di I e II grado i progetti didattici legati al cimbro e al mocheno sono scarsi o addirittura assenti. Per questo si è ritenuto opportuno collocare questa prima esperienza di ricerca ai livelli più bassi del sistema scolastico dove, invece, esistono delle attività di insegnamento o familiarizzazione con le due lingue di minoranza: attività che rientrano in un quadro di tutela e aderiscono altresì a processi di rivitalizzazione, essendo il cimbro e il mocheno idiomi in via di estinzione. L'*UNESCO Atlas of Endangered Languages* li definisce, infatti, «definitivamente a rischio» posizionandoli al secondo posto nella classifica dei livelli di pericolo cui le lingue sono esposte.

Fig. 1 - UNESCO Project. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Secondo l'Atlante una lingua «definitivamente a rischio» non rappresenta più per bambini e bambine una madre lingua che, in quanto tale, dovrebbe essere appresa in ambiente domestico.

Degree of endangerment	Intergenerational Language Transmission
safe	language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted >> not included in the Atlas
 vulnerable	most children speak the language, but it may be restricted to certain domains (e.g., home)
 definitely endangered	children no longer learn the language as mother tongue in the home
 severely endangered	language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves
 critically endangered	the youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently
 extinct	there are no speakers left >> included in the Atlas if presumably extinct since the 1950s

Dopo un primo mese di trattative si è ottenuto l'accesso nelle quattro scuole riportate nella tabella a seguire:

Tab. 1 - Sintesi delle scuole osservate con una media di quattro giorni in settimana, per un periodo di cinque mesi sugli Altipiani Cimbri e di successivi tre mesi in Val dei Mocheni.

<i>ISTITUTO</i>	<i>ACCESSO</i>	<i>DESCRIZIONE</i>
Scuola primaria di Lavarone Classi I, II e III.	Due giorni in settimana, limitatamente ad alcune materie e attività.	Frequentata da scolari e scolare residenti a Lavarone e a Lusérn. Lusérn è il comune indicato dalla legge quale soggetto rappresentativo del gruppo linguistico cimbri.
Scuola <i>Khlummane lustege tritt</i> di Lusérn.	Due giorni in settimana.	Progetto 0-6 frequentato da bambini e bambine residenti nel comune di Lusérn.
Scuola Primaria di Vlarotz Classi I, II, III, IV, V.	Due giorni in settimana, limitatamente ad alcune materie e attività.	Frequentata da scolari e scolare residenti a Vlarotz, Palai en Bernstol e Garait, cioè nei tre comuni che (riuniti nel Consiglio Mocheno) sono legislativamente riconosciuti quali soggetti rappresentativi del gruppo linguistico mocheno.
Scuola dell'infanzia <i>Himblring</i> di Vlarotz.	Due giorni in settimana.	Frequentata da bambini e bambine residenti nei comuni di Vlarotz, Palai en Bernstol e Garait.

Fonte: elaborazione dell'autrice

Al tempo complessivamente trascorso in aula deve sommarsi la partecipazione della ricercatrice a gite, moduli, laboratori linguistici e programmazioni, nonché il tempo extrascolastico d'immersione nelle due comunità investito in conversazioni ordinarie, attività di mappatura linguistica del territorio e raccolta di testimonianze.

L'osservazione partecipante sugli Altipiani Cimbri è durata cinque mesi, approssimativamente da febbraio a metà giugno. La trasferta quotidiana non è stata sempre agevole. Lavarone dista circa quaranta chilometri dal capoluogo e per raggiungere Lusérn è necessario percorrerne altri undici. La strada che sale costeggiando la montagna è relativamente scorrevole ma nelle stagioni fredde, quando la neve scende copiosa, capita che al mattino presto gli spartineve non abbiano ancora fatto la rotta e il tragitto si faccia difficoltoso. L'osservazione partecipante in Val dei Mocheni è durata altri tre mesi, da metà settembre a inizio dicembre. La località è più vicina al capoluogo, raggiungibile attraverso una strada ad alta velocità e un breve tratto di strada di montagna dove ha nevicato solo negli ultimi giorni della ricerca. I mesi estivi, coincisi con la chiusura delle scuole, sono serviti a una sistematizzazione dei dati raccolti nella prima parte dell'indagine, alla ricerca bibliografica e all'elaborazione di iniziative utili a valorizzare il lavoro svolto.

2. Il metodo di ricerca

L'approccio ius-antropologico di questa ricerca ha comportato il ricorso a un metodo empirico. Questo ultimo può risultare poco familiare a studiosi e studiose più votati/e alla conoscenza teorica dei principi e meno alla casistica. Certamente è noto e consolidato in antropologia dove la produzione del dato avviene prevalentemente (non esclusivamente) attraverso una peculiare configurazione metodologica nota come ricerca etnografica sul campo, la quale vede il ricercatore o la ricercatrice testimone e coattore/rice. La pratica del questionario è stata accantonata per cercare invece un'interazione prolungata con le comunità oggetto dello studio «al fine di produrre delle conoscenze *in situ*, contestualizzate, trasversali, volte a render conto del “punto di vista dell'attore”, delle rappresentazioni ordinarie, delle pratiche consuete e dei loro significati autoctoni» (Olivier de Sardan, 2009, p. 27).

In altre parole, si è scelto lo stretto coinvolgimento con persone di cui si è inteso studiare la visione della scuola e del contesto in cui essa si colloca. Coinvolgimento che ha consentito di raccogliere molti dati ma non senza difficoltà. Essere sul campo costringe a imparare velocemente codici comportamentali e regole gerarchiche; espone a richiami; obbliga a improvvisare; sfida la capacità di memorizzare moli di informazioni perché non c'è sempre il tempo di annotarle sul taccuino; implica lasciarsi coinvolgere in conversazioni spesso improvvisate e talvolta molto intime; soprattutto, esige di aprirsi per lasciarsi impregnare dall'atmosfera, dalle ironie, dalle emozioni ma anche dalle paure e dalle contraddizioni; confonde.

Senza questo tipo di coinvolgimento non sarebbe stato possibile testimoniare cosa i bambini e le bambine delle scuole osservate imparano in cimbro e del cimbro o in mocheno e del mocheno; quanto spazio è concesso

a queste lingue nella programmazione scolastica e durante le lezioni; come reagiscono le classi e i gruppi alle diverse metodologie didattiche; cogliere la facilità con cui un bimbo o una bimba di due anni imparano due lingue e la difficoltà con cui uno/a di otto ne parla a malapena una; accorgersi dei casi di silenzio selettivo; osservare chi parla, con chi, come e quando (quante e quali lingue usano gli scolari e le scolare tra pari, con le insegnanti, con i genitori all'uscita da scuola e con gli altri membri della comunità, nei pomeriggi al parco o per le vie del paese); afferrare i linguaggi para-verbali e i molteplici registri linguistici usati da genitori, insegnanti e referenti nelle conversazioni (in)formali; cogliere le ideologie legate alle lingue, le relazioni di potere tra di esse e la loro influenza sull'apprendimento dentro la scuola; accorgersi di lotte anarchiche sottilmente ma efficacemente condotte da alcuni/e insegnanti contro certe regole o provvedimenti della scuola; cogliere sguardi d'intesa tra insegnanti o tra scolari e scolare; avvertire il sentimento di abbandono provato da taluni/e insegnanti e talvolta dai/lle dirigenti nello svolgimento dei loro incarichi.

I dati raccolti attraverso l'osservazione sono confluiti nel taccuino della ricercatrice in forma descrittiva, trasformandosi in note di campo normalmente divise per data e classe o per avvenimento particolare. Sono stati successivamente setacciati per essere restituiti in questo rapporto e in altri contributi scientifici. Le note si sono accumulate giorno dopo giorno con la consapevolezza che quanto descritto dalla ricercatrice non è una riproduzione fedele della realtà, bensì una percezione di essa a sua volta influenzata da ciò che ha ricercato, dal suo *background*, dalla sua sensibilità. Ciò non ha peraltro limitato la valenza empirica di questo lavoro, giacendo la competenza dell'osservatrice partecipante nel «poter osservare ciò a cui non era preparat[a]» (Olivier de Sardan, 2009, p. 32).

Non potendosi mimetizzare tra gli indigeni e le indigene della scuola (data la sua condizione di non insegnante e di non scolara) la ricercatrice ha svolto il suo lavoro in modalità *overt* (aperta) malgrado la consapevolezza che l'osservazione avrebbe potuto influenzare, almeno in parte, i comportamenti e i discorsi di interlocutori e interlocutrici. A causa di ciò è stato fondamentale trasformare in oggetto di studio anche quanto verosimilmente modificato o inibito dalla sua presenza.

Sia a Lusèrn che a Vlaròtz, almeno nelle fasi iniziali della ricerca, gli scolari e le scolare hanno approcciato la ricercatrice come fosse un'insegnante, sebbene ella non insegnasse nulla e spesso si sedesse nei banchi e non in cat-

tedra: questo probabilmente perché, a eccezione del poco personale addetto alle cucine e alla gestione ordinaria degli edifici scolastici, tutti gli adulti e le adulte presenti nella scuola erano insegnanti (o equiparati) e, quasi tutti/e, erano donne. Per i bambini e le bambine di Lusérn la *maestra* Giorgia è divenuta più semplicemente Giorgia quando hanno iniziato a incontrarla lungo le vie del villaggio in compagnia di nonni, zie o cugini, cioè di persone legate al contesto extrascolastico. Per i bambini e le bambine di Fierozzo, invece, ella è rimasta una “maestra” per tutta la durata della ricerca.

La novità suscitata dal fatto di avere un'altra adulta in aula o la curiosità verso il suo taccuino («Stai facendo anche tu i compiti?»; «Scrivi anche tu quello che c'è alla lavagna?») non hanno mai inibito la spontaneità degli scolari e delle scolare nell'esprimersi in merito al poter o dover imparare le lingue di minoranza («Il cimbro è divertente!»; «... Io a casa non parlo mai mocheno»; «Il cimbro mi fa schifo!»; «Non ho capito niente di quello che ha detto la maestra...»). La loro genuina schiettezza, non filtrata da pudore o reverenza, ha aperto ulteriori spiragli sulle idee e ideologie degli adulti e delle adulte a loro più vicini/e. Quando uno scolaro, dopo una figuraccia davanti alla classe, reagisce esclamando «Il cimbro non mi piace... e tanto non mi serve a niente!» per il ricercatore/trice attento/a diviene inevitabile chiedersi quale consapevolezza possa avere un bambino di otto anni dell'utilità di una lingua e chi gli abbia trasmesso quest'idea.

Si è ritenuto che gli/le insegnanti in particolare avrebbero avvertito la presenza della ricercatrice come un fattore di disturbo modificando di conseguenza il loro comportamento e non esprimendo liberamente le loro opinioni. Per trasformare la ricercatrice in una «stranier[a] simpatizzante» (Olivier de Sardan, 2009, p. 33) e consentire quindi agli/lle insegnanti di abituarsi a lei, si è chiesto che il periodo di osservazione si protraesse nel tempo. La sensazione è che l'obiettivo sia stato raggiunto. Infatti, non solo gli/le insegnanti hanno accolto la ricercatrice dedicandole anche ampie fette del loro tempo disponibile per raccontarle il mondo della loro scuola, ma in certi momenti l'hanno assorbita nelle loro attività e... in altri l'hanno persino ignorata! Per l'insegnante intento/a ad attirare, con il solo aiuto di un piccolo pupazzo peloso o poche matite colorate, l'attenzione di quindici scolari e scolare indemoniati/e che saltano sulle sedie e si sdraiano sotto il banco, la presenza della studiosa osservatrice può divenire marginale, persino irrisoria. Così come lo diventa in passeggiata, quando educatori/rici, sguardo fisso e narici aperte, si trasformano in segugi pronti/e ad acciuffare

piccoli e piccole prima che cadano in una buca o nella grotta di *Frau Per-tega*. In alcune circostanze, per taluni gruppi, la presenza del ricercatore o della ricercatrice diviene trascurabile rispetto alle urgenze che li investono quotidianamente (Becker, 1970).

La ricerca non si è avvalsa in via esclusiva dell'osservazione partecipante in aula. Quest'ultima, benché necessaria, non sarebbe stata sufficiente ad accedere a molti dati pure fondamentali per l'indagine. È stato indispensabile immergersi nelle relazioni sociali dentro e fuori la scuola e alimentare i corpi di dati raccolti durante le lezioni con quanto emerso da interazioni e conversazioni ordinarie, avvenute in una molteplicità di contesti e circostanze. Gli scambi quotidiani con gli/le insegnanti, nei corridoi degli istituti, in aula professori, in passeggiata, durante la ricreazione o in pausa caffè, hanno lasciato trasparire le difficoltà che ostacolano l'insegnamento scolastico di una lingua di minoranza in termini pedagogici, relazionali e amministrativi. Le chiacchiere con i genitori, al parco o davanti a un tè caldo, hanno arricchito di sfumature i discorsi sulle lingue di minoranza, palesato le rappresentazioni *emiche* di esse e altri aspetti che possono indirettamente condizionarne la didattica come le preoccupazioni relative al futuro dei propri figli e delle proprie figlie.

A Lusèrn, gli scambi colloquiali con le famiglie sono stati agevolati dalla presenza del parco giochi adiacente al *Kblummane lustege tritt*, dove bambini e bambine sono soliti/e fermarsi al momento della consegna, in attesa di essere raggiunti/e dai fratelli e dalle sorelle maggiori che tornano al villaggio dopo la scuola. Quanto emerso dalle conversazioni occasionali si è a sua volta arricchito grazie ai dati raccolti attraverso un *focus group* che ha coinvolto tre donne originarie del posto, ognuna madre di almeno un/a figlio/a minore all'infanzia e uno/a più grande alla primaria.

Imbattersi nella popolazione locale di Vlaròtz, al contrario, è stato particolarmente difficile tanto per lo sviluppo urbanistico dell'area, che vede la maggior parte degli/le abitanti vivere in masi lontani dal piccolo centro dove sorgono le due scuole, quanto per la generale organizzazione della routine: gran parte degli/le adulti/e e degli/le adolescenti lasciano il villaggio al mattino presto per recarsi a lavorare o studiare nel capoluogo e non rientrano prima di cena; inoltre gran parte dei bambini e delle bambine raggiungono la scuola e tornano a casa attraverso il servizio scuolabus e i genitori non partecipano quindi al momento dell'accoglienza e della riconsegna. Qui, l'incontro con chi non appartiene al mondo della scuola

e, in particolare, con i familiari di scolari e scolare si è rivelato meno agevole sebbene, in questo particolare contesto, la ricerca si sia arricchita dell'interazione con una figura non incontrata a Lusérn e a Lavarone, cioè quella del genitore o del/la nonno/a che insegna la lingua di minoranza nella medesima scuola frequentata da figli/e o nipoti. Per incontrare un numero maggiore di familiari non legati alla scuola è stato organizzato un secondo *focus group* che ha visto la partecipazione di cinque madri con figli o figlie all'infanzia e/o alla primaria.

Il taccuino in seno al quale i dati raccolti sono confluiti sotto forma di tracce o descrizioni non contiene tutto ciò che è stato osservato e udito. La ricerca empirica implica altresì di interagire con gli interlocutori e le interlocutrici omettendo almeno momentaneamente di trascrivere e registrare, e lasciando invece che sia l'inconscio a impregnarsi di parole, scherzi, immagini, giochi e suoni, per far sì che l'ambiente diventi familiare e i codici di senso si profilino attraverso la percezione e l'emozione (Piasere, 2009). Quanto assorbito dall'inconscio deve anch'esso contribuire a strutturare l'analisi, poiché «qui sta tutta la differenza [...] tra un ricercatore sul campo che ha di quello di cui si parla una conoscenza sensibile (per impregnazione), e un ricercatore di biblioteca che lavora su dati raccolti da altri» (Oliver de Sardan, 2009, p. 35).

3. I progetti di tutela e l'osservazione partecipante nelle scuole

A seguire sono presentati i dati raccolti in riferimento a ciascuna scuola osservata. Le analisi annesse e, successivamente, le raccomandazioni conclusive sono in parte comuni e in parte pertinenti a ogni realtà scolastica singolarmente considerata.

Con l'aiuto degli/le insegnanti di ciascuna scuola si sono potute ricostruire le attività svolte sin dalle prime fasi di introduzione del cimbro e del mocheno nei programmi scolastici. L'evoluzione dei progetti di tutela e rivitalizzazione delle due lingue di minoranza nei quattro istituti è evidente, così come lo è, tuttavia, la fragilità del contesto in cui si collocano cioè quello della scuola italiana dove, nel tempo, molto è cambiato (ad esempio le relazioni tra scolari/e e insegnanti e tra insegnanti e genitori) e nulla è cambiato (il suo paradigma sembra continuare a essere quello del monoculturalismo). Si tratta, inoltre, di progetti che, nell'avanzamento graduale degli studi di ogni scolaro e scolara, invece di intensificarsi rallentano sino a estinguersi.

3.1. L'osservazione partecipante nella scuola 0-6 *Khlummane lustege tritt* di Lusèrn (Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri)

Nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2017/2018, coincidente con il primo periodo di osservazione partecipante, al *Khlummane lustege tritt* si contano sei bambini e bambine nella fascia 3-6 anni e cinque nella fascia 0-3 anni, per un totale di undici (tra il 1920 e il 1923 se ne contavano ottantasette). Vi lavorano un'insegnante di ruolo, una supplente, due educatrici, una mediatrice linguistica e una cuoca. Sei persone adulte.

La scuola sopravvive grazie a un progetto 0-6 che, oltre a rappresentare una peculiare filosofia educativa, consente di unire molteplici fasce d'età raggiungendo così il numero sufficiente per garantire l'apertura dell'istituto (almeno secondo la disciplina vigente al momento dell'indagine e valida per la scuola primaria che nelle zone di montagna abbassa a otto il numero minimo di scolari e scolare per pluriclassi). Un modello di scuola 0-6 è pensato per sviluppare le potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento di bambini e bambine in un contesto cognitivo, ludico e affettivo che tende ad ammorbidire la netta separazione tra le classi d'età presente invece nella scuola ordinaria dell'infanzia.

L'idea di questo progetto non è stata accolta dai genitori di Lusérn all'unanimità. La maggior parte di essi/e, tuttavia, la sostiene sia perché riflette l'ambiente domestico (dove non si vive divisi/e in compartimenti stagni), sia perché in linea con le loro esperienze adolescenziali. Qui, dove mancano i grandi numeri, si «gira con chi c'è»¹: la coetaneità non è mai stata elemento centrale delle amicizie e delle alleanze poiché per alcuni/e abitanti non c'è nemmeno un/a coetaneo/a. Nel 1978, ad esempio, è nata soltanto una bambina la cui rete di amicizie ha quindi sempre contemplato bambini/e e ragazzi/e di età differenti. Si tratta dunque di un approccio alla socializzazione ordinario che, però, trasposto nel sistema scolastico locale nella formula 0-6 (o integrata), può fare del *Kblummane lustege tritt* un pioniere sul resto del territorio assieme a poche altre scuole. Come emergerà a seguire, tuttavia, questa sperimentazione fatica a raggiungere quel grado effettivo di integrazione didattico-pedagogica e organizzativa cui ambisce la sua filosofia e ciò pare doversi imputare anche a cause di natura amministrativa.

Alla formula 0-6 si sovrappone un progetto rivolto all'insegnamento e alla rivitalizzazione della lingua di minoranza, il quale offre una (e, di fatto, l'unica) esperienza unificante nel percorso educativo intrapreso dalla scuola. Non c'è stato modo di chiarire se le due sperimentazioni siano state concepite assieme o rappresentino invece due distinti percorsi che nella generale organizzazione del *Kblummane lustege tritt* finiscono talvolta per combaciare.

¹ Conversazione privata con una mamma di Lusérn, 16 maggio 2018

Fig. 1 - Lusérn, 13 maggio 2018, Focus Group (citazioni).

«...A CASA È COSÌ: SE IL GRANDE
RALLENTA UN PO' ANCHE IL
PICCOLO PUÒ FARE»

«...I GRANDI IMPARANO A FARE
PIANO, I PICCOLI A DIFENDERSI»

«ABBIAMO SEMPRE GIRATO CON
CHI C'ERA...»



Fonte: elaborazione dell'autrice

Il progetto linguistico prevede che almeno un/a educatore/trice della 0-3 sia in possesso del patentino di lingua cimbra e che gli/le insegnanti della 3-6 siano invece affiancati/e da un mediatore o una mediatrice madrelingua durante tutto l'anno scolastico e durante tutta la giornata. Questa discordanza dipende dal fatto che mentre la competenza del servizio 0-3 è del comune (il quale, in questi anni, l'ha a sua volta affidata a una cooperativa locale che gode di sostanziale autonomia normativa), il servizio per la fascia 3-6 segue la legislazione provinciale sulle scuole dell'infanzia che non prevede per gli/le insegnanti l'obbligo di conoscenza della lingua minoritaria. Il mediatore/trice è messo a disposizione del *Kblummane lustege tritt* dal *Kulturinstitut Lusérn*, ente strumentale della Provincia preposto alla salvaguardia e promozione del patrimonio culturale della minoranza germanofona di Lusérn, che lo/la incarica attraverso un contratto di lavoro parasubordinato.

L'osservazione partecipante ha potuto concentrarsi trasversalmente sul gruppo 0-6 solo durante l'accoglienza, la routine del calendario e i pasti. Nell'anno scolastico 2017/2018, infatti, all'infuori di questi momenti è stata prevista una ripartizione abbastanza netta delle attività svolte dalle due fasce d'età (e in contrasto con la filosofia pedagogica della scuola). Ogni giorno, a eccezione del lunedì, dalle 10.30 alle 12.00 e di nuovo nel primo pomeriggio, bimbi e bimbe hanno lavorato divisi in gruppi e la mediatrice suo malgrado ha potuto essere presente solo in uno dei raggruppamenti, secondo lo schema a seguire.

Tab. 1 - Calendario delle attività previste per l'anno scolastico 2017/2018 inclusive del modello sperimentale 0-6 e del progetto linguistico.

	<i>Lunedì</i>	<i>Martedì</i>	<i>Mercoledì</i>	<i>Giovedì</i>	<i>Venerdì</i>
9:00 - 9:30	0-6 gioco libero mediatrice presente	0-6 gioco libero mediatrice presente	0-6 gioco libero mediatrice presente	0-6 gioco libero mediatrice presente	0-6 gioco libero mediatrice presente
9:30 - 10:00	0-6 routine con mediatrice	0-6 routine con mediatrice	0-6 routine con mediatrice	0-6 routine con mediatrice	0-6 routine con mediatrice
10:00 - 10:30	0-6 merenda mediatrice presente	0-6 merenda mediatrice presente	0-6 merenda mediatrice presente	0-6 merenda mediatrice presente	0-6 merenda mediatrice presente
10:30 - 12:00	0-6 attività didattiche in presenza insegnante, educatrice e mediatrice	3-6 sottogruppi piccoli, medi e grandi 0-3 educatrice e mediatrice	3-6 sottogruppi piccoli, medi e grandi 0-3 educatrice e mediatrice	3-6 insegnante e mediatrice	3-6 mediatrice e insegnante
12:00 - 13:00	0-6 pranzo mediatrice presente	0-6 pranzo mediatrice presente	0-6 pranzo mediatrice presente	0-6 pranzo mediatrice presente	0-6 pranzo mediatrice presente
13:00 - 14:00	5-6 solo mediatrice	5-6 solo mediatrice	5-6 solo mediatrice	5-6 solo mediatrice	5-6 solo mediatrice
14:00 - 15:00	0-6 gioco libero	0-6 gioco libero	0-6 gioco libero	0-6 gioco libero	0-6 gioco libero

Fonte: elaborazione dell'autrice

Un'incompatibilità caratteriale tra le insegnanti della fascia 3-6, inoltre, ha determinato una riorganizzazione interna delle attività del martedì e del mercoledì inizialmente previste in compresenza. Così durante il periodo di osservazione grandi, medi/e e piccoli/e hanno lavorato separatamente in un'atmosfera rasserenata che, tuttavia, ha riportato la scuola a un modello ordinario e creato altresì classi ristrettissime con un forte sbilanciamento tra bambini/e e adulti/e. Per riparare a questo squilibrio, in quei due giorni della settimana la mediatrice è stata affiancata alle educatrici della 0-3. Sep-pur dettata da una criticità, questa circostanza ha avuto il risvolto positivo

di esporre maggiormente alla lingua di minoranza anche i più piccoli e le più piccole: infatti, nonostante ad almeno una delle educatrici dell'anno 2017/2018 sia stata espressamente richiesta la conoscenza certificata del cimbri, il ricorso a esso nelle loro interazioni con bimbi e bimbe è stato scarso per loro stessa ammissione.

Il giovedì e venerdì la mediatrice è stata invece collocata nella fascia 3-6 in modalità integrata, insieme a una delle insegnanti. Nel primo dei due giorni ha preso parte alla programmazione scolastica pianificata a inizio anno, mentre nel secondo si è dedicata ad alcune attività specifiche anch'esse legate al progetto linguistico.

L'osservazione delle attività, pertanto, ha dovuto adeguarsi al principio della separazione. Potendosi spostare da un gruppo all'altro insieme alla mediatrice, tuttavia, la ricercatrice ha potuto interagire con tutti i bambini e le bambine della scuola.

Il progetto linguistico prevede che nelle attività di affiancamento a insegnanti ed educatrici, il/la mediatore/rice non faccia traduzione simultanea ma partecipi paritariamente interagendo in lingua con bambini e bambine. Così come emerso dall'osservazione, tuttavia, lo spazio complessivamente dedicato alla lingua e alle attività svolte nella lingua di minoranza può modificarsi sensibilmente da un giorno all'altro in risposta a un numero di variabili di carattere pedagogico o relazionale. Può accadere che l'insegnante si prefigga di svolgere un'attività per cui ritiene maggiormente opportuno l'italiano (situazione nella quale un mediatore o una mediatrice linguisticamente competente ma senza titoli pedagogici sembra trovarsi in una condizione di svantaggio che non gli/le consente di dissentire) oppure che bambini e bambine siano particolarmente stanchi/e e non rispondano agli stimoli linguistici. Può accadere altresì che relazioni personali altalenanti tra chi presta servizio nella scuola (così com'è stato durante l'osservazione) si traducano in disturbi reciproci delle attività: l'idea di uscire in giardino proposta durante una lettura in lingua, può facilmente distrarre una classe.

Eppure, nel periodo della ricerca tutti/e i bambini e le bambine della scuola sono stati costantemente esposti al cimbri e la programmazione didattica ha previsto almeno tre momenti quotidiani (l'accoglienza, la routine del calendario e i pasti) di familiarizzazione con la lingua e rafforzamento dei vocaboli legati alla vita di tutti i giorni (il corpo, la famiglia, l'abbigliamento, i numeri, il tempo...).

Nota di campo del 7 marzo 2018².

... come ogni mattina, dopo una prima mezzora di gioco libero, ci raduniamo sulle panche per i rituali dell'appello e del calendario. L'appello consiste in una canzone scritta da J. [la mediatrice] il cui testo è in parte fisso e in parte improvvisato per adeguarlo alle peculiarità della giornata. Ciascuna strofa è dedicata a un bimbo o a una bimba della scuola e ne descrive l'abbigliamento, alcune caratteristiche personali, familiari o estetiche senza, tuttavia, citarne il nome. Quando il bimbo o la bimba si riconosce nel testo (perché, ad esempio, si rende conto di avere le calze a righe o perché capisce che «mamma Maria e tatta Fabio» sono i suoi genitori) alza la mano ed esclama «I pin dà» («Sono qui»). Oggi la canzone include anche W. e Z. [le insegnanti], J. e me... ma, mentre per designare le prime, J. usa la parola **maistra** (maestra), per descrivere se stessa e me usa l'espressione **shümma baibe** (bella donna), quasi a non voler sfidare una divisione gerarchica che distingue chi è qualificato sotto l'aspetto burocratico. Questa prassi mi sembra in contraddizione con la filosofia 0-6 della scuola, devo approfondire.

Fig. 2 - Riproduzioni di strofe della canzone utilizzata dalla mediatrice linguistica per l'appello.



I SÜACH A DIARNDLE,
A SCHÜMMA DIARNDLE,
DITZA DIARNDLE HATT BIONDATZ HAR,
DITZA DIARNDLE HATT DI OANG PLABEI
BER IZ??

CERCO UNA BAMBINA,
UNA BELLA BAMBINA,
QUESTA BAMBINA HA I CAPELLI BIONDI
QUESTA BAMBINA HA GLI OCCHI BLU
CHI È??

I SÜACH A PÜABLE,
A SCHÜMMAZ PÜABLE,
DITZA PÜABLE HATT A PLÜSLE LANG
PINNEREL,
DITZA PÜABLE LEBET NIDAR KADAR
TETSCH!
BER IZ??

CERCO UN BAMBINO,
UN BEL BAMBINO,
QUESTO BAMBINO INDOSSA UNA
MAGLIETTA CON LE MANICHE LUNGHE,
QUESTO BAMBINO VIVE NELLA
FRAZIONE DI TEZZEI
CHI È??

Fonte: elaborazione dell'autrice

² Nelle note a margine e note di campo a seguire, i nomi di insegnanti, bimbi e bimbe o altri/e interlocutori/rici sono indicati con un'iniziale che, nel rispetto della privacy, non è quella del nome proprio.

Nota di campo dell'11 aprile 2018.

Al termine dell'appello J. conta i/le presenti e passa al calendario. Con l'aiuto dei/le grandi, ha preparato il cartellone di maggio e lo ha appeso su una parete dell'angolo dedicato alle attività integrate 0-6. Il rituale prevede che i bambini e le bambine rispondano a J. indicando il nome del giorno corrente, il mese e la data. Oggi tocca a M. andare alla finestra e riferire agli/le altri/e se fuori **z'renk** (piove), **snaibetz** (nevica) oppure **z' steata au du sunn** (sta sorgendo il sole) mentre G. incolla al calendario la corrispondente figura di uno **sneaflokk** (fiocco di neve) perché ora **z'vèlmeset** (nevica leggermente). Anche oggi le attività legate all'appello e al calendario durano circa mezz'ora.

Fig. 3 - Riproduzione di un mese del calendario creato con il gruppo dei e delle grandi e utilizzato dalla mediatrice linguistica.



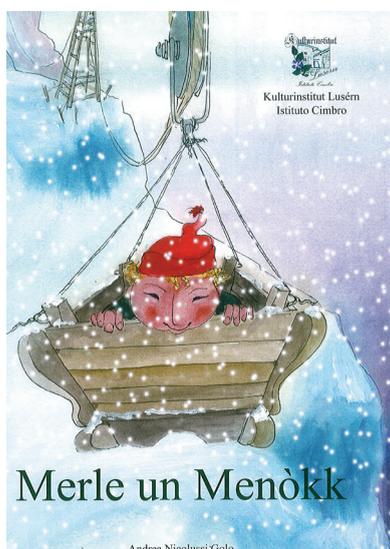
Fonte: elaborazione dell'autrice

Nota di campo del 23 aprile 2018.

Oggi ci servono il pranzo A. della 0-3 e N. della 3-6. Scesi in refettorio eseguono obbedientemente le indicazioni di J. che li invita a indossare gli abiti da cameriere/a, apparecchiare la tavola e attendere il resto dalla classe. Una volta tutti/e assieme, prima di sederci e ricevere le pietanze, recitiamo la "poesia del ringraziamento" in cimbro e poi in italiano. Ancora mi sfuggono molti vocaboli e devo leggere il testo trascritto sul muro in grossi caratteri colorati. Bimbi e bimbe, al contrario, recitano a memoria...

I piccoli e le piccole sono andati a riposare e J. e io restiamo sole con grandi e medi/e per l'ultima parentesi di cimbro della giornata. Anche oggi J. lascia il gruppo libero di proporre un'attività ma come ogni giorno la scelta ricade sulla lettura di una storia che ascoltiamo, commentiamo e decidiamo di riprodurre attraverso dei disegni. Oggi il racconto è scelto da D. tra quelli prodotti e tradotti in due o più idiomi dal Kulturinstitut ed è quello del Sambinélo, un piccolo omino leggendario del luogo che facendosi seguire nel bosco fa perdere le persone nella nebbia...

Fig. 4 - Copertina di uno dei volumi scritti in cimbro e italiano utilizzati nelle attività pomeridiane del Khlummane lustege tritt ed edito dal Centro Documentazione Luserna Istituto Cimbro.

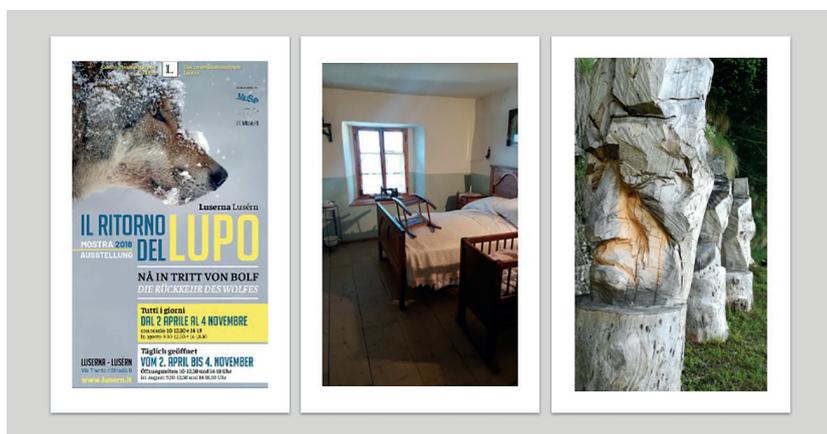


Fonte: immagine tratta dalla pagina web dell'Istituto, sezione "pubblicazioni",
<https://www.istitutocimbro.it/pubblicazioni/>

Durante l'anno, la scuola offre ai bambini e alle bambine alcune altre iniziative di avvicinamento alla storia della comunità e al *folklore* locale inteso in senso lato come complesso dei materiali della tradizione (racconti, leggende, miti, giochi, danze, costumi, strumenti, metafore, ricette, ecc.). Nell'anno scolastico 2017/2018 queste attività, coincise con il Natale, il *martzo* (la fine dell'inverno), la Pasqua e la Festa degli Alberi, hanno coinvolto gli anziani e le anziane della comunità considerati/e gli archivi viventi della storia del villaggio e i/le depositari/ie della sua lingua. Per alcune di queste iniziative le insegnanti e la mediatrice hanno creato moduli di lavoro

straordinari. Normalmente la realizzazione di queste iniziative dipende da variabili come una richiesta dall'alto, un riconoscimento economico accessorio per l'insegnante proponente, uno spirito di iniziativa. La programmazione 2017/2018 dell'insegnante di ruolo ha incluso molteplici esperienze bilingue come l'accoglienza dei nuovi arrivati e delle nuove arrivate, la conoscenza dei prodotti autunnali del bosco e il tema dell'identità di gruppo. Durante la primavera anche la seconda insegnante ha realizzato un'attività bilingue che ha portato i piccoli e le piccole alla ricerca di nidi per conoscere le varietà di volatili che abitano il territorio.

Fig. 5 - Alcune attività bilingue svolte durante il periodo osservativo. Visita alla mostra "Il ritorno del lupo"; visita alla Haus von Prökk; passeggiate sul Sentiero dell'Immaginario.



Fonte: immagini in parte elaborate dall'autrice e in parte tratte dalla pagina web del Kulturinstitut, sezione "storia" (<https://www.istitutocimbro.it/haus-von-pruukk/storia/>)

Da diversi anni ormai tutto questo lavoro è condotto non senza fatica in una scuola che periodicamente rischia la chiusura. A Luserna la densità demografica è molto ridotta e così le nascite. Quando nasce un bimbo o una bimba le campane suonano a festa e il telegiornale locale dedica un servizio al bebè presentandolo/a a tutta la comunità. Si è prevista la nascita di tre bambini/e tra la fine del 2018 e l'inizio del 2019 ma non è certo che una volta cresciuti/e essi/e frequenteranno la scuola del villaggio. Nel frattempo, da essa ne usciranno quattro per andare alla primaria.

A livello locale gli sforzi perché la scuola non chiuda sono molteplici ma con prospettive di riuscita scarse poiché scarso pare il sostegno da parte del-

la dirigenza e delle istituzioni provinciali. Il sindaco in carica al momento della ricerca ha intrapreso due distinte iniziative, la prima delle quali consiste nell'incoraggiare, attraverso degli incentivi finanziari, il trasferimento a Lusérn di giovani coppie, salvo però non poter garantire sul loro desiderio o sulla loro capacità di dare avvio a una discendenza. Il secondo mira, possibilmente attraverso una norma di legge o un provvedimento della giunta, alla creazione di una cornice istituzionale del servizio integrato 0-6 che consenta di superare definitivamente l'organizzazione divisa in due fasce. Il sistema di gestione del servizio 0-3, infatti, prevede un piccolo contributo provinciale per ciascun/a iscritto/a ma lascia scoperti dei costi fissi per le casse del comune (necessari per pagare educatori/trici, pedagogisti/e o altre prestazioni) che rischiano di divenire insostenibili di fronte a un numero eccessivamente ridotto di frequentanti: può accadere che ci sia soltanto un'iscrizione all'anno.

La non integrazione tra le due fasce d'età, inoltre, comporta che in caso di mancata assunzione, di licenziamento o di malattia di un/a educatore/trice, laddove la supplenza non sia immediatamente disponibile (circostanza non rara in una comunità alpina) il nido non possa rimanere aperto. Non è previsto, infatti, che le insegnanti dell'infanzia subentrino in sostituzione salvo accettare un incarico straordinario di carattere privatistico. La ripartizione, infine, impedisce ai bambini e alle bambine delle due fasce di stare assieme al di fuori delle attività specificatamente previste in forma integrata. Pertanto, il piccolo o la piccola che dopo pranzo non vuole dormire deve stare solo/a in aula con l'educatrice e non può invece raggiungere i/le più grandi per giocare con loro. Al momento della ricerca il costo dell'integrazione definitiva delle due fasce non sembra poter gravare sul comune e si auspica un assorbimento nel sistema scolastico provinciale o una copertura attraverso fondi terzi alla luce del contributo dato dalla scuola alla comunità di minoranza nella trasmissione della lingua.

Non è tutto. Nel 2016 il *Kblummane lustege tritt* è confluito nell'Istituto Comprensivo Folgaria-Lavarone-Luserna di Scuola Primaria e Secondaria di I grado per garantire la sopravvivenza di quest'ultimo in vista di un'intenzione delle istituzioni provinciali di aggregare le scuole ad altri comprensori. A ciò, tuttavia, non è seguita un'indicazione precisa delle competenze: la dirigenza scolastica non ha il coordinamento pedagogico della scuola di Lusérn (per ragioni non esplicitate quest'ultimo, al momento della ricerca, è ancora in capo alla precedente coordinatrice) e non sem-

bra chiaro chi sia il/la referente in materia di bilancio e assegnazione delle risorse. Ciò disorienta chi lavora con la scuola e nella scuola e contribuisce a indebolire ulteriormente l'organizzazione di un modello scolastico che sul territorio è pionieristico. L'aspettativa della comunità e delle istituzioni locali è di un maggiore sforzo da parte della dirigenza nella rivendicazione di chiarezza e strutturazione dei ruoli, nonché un maggiore impegno nella mediazione con i rappresentanti provinciali per un riconoscimento istituzionale del sistema integrato 0-6 di questa scuola: dopotutto, anche i bambini e le bambine di Lusérn, con il loro piccolo numero, contribuiscono alla sopravvivenza dell'Istituto Comprensivo.

A livello locale questa scuola sembra essere percepita come un'offerta alternativa alle altre presenti sull'altopiano e quindi potenzialmente capace di attrarre più bambini e bambine garantendosi l'apertura. Il progetto ha attraversato una sperimentazione di quattro anni e, nonostante resti perfettabile, è stato avvallato sia dal punto di vista pedagogico che linguistico, con tanto di nota della dirigenza del Servizio Istruzione di cui la ricercatrice ha potuto prendere visione. Dal punto di vista politico, esso pare essere stato altresì suffragato. Non è chiaro a tal punto se la rimozione degli ostacoli alla sua effettiva attuazione siano conseguenza di un generale disinteresse per una scuola che è periferica rispetto al cuore pulsante della regione, dell'incapacità di amministrare un modello scolastico ancora innovativo o, infine, di un osteggiamento infrastrutturale.

Della possibile chiusura si è spesso parlato nel *Laboratorio Linguistico* che vede radunarsi periodicamente coordinatori/rici del progetto 0-6, insegnanti, mediatore/rici, educatori/rici, genitori, incaricati della dirigenza e del *Kulturinstitut*. Il laboratorio riflette la filosofia del progetto 0-6, che intende la cura dei bambini e delle bambine come una pratica sociale d'incontro e mediazione tra tutti i soggetti (in)direttamente coinvolti nell'intervento educativo. Malgrado durante la ricerca le insegnanti lo abbiano vissuto con ansia per il fatto di essere state sovente chiamate in causa, esso ha offerto occasioni di confronto utili per la risoluzione collettiva di una molteplicità di questioni.

Nota a margine del 7 maggio 2018.

Il laboratorio di oggi è animato da proposte che potrebbero/dovrebbero rendere il Khlummane lustege tritt un luogo più attraente per figli e figlie di famiglie non

residenti a Lusérn, garantendone così l'apertura. Nel confronto tra i/le presenti colgo alcune profonde insicurezze. Le mamme di Lusérn si dicono fiduciose nel sistema integrato 0-6 tanto da proporre di aprire la scuola (attraverso una pianificazione di open day) a chi non la conosce e mostrarne alcune attività. Al contempo, tuttavia, mi sembrano consapevoli dei limiti incontrati nell'attuazione effettiva del modello e timorose che questi siano percepiti anche dall'occhio esterno. Nessuna di loro vede nel progetto linguistico legato al cimbro un possibile valore aggiunto della scuola su cui fare leva. Esse ritengono, infatti, che il bilinguismo nella formula italiano-cimbro non sia sufficientemente appetibile da convincere famiglie non autoctone a iscrivere i/le loro bambini/e al Khlummane lustege tritt. Alcune di loro hanno figli/e alla primaria di Lavarone i/le quali, in anni recenti, hanno vissuto un generale sentimento di indifferenza, quando non di ostilità, verso la loro identità linguistica. Per questo non vedono nell'attuale progetto bilingue un vero punto di forza, nonostante esso continui a rappresentare per loro, intimamente, un aspetto importante dell'educazione scolastica dei loro bimbi e delle loro bimbe.

Le stesse madri, inoltre, sanno che alcune altre mamme del villaggio, insieme a quelle che vivono alla Località Rivetta (prossima a Lusérn) hanno scelto di iscrivere i loro figli e le loro figlie in una delle due infanzie di Lavarone poiché ritengono che la struttura di Lusérn non sia adeguata. La scuola sorge in una ex casa privata regalata al comune da una coppia svizzera. Le aule sono dislocate su quattro piani collegati da lunghe rampe di scale che bimbi e bimbe di entrambe le fasce devono fare a piedi più volte al giorno per spostarsi dall'aula del gioco, al refettorio, alla nanna. Le rampe sono munite di cancelli per evitare che soprattutto i più piccoli e le più piccole cadano aggirandosi senza accompagnamento fuori dalle aule ma questo limita molto la possibilità di muoversi in autonomia in uno spazio che dovrebbe essere loro. La scuola è munita di un ascensore che, tuttavia, è fuori servizio dall'inizio della mia osservazione. La porta antincendio pare non essere adeguata alle recenti normative. Nelle aule adibite alle attività ludiche e didattiche, il posto per riordinare i giochi è poco e così lo spazio per collezionare libri. I tavoli della sala da pranzo sono tutti a misura di adulto/a e i bimbi e le bimbe più piccoli/e non sono in grado di accomodarsi autonomamente. Già da prima del mio arrivo qui, i solleciti rivolti dalla dirigenza all'Assessorato all'Istruzione per il trasferimento delle risorse economiche necessarie all'espletamento delle nuove competenze e alla gestione delle scuole non hanno ricevuto risposta...

I genitori di Lusérn e Lavarone hanno trovato un punto d'interesse comune nell'apertura straordinaria della scuola nei mesi estivi. Per via dei mestieri stagionali la scuola di Lavarone apre a luglio e agosto ma non a

giugno e settembre quando è invece aperto il *Khlummane lustege tritt*. In questo periodo dell'anno, pertanto, alcune famiglie di Lavarone sarebbero propense a mandare i loro figli e le loro figlie alla scuola di Lusèrn la quale, seppur per pochi mesi, si ripopolerebbe offrendo al contempo occasioni di conoscenza e scambio tra bimbi e bimbe dell'altopiano. Benché *pro tempore*, tuttavia, attualmente l'iscrizione al *Khlummane lustege tritt* comporta la perdita del diritto alla frequenza nelle altre scuole, compromettendo un intero anno scolastico.

3.2. L'osservazione partecipante nella scuola primaria di Lavarone - Istituto Comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna (Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri)

Dal 1997 le scuole presenti sull'altopiano si sono riunite nell'Istituto Comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna. Nel 2016 il plesso ha assorbito, in via quasi eccezionale, anche le scuole dell'infanzia della meglio nota Magnifica Comunità degli Altipiani che unisce i tre comuni sopraccitati in una Comunità di Valle. L'intento di questa aggregazione è stato di scongiurare la fusione (paventata a causa del numero ridotto di scolari e scolare) con istituti scolastici di comuni limitrofi considerati «molto diversi dal punto di vista ambientale, economico, socio-culturale» (così cita la pagina web dell'*Kulturinstitut*). Questo è un punto su cui si tornerà oltre.

Grazie al raggruppamento, dall'anno 2007/2008 i bambini e le bambine di Lusèrn, che un anno prima hanno visto chiudere la scuola primaria locale, hanno potuto iniziare a frequentare quella di Lavarone. Sono giunti da una scuola quasi bilingue dove fino al 2007 si svolgevano ventidue ore di lezione in lingua italiana e sedici in lingua tedesca. Benché pochi/e e presenti solo in II, III e IV, i nuovi scolari e le nuove scolare hanno subito mostrato una padronanza delle lingue maggiore rispetto ai/lle pari di Lavarone. La dirigenza, pertanto, ha ritenuto di cogliere l'occasione per introdurre in questa scuola il metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) con tedesco veicolare in musica, arte e motoria. Lo stesso anno ha individuato la figura di un'insegnante cui affidare un progetto linguistico parallelo che prevedeva una lezione settimanale di lingua e cultura cimbra collocata nelle ore opzionali ma rivolta a tutte le classi. Si è esclusa, in quel momento, l'introduzione del cimbro obbligatorio per tutti/e e si è invece

optato per un progetto di conoscenza generale e di sensibilizzazione sull'esistenza della comunità germanofona locale. La contrarietà all'iniziativa da parte di alcune famiglie di Lavarone, tuttavia, è stata tanto forte che l'anno seguente l'insegnante a capo del progetto cimbro ha scelto di non rinnovare l'incarico e l'ora settimanale è caduta. È stato quindi necessario ripensare a un nuovo impianto organizzativo del progetto legato al cimbro. La dirigenza ha individuato un esperto esterno che a partire dall'anno scolastico 2009/2010 e per i due anni successivi ha sviluppato un modulo di venti ore annue per ogni classe volto all'approfondimento di argomenti legati ad aspetti storicoculturali e naturalistici del territorio cimbro. Data la sua mancanza di competenze didattico-pedagogiche e metodologiche, l'esperto ha sempre svolto le sue attività in stretta collaborazione con gli/le insegnanti. L'impatto del suo intervento è stato più culturale che strettamente linguistico (per quanto, negli anni, vi sia stata una progressiva introduzione del lessico). Stando alle testimonianze, tuttavia, il modo di lavorare simpatico e coinvolgente dell'esperto pare aver contribuito a placare una parte delle tensioni locali sull'introduzione a scuola del cimbro.

Nel 2012 un'insegnante ha preso il posto dell'esperto. Durante il suo primo anno scolastico (coinciso con il 2012/2013) l'impianto organizzativo dell'iniziativa è rimasto uguale: venti ore annue per classe, legate all'ambito antropologico e/o scientifico. Nella fase iniziale del suo operato l'insegnante ha sostanzialmente sistematizzato sotto l'aspetto didattico e metodologico il lavoro fatto dall'esperto ma in virtù delle sue competenze didattico-pedagogiche è stata successivamente gravata di una maggiore responsabilità nello sviluppo e nell'attuazione autonoma del progetto³.

³ Nel frattempo, alla secondaria di primo grado di Lavarone e alla primaria e secondaria di primo grado di Folgaria si è adottato un progetto annuale di cinque ore annue per classe di storia e cultura cimbra in linea con il curriculum didattico. Con l'introduzione di un laboratorio manuale è stato possibile offrire spazio anche all'insegnamento della lingua cimbra. Esso, tuttavia, occupa soltanto le ore opzionali e si sviluppa su un solo quadrimestre. Negli anni è stato frequentato da pochi/e scolari e scolare di Lusérn e mai da scolari e scolare di Lavarone. L'iniziativa è cionondimeno vista positivamente in quanto consente agli/lle interessati/e un'immersione linguistica di due ore pomeridiane in settimana e quindi la possibilità di sviluppare alcune competenze di scrittura e conversazione. Questo laboratorio è di competenza della stessa insegnante della primaria, la quale negli anni ha riscontrato differenti livelli: parlanti attivi/e con comprensione e produzione ottima (con cui ella ha potuto svolgere un lavoro più legato a scrittura e grammatica) e scolari/e con un livello molto basso, con comprensione scarsa e produzione ai limiti della sufficienza (con cui ella ha svolto un lavoro di introduzione alla lingua).

Nell'anno scolastico 2014/2015 l'amministrazione di Lusèrn ha chiesto alla dirigenza di trovare maggiore spazio per il cimbro. Così, alle venti ore modulari annuali, per ciascuna classe si è aggiunta un'ora settimanale opzionale di laboratorio manuale bilingue che ha preso il posto di quello sino allora svolto unicamente in tedesco. Normalmente, in questo tipo di attività la lingua di minoranza non è formalizzata e passa attraverso il colloquio ordinario, prevalentemente tra l'insegnante di cimbro e gli scolari e le scolare di Lusèrn che già hanno familiarità con l'idioma. Per i/le pari di Lavarone si tratta di un'occasione di ascolto.

Dall'anno 2015/2016 all'insegnante di cimbro sono state assegnate due ulteriori ore settimanali da dedicare alla sistematizzazione e allo sviluppo dei materiali prodotti nell'ambito delle attività modulari. Ne è seguita una pubblicazione annuale di fascicoli utili a rendere più fruibile, a livello didattico, il materiale grezzo usato negli anni precedenti. Il primo fascicolo è legato alle scienze (in particolare al mondo animale) ed è pensato per la II elementare. Il secondo fascicolo, pensato per la IV, ha carattere storico/geografico (partendo dalla struttura dell'altopiano, con i suoi confini e comuni, le pagine conducono a Lusèrn, i suoi servizi, la sua storia e la sua popolazione).

In vista dell'arrivo alla scuola di Lavarone della prima generazione di bambini e bambine provenienti dal progetto sperimentale 0-6, nell'anno 2016/2017 l'amministrazione di Lusèrn ha intensificato la richiesta di tutela per il timore che tutto il bagaglio acquisito nei primissimi anni d'infanzia di questi nuovi scolari e scolare andasse perduto a causa di una minore esposizione alla lingua. Si è quindi cercato di individuare ulteriore spazio da riservare al cimbro. Dopo un confronto con gli esperti e le esperte di linguistica dell'Università di Trento, il *Kulturinstitut* ha proposto un curriculum linguistico verticale che affianca sempre il cimbro al tedesco in quanto lingue affini. Ad oggi, gli/le insegnanti di tedesco e di cimbro lavorano gomito a gomito in tutte le ore di tedesco curriculare, vale a dire per due ore fisse alla settimana per ciascuna classe.

Il piano scolastico previsto per l'insegnamento della lingua di minoranza al momento della ricerca (e attualmente in vigore) è il seguente.

- Venti ore annuali per ciascuna classe, strutturate in moduli (divisi in dieci ore di scienze e dieci ore di storia e geografia) e volte ad approfondire la conoscenza del territorio, della storia e delle pratiche tradizionali.

Tab. 2 - Moduli attuati alla Primaria di Lavarone durante l'anno di osservazione, in linea con il curriculum didattico stabilito per ciascuna classe.

	CLASSE I	CLASSE II	CLASSE III	CLASSE IV	CLASSE V
ITALIANO	Leggende cimbre. Tradizioni orali.				
SCIENZE	La flora degli Altipiani: alberi e arbusti.	I 5 sensi: esplorare il mondo.	Alpeggio: vita in malga, lavorazione del latte.	Funghi: aspetto scientifico e cultura della raccolta.	Tombolo: lavoro con i merletti.
STORIA		La vita al tempo dei nonni. Oggetti, stile di vita, case.	La vita al tempo dei nonni. Oggetti, Haus von Prückk.	Attività fusoria. Età dei metalli.	Colonizzazione: insediamento dei cimbri. Emigrazione: I Guerra Mondiale.
GEOGRAFIA				Altopiano: aspetto geografico, monti.	Altopiano: aspetto geografico, monti.

Fonte: elaborazione dell'autrice

- Un'ora di laboratorio manuale opzionale bilingue (tedesco/cimbro) che vede l'affiancamento dei bambini e delle bambine durante le loro attività creative-manuali attraverso una comunicazione spontanea e non formalizzata.
- Due ore di tedesco/cimbro curriculare che consentono di formalizzare la lingua e familiarizzare con lo scritto (ulteriori rispetto alle tre ore di CLIL attualmente svolte in musica, arte e motoria, e veicolate esclusivamente in tedesco).

Nell'anno 2017/2018 questo curriculum bilingue (applicato a una popolazione di settantasei scolari e scolare di cui otto provenienti da Lusérn) è divenuto oggetto di una sperimentazione che durerà cinque anni (cioè un intero ciclo scolastico) e che servirà a valutare i vantaggi del progetto e le competenze linguistiche acquisite dagli/le scolari/e. Al termine del quinquennio le classi sosterranno un test per la certificazione linguistica, salvo superare i divieti legislativi attualmente previsti per le attestazioni di minori di sedici anni.

Per via della sua posizione precaria, non è certo che l'insegnante responsabile del progetto al momento dell'osservazione sarà riconfermata anche negli anni successivi. L'insegnante ha svolto tutti i tirocini in questa scuola e si è laureata con una tesi sui percorsi di cimbri attivi nel 2012, anno di conclusione dei suoi studi universitari. Di lì a poco ha iniziato a lavorare in questo istituto occupando una cattedra per titoli introdotta nella scuola proprio in ragione del progetto linguistico ma, al momento, non assegnabile di ruolo e quindi facilmente sopprimibile. Il suo stato di precarietà nell'insegnamento della lingua di minoranza (e sua madrelingua) l'ha spinta a tentare un concorso ordinario per la didattica del tedesco a cui è perseguita l'assunzione di ruolo in un diverso istituto.

In virtù delle molte iniziative e attività sostenute negli anni e riconoscendole di aver formalizzato la sperimentazione quinquennale attualmente in atto, la dirigenza dell'Istituto Comprensivo di Folgaria-Lavarone-Luserna ha chiesto e ottenuto dal Servizio Istruzione della Provincia di Trento l'assegnazione dell'insegnante alla primaria di Lavarone ma si è così creata una situazione ambigua – benché ammissibile – per cui lei presta servizio a Lavarone pur essendo lei di ruolo altrove. Questa macchinosa procedura, inoltre, determina una forte instabilità del progetto linguistico. L'autorizzazione per svolgere la sua attività sull'altopiano, infatti, deve essere richiesta dalla dirigenza scolastica ogni anno e mai prima della fine dell'anno scolastico in corso, con il rischio di pesanti ritardi nell'inizio delle attività didattiche. Lo scorso anno, per ragioni burocratiche, il nullaosta provinciale è giunto dopo l'inaugurazione dell'anno scolastico e l'insegnante è stata trasferita a Lavarone dopo aver già iniziato le lezioni nell'istituto dov'è incardinata. È verosimile che lo stesso accadrà anche il prossimo anno.

Il progetto cimbri, quindi, è in balia degli eventi. L'incarico di ventiquattro ore settimanali previsto per l'insegnante, inoltre, eccede le ore coperte dal progetto linguistico e il tempo che rimane è impiegato sul tedesco

curriculare. Per alcuni/e scolari e scolare, tuttavia, questa binarietà si traduce in confusione poiché faticano ad associare l'insegnante all'una o all'altra lingua. Le ore di tedesco/cimbro curriculare che vedono le insegnanti in compresenza hanno solo in parte ovviato a questa situazione. Non solo. La complessa gestione della didattica delle lingue dentro la scuola, l'ha più volte posta di fronte alla scelta di far prevalere più l'una o l'altra: scelta risoltasi a favore del tedesco per via di un percorso più articolato fatto di CLIL, curriculare e certificazioni linguistiche che impegnano molto ma che accreditano maggiormente questa lingua a discapito dell'altra. L'amministrazione di Lusérn spinge perché questa condizione trovi stabilità e l'insegnamento della lingua di minoranza abbia una sua cattedra onde consentire all'insegnante responsabile del progetto linguistico di essere incardinato/a nell'Istituto Comprensivo. Non sembra chiaro, tuttavia, se a livello provinciale vi siano la possibilità e la volontà di risolvere questa impasse, peraltro aggravata da un grosso problema di risorse umane: al momento della ricerca, infatti, a eccezione dell'insegnante incaricata, mancano candidati/e con i titoli necessari per coprire la posizione (un idoneo percorso universitario, l'abilitazione a insegnare, un patentino di conoscenza del tedesco più quello specifico per il cimbro).

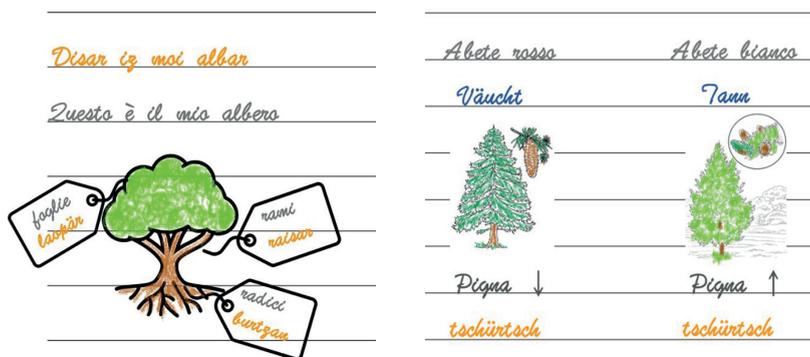
L'osservazione si è concentrata in particolare (ma non in via esclusiva) sul modulo di scienze svolto in I e sulle ore curricolari di tedesco/cimbro nelle classi I, II e III, durante tutto il secondo quadrimestre.

Il modulo di scienze è iniziato a maggio. Normalmente, questo modulo si svolge nella stagione autunnale essendo essa il periodo migliore per ammirare gli alberi, raccogliere le foglie, toccarle e disegnarne le forme (per vivere, cioè, una ricca esperienza diretta). A causa di alcune difficoltà incontrate dalla dirigenza nella gestione delle materie scientifiche, tuttavia, le attività previste per l'anno in corso hanno subito qualche aggiustamento e slittamento.

La prima lezione si è svolta all'aperto, nel cortile della scuola. L'obiettivo dell'uscita è stato di far percepire alla classe attraverso i sensi cosa accade in natura e classificarlo. La classe ha così potuto rilevare l'esistenza di "piante alte", "piante basse" e "bassissime" che l'insegnante ha raggruppato servendosi di fili di lana colorati affinché gli insiemi costituiti da elementi accomunati da un filo dello stesso colore indicassero varie *species* (albero, arbusto, erba) di uno stesso *genus* (pianta). Successivamente gli scolari e le scolare hanno potuto distinguere alberi con molte foglie oppure senza, con foglie grandi oppure piccole, constatando cosa accade al loro aspetto con il susse-

guirsi delle stagioni. L'esperienza all'aperto è stata rielaborata in aula attraverso un esercizio di collegamento tra le immagini delle quattro stagioni e i vocaboli corrispondenti in italiano e in cimbro. Attraverso l'esperienza con la lingua scritta la classe ha scoperto alcune peculiarità grammaticali come, ad esempio, l'uso nel cimbro della "ä". L'insegnante ha quindi intonato una canzone le cui strofe descrivono le parti dell'albero che, per analogia, richiamano quelle del corpo umano (le foglie e la testa, i rami e le braccia...). Una seconda scheda di sintesi dei contenuti ha chiesto alla classe di associare le stagioni alle piante e, successivamente, alle caratteristiche di alcune piante: il faggio e il suo frutto, il frassino e la forma della sua foglia, il larice come unica pianta aghiforme e così via. L'insegnante ha accompagnato gli scolari e le scolare in tutto il lavoro lasciandoli però autonomi nel trovare il vocabolo indicante l'abete bianco che la classe ha già avuto modo di imparare attraverso la canzone *O Tannenbaum* arricchita da una strofa in cimbro.

Fig. 6 e 7 - Riproduzione di esercizi di restituzione legati al modulo bilingue di scienze svolto con la classe I durante il periodo di osservazione.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Su questi moduli non sono obbligatorie verifiche di apprendimento. Sta all'insegnante della disciplina ospitante decidere se appurare o meno la comprensione. Poiché, tuttavia, nell'anno della ricerca l'insegnamento delle scienze è stato affidato a una supplente, al termine del modulo la scuola ha ritenuto opportuno sottoporre alla classe un test per accertare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. La dirigenza, suo malgrado, non è riuscita a trovare un'insegnante accreditata disponibile alla sostituzione nelle materie scientifiche. In provincia, il numero di supplenti qualificati/e è molto

ridotto e pochi/e accettano di recarsi nelle comunità più remote. Pertanto, molti/e supplenti devono essere scelti/e fuori graduatoria tra coloro che si offrono attraverso la “messa a disposizione” ma, spesso, senza avere titoli né esperienza didattico-pedagogica. La verifica, perciò, è valsa sia come esame di comprensione del cimbro applicato, sia come test per l’apprendimento delle scienze. È consistita in un ripasso generale orale seguito da una prova scritta attraverso cui la classe ha dovuto dimostrare di aver appreso i concetti scientifici e di conoscerne, al contempo, le definizioni italiane e cimbre. Il cimbro, che nei quaderni solitamente è trascritto in arancione, nella verifica ha avuto il medesimo colore dell’italiano per inserire un ulteriore grado di difficoltà: quest’ultimo, tuttavia, è stato valutato in modo meno severo poiché, trattandosi di una materia curriculare, l’aspetto nozionistico ha avuto maggior peso della capacità di esprimere i concetti in lingua.

Nel corso dell’osservazione, l’insegnante di cimbro ha interagito con le classi in modi e tempi diversi secondo il grado, il tipo di attività e di disciplina ospitante. Mentre nei moduli ha condotto le lezioni calibrando con abilità l’uso di entrambe le lingue e spiccando sull’insegnante in compresenza, nelle ore di tedesco/cimbro il suo spazio si è ridotto e tale è stato il tempo da lei dedicato alla lingua di minoranza. L’intesa con l’insegnante di tedesco è parsa molto buona ma la combinazione linguistica è stata impari con una prevalenza della lingua maggioritaria.

Nota a margine del 26 marzo 2018. Classe II.

Dopo diverse ore di osservazione mi sembra di intravedere con più chiarezza uno schema ricorrente dei tempi e degli spazi di organizzazione delle lezioni di tedesco/cimbro. Esso vale per tutte le classi. In una lezione che dura mediamente cinquanta minuti, e di cui dieci circa sono necessari per il cambio dell’insegnante e per riportare la classe a uno stato di relativa tranquillità e attenzione, il cimbro occupa normalmente dai dieci ai dodici minuti mentre al tedesco resta sempre uno spazio di almeno trenta.

L’inizio dell’ora è segnato da uno scambio rituale (lo stesso che avvia anche i moduli) nel quale O. [insegnante madrelingua cimbra] saluta la classe, fa l’appello, cerca la data sul calendario, commenta i fenomeni atmosferici guardando cosa accade fuori dalla finestra e tasta le emozioni di ciascuno/a. La difficoltà varia secondo le competenze linguistiche di ciascun gruppo ma l’approccio è il medesimo. Al termine del rituale O. lascia la scena a Z. [la collega di tedesco].

Fig. 8 - Scambio rituale tra insegnante e classe all'inizio della lezione di tedesco/cimbro, svolto secondo gradi di difficoltà differenti.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Trovare un maggiore campo d'azione o lo spunto per introdurre qualche elemento ulteriore (la narrazione di un fatto, l'uso di una regola grammaticale, la spiegazione di un nuovo vocabolo) sembra complicato. È accaduto nel periodo della ricerca ma pare non essere una prassi.

Nota di campo del 12 marzo 2018. Classe II.

... O. attende che ciascuno/a scriva sul quaderno la data (secondo la formula consolidata che la vuole in tedesco e in cimbro) e coglie l'occasione per un approfondimento. Il passaggio a un nuovo mese rappresenta l'opportunità per spiegare alla classe come sia percepito il trascorrere del tempo nel calendario cimbro dove ogni mese ha un significato legato a ciò che accade: così **hornung** (febbraio) richiama le corna di alcuni animali del bosco che crescono in quel periodo dell'anno, mentre **lentzmānat** (marzo, colloquialmente detto anche **martzo**) è il mese del riposo o meglio il mese in cui il riposo termina, la neve si scioglie, bimbi e bimbe possono uscire, i/le grandi iniziano a tagliare il fieno e preparare i campi per la semina.

Fig. 9 - Riproduzione di una data scritta sul quaderno nelle due lingue.

Montag, den 12 März 2018

Menta 12 von marzo 2018

Fonte: elaborazione dell'autrice

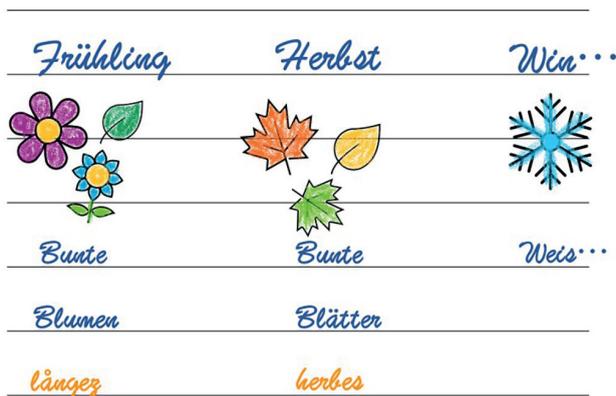
Nota di campo del 16 marzo 2018. Classe III.

Durante il racconto di Z. sul viaggio in Perù compiuto da Bert [la mascotte tedesca della scuola], O. coglie una somiglianza fonetica per spiegare che a Lusérn esiste una parola simile a Perù ovvero **pirù** che indica la forchetta. La classe incuriosita chiede l'equivalente cimbro di altri oggetti normalmente utilizzati per mangiare...

Nota di campo del 6 aprile 2018. Classe II.

... la spiegazione di Z. sulle stagioni e alcuni elementi della natura offre a O. un'occasione per giocare con i vocaboli del rituale che sono ormai familiari alla classe e per introdurne di nuovi.

Fig. 10 - Riproduzione di un esercizio bilingue svolto sul quaderno il 6 aprile 2018 e legato alle stagioni.

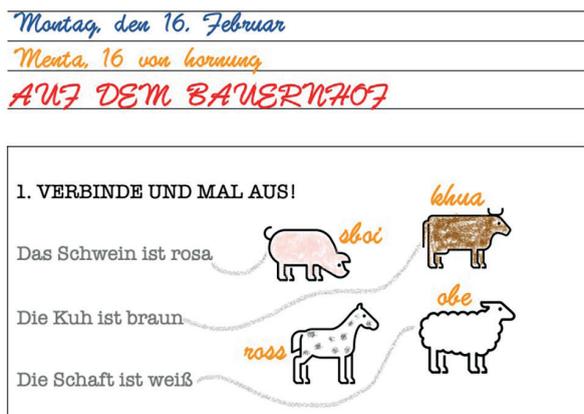


Fonte: elaborazione dell'autrice

Situazioni di questo tipo, tuttavia, sono state occasionali. È accaduto più frequentemente che, terminato il rituale del saluto, l'insegnante di cimbro si sia aggirata per l'aula soffermandosi accanto agli scolari e alle scolare di Lusérn e svolgendo con loro un lavoro individuale di approfondimento. Questo approccio da un lato potrebbe rappresentare una sorta di compromesso linguistico-culturale in una scuola dove solo alcuni/e s'identificano con l'identità cimbra. Dall'altro, tuttavia, rischia anche di rafforzare una percezione di questa lingua come accessoria: *qualcosa che ad altri/e serve ma a me no*, oppure, *qualcosa che a me serve ma ad altri/e no*, in una primaria dove prevale la cultura monoglotta tipica della scuola italiana e la lingua di minoranza diviene l'appendice di una "seconda lingua" (il tedesco) cui è già di per sé riservato poco spazio. Questo malgrado l'insegnante di cimbro sia in aula per tutto il tempo.

Il ruolo (quasi) accessorio riservato al cimbro in queste lezioni si riflette anche nel quaderno. I colori blu e grigio usati per la scrittura in tedesco sono di poco superiori all'arancione usato per il cimbro e ciò trasmette l'idea di un sostanziale equilibrio.

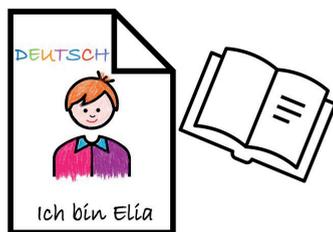
Fig. 11 - Riproduzione di una scheda svolta nella lezione di tedesco/cimbro del 16 febbraio 2018.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Normalmente, però, l'arancio segue il blu e il grigio. Inoltre, lo scolaro e la scolara associano il loro autoritratto, dipinto sulla copertina del quaderno usato in queste lezioni bilingue, alla parola *Deutsch* (tedesco) soltanto.

Fig. 12 - Riproduzione della copertina di un quaderno in uso nelle lezioni di tedesco/cimbro durante il periodo osservativo. Quello utilizzato è un nome di fantasia.



Fonte: elaborazione dell'autrice

La strategia di coniugare il cimbro con il tedesco, suggerita dal *Kulturinstitut* e dagli/le esperti/e che collaborano con esso, è stata l'unica soluzione possibile in seno a un curriculum scolastico già sovraccarico di attività. Se non ben bilanciato, tuttavia, questo sodalizio linguistico può svilire la lingua di minoranza in un contesto – quello scolastico – dove, sino a un passato recente, essa è già stata disprezzata quando non bandita, anche nei momenti ricreativi. Il ricordo di rigidi divieti di usare il cimbro a scuola e di pesanti umiliazioni è ancora vivo nei discorsi di anziani e anziane e altresì in quelli di una generazione relativamente giovane, cioè quella dei genitori nati negli anni '70.

Nota a margine del 28 marzo 2018.

... mi è sempre più evidente che l'esitazione con cui il cimbro partecipa nelle lezioni di questa scuola non dipende da una resistenza del corpo docenti e nemmeno dal carattere di O. che, anzi, dimostra carisma, fantasia e capacità di gestire le classi. Le cause risiedono altrove. Già mentre osservo i capricci di M. (lunedì scorso così pacato) mi rendo conto di quanto un giorno non sia mai uguale all'altro. In giornate difficili come oggi il bilinguismo sembra essere avvertito come un sovraccarico cognitivo (non benefico per M. e altri/e) e pedagogico (improduttivo per O. e Z.). E a rifletterci questo vale soprattutto per le lezioni non strutturate come i laboratori. Se nei "giorni sì" il bilinguismo sembra costituire un forte stimolo per scolari e scolare, nei "giorni no", quando l'atteggiamento attivo e partecipativo richiesto alla classe rischia di trasformarsi in anarchia totale, un approccio monolingue pare più assimilabile (almeno per alcuni/e scolari/e) e più gestibile per O. e Z. [...]

O. e Z. inoltre, hanno anche il difficile compito di confrontarsi con la composizione variegata delle classi. Non solo i livelli di tedesco e di cimbro non sono omogenei (i

bimbi e le bimbe di Lusérn, tendenzialmente, dimostrano maggiore familiarità con entrambe le lingue e maggiore capacità di traslare cognitivamente dall'una all'altra) ma ognuna delle classi osservate include anche scolari e scolare che parlano poco e male una sola lingua, che non parlano affatto (c'è almeno un caso di mutismo selettivo) o che non seguono la lezione in nessuna delle lingue proposte, nemmeno l'italiano (penso ai casi di deficit attentivo con iperattività ma anche all'incontrollabile vivacità di bimbi e bimbe come A. e S.). Ogni classe, infine, si costituisce di individui che attuano ciascuno una strategia di apprendimento differente, la quale può rispondere a un insegnamento bilingue tanto in modo positivo quanto negativo. La situazione in aula è davvero delicata e la sensibilità di O. e Z. rispetto a questo può farle optare di far prevalere una lingua sull'altra: poste di fronte a questa scelta, tuttavia, esse tendono a prediligere l'italiano o il tedesco, mai il cimbro.

Sento, comunque, di aver bisogno di più dati. Devo ampliare lo sguardo e intensificare la partecipazione fuori dalla scuola...

Dall'osservazione partecipante è emerso che il ruolo (quasi) accessorio di questa lingua dentro la scuola dipende altresì dal contesto extra-scolastico che esercita su di essa, più o meno velatamente, la propria influenza. Il fatto, ad esempio, che non tutte le famiglie di Lavarone concordino con l'insegnamento del cimbro può creare qualche esitazione negli/le insegnanti. I tempi relativamente ristretti della ricerca non hanno consentito una quantificazione esatta del numero dei/le contrari/ie, la cui esistenza è cionondimeno dimostrata da una raccolta firme contro il progetto e da alcuni altri episodi testimoniati dalle cronache. La dirigenza, la scuola e le famiglie di Lavarone che appoggiano l'insegnamento del cimbro (o non lo ostacolano) tendono al ribasso sostenendo che i genitori sfavorevoli siano una manciata. Alcune mamme di Lusérn, al contrario, ritengono che i/le contrari/ie siano numerosi/e ma, salvo rare eccezioni, non abbiano il coraggio di esporsi pubblicamente. Risulta difficile capire, tuttavia, quanto la loro analisi sia realistica e se non sia invece falsata dal fatto che nelle riunioni scolastiche esse rappresentano una "minoranza nella minoranza" in quanto donne e appartenenti a una cultura sociolinguistica minoritaria.

Stando alle insegnanti e ai genitori di Lavarone favorevoli al progetto linguistico, la riluttanza di alcune famiglie all'introduzione del cimbro nel curriculum scolastico non dipenderebbe da un sentimento di avversione verso la popolazione di Lusérn, bensì dal fatto che il progetto (evidentemente percepito come molto più esteso di quanto sia realmente) sottrarrebbe spa-

zio alle lingue della globalizzazione che – secondo l’opinione di taluni/e – dovrebbero invece prevalere. Questa ipotesi pare confermata anche da una lettera pubblica uscita sul quotidiano l’Adige nel gennaio 2018.

Fig. 13 - Titolo del contributo pubblicato sul quotidiano l’Adige il 28/01/2018. La versione integrale è disponibile all’indirizzo <https://www.ladige.it/salute-e-benessere/2018/01/28/a-mia-figlia-insegnano-il-cimbro-ma-non-sa-l-inglese-1.2617640>.



Secondo le famiglie di Lusérn, invece, le ragioni alla base di tale resistenza andrebbero ben oltre questo aspetto. Da un lato, esse lamentano una mancanza di chiarezza da parte della scuola (e prima ancora della dirigenza) nello spiegare ai genitori di Lavarone perché, improvvisamente, ai loro figli e alle loro figlie sia stata proposta una lingua di minoranza. Non si è trattato di un atto di arroganza o prepotenza da parte dei/lle nuovi/e arrivati/e bensì dell’attuazione di una legge a tutela di una minoranza storica che ha diritto di essere inclusa nella scuola. Proprio in virtù di questo diritto alla salvaguardia le medesime famiglie di Lusérn hanno rifiutato l’attuazione di proposte didattiche non pienamente inclusive, come quella di concentrare il cimbro solo nei laboratori opzionali (ciò avrebbe aumentato il rischio di una ghettizzazione della lingua e dei/lle parlanti) oppure quella di affiancare agli scolari e alle scolare di Lusérn un mediatore o una mediatrice linguistico/a durante le attività scolastiche (essi/e non necessitano di un traduttore simultaneo)⁴.

Dall’altro lato, secondo alcuni genitori di Lusérn la ritrosia di talune famiglie lavaronesi celerebbe ragioni socioeconomiche, probabilmente legate

⁴ Conversazione privata con una mamma di Lusérn, 23 maggio 2018.

alla discriminazione positiva di cui le minoranze linguistiche godono, talvolta, sul territorio. Un dato reale, cioè la possibilità di attingere ad alcune risorse economiche in virtù di uno *status* di minoranza (e quindi di svantaggio), nel discorso comune pare essersi amplificato a dismisura trasformandosi in un dato surreale capace di alimentare nella popolazione di maggioranza un forte sentimento di ingiustizia e di ostilità verso la minoranza nei vari domini, inclusa la scuola. Qualsiasi tipo di agevolazione è così percepita come un privilegio legato all'identità linguistica (anche quando non lo è) e quest'ultima è vista dall'esterno come una scelta utilitaristica: sensazione alimentata dal fatto che a Lusèrn non tutti/e usano la lingua di minoranza nelle conversazioni ordinarie, eppure si definiscono cimbri/e.

«Se i me da soldi, devento cimbro anca mi!» («Se mi danno soldi, divento cimbro pure io»): così un dipendente della scuola ha espresso il suo pensiero avverso alla comunità cimbra. I discorsi che si ripropongono annualmente in occasione dell'apertura degli impianti sciistici sono altrettanto eloquenti. I/le lusèrnarn (gli/le abitanti di Lusèrn) hanno diritto a un costo ridotto dello *skypass* sulle piste dell'altopiano. Ciò, tuttavia, non avviene in virtù del loro *status* di minoranza ma più semplicemente per via di un accordo attraverso cui il comune di Lusèrn ha concesso l'uso delle piste al comune di Lavarone in cambio di uno sconto per i/le lusèrnarn e non, invece, di un affitto. Gli stessi genitori, peraltro, osservano altresì che nessuno/a si lamenta dei contributi economici che la scuola riceve grazie alla presenza degli scolari e delle scolare di Lusèrn (quelli sì in virtù dello *status* di minoranza), i quali vanno indistintamente a favore di tutti/e. Quei fondi hanno consentito degli interventi nella palestra o il finanziamento di gite scolastiche.

La resistenza di alcune famiglie lavaronesi all'introduzione del progetto cimbro nella scuola può in effetti derivare da una relazione disarmonica tra le due comunità, la quale, tuttavia, potrebbe andare oltre l'aspetto socio-economico, radicandosi invece in più complessi processi culturali di antropoesi. Mai esplicitati nelle conversazioni con insegnanti e genitori, essi tendono a emergere dal confronto con gli/le anziani/e.

Prima del 2007 i due comuni di Lusèrn e Lavarone appartenevano al comprensorio dell'Alta Valsugana. Oggi, invece, insieme a Folgaria costituiscono la Magnifica Comunità degli Altipiani Cimbri di cui il comprensorio scolastico è un riflesso. La Comunità è stata istituita in virtù di due testi legislativi. Il primo di essi è la Legge Regionale n. 1/1993 (Nuovo ordina-

mento dei comuni della Regione Autonoma Trentino-Alto Adige) che offre ai comuni la possibilità d'instaurare delle forme collaborative al fine di ottimizzare le proprie funzioni, ammesso che ciò avvenga in ambiti territoriali caratterizzati da «omogeneità o positiva integrazione delle caratteristiche geografiche e socio-economiche e sufficiente grado di identificazione e comunanza nelle caratteristiche etnico linguistiche e nelle tradizioni storico-culturali della popolazione» (art. 39). Il secondo è la Legge Provinciale n. 3/2006 (Norme in materia dell'autonomia del Trentino) che, facendo eco al sopraccitato provvedimento, ha istituito le attuali comunità (note anche come “comunità di valle”) al fine di trasferirvi le funzioni amministrative esercitabili in forma associata. Le comunità di valle includono comuni situati in territori individuati in base a criteri di continuità spaziale e di «omogeneità culturale, storica, sociale, economica, infrastrutturale e orografica» (art. 2). In virtù di tali provvedimenti è stato altresì possibile accorpate le scuole nell'Istituto Comprensivo. Le sopraccitate corrispondenze tra i comuni di Lavarone e Lusérn, tuttavia, sono difficilmente riscontrabili in prospettiva antropologica. È bene, infatti, non cadere nell'errore di confondere l'assenza, su questi altipiani, di peculiarità storico-culturali, linguistiche, socioeconomiche e paesaggistiche omologabili alle vallate circostanti, con l'esistenza in seno a essi di un'identità uniforme che, lungi dal preesistere ai due dettati normativi, sembra l'obiettivo di un processo di costruzione innescato a posteriori a livello legislativo e alimentato amministrativamente dalla nascita della comunità di valle. Le tre località presentano alcuni eventi storici innegabilmente affini e taluni tratti sociolinguistici somiglianti sistematicamente richiamati ed enfatizzati (mitizzati quasi) in eventi pubblici e volumi di uso comune. I copiosi studi di carattere storico e linguistico, tuttavia, non sembrano sufficientemente bilanciati con indagini di carattere socioantropologico (sulle relazioni passate e presenti tra le popolazioni residenti nei tre comuni)³ e sociolinguistico (sulle lingue parlate nelle tre comunità e sulle ideologie del linguaggio) potenzialmente capaci di sollevare delle perplessità su un'identità storico-linguistico-culturale comune ai tre gruppi (nonché all'interno di ciascuno di essi: Lavarone si costituisce di ben diciotto frazioni i/le cui abitanti non nascondono attriti socioeconomici e reciproche rappresentazioni identitarie stereotipate e spesso beffarde; le voci di Lusérn parlano di un'inconciliabilità storica con la vicina località di Tezze).

Quest'assenza di dialogo interdisciplinare rappresenta un'occasione persa nella complessa attività di interpretazione della realtà locale e ha possibili

ricadute sui provvedimenti normativi di tutela della minoranza e sui progetti di rivitalizzazione della lingua.

I/le lusérnarn abitano a soli undici chilometri da Lavarone. La strada che conduce a Lusérn sale ripidamente attraverso la frazione Gasperi, superata la quale si appiana penetrando in un fitto bosco. Nel percorso si incontrano due bivi (il primo per Malga Laghetto, il secondo per i Masetti) e la località Rivetta composta di tre case e un vecchio albergo in disuso. Mentre la distanza geografica è oggi breve (grazie all'invenzione dell'automobile), la distanza antropologica tra le due comunità pare invece non essere ancora stata completamente percorsa. Per chi non è nato/a e cresciuto/a sull'altopiano, sia i/le lavaronesi che i/le lusérnarn vivono indistintamente tra i boschi. Sino a tempi non lontani, tuttavia, gli/le abitanti di ciascuna delle due comunità sembrano aver reciprocamente percepito il proprio modo di vivere come molto differente. I/le lavaronesi, infatti, abitano un territorio ampio e tendenzialmente pianeggiante, massicciamente disboscato già con l'arrivo dei/lle primi/e Longobardi/e in Trentino coincidente con la seconda metà del 550 d.C. (Reich, 1974): un territorio, quindi, che ha subito un impatto antropico forte, dove la natura è stata dominata per dare spazio alla socialità. I/le lusérnarn, al contrario, sembrano aver sempre vissuto in simbiosi con il bosco e i suoi spazi, in un territorio chiuso su tre lati, protetto dall'abbondante vegetazione e a strapiombo sul versante Ovest. Ciò può avere influito sul modo in cui gli/le abitanti delle due comunità hanno costruito le proprie identità e di conseguenza le rispettive alterità, condizionando in parte le relazioni reciproche. Dalle testimonianze degli anziani e delle anziane di Lusérn sono emersi ricordi di tempi in cui i/le lavaronesi li/le apostrofavano con termini dispregiativi: «Ci dicevano orsi». Letto attraverso la lente antropologica questo appellativo potrebbe non essere casuale. L'orso è un animale schivo, solitario, diffida dai propri simili e soprattutto dalle altre specie (in particolare dagli esseri umani), non cerca compagnia, non è un animale "sociale", vive nel bosco. È possibile che il tratto di strada che separa Lavarone da Lusérn (oggi relativamente breve ma un tempo lungo e impervio) abbia segnato per gli/le abitanti di Lavarone, almeno sino a un recente passato, non soltanto la distanza tra due distinte comunità ma tra due differenti forme di umanità (su questi temi di veda soprattutto Remotti, 1999), addirittura una forma di umanità e una di quasi-umanità o di non-umanità (l'orso essendo una specie non umana). L'umanità, dunque, starebbe a Lavarone ma andrebbe smarrendosi (o perdendo alcuni suoi

tratti come la socialità e la civiltà) nel silenzioso e solitario tragitto verso Lusérn dove la specie umana si confonde con quella animale.

Per quanto concerne invece le relazioni dei/lle lusérnarn verso l'esterno sembrano riproporsi dinamiche simili ma non del tutto uguali. Benché la maggior parte dei/lle lavaronesi non ne sia al corrente, per la popolazione di Lusérn essi/e sono dei *püstchnar*. Risalire al significato di questo termine non è stato semplice poiché gli/le stessi/e autoctoni/e di Lusérn non sembrano in grado di dare una definizione univoca. Mentre alcuni/e propongono “pidocchiosi/e” forse per questioni economiche legate alle terre e per una remota assonanza con l'italiano, altri/e obiettano che il pidocchioso in cimbrio è *lausar* (da *laus*, pidocchio). Attraverso una ricerca incrociata su più vocabolari etimologici, il Professor Ermenegildo Bidese è giunto al termine tirolese *putschn* che significa “gonfiore, rigonfiamento”. In linea con una tendenza dei/lle lusérnarn a indicare gli/le abitanti di altre comunità enfatizzandone particolari tratti fisici⁵, *püstchnar* potrebbe richiamare il gonfiore della pancia, traducendosi forse con “pancioni/e”. Ciò che fa propendere il Professore per questa interpretazione è il fatto che nell'austriaco tedesco del Sud, *putschn* (diffuso anche come cognome Pütsch(n)) è utilizzato per indicare una piccola botte per la birra, immagine a sua volta riconducibile tanto a un oggetto incurvato, dalle linee rigonfiate, quanto a uno degli effetti dell'eccessivo consumo di birra e cioè una pancia gonfia. L'immagine della grossa pancia associata ai/lle lavaronesi, in conclusione, potrebbe richiamare l'idea di un (biasimato) sfoggio di dovizia in contrasto con la vita più semplice e dura dei/lle lusérnarn (e, portata all'estremo, quella degli/lle ubriaconi/e). Benché in questo caso l'umanità dei/lle lavaronesi non sia disconosciuta, essa è cionondimeno marcata da un segno negativo che ha la funzione di sminuirli/e beffeggiandoli/e e di inserirli/e in una categoria dove confluisce tutto ciò che è diverso dai/lle lusérnarn, secondo un principio della contrapposizione identitaria. Lusérnarn e lavaronesi, pertanto, a lungo potrebbero aver costruito le rispettive identità in contrapposizione reciproca, peraltro senza che ciò abbia compromesso l'instaurazione di relazioni piuttosto strette, al punto da poter azzardare l'esistenza di una «simbiosi

⁵ Questa ipotesi pare essere rafforzata dal fatto che a Lusérn anche gli/le abitanti della vicina Val-sugana sono indicati/e con riferimento alle caratteristiche fisiche. In quel caso è il sottomento (sono chiamati/e “quelli/e che hanno il gozzo”, i “gozzuti”) che, ancora una volta, richiama tanto un tratto estetico che viene sovente deriso quanto l'immagine di una vita particolarmente agiata.

sociale» (Grinker, 1990, p.122). Stando a Grinker (1990) il discredito sarebbe un modo per accentuare l'alterità e per celarne, al contempo, un senso di dipendenza. In virtù di quest'ultima, pur rappresentando gruppi distinti e pur percependosi come tali, lusérnarn e lavaronesi si troverebbero in un rapporto di soggezione reciproca, di cui la scuola rappresenta un caso emblematico: infatti, tutti i bambini e le bambine di Lavarone e Lusérn, assieme, contribuiscono a garantire la sopravvivenza dell'istituto scolastico e l'uno/a non può rinunciare alla presenza dell'altro/a, pena la chiusura della scuola.

Se quanto sopra è plausibile, è opportuno osservare cionondimeno che il progetto cimbri riguarda una scuola frequentata da scolari e scolare residenti a Lavarone e Lusérn ma non tutti/e discendenti da famiglie autoctone.

Tab. 3 - Composizione etnica delle coppie genitoriali degli scolari e delle scolare frequentanti la primaria di Lavarone nell'anno scolastico 2017/2018.

Classe I	7 bambini/e	Entrambi i genitori indigeni
	di cui 2	Almeno un genitore di Lusérn
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lusérn
	2 bambini/e	Un genitore non indigeno e un genitore non italiano
	4 bambini/e	Entrambi i genitori non indigeni
Classe II	12 bambini/e	Entrambi i genitori indigeni
	di cui 2	Almeno un genitore di Lusérn
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lusérn
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lavarone
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore non italiano
0 bambini/e	Entrambi i genitori non indigeni	
Classe III	11 bambini/e	Entrambi i genitori indigeni
	di cui 2	almeno un genitore di Lusérn
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lusérn
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore non italiano
	4 bambini/e	Entrambi i genitori non indigeni

Classe IV	8 bambini/e	Entrambi i genitori indigeni
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lusérn
	2 bambini/e	Un genitore non indigeno e un genitore non italiano
	3 bambini/e	Entrambi i genitori non indigeni
Classe V	8 bambini/e	Entrambi i genitori indigeni
	1 bambino/a	Un genitore non indigeno e un genitore di Lavarone
	2 bambini/e	Un genitore non indigeno e un genitore non italiano
	2 bambini/e	Entrambi i genitori non indigeni

Fonte: elaborazione dell'autrice

Stando ai dati raccolti, ventuno scolari/e su settantatré non hanno alcuna relazione di discendenza con le due comunità: l'equivalente del 28% circa della popolazione scolastica. Dato, questo, che nessuno/a pare aver realizzato prima di questa ricerca e su cui potrebbe essere utile riflettere. Diversamente dalle famiglie lavaronesi autoctone, le famiglie non indigene e quelle miste sembrano mostrare un atteggiamento maggiormente favorevole all'insegnamento del cimbro ritenendo che i propri figli e le proprie figlie possano integrarsi meglio nella comunità ospitante se hanno familiarità con le tradizioni "del luogo" in senso lato. Solo un bambino, figlio di padre autoctono e madre non italiana, ha più volte espresso in aula la sua antipatia per la lingua di minoranza, affermando che «non piace nemmeno alla mamma»⁶. Il fratello del padre, a sua volta sposato con una donna non autoctona, al contrario, ha dichiarato di aver rivalutato l'importanza del cimbro proprio quando la sua bambina ha iniziato a impararlo a scuola e, spinto da curiosità, si è recato in biblioteca per approfondire la conoscenza della vicina minoranza, scoprendo l'esistenza di una storia comune, seppur molto lontana⁷.

⁶ Lezione del 23 marzo 2018.

⁷ Conversazione occasionale, 28 marzo 2018.

3.3. L'osservazione partecipante nella scuola dell'infanzia Himblring di Vlarotz (Valle dei Mocheni)

La scuola dell'infanzia Himblring è stata inaugurata nel 2005. Al momento dell'osservazione partecipante la sua popolazione conta diciotto bambini e bambine provenienti dai tre comuni di Vlarotz, Garait e Palai an Bersntol i quali, riuniti nel Consiglio Mocheno, sono legislativamente riconosciuti come rappresentanti del gruppo linguistico di minoranza.

Da circa tre anni la scuola adotta un progetto di avvicinamento alla lingua mochena quale parte del piano scolastico annuale ed estensione di un percorso di familiarizzazione con il tedesco sviluppatosi sin dalla sua apertura⁸. Nel periodo della ricerca il progetto avanza grazie all'impegno dalle due insegnanti e un'ausiliaria, ciascuna delle quali ha un diverso ruolo e approccio alla lingua.

La prima delle tre è un'insegnante madrelingua mochena originaria della Valle e da sempre in servizio nell'istituto. Probabilmente per via della sua identità culturale, il piano linguistico sembra investire principalmente su di lei (questa almeno è parsa l'aspettativa della coordinatrice pedagogica del circolo in cui rientra la scuola). Il suo lavoro in lingua si concentra soprattutto al mattino, subito dopo l'accoglienza, quando a bambini e bambine è chiesto di riporre i giochi per iniziare le attività della giornata. Attività che si svolgono in modalità integrata 3-6 sino alle 10:30 (momento dello spuntino) e successivamente attraverso una divisione per gruppi che vede i/le grandi lavorare in autonomia rispetto a tutti/e gli/le altri/e.

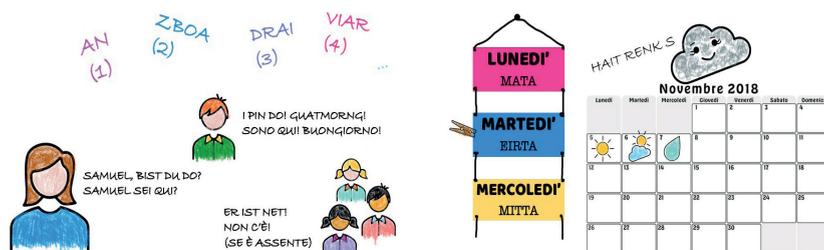
Nota di campo del 9 ottobre 2018.

W. [insegnante madrelingua mochena] chiama bimbi e bimbe a sedere in cerchio sul grande tappeto in mezzo all'aula. Loro sanno (e ormai anche io) che è il momento di riporre i giochi per il saluto e l'appello in mocheno (una routine che oltre a orientare piccoli e piccole nei tempi e nel succedersi delle situazioni giornaliere, potenzia alcune loro capacità cognitive, comunicative ed espressive). L'appello si compone sempre di brevi frasi di rito ed è seguito dalla conta dei/lle presenti. Oggi spetta a G. il compito di segnare il giorno corrente sul cartellone della settimana e di attaccare

⁸ Si veda, ad esempio, il laboratorio *Spiel mit mir* attivato all'infanzia di Palai an Bersntol prima della sua chiusura.

sul calendario l'immagine di una nuvola (**bolc**) perché **hait renk s** (oggi piove). Il cartellone della settimana riporta i nomi dei giorni in entrambe le lingue ma nell'ordine compare prima l'italiano (in un font scritto con grandi e grossi caratteri) e poi il mocheno (in un font molto più piccolo).

Fig. 14 e 15 - Rituale dell'appello e riproduzione del cartellone della settimana utilizzato dall'insegnante all'inizio delle attività mattutine.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Nell'arco della mattina questa parentesi temporale non occupa più di dieci minuti ma bambini e bambine vi partecipano attivamente e coinvolge anche l'altra insegnante e l'ausiliaria. Questa routine è seguita da alcune attività ludico-musicali nelle quali l'approccio al bilinguismo è blando e libero. Normalmente, esse consistono in una canzone o in una filastrocca accompagnate a un gioco o a una danza durante cui le insegnanti non impongono un particolare codice linguistico, cosicché la preferenza dei/le bambini/e può ricadere tanto sull'italiano quanto sul mocheno, salvo quando essi/e chiedono all'insegnante madrelingua di giocare a *net sai!* (non c'è!).

Nota di campo del 16 ottobre 2018.

Giochiamo a net sai! Un gioco che ho imparato a conoscere (e mi entusiasma tanto quanto entusiasmo bimbi e bimbe). Ci disponiamo seduti/e in cerchio sui tappeti, curiosi/e di vedere quali animali W. porrà al centro e ne elenchiamo insieme i nomi: kua (mucca), hu (gallo), kòtz (gatto), hunt (cane), schbai' (maiale). A questo punto W. ci fa chiudere gli occhi - «Oang zuan!» («Occhi chiusi!») - e fa sparire uno degli animali. V. indovina prima ancora che io abbia riaperto gli occhi...

A quest'attività, normalmente, partecipa anche l'altra insegnante. Non è madrelingua ma ha voluto imparare il mocheno per «conoscenza e coscienza».

za»⁹. Per poter favorire la realizzazione del progetto linguistico nella scuola ha seguito due corsi, l'equivalente di venti ore a titolo personale. Sebbene la padronanza della lingua di minoranza sia un requisito preferenziale nella scelta degli/le insegnanti destinati a lavorare qui, non sussiste un obbligo professionale di conoscere il mocheno. La legge prevede la presenza di almeno un/a insegnante che lo parli e questa è la collega.

A eccezione della routine mattutina svolta in mocheno veicolare con tutti i bambini e le bambine, entrambe le insegnanti tendono a seguire un approccio individuale molto fluido che si allinea alla spontaneità di ciascuno/a scolaro/a. Il fatto di proporre la lingua in modo personalizzato consente all'insegnante madrelingua, in particolari circostanze, di colloquiare con i/le tre scolari/e parlanti attivi/e esclusivamente in mocheno. Ciò avviene principalmente nei rimproveri e nelle conversazioni individuali in cui essi/e ritengono di doverle dire qualcosa di intimo, che non deve essere compreso da chi sta attorno. Gli scambi con gli altri scolari e le altre scolare, invece, avvengono in un italiano solo occasionalmente intercalato con vocaboli o espressioni della lingua di minoranza. È opportuno, tuttavia, non sottovalutare che in una scuola dell'infanzia il *medium* linguistico rischia di passare in secondo piano di fronte al rischio di una totale assenza di comunicazione. Infatti, sebbene a questa età bimbi e bimbe già possedano un vocabolario o un lessico intellettuale, con informazioni su significati e regole (che è opportuno arricchire o rafforzare offrendo loro esempi da imitare) non è detto che le loro abilità linguistiche si combinino perfettamente con quelle psicosociali. L'osservazione partecipante ha rilevato, ad esempio, il caso di un bambino che, pur dimostrando di comprendere i messaggi linguistici di insegnanti e pari, in tre mesi ha pronunciato una sola parola, dal suono quasi universale cioè "mamma".

Poco prima dello spuntino di metà mattina, bambini e bambine sono accompagnati/e in bagno dall'ausiliaria per lavare le mani e prepararsi a scendere in refettorio. L'ausiliaria rappresenta la terza figura legata al progetto linguistico e agisce come un *jolly*: è addetta al servizio scuolabus; partecipa alla routine dell'appello; all'occorrenza è incaricata di seguire i/le piccoli/e in bagno e di pensare alla loro igiene; legge il menù del pranzo in refettorio; infine mette a nanna i più piccini e le più piccine raccontando loro una storia. Rievoca l'immagine della Signora Coniglio (in *Peppa Pig*) che compare in ciascun episodio indossando di volta in volta una diversa divisa per via della

⁹ Conversazione informale dell'8 ottobre 2018.

moltitudine di lavori che sa svolgere. È previsto che l'ausiliaria comunichi con bimbi e bimbe in mocheno durante tutte le occasioni di contatto. La *ratio* di questa strategia sta nel mettere bambini e bambine in condizione di sentire e utilizzare la lingua anche in modo informale, non istituzionale, nelle circostanze quotidiane. Data la presenza, tuttavia, di pari che non comprendono il mocheno, capita che coloro i/le quali potrebbero interloquire con lei attraverso la lingua di minoranza, non lo facciano per solidarietà verso gli/le altri/e e per consentire a tutti/e di partecipare alla conversazione.

I molteplici veicoli linguistici cui ricorrono le insegnanti sono osservabili soprattutto nella seconda metà della mattina, dopo lo spuntino, quando (salvo uscire in giardino) bambini e bambine, divisi in due gruppi, si dedicano ad attività maggiormente specifiche legate alle fasce d'età. L'insegnante madrelingua invita i/le grandi in un'altra aula proponendo loro una varietà di esercizi che si adeguano agli obiettivi prefissati.

Nota di campo del 23 ottobre 2018.

*Oggi W. prosegue con il laboratorio di restituzione sulle uscite che abbiamo fatto nei boschi circostanti nelle scorse settimane. Con questo lavoro mira a potenziare abilità come la memoria e la rielaborazione del ricordo (cosa hanno trovato bimbi e bimbe nel bosco?), la capacità di distinguere le quantità (“tante foglie”, “poche foglie” e “tante quante”), le forme (la foglia “a forma di mano”, la foglia “a forma di lancia”) e le dimensioni (la “foglia grande” e la “foglia piccola”). Le consegne e le spiegazioni delle attività di restituzione svolte fino ad ora sono state in italiano perché nel gruppo dei/lle grandi, rispetto alla lingua di minoranza, non c'è omogeneità. W. però richiama sempre in entrambe le lingue le parole chiave degli argomenti trattati (**pa'm**, albero; **lap**, foglia; **groas**, grande; **vil**, tanto...) e affianca individualmente i/le tre parlanti attivi/e conversando con loro in mocheno.*

Fig. 16 - Riproduzione di una scheda di restituzione legata alle uscite nel bosco.



Fonte: elaborazione dell'autrice

In questa aula il gruppo ha a disposizione un *I-Theatre* fornito alla scuola dal Servizio Infanzia e Istruzione. L'interesse per l'oggetto, però, sembra essere molto scarso e quando l'insegnante lo propone la risposta della classe non pare entusiasta. Benché si tratti di uno strumento digitale tecnologicamente molto avanzato e, quindi, potenzialmente capace di fare leva sulla curiosità di bimbi e bimbe, il gruppo osservato pare percepirlo come "autistico" poiché limita l'accesso collettivo e tende a enfatizzare eccessivamente il lavoro individuale (aspetto che si vorrebbe soddisfatto ma non) a discapito della relazionalità di cui questi bambini e bambine sembrano essere in costante ricerca.

Nota a margine del 7 novembre 2018.

Riscontro un senso di abbandono in W. e H. [la collega] nel percorso linguistico con i/le loro piccoli/e e un'assenza di strumenti utili all'apprendimento della lingua di minoranza, adeguati alle abilità cognitive ed esigenze sociali di chi frequenta questa particolare scuola.

La scuola eredita una parte del materiale creato dalle insegnanti della primaria (attraverso un'intensa attività lavorativa che esula il programma ministeriale) ma non dispone di materiale specifico utilizzabile con bambini e bambine di fascia 3-6. Manca, inoltre, una collaborazione con il *Bersntoler Kulturinstitut* che potrebbe fungere da supporto nelle attività linguistico-culturali nonché da mediatore con le istituzioni e la dirigenza, così come accade per il *Kulturinstitut* di Lusérn. Le insegnanti ritengono di non avere alcuna figura di riferimento (o, se questa esiste, non la percepiscono come tale). Sono al corrente del fatto che l'Università di Trento ha istituito una scuola di formazione e la ritengono essere un prezioso aiuto ma non nascondono di non volersi assumere un impegno di frequenza e di avvertire l'esigenza di dedicarsi anche alle loro vite private¹⁰. Le due insegnanti lavorano assieme dal 2000, salvo periodi di sospensione dovuti a brevi trasferimenti e maternità. Si conoscono bene e, nonostante un'evidente diversità caratteriale (l'una piuttosto introversa e taciturna, l'altra esplosiva e molto loquace), l'intesa tra loro sembra buona. Dimostrano di avere visioni affini della scuola e di credere nel medesimo messaggio di una scuola inclusiva. Il

¹⁰ Conversazione privata dell'8 ottobre 2018.

progetto linguistico, tuttavia, già di per sé fragile, risente di alcuni problemi di carattere amministrativo che esse, loro malgrado, faticano a gestire e che condividono, in parte, con gli/le altri/e insegnanti delle scuole osservate. Il primo si lega a un carico di richieste dall'alto e, in particolare, di aggiornamenti monotematici che non vanno a sostituire bensì a sommarsi a quelli già esistenti e a cui pare impossibile rinunciare senza precludere una crescita completa e un'offerta adeguata a bimbi e bimbe: la psicomotricità, le attività logico-matematiche, le competenze linguistiche (queste ultime non limitate agli errori o difetti di pronuncia ma estese ad aspetti socio-relazionali e grafici). Quali cassette della mente di ciascun/a bambino o bambina deve aprire l'insegnante o quali deve svuotare per fare spazio a tutto ciò che arriva dall'alto o anche solo per trovare ciò che già esiste? Come fare? Messe di fronte al fatto che molti/e studiosi e studiose da tempo ribadiscono che la mente dei/lle piccoli/e è plastica e pare essere possibile coniugare tutto questo, le insegnanti (infinitamente più pragmatiche) rispondono che «la plastilina è plastica ma che anche i lego sono plastica, eppure, sono duri e squadriati. Dipende! È tutto variabile! Le premesse possono esserci ma qual è il prezzo che si paga quando sulle corde di un bambino c'è altro o quando i bambini sono molti e fatti di diversi tipi di plastica? I saperi non possono essere iniettati»¹¹.

Stando alle insegnanti, nei primi anni '90 gli aggiornamenti riguardavano principalmente l'aspetto psico-relazionale. Poi si è enfatizzato quello disciplinare. Poi le due cose si sono accavallate, prevalentemente nella psicomotricità. Poi si è sviluppata una maggiore consapevolezza dei problemi del linguaggio, cui si sono sommati quelli dell'attenzione e poi la questione della/e lingua/e (non più del linguaggio). Tutto questo richiede una grande abilità di coniugazione nelle molteplici attività scolastiche quotidiane da parte di insegnanti che, nonostante la migliore delle preparazioni su ciascuno di questi aspetti, rischiano di sentirsi disorientate e, peggio, frustrate quando dall'alto si chiede di attestare i risultati raggiunti.

Nota a margine del 30 ottobre 2018.

Quanti e quali risultati può raggiungere un'insegnante, sprovvisto/a di strumenti ad hoc, cui si chiede di favorire l'apprendimento di una seconda lingua da parte di un bimbo o di una bimba che non parla affatto o non riesce a pronunciare le parole

¹¹ *Ibidem.*

o a costruire una frase? E, talvolta, deve assolvere a questo importante compito in un'aula piena di piccoli/e indemoniati/e, magari solo/a perché manca il/la collega? Questa scuola è piccola e il numero di frequentanti è limitato ma ci sono soltanto due insegnanti che difficilmente possono fungere da ai rispondendo alle esigenze di ciascuno/a, per quanto si sforzino di farlo.

Non è tutto. Talvolta le richieste avanzate o i pochi strumenti offerti dall'alto sono in contraddizione rispetto alle molteplici esigenze che devono essere contemporaneamente soddisfatte. *L'I-Theatre* per imparare il mocheno è un esempio: si tratta, infatti, di un accessorio digitale che risponde al “bisogno” d’inserimento delle nuove tecnologie nella didattica (in ragione del fatto che i processi di apprendimento di bambini e bambine, nell’ultimo decennio, si sarebbero profondamente modificati) ma che contrasta con altri aspetti fondamentali che si vogliono ugualmente soddisfatti, come la relazionalità, la prevalenza del concreto sull’astratto, il bisogno della manualità oltre che della nozione. E che può rischiare di anticipare i tempi in bimbi e bimbe che, in linea con il processo evolutivo infantile, non hanno ancora imparato a coordinare le varie parti del corpo per rispondere a esigenze elementari come allacciarsi le scarpe o abbottonarsi il grembiule. Cosa comporta chiedere loro di usare un apparecchio digitale?

Le due insegnanti non censurano nessun interesse e tentano di rispondere a tutte le richieste ma, da un lato, hanno delle priorità (i piccoli e le piccole devono prima imparare a percepirsi e poi uscire da sé stessi/e per capire cosa riescono a fare con le mani, con gli occhi, con i piedi, con la bocca), dall’altro lato, hanno degli/lle interlocutori/rici preferenziali, cioè dei bambini e delle bambine. Esse fanno tutto il possibile per non rinunciare a un obiettivo in vista di quello successivo ma la giornata scolastica è fatta di un numero limitato di ore e bimbi e bimbe non sono automi. Non solo non apprendono tutti/e allo stesso modo ma, soprattutto, non si comportano tutti/e allo stesso modo.

Nota di campo del 16 ottobre 2018.

L'attività pomeridiana di oggi di riproduzione in 3D di un albero (che costituisce la consecutio temporum del lavoro iniziato stamane e consistito nella sua rappresentazione grafica) è completamente vanificato da D. e G., trascinatori di folle... che con grande potenziale bellico stanno convincendo buona parte del gruppo a incro-

ciare le braccia senza che W. e H. possano fare nulla, in nessuna lingua. In questo momento le maestre mi sembrano la vera minoranza.

Questa prima criticità pare essere aggravata da un secondo problema e cioè la scarsità di personale. Al momento della ricerca, all'infanzia *Himblring* le insegnanti sono due, con orari che si sovrappongono solo in alcune ore della giornata: la compresenza, pertanto, è limitata. L'ausiliaria non è sempre presente e non ha le competenze pedagogiche o amministrative necessarie per aiutare l'insegnante. Per quest'ultima, trovarsi sola comporta molte cose: *in primis*, di non poter essere efficace e coerente nella gestione della classe. Un "no" deve essere mantenuto ma per farlo rispettare può essere necessaria una seconda presenza che da un lato lo rafforza e, dall'altro, consente di applicarlo (il piccolo o la piccola cui per punizione è vietato uscire in giardino non può rimanere solo/a in aula senza sorveglianza). Ciò rischia di sminuire la figura dell'insegnante in una scuola, quella italiana in generale, dove già gode di una scarsa approvazione sociale. La domanda «Éle stae brave ancoi le maestre?» («Sono state brave oggi le maestre?») rivolta da un padre a suo figlio, al momento della consegna, è eloquente¹².

Si tratta di sfide, queste, nelle quali i vincoli o i codici linguistici certamente rilevano. Prima che con il mocheno, tuttavia, le insegnanti si confrontano quotidianamente con l'uso del dialetto trentino locale. Esse sostengono che, benché l'italiano resti la lingua "della regola" e dell'insegnamento formale in seno a specifiche attività¹³, il veicolo primario per poter comunicare ed essere comprese dalla maggior parte dei bambini e delle bambine della scuola e per trovare un terreno comune è quello dialettale. Ritengono che l'espressione di alcuni messaggi in dialetto aderisca maggiormente allo stile comunicativo locale.

Nota a margine del 18 ottobre 2018.

Solo ora comprendo che le mie difficoltà nel comprendere alcuni bimbi e bimbe di quest'infanzia dipendono (oltre che da una loro limitata capacità di comunicare verbalmente, comprensibilmente legata all'età) dal fatto che io tento di rintracciare l'equivalente di alcuni loro suoni solo nella lingua italiana... mentre i loro intenti

¹² Osservazione del 3 ottobre 2018.

¹³ Questo aspetto è emerso anche dall'osservazione alla scuola primaria di Vlarotz, trattata oltre.

*enunciativi molto spesso sono in dialetto trentino (la **aca** di F. non è l'oca ma la **vaca**, la mucca!) o forme miste di dialetto e italiano («C'è da bere?», «C'è da bere?»; «Ci conti una storia?», «Ci racconti una storia?») o addirittura formule ibride che mescolano dialetto e mocheno («Er ist lo stess!» significa «Fa lo stesso!»; «I ber stuf!» è «Sono stufo!»).*

[...] ancora fatico con C. il cui dialetto è caratterizzato da un costrutto forse risalente allo stile dei nonni e delle nonne, con degli intercalari che non ho mai udito prima.

L'osservazione partecipante ha consentito l'individuazione di due bambini/e parlanti attivamente il mocheno e due capaci di comprenderlo bene ma solo potenzialmente abili nella produzione poiché la loro scelta di colloquiare in altre lingue (in italiano o in dialetto) ha reso difficile valutare questa seconda abilità. Un bambino è in dubbio: un nonno e una nonna con cui lui trascorre molto tempo parlano il mocheno e il fratello maggiore lo comprende molto bene ma si esprime in dialetto trentino; lui, ad oggi, ha scelto di servirsi del linguaggio dei segni e non è stato quindi possibile comprendere quali siano i suoi media vocali. Il gruppo restante sembra capire le brevi espressioni in mocheno cui ricorrono le insegnanti ed è in grado di replicarvi con qualche vocabolo, purché lo scambio avvenga in modo sempre ben contestualizzato, ad esempio nella routine del saluto e dell'appello. Questo secondo e più ampio gruppo di bambini e bambine comunica in dialetto trentino, ricorrendo all'italiano sporadicamente o se espressamente invitato dall'insegnante. Solo un bimbo e una bimba sembrano esprimersi esclusivamente in italiano, mentre un'altra parla soltanto in dialetto. Eccetto nel caso di qualche gioco o canzone, posta di fronte alla scelta tra mocheno e italiano la maggior parte dei bambini e delle bambine opta per il secondo. Così la storia della *Grostana*, che al momento della nanna l'ausiliaria racconta in mocheno, all'insegnante è richiesta in italiano.

È forse per questi motivi che entrambe le insegnanti sembrano più impegnate in un progetto di tipo linguistico-culturale in senso lato, costituito da attività progettuali che non mirano esclusivamente all'apprendimento del mocheno ma che valorizzano le lingue secondo la loro aderenza alla realtà locale e quindi nel rispetto di una nomenclatura "paesana" che può essere tanto mocheno quanto dialettale. Così come il mocheno, infatti, anche il dialetto, se parlato con competenza e usato nelle sue molte sfumature, risponde a bisogni linguistici locali e sottilizza aspetti che esistono nella realtà. La neve, ad esempio, scende in modi diversi e, a seconda dei casi, i bim-

bi e le bimbe della scuola la sanno descrivere attraverso espressioni dialettali (come *el nevega*, *el sfaliva*, *el smigola* oppure *el slinza*) che non hanno un equivalente nel più vago italiano. Questa peculiare strategia attuativa del progetto, però, non si ferma alla lingua in sé. Sembra piuttosto voler salvaguardare più ampie ricchezze locali e servirsi di queste per raggiungere ulteriori obiettivi. Nel lavoro delle insegnanti si riscontra un'attenta ricerca di elementi della realtà del territorio utilizzati tanto a fini conoscitivi quanto pedagogici: la leggenda della *Grostana*, ad esempio, è usata come racconto della tradizione popolare mochena ma altresì per spiegare il sentimento della paura e il senso di sicurezza che si trova in famiglia.

In questo, le maestre sembrano molto aiutate dai bambini e dalle bambine, alcuni/e dei/lle quali hanno un'evidente attrazione per certe attività della Valle che sono parte della loro quotidianità, come l'allevamento delle mucche. La giornata di almeno tre bambini inizia solo con il rituale del maso. Non appena a scuola, recuperano dall'armadio la bellissima stalla che una delle insegnanti ha riprodotto per loro in 3D, sul modello di un *hoff* (maso) del posto e la collocano in mezzo a un tavolo. Vi accostano un tappeto d'erba finta, le costruiscono attorno un ampio recinto per evitare che le bestie scappino durante la mattina e, infine, vi collocano le decine di mucche che San Nicolò ha regalato loro negli anni. Mentre le mucche pascolano, in attesa del rituale dell'appello mocheno, i tre bimbi si avvicendano attorno al bovile per riaggiustare una staccionata, raccogliere il latte nei recipienti, tagliare il fieno con la trebbiatrice e caricarlo su trattori di cui conoscono marche e modelli.

Fig. 17 - Immagine del maso in miniatura costruito dall'insegnante della scuola dell'infanzia Himbrling.



Fonte: elaborazione dell'autrice

3.4. L'osservazione partecipante nella scuola primaria di Fierozzo Earsteschual va Vlarotz, Istituto Comprensivo Pergine 1, (Valle dei Mocheni)

Nel 1997/1998 la primaria di Vlarotz era frequentata complessivamente da diciassette bambini e bambine distribuiti/e in una monoclasse e due pluriclassi. Nonostante il numero relativamente basso di scolari/e, però, la scuola non ha mai rischiato di chiudere e, al momento dell'osservazione, accoglie trentasei bimbi e bimbe residenti a Vlarotz e Garait. Nessuno/a proviene da Palai an Bersntol (terzo e ultimo comune a costituire il bacino d'utenza della scuola).

Nel 1998, successivamente alle lamentele di alcuni genitori, il comune ha deciso di tentare una riformulazione dell'assetto scolastico attraverso l'introduzione di un progetto di lingua tedesca cui, qualche anno più tardi, si è sommata un'iniziativa mirata di lingua e cultura mochena. Sostenendo che nelle pluriclassi il veicolare tedesco fosse impraticabile per via di una già esistente tortuosità didattica, il comune ha ottenuto – in deroga dalla Provincia – il permesso di distribuire scolari e scolare in monoclasse, nonostante il loro numero ridotto. Grazie a questa riorganizzazione, le insegnanti sono aumentate passando da quattro a sette ma, in virtù del progetto linguistico e data l'impossibilità di assumere nuovi/e docenti per via dell'esiguità della popolazione scolastica, è stata loro richiesta un'abilitazione all'insegnamento del tedesco.

Sperimentale per i primi cinque anni, il progetto di veicolare tedesco pare aver creato un ecosistema linguistico idoneo alla successiva introduzione del mocheno, avvenuta con l'emanazione della legge di tutela delle lingue cimbra e mochena del 2006 e, fin da subito, in modalità curriculare. Diversamente da quanto avvenuto per il cimbro nella primaria di Lavarone, il mocheno pare essere entrato nella scuola di Vlarotz senza resistenze da parte della collettività e senza un processo storico di rivendicazioni. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che, nella retorica locale, tutti e tre i comuni tendono a riconoscersi in un'identità mochena, salvo chiarire che Garait rientra in questa «comunità immaginata» (Anderson, 1983) solo grazie all'enclave linguistico della Frazione di Roveda.

La dirigenza si è avvalsa di una riforma attuata in tutte le scuole del Trentino che ha potenziato di quattro ore settimanali opzionali l'orario di permanenza di scolari e scolare, e ha trasformato una di esse in un'ora

curriculare di mocheno per ciascuna classe. La strategia ha consentito di non sottrarre spazio ad altre materie ritenute anch'esse fondamentali nella filosofia didattico-pedagogica della scuola. All'ora obbligatoria di mocheno (prevista il giovedì pomeriggio per la I e la II; il mercoledì mattina per la III, la IV e la V) si sono affiancate tre ore opzionali di mocheno per tutte le classi, programmate il mercoledì pomeriggio, giorno in cui le lezioni terminano alle 12:00. Inoltre, in aggiunta al CLIL (che vede scienze, geografia, arte, musica e motoria svolgersi in tedesco) e alle ore d'inglese curriculare (previste per la III e la IV), la scuola offre a tutti/e gli/le insegnanti la possibilità di usare discrezionalmente il mocheno veicolare nelle loro materie. Nell'anno scolastico 2018/2019, una di loro ha optato per svolgere il programma di arte nella lingua di minoranza. Un'altra, pur trattando in italiano gli argomenti del proprio ambito disciplinare, ha scelto di presentare tutte le consegne in mocheno.

Più in generale, in questa scuola, gli/le insegnanti plurilingue possono optare per una, oppure decidere di alternarne più d'una in base al tema trattato e tenuto conto del livello della classe. Esiste, tuttavia, un grosso problema legato all'avvicinarsi dei/lle nuovi/e entrati/e (di ruolo o supplenti), i/le quali non solo spesso hanno scarsa familiarità con l'approccio multilingue ma soprattutto non conoscono la lingua minoritaria. Pertanto, una filosofia scolastica interessante e potenzialmente forte può essere applicata in un numero molto ridotto di materie. Al momento dell'osservazione solo tre insegnanti hanno dimostrato abilità plurilingue e sono le madrelingue mochene competenti anche in tedesco e italiano. Ciò rischia di compromettere l'attuazione di quella che potrebbe definirsi una "strategia di coerenza tematica e linguistica" per cui (nel rispetto del livello generale della classe e delle possibili difficoltà individuali) tutti/e gli/le insegnanti potrebbero parlare le stesse lingue relativamente alle stesse cose. Così, ad esempio, l'insegnante di scienze e quello/a di motoria potrebbero entrambi/e decidere di affrontare le parti del corpo in mocheno rafforzando reciprocamente tanto i concetti quanto il vocabolario. Oltre a un costante aggiornamento che, diligentemente, avviene tutti i lunedì pomeriggio nella programmazione settimanale, tuttavia, questo richiede altresì la presenza di un corpo insegnanti linguisticamente forte e abile anche nella lingua di minoranza. Per lavorare all'interno di questa scuola, al contrario, la conoscenza del tedesco ma soprattutto del mocheno è requisito preferenziale ed eventualmente precezionale ma non obbligatorio e pare eloquente il fatto che, durante

l'osservazione, l'insegnante di tedesco (prestando sostegno a uno scolaro) si sia trovata per la prima volta (!) a partecipare a una lezione di mocheno, manifestando grande stupore nel cogliere somiglianze e peculiarità linguistiche.

L'osservazione partecipante si è concentrata sulle lezioni curriculari di mocheno per tutta la durata del primo quadrimestre (a esse si è aggiunta l'osservazione di un modulo di italiano per ragioni spiegate oltre). L'insegnamento della lingua mochena è una formula integrata che unisce più classi in attività collettive¹⁴. L'accorpamento delle diverse fasce d'età non deve vedersi come un ritorno alle pluriclassi. Non si tratta, infatti, di una soluzione emergenziale, frutto di risorse didattiche complessivamente limitate, bensì di una scelta ponderata di puntare sulle relazioni tra bambini e bambine di età differenti, sotto la guida di due insegnanti in compresenza.

A queste lezioni è destinata un'aula diversa e più ampia di quelle dove normalmente si svolgono le altre attività: una sala allestita con grandi tavoli attorno ai quali scolari e scolare siedono in gruppo e che, all'occorrenza, sono messi in disparte per consentire maggiore movimento. Le lezioni avvengono principalmente attraverso un metodo non frontale che incoraggia la partecipazione attiva di ciascuno/a offrendo un apprendimento esperienziale, oltre che teorico.

Questo approccio laboratoriale, tuttavia, malgrado aspetti indubbiamente positivi (come la partecipazione attiva di tutti/e, lo sviluppo della sua curiosità, l'apprendimento personalizzato), in una scuola alpina di minoranza può rivelare delle criticità. La gestione del lavoro di gruppo, infatti, già di per sé molto difficile, diviene ancor più complessa nelle realtà scolastiche segnate da un certo grado di isolamento geografico, dove esiste un forte problema d'intermittenza dell'organico e, soprattutto, di quello preposto al sostegno di scolari e scolare che richiedono particolare cura educativa. Durante l'osservazione, sovente è capitato a una delle insegnanti in compresenza sull'attività di mocheno di doversi dedicare a uno/a o due bambini/e soltanto, allontanandosi con loro dall'aula e abbandonando così la collega nella gestione di due classi. Quando le attività delle classi I e II sono state separate (per ragioni che non sono rese note in questo rapporto) l'atmosfera delle lezioni è apparsa più distesa e bambini e bambine di entrambe le classi meno distratti.

¹⁴ Nello specifico, le classi I e II unite tutti i giovedì pomeriggio; le classi III e IV assieme tutti i mercoledì mattina; la V invece lavora in autonomia, sempre al mercoledì.

Nella scuola, inoltre, sembra mancare una riflessione su quali conseguenze abbia l'insegnamento di una lingua di minoranza attraverso l'approccio laboratoriale, non essendo esso esteso a tutte le discipline (non vale, ad esempio, per l'italiano o l'inglese). Che percezione ha la classe di una materia svolta in un'aula diversa da quella ordinaria e appresa attraverso un gioco spesso caotico? L'esito di questa formula, infatti, potrebbe essere un non-apprendimento o, in alternativa, un buon apprendimento formale della lingua ma accompagnato a un senso di superfluità o, peggio, banalità della stessa, in un contesto (quello generale extrascolastico) già di per sé carente nella trasmissione del suo valore culturale e nel rafforzamento della sua utilità pratica.

Nel laboratorio osservato la lingua è appresa principalmente attraverso attività ludiche, artistiche e musicali. Diversamente dalla primaria di Lavarone, qui non si svolge alcun rituale di apertura delle lezioni ma, anche in questa scuola, le classi dispongono di materiale creato dagli/le insegnanti negli anni, con grandissimo impegno. Le attività svolte non richiedono l'uso di un quaderno ma ogni scolaro/a è provvisto/a di un eserciziario di lingua mochena i cui contenuti riprendono i temi trattati nei curricula e il cui formato ovvia alla dispersione delle schede. Per le prime quattro classi gli eserciziari contengono una molteplicità di argomenti di difficoltà variabile (i colori primari e secondari; i numeri; la percezione del tempo e dello spazio; l'esperienza personale del tempo e dello spazio). Il volume di quinta, intitolato *Sulle nostre tracce*, ha invece carattere storico-antropologico e, attraverso il bellissimo incontro di due personaggi leggendari, richiama il gemellaggio esistente tra mocheni e ladini. Nella mitologia ladina, le foreste sono abitate dall'introverso ma saggio *Salvan*. Mentre secondo quella mochena, nei boschi della Valle vive lo *Schrattl*, un piccolo omino vestito di rosso. Nel volume, lo *Schrattl* e il *Salvan* fanno amicizia e il primo racconta al secondo della sua storia e del suo territorio: come tutto è cominciato, come sono sorti i *vielzerhof* (masi), come si sono evoluti nella loro architettura, cosa rappresenta il fiume Fersina, cosa si coltiva, qual è l'alimentazione tradizionale contadina, dove sono le miniere e quali minerali custodiscono. Alcuni passaggi del volume sono in italiano. Secondo gli/le insegnanti che hanno lavorato alla sua produzione, infatti, non avrebbe senso trattare tutti i temi nella lingua di minoranza. Infatti, non solo essi devono essere conosciuti anche in italiano ma, soprattutto, si renderebbero necessari così tanti neologismi che la comprensione da parte di classi non omogenee nel-

la conoscenza e nell'uso del mocheno diverrebbe eccessivamente difficile. L'identità non avrebbe soltanto a che fare con l'assimilazione dell'idioma ma anche con il sapere in senso lato cioè il «conoscere chi siamo», obiettivo questo che, secondo le insegnanti incaricate al momento della ricerca, si può costruire e trasmettere attraverso una molteplicità di registri linguistici.

Nota di campo del 18 ottobre 2018. Classi I e II.

*Noto che nel laboratorio con la I e la II, S. e K. [insegnanti madrelingua mocheno] lavorano servendosi principalmente della musica. Nelle ultime lezioni hanno utilizzato in particolare la canzone intitolata **Aint ont anaus** (Dentro e fuori) utile ad apprendere il mocheno rafforzando al contempo alcuni concetti topologici come “dentro” e “fuori”. Dapprima K. ha letto il testo aiutando le classi a comprenderne il contenuto (attraverso l'individuazione del soggetto, delle sue azioni e del contesto). La canzone è stata quindi ascoltata e ripetuta. Oggi è ascoltata, cantata e mimata con l'aiuto di alcuni cerchi presi in prestito dalla palestra nei/dentro i quali scolari e scolare saltano a turno.*

Fig. 18 - Riproduzione del testo musicale imparato dalle classi I e II durante il periodo di osservazione.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Stando alle insegnanti, il contenuto delle lezioni di mocheno ha due obiettivi principali, il primo dei quali è l'acquisizione di competenze linguistiche (ovvero una conoscenza dei vocaboli e la capacità di costruire frasi di senso compiuto). Così, durante una lezione per le classi III e IV, le insegnanti hanno proposto una partita al celebre gioco del *Memory* dove i cartoncini da accoppiare riportavano l'uno una frase in mocheno e l'altro l'immagine corrispondente.

Fig. 19 - Riproduzione del gioco Memory in lingua mochena così come realizzato da insegnanti e scolari/e nella lezione del 7 novembre 2018. **I éss de bai'mer** (Io mangio l'uva).



Fonte: elaborazione dell'autrice

Il contenuto delle lezioni può avere però altresì carattere metalinguistico e mirare alla conoscenza, attraverso la lingua, di alcuni aspetti delle tradizioni locali.

Note di campo del 6 dicembre 2018. Classe II.

*Prima lezione in formula non-integrata dopo lo scioglimento [...]. Siamo quindi nell'aula dove la II svolge normalmente tutte le attività. C'è grande eccitazione perché stasera al villaggio arriveranno San Nicolò e i **taivel** (i diavoli) noti nel Natale tedesco come **krampus**. A. si vanta di non temere i diavoli poiché conosce bene chi si nasconde sotto le maschere, tra di loro c'è lo zio.*

*S. e T. già tremano perché i taivel sono spaventosi e dispettosi: approfittano del buio e della confusione per catturare all'improvviso bimbi e bimbe e abbandonarli soli ai piedi del bosco. L. [insegnante madrelingua mochena] chiede alla classe di colorare, secondo i colori della tradizione, un'immagine del Santo, accompagnato dall'Angelo e da un **taivel**. L'occasione serve a riprendere e rafforzare il vocabolario sulle parti del corpo, sui colori e l'abbigliamento ma, soprattutto, a rievocare alcuni tratti dell'eredità culturale locale e impararne di nuovi. E., infatti, ha notato che nell'immagine Nicolò indossa una specie di grosso zaino. «De per!» (la slitta!) chiarisce L., poiché egli è solito giungere al villaggio portando sulle spalle i pattini di una slitta con sopra appesa una grossa cesta fatta di rami di nocciolo. Lo strumento si usa ancora in alcuni masi del luogo per spostare il fieno quando nevicava molto.*

Fig. 20 - Riproduzione della scheda legata all'arrivo di San Nicolò, svolta nella classe II durante la lezione del 6 dicembre 2018.



Fonte: elaborazione dell'autrice

Le lezioni aumentano di difficoltà col progredire degli anni. Il programma della V coniuga le competenze linguistiche con una conoscenza degli elementi antropologici, storici e geografici del territorio.

Nota di campo del 26 settembre 2018. Classe V.

S. [insegnante madrelingua] sta leggendo l'episodio dell'incontro tra lo Schratl e il Salvan relativamente al quale la classe deve svolgere un esercizio di individuazione su mappa «*va de drai derver as zuakearn en de inger sprochminderhait*» («*dei tre paesi dove si parla la nostra lingua di minoranza*») e di alcuni riferimenti storico-culturali della Valle come **der filezerhof** (il maso museo), **de sog van rindel** (la segheria), **de mil va oachlait** (il mulino).

Le insegnanti ricorrono quanto più possibile (ma mai esclusivamente) al mocheno sia nelle lezioni che vertono sulla lingua che in quelle dedicate alla storia o all'antropologia della comunità di minoranza. Il linguaggio verbale gode del forte sostegno di quello paraverbale e della mimica. L'uso dell'italiano costituisce, normalmente, l'ultima spiaggia. Stando alle insegnanti, i risultati sull'apprendimento del mocheno sono buoni. Chi già lo conosce, in aula lo rafforza. Chi non lo sa, lentamente lo impara. Tanto la comprensione quanto la produzione sembrano risentire delle possibilità di ciascun/a scolaro/a di utilizzare l'idioma nei domini extrascolastici, principalmente a casa, sebbene non necessariamente con i genitori (spesso i/le principali interlocutori/rici nella lingua di minoranza sono gli anziani e le

anziane della comunità). In generale, la comprensione pare essere migliore della produzione. Lo stesso, tuttavia, vale anche per l'italiano.

Un aspetto molto interessante emerso dall'osservazione in questo istituto, infatti, è che l'italiano figura alla stregua di una seconda lingua, alle spalle del dialetto locale. Su trentasei scolari/e, uno soltanto parla esclusivamente l'italiano con tutti/e. Il veicolo principale dentro la scuola (e nelle principali comunità di questa Valle) è il dialetto trentino, che esercita una forza prorompente sugli altri idiomi ma è sostanzialmente ignorato sia dall'ambito istituzionale che da quello scientifico. Pare che la maggior parte delle famiglie dei bimbi e delle bimbe che frequentano questa primaria siano passate dal mocheno al dialetto. Quest'ultimo è, in modo piuttosto evidente, *una* delle lingue intra-familiari e *la* lingua inter-familiare, tra pari (fuori e dentro la scuola), tra insegnanti (fuori e dentro la scuola), tra genitori e insegnanti, e talvolta anche tra scolaro/a e insegnante. Secondo le insegnanti, il numero di bambini e bambine che lo parla in tutti i domini, compreso quello scolastico, è in progressivo aumento e nelle loro interazioni essi/e compiono continui cambi di registro linguistico poiché la lingua istituzionale della scuola è l'italiano (seguita da tedesco, mocheno e inglese) ma la lingua sociale è il dialetto.

Alla luce di questo, l'osservazione partecipante si è estesa alle ore di italiano nella classe V. Rispetto alle lezioni in mocheno veicolare la classe ha dimostrato di possedere una maggiore e più repentina comprensione del testo scritto e della spiegazione orale, rispondendo immediatamente e correttamente a tutte le domande dell'insegnante. Le difficoltà di alcuni/e scolari e scolare nella lettura del mocheno, tuttavia, si sono presentate altresì nella lettura dell'italiano (in assenza di casi conclamati di dislessia). Lo stesso dicasi per l'esitazione di taluni/e nell'esprimersi nelle due lingue.

Nota a margine dell'12 novembre 2018.

Nella produzione orale in risposta a R. [insegnante di italiano] la maggior parte della classe sceglie spontaneamente il registro dialettale e gli inviti a esprimersi in italiano producono periodi sintatticamente corretti ma lessicalmente ibridi ovvero una mescolanza di vocaboli italiani e dialettali («Pariamo via la neve...» «Togliamo la neve...»; «Io conto quando che siamo... e sciao!»; «Io racconto di quando siamo... e chiuso il discorso!»).

*Questo mi sembra accadere soprattutto nei bambini la cui tendenza all'uso di **mì** invece di "io" e **na** invece di "una" prevale rispetto alle bambine. Essi hanno svilup-*

pato questa modalità linguistica già prima di entrare alla primaria, come emerso dell'osservazione all'infanzia. Ciò vale anche per la produzione scritta dove una parte sostanziosa delle correzioni riguarda proprio l'uso di forme dialettali o tentativi di italianizzazione del dialetto.

L. [insegnante madrelingua mochena] cresciuta parlando mocheno e dialetto trentino ricorda che lo stesso accadeva a lei alla scuola secondaria. I suoi temi di italiano presentavano innumerevoli sottolineature rosse accompagnate dalla nota "Espressione tipicamente dialettale"¹⁵.

Fig. 21 - Esempi di vocaboli o espressioni dialettali apparsi nelle pagine di diario scritte e lette dagli scolari e dalle scolare di V nella lezione di italiano del 2 novembre 2018.

~~«e mi no vedevo l' ora»~~
 (e io non vedevo l' ora)

~~«cunel»~~
 (coniglio)

~~«la banca»~~
 (la panca)

~~«al baito»~~
 (alla baita)

~~«ci siamo mollati giù»~~
 (tentativo di italianizzazione dell' espressione dialettale
 «we sen moladi giù» - ci siamo lanciati in discesa/siamo scesi)

Fonte: elaborazione dell'autrice

La progressiva scomparsa del mocheno dal dominio domestico sembra essere percepita dalla popolazione locale come l'esito di un'omologazione forzata a modelli non propri ma la sostituzione della lingua autoctona con il dialetto pare al contempo rappresentare la voglia di non rassegnarsi al diffondersi capillare dell'italiano. Coloro i/le quali vedono nei dialetti una variante della lingua nazionale, considerano l'uso del dialetto trentino da parte di queste comunità una sostanziale arresa. Al contrario, chi reputa il dialetto un idioma a sé stante potrebbe leggere nella scelta linguistica di questi gruppi una vera e propria forma di resistenza, peraltro in linea con alcuni tratti socio-culturali che li hanno a lungo caratterizzati come, ad esempio, l'endogamia. Il dialetto può rappresentare l'emblema della resilienza all'annichilimento linguistico, della disobbedienza alla lingua del potere e della massificazione.

¹⁵ Conversazione dell'8 ottobre 2018.

4. I progetti di tutela e l'osservazione partecipante extra-scolastica

Laddove l'osservazione partecipante ha varcato i confini della scuola, guardando alla tutela delle lingue di minoranza attraverso uno sguardo attento al generale contesto in cui le scuole s'inseriscono e ai principali domini in cui si svolge la vita della comunità, sono emerse disgiunzioni più o meno latenti e talvolta controverse ma potenzialmente capaci di influire sulla fragilità dei progetti scolastici in atto al momento della ricerca.

Spolsky (2014, p. 409) definisce il dominio come un'entità identificabile, costituita da partecipanti con ruoli più o meno determinati, un luogo socialmente descrivibile e delle questioni specifiche. In virtù di un certo modo di pensare, radicato nella cultura euro-americana (e che sovente si riflette nell'approccio scientifico disciplinare) si è portati a vedere ogni dominio come un'entità a sé stante, quasi impermeabile. Tuttavia, non solo i domini sono spesso in relazione reciproca ma in molti casi rivelano grande fluidità e confini sfumati capaci di mescolarsi. Questo avviene, principalmente, perché le medesime persone possono al contempo appartenere a più domini (quello domestico, quello scolastico, quello religioso, quello politico...) e riflettere in ciascuno di essi la propria visione del mondo. Ciò, però, non è garanzia di coerenza. Infatti, il fatto di ricoprire ruoli differenti in seno a ciascuno di essi può anche determinare da parte di chi vi opera attitudini potenzialmente contraddittorie. L'interpretazione dei domini, quindi, può divenire molto complessa.

4.1. La (non)relazione tra scuola e diritto

La prima disgiunzione emersa dall'osservazione ha a che fare con la (non) relazione tra dominio scolastico e dominio giuridico-amministrativo. I progetti di salvaguardia e rivitalizzazione delle lingue di minoranza qui sinteticamente presentati s'inseriscono in un quadro di tutela locale e nazionale (oltre che europeo) e in una tendenza più generale, sviluppatasi soprattutto a partire dagli anni '80 e '90, che tenta di contrastare e ribaltare quello che nel gergo sociolinguistico si definisce *language-shift* (cioè l'abbandono di una lingua a favore di un'altra) nei vari domini d'uso e le cui cause possono variare sensibilmente da una comunità a un'altra. I maori dello New Zeland sono stati tra i primi, negli anni '80, ad abbracciare questi processi di allontanamento da attitudini pregiudizievoli e pensieri negativi sulle lingue minoritarie, per sviluppare invece buone pratiche e atteggiamenti benevoli (poi seguiti da altri gruppi del Pacifico, dell'Australia, delle Americhe e dell'Europa). La letteratura sul tema è piuttosto ampia. In seguito all'emanazione della Legge statale n. 482 del 1999, in Trentino sono stati delineati, attraverso molteplici provvedimenti, gli ambiti territoriali corrispondenti alle aree di insediamento storico delle comunità minoritarie locali. Con la successiva riforma dello Statuto sull'Autonomia del 2001, inoltre, alle popolazioni mochena e cimbra sono state estese sia la previgente disciplina statutaria di tutela e valorizzazione culturale sino ad allora riservata ai ladini (compreso il rispetto della toponomastica e delle "tradizioni popolari"), sia la garanzia d'insegnamento nelle scuole dei comuni dove sono parlate le lingue (art. 102 statuto). È stata estesa a cimbri e mocheni anche la garanzia statutaria di idonei stanziamenti provinciali per la promozione della tutela e dello sviluppo delle popolazioni linguistico-minoritarie, sulla base delle entità e dei bisogni specifici delle popolazioni medesime (art. 15, terzo comma, statuto). A ciò si è recentemente aggiunta la Legge regionale n. 3/2018 dal carattere unificante.

Il quadro è di innegabile rilevanza, tuttavia la chiara volontà di valorizzare le lingue di minoranza sembra cozzare contro un sostanziale abbandono sia delle scuole che dei comuni oggetto della ricerca. La legge rivela una ideologia positiva rispetto a due lingue che nella retorica locale sono considerate «patrimonio irrinunciabile dell'intera comunità provinciale» e un interesse forte per la loro salvaguardia, ma l'aspetto provvedimentale/amministrativo legato alla scuola (ovvero l'emanazione da parte di un po-

tere autoritativo provinciale di atti capaci di produrre effetti modificando concretamente situazioni giuridiche soggettive) pare assente con forti ricadute su una tutela effettiva. Pur in assenza di una locuzione scientifica capace di indicare questo paradosso, esso pare evidente. La grossa difficoltà di reclutamento, assunzione, inquadramento e sostituzione del personale scolastico, dal corpo docenti agli/lle insegnanti di sostegno, dai mediatori e mediatrici agli/lle ausiliari/e, a entrambi i livelli della scuola primaria e dell'infanzia frequentate dagli scolari e dalle scolare di minoranza, pare sintomatica di una sostanziale inerzia amministrativa. Altrettanto loquace sembra la fatica del sindaco di Lusérn nell'ottenere un riconoscimento istituzionale del modello 0-6 e un conseguente adeguamento amministrativo che ne agevoli l'effettiva attuazione (non solo i termini finanziari ma altresì formativi del personale) consentendo in tal modo anche un superamento di alcuni ostacoli interni che rischiano di comprometterne la filosofia. A questo si somma un silenzio istituzionale di fronte ad alcune richieste provenienti dal basso come, ad esempio, quella del dirigente di Lavarone per il trasferimento delle risorse economiche legate alle nuove competenze. Mentre di fronte a uno stimolo o a una sfida, l'ecologia sociolinguistica risponde adattandosi (sebbene in modi e con esiti non prevedibili), l'ecologia amministrativa locale legata alla scuola pare non essersi modificata dopo l'introduzione del corpus legislativo di tutela delle due minoranze. Seppur articolato e virtuoso, quest'ultimo non sortisce una metamorfosi del sistema amministrativo correlato.

Questo discorso, peraltro, pare potersi estendere anche al di fuori della scuola, nei più ampi contesti socioculturali e socioeconomici dove le scuole s'inseriscono. Nei due gruppi linguistici si riscontrano un forte senso di localismo e un legame profondo con il territorio (con le usanze che in esso hanno preso vita nel corso degli anni, con i luoghi, con le terre coltivate a fatica, con la pace che vi regna). Il localismo sembra essere e rimanere una valida formulazione emica della loro identità¹ sebbene non certo l'unica. Il fatto che una mamma abbia interpretato il concetto di tutela come la possibilità di «stare all'interno della valle»² pare significativo. È verosimile che le credenze e le pratiche di questi gruppi in relazione al proprio territorio,

¹ Forse in questo influenzata dal ruolo stesso che l'autonomia ha giocato nell'autodefinizione del Trentino.

² *Focus group*, 22 gennaio 2019.

tuttavia, abbiano a loro volta alimentato il propagarsi di un insieme di idee etiche, ovvero esterne ai gruppi stessi e non pienamente coincidenti. Nei discorsi dell'*élite* urbana trentina questo senso di localismo, probabilmente enfatizzato dalla distanza dei comuni dai maggiori centri abitati, è stato sovente interpretato come un desiderio di isolamento da parte delle due minoranze, con importanti ricadute sulle loro esistenze. I comuni rappresentativi dei due gruppi, infatti, prima isolati solo idealmente, nel tempo sono stati emarginati realmente attraverso un'assenza di provvedimenti utili ad agevolare qualsivoglia connessione. Basti guardare i trasporti pubblici. Al momento della ricerca Lusérn e Trento sono collegate da quattro corse giornaliere soltanto e concepite in senso "Trentocentrico": da Lusérn si scende al mattino e si torna la sera. L'autobus parte dal villaggio alle 6:00 e alle 7:00 e risale solo alle 13:00 o alle 18:00. Il comune non è pensato come un luogo dove recarsi per trascorrere una giornata, eventualmente lavorandoci. Gli/le insegnanti senza patente sono costretti/e a prendersi casa a Lusérn, spendendo parte dello stipendio in un affitto anche quando già possiedono una casa e, talvolta, lasciando la famiglia altrove. L'appartamento sopra la scuola, storicamente riservato alla *maistra*, non esiste più. Forse anche per questo, gli/le insegnanti non vogliono andare lassù: quando compilano la lista dei possibili istituti dove essere trasferiti/e o dove svolgere un anno da precari/ie, la scuola di Lusérn è tra le ultime scelte³.

I quadri orario suggeriscono che le corse da-e-per Vlarotz sono poche di più (sebbene le mamme riferiscano essere soltanto tre, alle 6:20 del mattino per scendere, con una corsa aggiuntiva estiva alle 7:20; alle 13:00 e alle 19:00 per salire). Le corse collegano il comune al centro urbano più vicino, cioè Pergine, e non invece il capoluogo per raggiungere il quale è necessaria un'ulteriore corsa in treno. Nel novembre del 2017 l'assessore alle infrastrutture Gilmozzi ha definito «una vera e propria rivoluzione» l'istituzione di tre corse di autobus tra Pergine e la Valle dei Mocheni nei giorni festivi⁴.

L'isolamento, peraltro, è anche interno alle comunità. All'infuori della scuola, i bambini e le bambine di Vlarotz non hanno alcuna occasione ricreativa utile a creare momenti congregativi che consentirebbero non solo lo

³ Conversazione privata con alcune insegnanti del 15 giugno 2018.

⁴ *Trentino Today*, 3 novembre 2017. Testo disponibile al sito: <http://www.trentotoday.it/cronaca/autobus-domenica-valmocheni-orari.html>, Data di consultazione: 10 gennaio 2019.

scambio sociale ma anche linguistico. E ciò vale soprattutto per coloro i/le quali vivono nei masi più isolati. Non c'è un campo da calcio, da pallavolo o da tennis «... ma non si può pretendere» ha sospirato una mamma con rassegnazione «perché siamo pochi»⁵. Non c'è una biblioteca. Non c'è un oratorio: la catechesi si fa ogni quindici giorni (altrove almeno una volta alla settimana). Un centro polifunzionale costruito l'anno precedente è in attesa di inaugurazione da mesi per questioni burocratico-amministrative. La comunità, inoltre, già si interroga su cosa ne sarà: se il comune chiederà denaro per il suo utilizzo nessuno ne potrà usufruire poiché i piccoli numeri alzano eccessivamente i costi a carico di ciascuno.

Sull'esempio della colonia estiva di Lusérn, anche l'amministrazione comunale di Vlarotz ha istituito lo *zumerclub* il quale, però, prevede solo cinque incontri in tutta l'estate, i quali intrattengono bimbi e bimbe per non più di un paio d'ore pomeridiane. Lo *zumerclub* non è aperto soltanto ai/lle piccoli/e bensì alle famiglie. Gli/le adulti/e, tuttavia, nella stagione estiva sono molto impegnati/e in attività che, pur preservando il profondo legame con il territorio, non consentono più di sopravvivere e, poiché non supportate dalle redditizie politiche economico-turistiche vigenti nelle valli circostanti, sono svolte in aggiunta al lavoro ordinario. I fine settimana e una parte delle ferie estive servono quindi per sistemare i campi, per pulire prati e boschi, e riducono progressivamente le occasioni d'incontro per la popolazione locale. Durante l'estate anche il coro sospende le prove perché la gente è nei campi fino a tarda sera a fare quello che non riesce a fare durante il resto dell'anno.

Il futuro del bambino mocheno e anche della sua lingua è con un piede nella valle... l'agricoltura, la pastorizia, le api, il legno... e con uno fuori. Questa valle avrà un futuro solo se il bambino mocheno avrà due lavori perché non si può vivere con tre mucche soltanto... ma questo è stancante⁶.

Le politiche di tutela non accompagnate da un'attività provvedimentale interstiziale, che sappia interpersi tra il manifesto legislativo e le vite ordinarie delle persone, modificando tutti i domini della loro esistenza affinché si adeguino, rischiano di essere effimere.

⁵ *Focus group*, 22 gennaio 2019.

⁶ *Focus group*, 22 gennaio 2019.

4.2. La (non)relazione tra scuola e famiglia

Una seconda disgiunzione rilevata attraverso l'esperienza sul campo interessa la (non)relazione tra dominio domestico e dominio scolastico, e chiama in causa principalmente i genitori dei bimbi e delle bimbe che frequentano i quattro istituti. Vi è un'apparente contraddizione tra il modo in cui i genitori appartenenti alle due comunità di minoranza parlano dell'insegnamento a scuola delle rispettive lingue autoctone, e il modo in cui le usano a casa o nei luoghi della socialità. Sebbene i discorsi sulla tutela scolastica del cimbro e del mocheno siano stati condotti con temperamenti molto diversi (un tono molto animoso a Lusérn e uno più ponderato ma non meno risoluto a Vlarotz) tutti i genitori che hanno interloquuto con la ricercatrice (quasi sempre madri) sono sembrati mossi di un'alta coscienza etnica, un interesse per la difesa delle lingue di minoranza, una ideologia positiva e un rispetto profondo per una lingua che nelle retoriche locali è considerata la madrelingua.

Questa ideologia, tuttavia, pare dissonare dalle pratiche linguistiche dei medesimi genitori, le quali includono un bilinguismo diffuso o addirittura un'italianizzazione o una dialettizzazione radicali, esiti di traslazioni linguistiche avvenute nel corso di tre generazioni in seno alle famiglie e altresì fuori dal dominio domestico, nei luoghi della socialità e dei servizi (bar, hotel, ristoranti/trattorie, supermercati, ecc.). Dall'osservazione partecipante è emerso che nelle due comunità le lingue sociali sono prevalentemente i dialetti trentini e l'italiano: nelle lingue minoritarie ci s'imbatte di rado. Anche la lingua scritta amministrativa (le indicazioni stradali, le istruzioni di sicurezza dentro gli edifici, gli avvisi pubblici, i necrologi) predilige la lingua nazionale/statale: il ricorso al bilinguismo (italiano/cimbro o italiano/mochen) in questi ambiti è inesistente. Qualcuno ha quasi ridicolizzato le considerazioni della ricercatrice sull'opportunità di maggiori interventi in questo senso, anche per offrire a bambini e bambine occasioni di spendibilità della lingua di minoranza in ambito extrascolastico. C'è chi afferma che il cosiddetto *language planning* (o *language management*) dovrebbe essere perseguito proprio sul presupposto che credenze e ideologie possono cambiare (Hadjidemetriou, 2014).

Le risposte degli/lle interlocutori/rici posti/e di fronte alla rilevazione di questa disgiunzione sono state vaghe ma credibili. La maggior parte delle mamme ha riconosciuto apertamente di non parlare la lingua di minoranza,

dato questo confermato a scuola dai loro figli e dalle loro figlie. Se nel caso delle infanzie il dato emerso può essere meno attendibile per la potenziale incapacità, di bimbi e bimbe, di distinguere consapevolmente i diversi registri linguistici, il confronto con gli scolari e le scolare delle primarie pare invece affidabile anche alla luce del fatto che spesso sono stati/e proprio loro, incuriositi/e dal ruolo della ricercatrice, a dirottare la conversazione sulla lingua, dimostrando di saper individuare chiaramente i tre idiomi (cimbri/mocho - italiano - dialetto). Qualcuno/a di loro si è più volte divertito/a a testare le sue reali abilità linguistiche sfidandola scherzosamente nella comprensione di espressioni pronunciate nei diversi codici (e facendosi delle gran risate).

Più di una mamma vede il graduale mutamento linguistico avvenuto in seno alla propria famiglia (a partire già dai genitori) come l'esito del meticcianto, cioè di matrimoni tra individui parlanti una delle due lingue di minoranza e individui parlanti solo l'italiano. Questo cambio di registro linguistico, però, non sarebbe conseguito a una relazione matrimoniale egemonica in cui è prevalsa la lingua "più forte" ma sarebbe piuttosto l'esito di una prassi comunicativa, valida per entrambi gli idiomi di minoranza, per la quale è semplicemente maleducato parlare una lingua che non tutti/e i/e presenti comprendono. Ogni idioma, infatti, si cala in una più ampia cultura linguistica che, tra le altre cose, influenza le modalità di gestione della conversazione. In queste unioni matrimoniali, pertanto, il fatto di avere rinunciato alla lingua come *medium*, non significa avere rinunciato a essa come pratica.

Alcune mamme hanno affermato di non saper parlare correttamente la lingua e di avere perciò delegato il marito «che la parla bene perché è di qui»⁷, salvo poi scoprire, nel confronto con i figli e le figlie di queste coppie, che nemmeno lui parla volentieri il cimbro o il mocho e neppure troppo fluentemente: il fatto di essere un/a nativo/a del luogo dove la lingua di minoranza è (o è considerata) una delle lingue della socializzazione non è sufficiente a fare di un individuo né un/a parlante attivo/a, né un/a parlante abile. Secondo alcuni/e sociolinguisti/e (ad esempio Medgyes, 1992) non è sufficiente nemmeno a fare di tale individuo un/a bravo/a insegnante poiché talvolta è proprio il fatto di essere passato/a attraverso un processo di apprendimento della lingua a mettere l'insegnante nella condizione di saper come insegnare.

⁷ *Focus group*, 23 maggio 2018 e *Focus group*, 22 gennaio 2019.

Un dato interessante emerso dall'osservazione è che, salvo due eccezioni, nemmeno le insegnanti madrelingua che insegnano la lingua di minoranza nelle quattro scuole la utilizzano con figli/e o nipoti. Un'insegnante ha confessato che con la sua prole ha sempre parlato l'italiano perché le «veniva naturale»⁸. Una bambina dell'infanzia, la cui nonna insegna alla primaria, parlerà la lingua di minoranza «da grande»⁹.

Altre mamme (di Vlarotz in questo caso) ritengono che la causa del *language-shift* dipenda principalmente fatto di doversi allontanare quotidianamente dal territorio. Mentre i ladini avrebbero l'opportunità di restare in seno alla valle, lavorarci, studiarci e viverci, potendo così parlare la lingua di minoranza tutto il giorno, la popolazione della Valle dei Mocheni per svolgere le medesime attività sarebbe invece costretta a recarsi nel capoluogo o nei centri abitati maggiori: «Una famiglia che non deve uscire dal proprio territorio [...] può vivere il ciclo della giornata senza dover utilizzare altre lingue. Per me è impossibile non usare l'italiano o il trentino durante il giorno»¹⁰.

Le studiose Rindstedt e Aronsson (2002, p. 724) hanno rilevato in altre comunità questa apparente incoerenza tra il desiderio di tutela della lingua e il suo abbandono, e hanno coniato l'espressione «paradosso della rivitalizzazione etnica».

Alla luce di quanto emerso dall'osservazione partecipante, questo paradosso potrebbe giustificarsi in almeno tre modi. Un'ipotesi plausibile è l'assimilazione di un senso di inferiorità. Negli anziani e nelle anziane della comunità di Lusérn – ma anche in alcuni/e adulti/e di Palai an Bersntol – pare indelebile il ricordo di un passato in cui la loro lingua era in relazione diglossica con l'italiano e quest'ultimo era usato nei domini “alti” dell'istruzione scolastica, della Chiesa e della politica, ed era la lingua scritta ufficiale. C'era una forte pressione sociale per l'abbandono del cimbro e del mocheno a favore dell'italiano, in un momento storico in cui i diritti umani e linguistici erano sostanzialmente ignorati. Imperata l'idea di una società monolingua nella quale le lingue locali “portavano indietro” invece che avanti e chi le parlava poteva subire offese e maltrattamenti. A distanza di decenni, un'insegnante non è riuscita a concludere il racconto biografico

⁸ Conversazione ordinaria, 17 novembre 2018.

⁹ Conversazione ordinaria, 1 ottobre 2018.

¹⁰ *Focus group*, 22 gennaio 2019.

delle cattiverie inflittele a scuola dai pari non mocheni, per quanto è ancora forte il ricordo delle umiliazioni¹¹. Sebbene Hudson (2002) affermi che un livello inferiore nella diglossia non sia sinonimo di un basso *status* (e quindi di inferiorità sociale) è possibile che un'idea di superiorità dell'italiano sia stata più o meno consciamente trasmessa ai membri più giovani delle due comunità e che la lingua nazionale sia stata vista come la via della mobilità sociale in una realtà dove, spesso, i bisogni prevalgono sui desideri.

Lo svilimento può essere a sua volta alimentato da una sostanziale subordinazione al tedesco. Se è vero, infatti, che quest'ultimo non si pone in relazione di dominanza con le due lingue minoritarie bensì di continuità storico-culturale, è vero altresì che esso è percepito come una lingua più prestigiosa e, soprattutto, maggiormente spendibile sotto l'aspetto socio-economico e tecnologico. Il forte richiamo al passato nel caso del cimbro (un uso nostalgico della lingua) e quello alla vita rurale nel caso del mocheno, andrebbero a discapito di una loro valorizzazione nell'uso quotidiano. Ciò avviene anche dentro le scuole dove il cimbro è la lingua degli/le anziani/e, delle antiche tradizioni della comunità, dell'eredità storica; mentre il mocheno è la lingua dei boschi e dei campi. Questo può alimentare l'idea di una scarsa utilità dell'idioma e di un'incapacità di evolversi per adeguarsi alla modernità. Le insegnanti affermano di trovarsi in difficoltà nell'affrontare temi o attività che secondo loro richiederebbero l'uso di una lingua aggiornata: mancano gli equivalenti di vocaboli come "computer", "cellulare", "televisione", "frigo" ma sembra mancare, prima di tutto, una volontà di superare questa difficoltà che, in fondo, accomuna tutte le lingue. Esclusa dai/lle puristi/e la via del prestito dalle altre lingue, potrebbe essere utile guardare ai modi in cui le stesse comunità cimbra e mochena del passato creavano parole del presente. Soprattutto c'è la possibilità di rivolgersi all'eccellenza della linguistica trentina che attraverso i suoi corsi di formazione e l'impegno individuale rappresenta una risorsa preziosa a disposizione degli/le insegnanti. Lasciar prevalere dentro la scuola una visione statica delle lingue di minoranza rischia di vanificare opportunità di rinnovamento capaci di renderle utilizzabili nel presente.

Un'ulteriore ipotesi alla base del paradosso è che per i genitori degli scolari e delle scolare che frequentano queste scuole sia più semplice schierarsi a favore di una campagna per l'inserimento della lingua di minoranza nel

¹¹ Conversazione ordinaria del 15 maggio 2018.

curriculum scolastico, che modificare le abitudini linguistiche quotidiane e riprendere a parlare il cimbro e il mocheno in casa. Ciò può essere visto come un'abdicazione di responsabilità genitoriale (King, 2014) con conseguente trasferimento alla scuola dell'effettiva custodia di una lingua. Un'insegnante ha definito «calibrato» l'approccio plurilingue utilizzato con scolari e scolare più grandi poiché il linguaggio delle discipline normalmente è già piuttosto articolato. Ironicamente, ha invece descritto l'insegnamento della lingua di minoranza ai/le più piccoli/e come un «bombardamento che la scuola si è presa in carico poiché a casa molti non la parlano»¹². Se non c'è un rinforzo in famiglia, tuttavia, la lingua di minoranza diventa una «seconda» lingua.

La produzione linguistica dei-e-tra i bambini e le bambine dentro e fuori le quattro scuole avviene prevalentemente in dialetto trentino e/o italiano. I/le parlanti attivi/e o quasi attivi/e nelle due lingue di minoranza sono una manciata e tendono a usare questi idiomi solo con gli/le adulti/e: bimbi e bimbe molto abili in cimbro e mocheno parlano con fratelli, sorelle e cugini/e usando altre lingue. In alcuni casi parlano la lingua di minoranza con uno dei fratelli o delle sorelle ma non con gli/le altri/e. Diversa è la situazione per quanto concerne la comprensione linguistica che nella quasi totalità dei bambini e delle bambine è buona purché il messaggio sia contestualizzato e mai esclusivamente verbale. Data la sostanziale assenza o la forte limitatezza della lingua di minoranza in ambiente domestico, è verosimile che le abilità sviluppate siano principalmente l'esito dell'insegnamento e dell'esposizione alla lingua a scuola: secondo King (2014), tuttavia, non c'è evidenza scientifica che scolari e scolare che imparano la lingua autoctona a scuola la parleranno anche fuori, una volta cresciuti/e, né che realizzeranno perché l'hanno imparata sviluppando così una coscienza linguistica.

Un'ultima più generale spiegazione a questo paradosso, forse meno digeribile per chi emana le leggi ma di rilevanza scientifica per l'antropologia e la linguistica, chiama in causa l'«ideologia monoglotta» (Silverstein, 1996, p. 284) che ha portato alla standardizzazione delle lingue associando a ciascuna un nome, norme precise, confini statali e facendola funzionare quale elemento di identità nazionale. L'ideologia dominante nell'Occidente europeo è che l'omogeneità linguistica o culturale siano normali (Jaffe, 1999). Queste credenze, normalmente condivise dai/le parlanti delle lingue do-

¹² Conversazione ordinaria, 19 settembre 2018.

minanti, possono essere altresì naturalizzate dai/lle parlanti delle lingue minoritarie e far suscitare in loro un'insicurezza linguistica e un desiderio di non parlare la lingua nativa (Jaffe, 1999). La monoglossia può quindi essere tanto una causa quanto un risultato della trasposizione linguistica e della scomparsa di una lingua, ed è una credenza tanto radicata da poter trarre in inganno anche lo/a studioso/a.

Alla luce di questa straordinaria complessità di circostanze e cause può rivelarsi utile optare per un approccio *fuzzy* (Kosko, 1995) ai fenomeni linguistici ovvero sfumato, capace di meglio interpretare le realtà plurilingue e l'eterogeneità di pratiche linguistiche e ideologie al loro interno date dall'interazione di due impulsi ugualmente potenti ma spesso contraddittori che Spolsky (2009) individua in una forza individuale di coerenza e una sociale di conformismo. Rifiutando verità oggettive, la logica *fuzzy* consente di definire i processi culturali in modo maggiormente realistico, osservandoli come dimensioni liquide, negoziali e dialogiche. Una minoranza linguistica non può essere designata (in via pregiudiziale ed esclusiva) come in possesso di un unico insieme di caratteristiche sufficienti e necessarie, nonché immediatamente percepibili. Le comunità linguistiche si possono identificare con l'uso della lingua, la sua "paternità" (un complesso grammaticale e lessicale biologicamente ereditato), la memoria storico-linguistica (una storia di persecuzioni), l'uso politico (strategie di riconoscimento), il *business*, l'idea di autenticità, il contatto, lo scambio, l'alleanza etnica, il territorio, senza che nessuno di questi (e altri) elementi sia essenziale o sufficiente (e ricorrendo a essi in una molteplicità di modi, tutti utili ad autorappresentarsi).

Se ciò è vero, tuttavia, allora per migliorare la tutela linguistica dentro le scuole trentine potrebbe essere opportuno coinvolgere *in primis* i membri di ogni comunità di minoranza (anziani/e e giovani) in un lavoro preliminare di «chiarificazione ideologica» (Fishman, 1991, p. 10) utile a fare luce sul se e perché vi sia un desiderio di rivitalizzazione, così favorendo lo sviluppo di strategie consapevoli delle circostanze locali. Ciò consentirebbe (forse) di migliorarne le possibilità di successo aiutando scolari e scolare a contestualizzare la lingua di minoranza nell'ecologia plurilinguistica locale, scongiurando al contempo il rischio che il diritto di esprimersi in questa lingua sia percepito come un mero obbligo scolastico.

Conclusioni e raccomandazioni

Si è ritenuto di ottimizzare questo rapporto soffermandosi soprattutto sulle criticità emerse dall'osservazione partecipante nelle quattro scuole e nelle comunità che le ospitano, per offrire qualche raccomandazione che si spera utile a migliorare quanto già si sta facendo con grande difficoltà, essendo la questione delle lingue molto complessa.

Lo studio ha rilevato l'esistenza, nelle scuole osservate, di progetti di insegnamento e rivitalizzazione delle lingue di minoranza cimbra e mochena. Progetti che, tuttavia, sono molto fragili. Ciò probabilmente si lega:

- i. al fatto che le scuole sono sovraccariche di un'enorme varietà di discipline e attività che non si escludono a vicenda ma si accumulano, lasciando poco spazio per nuovi progetti (benché non sempre in modo giustificato);
- ii. a vulnerabilità che traspaiono fuori dall'*establishment* educativo e concorrono a determinare fratture più o meno latenti tra scuola e altri domini.

La prima di esse risiede nel dominio giuridico/amministrativo e si concretizza in:

- Un **sostanziale conservatorismo**. Le richieste di riconoscimento statutario e di effettiva implementazione di una scuola dell'infanzia modello 0-6 da parte del comune di Lusérn hanno cozzato contro l'immobilismo burocratico per almeno un quinquennio e nell'anno 2017/2018 persistono. Al momento della ricerca un'organizzazione 0-6 rappresenta tanto la sola strategia in grado di garantire la sopravvivenza di una scuola che rischia annualmente di chiudere per il numero ridotto di frequen-

tanti, quanto il solo luogo dove bambini e bambine possono sperimentare un'immersione quotidiana nell'idioma di minoranza.

- Una **diplomazia del silenzio** in (non)risposta a ripetute richieste (da parte delle dirigenze di tutte le scuole osservate) di trasferimento di risorse finanziarie utili a far fronte a urgenze come:
 - i. la disponibilità di forniture *child-friendly* (come, ad esempio, tavoli e corredi della misura adeguata);
 - ii. risorse necessarie alla produzione di materiale didattico in lingua adatto alle diverse fasce d'età (la scuola dell'infanzia di Fierozzo deve servirsi di pubblicazioni pensate per la primaria e non dispone, invece, di volumi idonei alle abilità degli/le infanti);
 - iii. attenzione nell'investimento delle limitate risorse disponibili onde evitarne lo spreco (dispositivi come un *I-Theatre* possono rappresentare strumenti digitali avanzati e capaci di far leva sulla curiosità dei/le bambini/e ma possono rivelarsi al contempo "autistici" poiché limitano l'accesso collettivo ed enfatizzano il lavoro individuale a discapito dell'interazione sociale tra pari).
- Una **significativa carenza e disorganicità del personale qualificato**. Al momento della ricerca si riscontrano enormi difficoltà di reperimento, assunzione, gestione e sostituzione del personale scolastico (insegnanti ordinari/e e di sostegno, mediatori e mediatrici linguistici/e, ausiliari/e). Questa sintomatica disorganicità amministrativa che da anni affligge tutto il sistema educativo è letale per le piccole scuole alpine e per i progetti più fragili come quelli relativi alle lingue di minoranza, il quali già godono di poco spazio e necessitano almeno di continuità.
- Una **grave marginalizzazione**. Il forte senso di localismo rilevato in entrambe le due comunità linguistiche (e alla base delle loro rappresentazioni identitarie) si traduce in una sostanziale marginalizzazione da parte delle istituzioni, la quale si palesa ad esempio:
 - i. nell'esclusione dalla rete dei trasporti pubblici. Al momento della ricerca le corse che collegano le aree tradizionali dei due gruppi linguistici al capoluogo sono una manciata al giorno e in senso "urbano-centrico". Così gli/le insegnanti senza patente assegnati alle scuole di Lusérn o Fierozzo devono trasferire il domicilio o rinunciare. Questo è uno dei principali motivi per cui questi istituti sono l'ultima scelta tra le preferenze elencate nelle liste scolastiche provinciali di assegnazione del posto di lavoro;

- ii. nell'assenza di investimenti in luoghi ricreativi. I bambini e le bambine di queste comunità non godono di spazi extrascolastici di natura sportiva, ludica o religiosa idonei a generare opportunità congregative e dove lo scambio sociale e linguistico può rafforzare quanto fatto a scuola.

Appurata l'esistenza di un'ideologia positiva riguardo la tutela delle due lingue e di un'idonea legislazione, è opportuno allora garantire un intervento amministrativo incisivo per renderla effettiva (ovvero dell'attuazione di provvedimenti capaci di adeguare la realtà al manifesto legislativo. Handelman (1998) afferma che il solo modo in cui la promessa politica può realizzarsi è attraverso la burocrazia (intesa nel senso amministrativo del termine). Nessun sistema politico può esistere senza di essa poiché l'ordine non si raggiunge solo attraverso strumenti (quindi il testo legislativo) ma anche attraverso azioni. La personalità neutrale, trascendente e formalistica dello Stato abbaglia: l'implementazione delle sue leggi deve passare attraverso l'agentività e la capacità performativa delle persone reali, ovvero dei/lle burocrati/e. Loro sono coloro ai/lle quali è delegata l'azione e in quanto tali possono divenire anche la causa dell'inerzia e dell'arbitrarietà di fronte alla cittadinanza (Herzfeld, 2001). Se tra il manifesto legislativo e la vita della scuola e dei/lle parlanti manca la loro attività interstiziale, la tutela diventa mera estetica.

Fig. 1 - Prima raccomandazione proposta alla luce degli esiti dell'indagine.

I RACCOMANDAZIONE

INVITARE I FUNZIONARI E LE FUNZIONARIE PUBBLICI/HE A CONDIVIDERE REALMENTE L'IDEOLOGIA POSITIVA ALLA BASE DELLA LEGISLAZIONE ESISTENTE E A FARSI CONCRETI/E AGENTI DI QUEST'ULTIMA (ES. ATTRAVERSO IL RICONOSCIMENTO E L'ATTIVAZIONE DEL MODELLO SCOLASTICO 0 - 6 SPERIMENTATO DALLA SCUOLA DI LUSÉRN; L'INVESTIMENTO DI RISORSE IN COMPETENZE UTILI ALLA PREDISPOSIZIONE DI MATERIALE DIDATTICO IDONEO ALLE DIVERSE FASCE D'ETÀ; IL TRASFERIMENTO DI RISORSE FINANZIARIE PER GESTIRE URGENZE LOGISTICHE DENTRO LE SCUOLE; LA PROGRAMMAZIONE DI STRATEGIE A LUNGO TERMINE PER GARANTIRE LA CONTINUITÀ DIDATTICA DA UN ANNO ALL'ALTRO E NELL'EMERGENZA; LA CREAZIONE DI SPAZI RICREATIVI PER RAFFORZARE QUANTO APPRESO IN AULA). IL RISCHIO È CHE LA LORO INATTIVITÀ, ALTRIMENTI, POSSA INTERPRETARSI COME UN DESIDERIO DI INIBIRE GLI EFFETTI DELLA LEGGE.

Fonte: elaborazione dell'autrice

La ricerca ha però individuato una seconda frattura e questa riguarda la (non)relazione tra scuola e dominio familiare. Ciò che si impara a scuola, nei programmi esistenti per quanto fragili, è che il cimbro e il mocheno sono gli idiomi parlati nelle aree tradizionali dei rispettivi gruppi linguistici. Uscendo da scuola, però, ci si imbatte in una situazione diversa e più complessa. Malgrado in entrambe le comunità prevalgano narrative positive sulle lingue di minoranza (che le descrivono quali madrelingue) gli usi linguistici delle famiglie includono un diffuso bilinguismo se non una radicale italianizzazione. E questo, talvolta riguarda anche gli/le insegnanti madrelingua con i/le loro figli/e e nipoti.

Questo «paradosso della rivitalizzazione etnica» (Rindstedt e Aronson, 2002, p. 724) sembra determinato da un concorso di cause più o meno esplicite e consapevoli:

- una **ideologia monoglotta** che secondo Jaffe (1999) può essere naturalizzata anche da gruppi linguistici minoritari, esacerbando il desiderio di far tacere lingue altre rispetto a quella standard o nazionale;
- una **relazione di diglossia** che pone la lingua nazionale in posizione di superiorità. Negli anziani e nelle anziane delle due comunità è ancora vivo il ricordo di denigrazioni, stigmatizzazioni, esclusioni e violenze;
- un'**idea di inadeguatezza** delle lingue di minoranza, percepite come non sufficientemente moderne e incapaci di adeguarsi a gerghi scientifici ed esigenze della contemporaneità;
- una **cultura linguistica** che si profila nei matrimoni misti e secondo la quale è maleducato usare una lingua che altri/e partecipanti alla conversazione non conoscono. *Lo shift*, dunque, non sarebbe sempre l'esito di una relazione egemonica ma altresì applicazione di una regola legata alla comunicazione;
- un'**abdicazione di responsabilità genitoriale** per cui per le famiglie potrebbe essere più semplice appoggiare una campagna per l'introduzione a scuola della lingua di minoranza piuttosto che cambiare le abitudini di comunicazione quotidiana, tornando a parlare la lingua di minoranza. Ciò si porrebbe in linea con un recente studio antropologico sulla responsabilità genitoriale nel Nord-Italia (si veda Biscaldi, 2013). Rispetto alla precedente generazione di genitori, il modello educativo oggi prevalente nel settentrione sembra non annoverare la dimensione relazionale e il valore dell'inclusione quali elementi costitutivi del pro-

cesso di costruzione dell'identità individuale di figli e figlie. È opportuno chiedersi se e dove si situi la trasmissione della pratica e del valore della lingua di minoranza, nonché la coscienza di essa.

Ciò porta a suggerire altre due raccomandazioni.

La scuola e la pubblica amministrazione dimostrano di avere scarsa consapevolezza delle “lingue così come sono”, cioè immerse nella quotidianità delle persone. È emersa una tendenza delle istituzioni scolastiche e pubbliche a trattare le minoranze linguistiche attraverso epistemologie e metodologie che procedono per astrazione, ancorate ad assunzioni essenzializzate della cultura e della lingua (tipiche del modello nazionalista euroamericano). Questo approccio fa di esse piccole entità nazionali discrete e omogenee, identificate-da e che si identificano-con lingue altrettanto discrete e omogenee (Jaffe, 1999; Freeland e Patrick, 2004; Freeland e Gómez, 2014). In tal modo, però, viene a mancare il confronto con alcuni aspetti chiave dei complessi fenomeni linguistici. Le comunità linguistiche, infatti, variano considerevolmente al loro interno sia nell'uso della lingua che nelle interpretazioni attribuitele, e l'obiettivo astratto del parlare la lingua tutelata di minoranza rischia di divenire l'esito di un processo indotto – anche laddove strategico (Spivak, 1996; Jaffe, 1999) – cioè l'adozione di un discorso prodotto dalle istituzioni e non invece il risultato di una più lenta ma efficace presa di coscienza (attraverso un lavoro di comunità) di cosa sia “parlare una lingua” e del se e perché abbia senso revitalizzarla. Con ciò non s'intende insinuare che le minoranze linguistiche non esistano, né che la ricerca di tutela da parte loro sia equivoca, utilitaristica o poco consapevole, né che la loro salvaguardia da parte delle istituzioni sia chimerica. Si vuole piuttosto enfatizzare l'esistenza di una eterogeneità di discorsi sulla lingua e di una pluralità di ideologie di cui anche i poteri legislativo ad amministrativo devono essere consapevoli (queste considerazioni, infatti, non devono soltanto assorbire linguisti/e e antropologi/ghe in una spirale di speculazioni destinate a rimanere confinate al campo scientifico, ma devono invece servire la sfera pubblica, ai suoi processi decisionali e di democrazia partecipata). La scelta di tutelare legislativamente una minoranza linguistica deve accompagnarsi a una conoscenza dell'ecologia linguistica locale, cioè delle interazioni di quella lingua con l'ambiente circostante, ovvero con la comunità che decide di adottarla come uno dei suoi codici (Haugen, 2001) e delle percezioni che quella stessa comunità ha di tali interazioni. L'adozione di

una politica di tutela, inoltre, deve unirsi a una consapevolezza di quanto la salvaguardia influenzi essa stessa la realtà, spesso in modi inaspettati. Eggington (2002, p. 408) parla di «unplanned language planning» riferendosi agli esiti di politiche prodotte dai governi centrali o da alti livelli sociopolitici che non prendono in considerazione le politiche della lingua già esistenti a livelli inferiori (sebbene spesso inconsciamente) cioè tra gli/le agenti di una comunità (famiglie, pari, lavoratori/trici o altro).

Spolsky (2004) ha elaborato una sorta di paradigma utile alla comprensione delle politiche sulla lingua che suggerisce di guardare alle ideologie sulla lingua, alle pratiche della lingua, ai modi in cui esse sono usate o modificate dagli attori e dalle attrici sociali in seno alla comunità. Pensare al diritto ufficiale (sia esso statale, regionale o provinciale) come a un'entità estranea alla società solleva il legislatore da grosse responsabilità ma è poco realistico. Il diritto è un fatto sociale e l'emanazione di una legge che tutela una minoranza linguistica è certamente utile a riconoscere la sua esistenza ma deve fare i conti anche con il fatto di modellarla: incide su quella minoranza ontologicamente poiché gli individui rispondono allo stimolo ricevuto.

Fig. 2 - Seconda raccomandazione proposta alla luce degli esiti dell'indagine.

II RACCOMANDAZIONE

NON LIMITARSI A TUTELARE LE REALTÀ PLURILINGUE MA IMPARARE A GESTIRE L'ETEROGENEITÀ INTERNA (AD OGNI GRUPPO LINGUISTICO) DELLE ESPERIENZE, DELLE PRATICHE E DELLE IDEOLOGIE.
UN GRUPPO LINGUISTICO NON PUÒ ESSERE DESIGNATO (IN VIA PREGIUDIZIALE ED ESCLUSIVA) COME IN POSSESSO DI UN UNICO INSIEME DI CARATTERISTICHE LINGUISTICHE SUFFICIENTI E NECESSARIE IMMEDIATAMENTE PERCEPIBILI.
I CONFINI DEI GRUPPI LINGUISTICI SONO FLUIDI E COSTANTEMENTE RINEGOZIATI ATTRAVERSO MOLTEPLICI ESPERIENZE, ATTI, STRATEGIE E PARADOSSI, E OGNI GRUPPO LINGUISTICO VARIA SENSIBILMENTE AL SUO INTERNO, NELL'INTERPRETAZIONE DELLA RELAZIONE TRA I MOLTI CODICI USATI NEI VARI AMBITI.

Fonte: elaborazione dell'autrice

L'attuale situazione di fragilità dei progetti scolastici locali legati alle lingue di minoranza sembra risentire anche di una mancata valorizzazione della lingua da parte delle due comunità interessate. La letteratura su altri gruppi linguistici di minoranza suggerisce che essa può essere contrastata in una molteplicità di modi. Il primo consiste in una logica di continuità tra scuola e famiglia che, nel caso specifico, può tradursi nella richiesta da parte

della scuola di una più stringente applicazione del cd. Patto di Corresponsabilità Scuola-Famiglia il cui scopo è proprio quello di condividere principi e obiettivi e di fare acquisire non solo contenuti e competenze, ma altresì valori. Se è vero che ciò che i bambini e le bambine delle due comunità oggi imparano delle lingue autoctone è merito della scuola, non vi è al contempo alcuna evidenza scientifica che chi acquisisce la lingua di minoranza a scuola la parlerà o la trasmetterà fuori, e soprattutto che realizzerà perché l'ha imparata sviluppando così una coscienza linguistica (King, 2014): l'alleanza scuola-famiglia rappresenta in tal senso una strategia di fondamentale importanza.

Il secondo consiste nella testimonianza pubblica delle esperienze di persecuzione, all'interno di un percorso di conoscenza delle due lingue di minoranza più solido e rivolto altresì agli/lle scolari/e delle scuole secondarie (dove l'insegnamento dei due idiomi e delle loro storie sparisce completamente) e alla cittadinanza nel suo insieme.

Lungi dal voler promuovere un atteggiamento compassionevole o fare del catechismo laico, si ritiene che un riconoscimento pubblico delle esperienze di *linguicidio*¹ subite dai membri delle due comunità potrebbe favorire forme d'immedesimazione da parte dei/lle giovani delle comunità medesime e altresì della società maggioritaria (la cui conoscenza di questi gruppi include a malapena le fasi della colonizzazione e delle *opzioni* nel periodo nazi-fascista) e quindi una comprensione estetica capace di rafforzare la comunicazione verbale. Ai nonni e alle nonne dei bimbi e delle bimbe che frequentano le scuole di Lusérn e Vlarotz è stato vietato di parlare la lingua di minoranza. Negli anni Novanta, i/le giovani adolescenti della provincia che il sabato pomeriggio si davano appuntamento in Piazza Italia, appellavano i ragazzi e le ragazze di Lusérn o della Valle dei Mocheni (figli/e di queglii/lle anziani/e e oggi genitori di quei/lle bimbi/e) in senso pesantemente dispregiativo per il semplice fatto di provenire dalle aree tradizionali di insediamento dei due gruppi linguistici ed esprimersi accidentalmente in cimbri, in mocheno o in dialetto trentino. Li chiamavano “bacani/e” (contadini rozzi e ignoranti). Ancora oggi, nonostante le credenze legate a certi incroci sessuali siano state confutate, parte della popolazione maggioritaria pensa che l'endogamia storicamente diffusa nella comunità mochena abbia creato generazioni di proli menomate o con poco cervello.

¹ Cioè di distruzione delle loro culture attraverso la distruzione delle loro lingue.

Una presa di coscienza collettiva del pregiudizio e del maltrattamento dei membri delle due comunità linguistiche consentirebbe (forse) di migliorare ulteriormente le possibilità di successo dei progetti scolastici legati alle due lingue, aiutando tutti/e (scolari/e e famiglie, di minoranza e di maggioranza) a collocarle in un più ampio contesto culturale.

Fig. 3 - Terza raccomandazione proposta alla luce degli esiti dell'indagine.

III RACCOMANDAZIONE

RAFFORZARE IL LEGAME CON LE FAMIGLIE, COINVOLGENDO MAGGIORMENTE I MEMBRI DELLE COMUNITÀ DI MINORANZA E MAGGIORANZA IN:

(I) UNA PRELIMINARE «CHIARIFICAZIONE IDEOLOGICA COLLETTIVA» UTILE A CAPIRE SE E PERCHÉ NELLE FAMIGLIE VI SIA UN DESIDERIO DI INSEGNAMENTO SCOLASTICO E RIVITALIZZAZIONE DELLE LINQUE DI MINORANZA, COSÌ FAVORENDO LO SVILUPPO DI STRATEGIE MAGGIORMENTE CONSAPEVOLI DELLE RAPPRESENTAZIONI LOCALI E PER QUESTO POTENZIALMENTE CAPACI DI ESSERE RAFFORZATE ATTRAVERSO IL PATTO SCUOLA-FAMIGLIA.

(II) UNA TESTIMONIANZA PIÙ PROFONDA DELLE ESPERIENZE DIRETTE CON LA LINGUA DI MINORANZA. IL RUOLO DI NONNI E NONNE E GENITORI COINVOLTI IN ATTIVITÀ SCOLASTICHE LEGATE ALLA DIMENSIONE CULTURALE/LINGUISTICA DELLA COMUNITÀ TENDE A LIMITARSI ALLA TRASMISSIONE DI IMMAGINI LONTANE E ROMANTICHE DELLA LINGUA DI MINORANZA (LEGATE ALL'INFANZIA NEI BOSCHI O NELLE Povere CASE). MANCA LA TESTIMONIANZA DELL'ESCLUSIONE E DELLA DISCRIMINAZIONE.

Fonte: elaborazione dell'autrice

Bibliografia

- Anderson B. (1983), *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London.
- Becker H. (1970), *Sociological Work*, Aldine, Chicago.
- Biscaldi A., a cura di (2013), *Etnografia della responsabilità educativa*, Archetipo Libri, Bologna.
- Decarli G. (2020), “Positive ideologies ain’t enough! (Dis)junctions and paradoxes in minority language protection”, *Anuac*, 9, 2: 97-120.
- Eggington W.G. (2002), *Unplanned language planning*, in Kaplan R.B., ed, *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Fishman J. (1991), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon England and Philadelphia.
- Freeland J. e Gomez E.F. (2014), *Local language ideologies and language revitalization among the Sumu-Mayangna Indians of Nicaragua’s Caribbean coast region*, in Austin K.P. e Sallabank J., eds., *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*, Oxford University Press, Oxford.
- Freeland J. e Patrick D., eds. (2004), *Language rights and language survival Encounter*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Grinker R. (1990), “Images of denigration: structuring inequality between foragers and farmers in the Ituri forest, Zaire”, *American Ethnologist*, XVII, 1: 111-130.
- Hadjidemetriou C. (2014), *Fluidity in Language Beliefs: the beliefs of the Kormakiti Maronite Arabic Speakers of Cyprus towards their Language*, in Austin K.P. e Sallabank J., eds., *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*, Oxford University Press, Oxford.

- Handelman D., ed. (1998), *Model and mirrors. Towards an anthropology of public events*, Berghahn Book, New York.
- Haugen E. (2001) [1972], *The ecology of language*, in Fill A. e Mühlhäusler P., eds., *The Ecolinguistics Reader*, Continuum, London.
- Herzfeld M. (2001), *Anthropology. Theoretical practice in culture and society*, Blackwell Publishing, Malden.
- Hudson A. (2002), “Outline of a theory of diglossia”, *International Journal of the Sociology of Language*, 157: 1 – 48.
- Jaffe A. (1999), *Ideologies in Action: Language Politics, and Identities*, School of American research press, Santa Fe, MN.
- King J. (2014), *Revitalising the Maori language?*, in Austin K. P. e Sallabank J., eds., *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*, Oxford University Press, Oxford.
- Kosko B. (1995), *Il Fuzzy Pensiero, teoria e applicazioni della Logica Fuzzy*, trad. it. Lupoli A., Baldini e Castoldi, Milano.
- Medgyes P. (1992), “Nativ or non-nativ: who’s worth more?”, *ELT Journal*, 46: 340 – 9.
- Olivier de Sardan J.P. (2009), *La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia*, trad. it. Breda N., in Cappelletto F., a cura di, *Vivere l’Etnografia*, SEID Editori, Firenze.
- Piasere L. (2009), *L’etnografia come esperienza*, in Cappelletto F., a cura di, *Vivere l’etnografia*, SEID Editori, Firenze.
- Reich D. (1974) [1910], *Notizie e documenti su Lavarone e dintorni*, Società Tip. Ed. Trentina, Trento.
- Remotti F., a cura di (1999), *Forme di umanità. Progetti incompleti e cantieri sempre aperti*, Paravia, Torino.
- Rindstedt C. e Aronsson K. (2002), “Growing up monolingual in a bilingual community: the Quichua revitalization paradox”, *Language in Society*, 31:721 – 42.
- Silverstein M. (1996), *Monoglot “standard” in America. Standardization and metaphors of linguistic hegemony*, in Brenneis D., ed., *The matrix of language. Contemporary linguistic anthropology*, Westview, Press Boulder.
- Spivak G.C. (1996), *Subaltern studies. Deconstructing Historiography*, in Landry D. e Maclean G., eds, *The Spivak Reader*, Routledge, New York.
- Spolsky B. (2004), *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Spolsky B. (2009), *Language Management*, University Press Cambridge, Cambridge.
- Spolsky B. (2014), *Languages Beliefs and the Management of Endangered Lan-*

guages, in Austin K.P. e Sallabank J., eds., *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*, Oxford University Press, Oxford.

Toniatti R. (1994), *Minoranze e minoranze protette. Modelli costituzionali comparati*, in Bonazzi T. e Dunne M., a cura di, *Cittadinanza e diritti delle società multiculturali*, Il Mulino, Bologna.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835132813

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



Il report presenta gli esiti di una ricerca svolta nel 2018 sulla tutela delle minoranze cimbra e mochena in quattro scuole situate nelle loro aree tradizionali. Esso offre un quadro delle pratiche virtuose che la rafforzano e degli ostacoli che ancora ne rallentano la realizzazione in una Scuola che è, al contempo, programma pedagogico, spazio di socializzazione e luogo di accadimenti. Nell'ottica di un'antropologia applicata, il report mira a fornire alle decisioni istituzionali il supporto utile a colmare il dislivello tra un piano normativo del dover fare a sostegno delle minoranze e un piano operativo legato a ciò che realmente accade nell'incontro tra scuole e scolari/e di minoranza.

GIORGIA DECARLI

Giorgia Decarli ha un PhD in Antropologia, storia e teorie della cultura e una laurea in Giurisprudenza. Ha svolto ricerche in Europa e Africa. È assegnista titolare del progetto “Minoranze e società inclusiva” presso l'Università di Trento. Insegna antropologia culturale all'Università di Verona.