



UNIVERSITÀ  
DI PAVIA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LINGUISTICA TEORICA,  
APPLICATA E DELLE LINGUE MODERNE

***SUPPORTING MINORITY LANGUAGES IN  
EDUCATIONAL CONTEXTS:***

**ANALISI DI INTERVISTE AI DOCENTI SARDI E FRIULANI.**

RELATRICE:

Prof.ssa ILARIA FIORENTINI

CORRELATRICE:

Prof.ssa RUTH VIDESOTT

TESI DI LAUREA MAGISTRALE DI

Paola Delogu

Matricola n° 538294

Anno Accademico 2024 – 2025

« Nothing would more quickly stultify human creativity or impoverish the richness of cultural diversity than a single world culture. Cultural uniformity is not likely to bring peace: it is much more likely to bring totalitarianism. A unitary system is easier for a privileged few to dominate. »

— Crocombe, 1983

# Indice

Introduzione	1
Capitolo primo: fondamenti teorici	3
1.1 L'inquadramento teorico	4
1.1.1 Le lingue minoritarie	4
1.1.2 Le politiche linguistiche e gli atteggiamenti linguistici	10
1.1.3 Il quadro legislativo	18
1.1.4 Gli effetti della legge 482/1999	23
1.1.5 Le lingue di minoranza a scuola	30
1.2 Inquadramento sociolinguistico del ladino, del friulano e del sardo	35
1.2.1 Il ladino	37
1.2.2 Il friulano	42
1.2.3 Il sardo	47
1.3 Il ladino, il friulano e il sardo a scuola	53
1.3.1 Il ladino nei contesti educativi	53
1.3.2 Il friulano nei contesti educativi	58
1.3.3 Il sardo nei contesti educativi	62
Capitolo secondo: la metodologia della ricerca	71
2.1 Introduzione al progetto	71
2.2 Metodologia della ricerca: la raccolta dati	74
2.3 La configurazione del campione raccolto	77
2.4 La creazione del corpus e la sua configurazione	79
Capitolo terzo: analisi e discussione dei dati	84
3.1 Introduzione	84
3.2 L'analisi quantitativa	86

3.2.1 Il lavoro preliminare	86
3.2.2 L'analisi dei dati nel Corpus Friulano	92
3.2.3 L'analisi dei dati nel Corpus Sardo	100
3.2.4 Osservazioni conclusive sull'analisi quantitativa	110
3.3 L'analisi distribuzionale	113
3.3.1 Il lavoro preliminare	113
3.3.2 Il profilo distribuzionale del Corpus Friulano	120
3.3.3 Il profilo distribuzionale del Corpus Sardo	124
3.3.4 I collocati convergenti	127
3.3.5 Osservazioni conclusive sull'analisi distribuzionale	129
Conclusioni	131
Appendici	134
Riferimenti Bibliografici	140
Dizionari e grammatiche	140
Bibliografia	140
Sitografia	150

## Introduzione

L'Italia rappresenta uno dei contesti europei con il più ricco patrimonio di lingue minoritarie storiche: di queste, solo dodici comunità linguistiche, distribuite lungo l'intero territorio nazionale, sono riconosciute e tutelate dalla legge n. 482 del 15 dicembre 1999. A distanza di oltre venticinque anni dalla sua approvazione, il quadro delineato dalla letteratura evidenzia una persistente asimmetria: l'impianto normativo è formalmente unitario, ma le condizioni di applicazione divergono.

La presente tesi si propone di indagare se i docenti operanti nelle aree linguistiche del Friuli e della Sardegna manifestino, nei propri ragionamenti metalinguistici, *language beliefs* sistematicamente differenti nei confronti della rispettiva lingua minoritaria, e se l'eventuale divergenza possa essere riconducibile alle differenti configurazioni sociolinguistiche che caratterizzano i due contesti regionali.

La domanda di ricerca parte dalla volontà di indagare con metodologie empiriche un'intuizione nata nell'ambito della raccolta dati del progetto *MinEdu – Supporting Minority Languages in Educational Contexts*. All'interno di questo progetto, le unità di ricerca delle Università di Pavia e Bolzano hanno condotto 35 interviste semi-strutturate con 40 docenti operanti nelle aree linguistiche della Sardegna, del Friuli e della Ladinia dolomitica. La presente indagine si concentra sulle interviste condotte in italiano con gli informanti friulani e sardi, a partire dalle quali è stato costruito un corpus (82.710 token), analizzato tramite la piattaforma Sketch Engine.

La tesi si articola in tre capitoli. Il primo delinea il quadro teorico e normativo di riferimento entro cui si colloca l'indagine: a partire dalla definizione dei concetti fondamentali di lingua minoritaria, politiche linguistiche e atteggiamenti linguistici, con particolare attenzione alla nozione di *language beliefs*, viene poi ricostruito l'impianto giuridico della tutela delle

lingue minoritarie in Italia e le sue implicazioni per il sistema scolastico. Il capitolo si conclude con il profilo sociolinguistico del ladino, del friulano e del sardo e con la disamina delle rispettive modalità di inserimento nei contesti educativi.

Il secondo capitolo illustra il quadro progettuale e metodologico: dopo aver presentato il progetto *MinEdu* e le sue fasi di raccolta dati, vengono descritte la costruzione del corpus linguistico oggetto di analisi, le scelte metodologiche e la configurazione del campione di informanti.

Il terzo capitolo sviluppa l'analisi su due livelli complementari e progressivi. Il primo, di natura quantitativa, si fonda sull'estrazione delle *keyword* e dei *multi-word terms* dai due subcorpora tramite Sketch Engine; gli item selezionati sono stati classificati secondo quattro categorie tematiche, elaborate induttivamente, e successivamente gli è stata attribuita una polarità valutativa, al fine di tracciare un profilo comparativo degli orientamenti discorsivi prevalenti nei due corpora. Il secondo livello integra tali risultati attraverso l'approccio del *Word-Space Model* (WSM): l'analisi distribuzionale del lemma "lingua" nei due subcorpora consente di tradurre la divergenza discorsiva in una distanza geometrica misurabile, fornendo un riscontro empirico a quanto emerso dall'analisi delle categorie tematiche in via interpretativa.

I risultati mostrano una divergenza sistematica che non riguarda soltanto l'orientamento valutativo dei singoli item, ma investe la stessa organizzazione del discorso: una divergenza che rispecchia l'asimmetria tra due situazioni sociolinguistiche che condividono il medesimo quadro normativo ma si collocano in condizioni storiche, istituzionali e sociali diverse. In tal modo, l'analisi delle rappresentazioni dei docenti si configura come uno strumento per comprendere lo stato effettivo delle due lingue di minoranza, grazie alla narrazione dei suoi protagonisti.

## Capitolo primo: fondamenti teorici

Il presente capitolo ha l'obiettivo di delineare il quadro teorico e normativo di riferimento entro cui si colloca la domanda di ricerca. Esso fornisce le coordinate necessarie per comprendere la situazione attuale delle lingue minoritarie in oggetto, con particolare attenzione alla loro tutela e al loro inserimento nei contesti educativi. Lo scopo è chiarire il quadro terminologico ed epistemologico entro cui si inserisce la presente analisi. Il capitolo si articola in tre sezioni principali.

Il primo paragrafo è dedicato all'inquadramento teorico generale, articolandosi in tre nuclei tematici. I sottoparagrafi 1.1.1 e 1.1.2 sono dedicati alla definizione dei concetti fondamentali che orientano l'analisi: vengono chiarite, alla luce della letteratura in ambito linguistico e sociolinguistico, prima la nozione di lingua minoritaria e poi di politiche linguistiche e di atteggiamenti linguistici. Successivamente in 1.1.3 viene ricostruito il quadro legislativo italiano in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche. A partire dai riferimenti costituzionali e dalla normativa nazionale, con particolare attenzione alla legge n. 482 del 15 dicembre 1999, si analizza l'impianto giuridico che disciplina il riconoscimento e la promozione delle lingue minoritarie, evidenziandone le implicazioni per il sistema scolastico in 1.1.4. Infine, nel sottoparagrafo 1.1.5 vengono affrontate le diverse modalità di inserimento concreto delle lingue minoritarie nei contesti scolastici.

Il paragrafo 1.2 propone un inquadramento sociolinguistico attuale delle tre lingue coinvolte nel progetto *MinEdu- Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, entro cui si inserisce l'analisi proposta nel terzo capitolo. Suddividendo la trattazione in un sottoparagrafo per ciascuna lingua, ovvero il ladino, il friulano e il sardo, si delineano brevemente la fisionomia e le rispettive specificità.

Nel terzo paragrafo (1.3) viene trattato l'inserimento nei contesti educativi delle tre lingue, con l'approfondimento di tematiche quali la legislazione

regionale, le modalità di attuazione presso le istituzioni scolastiche, la formazione dei docenti e la disponibilità dei materiali didattici.

## 1.1 L'inquadramento teorico

### 1.1.1 Le lingue minoritarie

*“It appears safe to say that however we define ‘major’ and ‘minor’, the overwhelming majority of the world’s languages will end up on the minor side”* (Dahl, 2015: 17).

Nell’articolo 27 del Patto internazionale sui diritti civili e politici delle Nazioni Unite<sup>1</sup> (1966), ratificato con la l.881/1977, si stabilisce come le persone appartenenti a minoranze etniche, religiose o linguistiche non possono essere private del diritto di usare la propria lingua insieme agli altri membri del gruppo. Pur non fornendo una definizione esplicita di “minoranza linguistica”, il Patto introduce un principio fondamentale: la lingua come elemento costitutivo dell’identità collettiva e come diritto da tutelare. In questa prospettiva, Capotorti (1979), per conto della Commissione diritti umani dell’ONU, definisce una minoranza come una comunità insediata nel territorio di uno Stato in modo compatto o sparso, numericamente inferiore alla restante popolazione, i cui membri si differenziano dagli altri cittadini dello stato stesso per caratteristiche etniche, linguistiche o religiose e manifestano, anche in maniera implicita, un sentimento di solidarietà allo scopo di mantenere la loro cultura, la loro lingua o la loro religione.

Nella Carta europea delle lingue regionali o minoritarie<sup>2</sup> (1992), si definiscono “lingue regionali o minoritarie” le lingue usate tradizionalmente sul territorio di uno Stato dai cittadini che formano un gruppo numericamente

---

<sup>1</sup> Reperibile online in italiano presso l’indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://fidu.it/wp-content/uploads/2017/03/PATTO-INTERNAZIONALE-SUI-DIRITTI-CIVILI-E-POLITICI-1966.pdf](https://fidu.it/wp-content/uploads/2017/03/PATTO-INTERNAZIONALE-SUI-DIRITTI-CIVILI-E-POLITICI-1966.pdf)

<sup>2</sup> Reperibile online in italiano presso l’indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/168007c095](https://rm.coe.int/168007c095)

inferiore al resto della popolazione, e che siano diverse dalla lingua ufficiale di detto Stato, senza includere i dialetti<sup>3</sup> della lingua ufficiale né le lingue dei migranti. La Carta introduce due criteri: la storicità e la territorialità della lingua, generando un criterio di inclusione in cui si inserisce pienamente la legge italiana 482 del 1999. La definizione giuridica di lingua minoritaria risponde a esigenze di normazione e di tutela, ma non esaurisce la complessità del fenomeno linguistico.

In ambito sociolinguistico, Berruto (2009: 335) indica con il termine “lingua minoritaria”, o “lingua di minoranza”, una lingua che, diversa dalla lingua ufficiale e nazionale dell’entità politico-amministrativa in cui rientra, deve essere utilizzata in qualche misura, ricoprendo alcuni domini e funzioni, presso uno o più gruppi di parlanti che rappresentano una minoranza della popolazione totale. Inoltre, generalmente, una lingua minoritaria ha un valore simbolico di identità etnica o culturale per i suoi parlanti: la lingua continua a rappresentare un marcatore di appartenenza pur in condizioni di regressione d’uso. Toso (2019: 402) si sofferma sull’etichetta di alloglossia, che pone l’accento sulla differente appartenenza genetica degli idiomi in questione, e quindi si riferisce alle varietà minoritarie con un’origine distinta rispetto alla lingua ufficiale. La distinzione terminologica tra “lingua minoritaria” e “alloglossia” viene tematizzata poiché pone un discrimine all’interno del patrimonio linguistico tutelato dalla l. 482: la tutela pare essere applicata solo alle varietà alloglotte, prive di affinità con varietà romanze praticate al di fuori dei confini politici italiani. Si segue quindi un criterio di distanza interlinguistica rispetto alla lingua ufficiale, in un contesto in cui non è sempre possibile una discriminazione tra la categoria alloglotta e il restante patrimonio linguistico.

Seguendo Fiorentini (2022: 16,17), si introducono le etichette di “minoranza nazionale” e di “lingua regionale”. La prima si riferisce a lingue parlate da gruppi di popolazione con un senso di appartenenza diverso rispetto

---

<sup>3</sup> Testualmente in lingua originale “*dialects of the official language*”: si indica come traduzione “varietà della lingua ufficiale”.

alla maggioranza, quindi le comunità che possiedono legami con altri stati nazionali. Il secondo termine, presente nella Carta europea delle lingue regionali o minoritarie (1992), in ambito europeo si riferisce alla lingua di una parte di cittadini di uno Stato radicati in parti specifiche del territorio, in sovrapposizione dunque con la definizione generale di “lingua minoritaria” (Dell’Aquila, Iannàccaro, 2004: 105); in ambito italiano invece si intende un insieme di dialetti<sup>4</sup> primari comparabili tra loro che possono essere ricondotti a un’unità territoriale riconoscibile (Iannàccaro, 2020:40).

Il dibattito sull’etichetta “lingua minoritaria” viene esaminato da Orioles (2003: 17), definendo la terminologia come “poco felice”, poiché sottolinea uno status inferiore rispetto a una lingua dominante all’interno di una comunità linguistica. Allo stesso modo Fiorentini (2022: 14) indica poco convincente anche la definizione di parlate alloglotte, a causa del prefissoide “allo”, indicante alterità rispetto a una norma<sup>5</sup>. Tuttavia, in mancanza di definizioni neutrali esplicative della realtà in esame, nella letteratura la categoria di “lingua minoritaria” viene assunta come iperonimo per le lingue caratterizzate dalla “originalità delle strutture linguistiche rispetto al territorio linguistico circostante e un avvertito senso di appartenenza” (Brazzo, 2008: 178). A livello internazionale ha preso piede la definizione di *lesser used languages*, “una forma non marcata né socialmente né politicamente” (Fiorentini, 2022: 17).

Toso (2006: 40-43) propone una tassonomia che si riconduce alla nozione di standardizzazione linguistica: suddivide le lingue in lingue minoritarie dotate di uno standard di riferimento, lingue minoritarie dotate di uno standard di riferimento teorico, lingue minoritarie dotate di uno standard potenziale e lingue totalmente prive di standard. Una lingua che possiede una

---

<sup>4</sup> Si rimanda a Fishman (1991) per approfondire la questione della distinzione tra lingua e dialetto. In ambito italiano quelli che vengono denominati come dialetti non rappresentano varietà locali della lingua nazionale, ma costituiscono sistemi linguistici separati e indipendenti. La distinzione riguarda l’ambito sociale, culturale e sociolinguistico, nei termini della posizione sociale che un sistema linguistico occupa in una data comunità.

<sup>5</sup> Voce “allo-” in Nuovo vocabolario di base della lingua italiana, di Tullio De Mauro.

varietà standard dispone di una norma esplicitamente codificata e che vale come modello di riferimento riconosciuto, in grado di coprire la totalità dei domini d'uso. La standardizzazione linguistica ha un alto valore simbolico, unificando la comunità linguistica di riferimento a livello sovraregionale. Lo standard presenta le regole normative, rappresenta la varietà di prestigio presso la comunità (Berruto, Cerruti, 2019: 69-70), comportando inoltre una notevole influenza sulla vitalità linguistica.

La formulazione della legge 482/1999 non distingue fra lingue minoritarie dotate di uno standard di riferimento, lingue non standardizzate, lingue con standard di elaborazione recente e lingue con uno standard transazionale prestigioso (Dal Negro, 2021: 275). Nella realtà storica, chiarifica Toso (2008: 54), la maggior parte delle lingue minoritarie ammesse a tutela non sono mai emerse da un livello vernacolare né posseggono un tetto unitario (*Dachsprache*) di riferimento: oltre alle lingue di minoranza nazionale, le altre minoranze tutelate rimangono “dialetti eteroetnici” a cui si riconosce originalità tipologica rispetto all'italiano e ai suoi “dialetti omoetnici”. Inoltre, si sottolinea come la standardizzazione linguistica sia un processo che comporta il “sacrificio linguistico”, implicando una limitazione della pratica spontanea, portando talvolta reazioni di rigetto dai parlanti stessi. Anche in Fiorentini (2022: 22) si mette in luce come la standardizzazione linguistica possa comportare la perdita dei tratti locali, nella creazione di una varietà fittizia. A tal proposito, già in Renzi (1975: 343):

non è possibile ammettere le diverse varietà locali [...]. Una volta adottata una sola forma per il sardo, o per il ladino, ecc., le varietà locali sono subordinate e sacrificate. [...] Quello che si può fare è solo di scegliere una subordinazione a una lingua che si presenti come un punto di riferimento meno remoto che non la lingua ‘nazionale’.

La standardizzazione emerge dunque come uno strumento ambivalente, necessaria ma potenzialmente conflittuale. La presenza di una varietà standard è particolarmente rilevante per l'inserimento nei contesti educativi, ponendo in sua assenza le istituzioni scolastiche ad affrontare il problema della scelta di una varietà da insegnare, o persino della sua elaborazione.

Nel passaggio dalla definizione di lingua minoritaria a quella di comunità di minoranza, il focus dell'analisi si sposta dalla lingua come oggetto alla lingua come pratica sociale, inscritta in un sistema di relazioni, usi e rappresentazioni condivise. Una minoranza linguistica è la comunità di riferimento della lingua minoritaria: il gruppo generalmente di misura ridotta, ma non sempre, utilizza come codice della socializzazione primaria la lingua minoritaria, diversa da quella della maggioranza. In tale accezione sarebbero minoranze anche i gruppi parlanti un dialetto o una lingua di recente immigrazione, nonostante non siano coperti da tutela in Italia. Berruto (2003: 60) definisce una comunità linguistica come “un insieme di persone, di estensione indeterminata, che condividono l'accesso a un insieme di varietà di lingua e che siano unite da una qualche forma di aggregazione socio-politica”. Una minoranza linguistica, quindi, viene definita dall'insieme delle risorse linguistiche a disposizione dei suoi membri, in una configurazione plurilingue definita come repertorio linguistico.

Berruto (2003: 60) definisce il repertorio linguistico come l'insieme delle risorse linguistiche, siano le varietà di una o più lingue, possedute dai membri di una comunità linguistica. Inoltre, si sottolinea come siano compresi, in maniera sostanziale, i rapporti, la gerarchia e le norme di impiego delle varietà intese. A tal proposito, tra le lingue facenti parte di un repertorio plurilingue esiste una gerarchia funzionale, in cui una o più lingue sono utilizzate per i domini d'uso definiti alti, mentre altre per i domini definiti bassi, ovvero una configurazione di dominanza (Berruto, Cerruti, 2019: 84). Le situazioni di bilinguismo<sup>6</sup> minoritario si caratterizzano per essere endogene, e quindi con una compresenza storicamente radicata. In contesto italiano questi codici sono frequentemente utilizzati in situazione di diglossia o dilalia<sup>7</sup> insieme all'italiano

---

<sup>6</sup> Termine utilizzato per indicare tutti i casi di compresenza di due o più lingue.

<sup>7</sup> Definizioni diglossia e dilalia (Berruto, Cerruti, 2019: 88): la diglossia identifica un tipo di repertorio in cui una delle due lingue è pienamente elaborata (*Ausbausprache*) è utilizzata solo nei domini alti ed è appresa tramite la scolarizzazione, senza essere impiegata nella conversazione ordinaria; la seconda invece è appresa tramite la socializzazione primaria ed è usata dalla comunità nel parlato informale. Nella dilalia invece all'interno del repertorio una lingua, lingua per elaborazione, adempie agli usi alti, ma insieme alla seconda lingua può

(Iannàccaro, Pisano, 2021: XIII). All'interno di queste configurazioni di repertorio, la lingua maggioritaria e ufficiale dello Stato rappresenta un modello di prestigio che esercita una pressione sulla lingua minoritaria, arrivando a eroderne anche i domini tipici: le lingue minoritarie rischiano di essere percepite come “retaggio del passato e marginali nel mondo moderno”, e la cultura locale solo “legata alle consuetudini del passato” (Berruto, 2009: 336). Come indicato da Fiorentini (2022: 25), tale percezione comporta una svalutazione sociale della lingua minoritaria anche da parte dei parlanti stessi, portando a una perdita progressiva del valore identitario e a un uso sempre più ridotto. A tal proposito, le lingue di minoranza possono vivere dei processi di regressione linguistica, caratterizzati dalla perdita di parlanti e domini d'impiego, rischiando la scomparsa definitiva dall'uso.

L'ultimo report *ISTAT- Istituto Nazionale di Statistica*, “L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere - Anno 2024”<sup>8</sup>, pubblicato il 27 gennaio 2026, rileva un uso esclusivo o prevalente del dialetto in famiglia del 9,6%, percentuale in calo rispetto alle statistiche di riferimento per l'anno 2015<sup>9</sup>, in cui la percentuale si configurava con il 14,1%. Rileva inoltre, novità rispetto al precedente studio, la conoscenza di una lingua tutelata dalla l.482: “In Italia oltre 3 milioni di persone di 6 anni e più (6,6%) conoscono almeno una lingua tutelata per legge”, la cui frequenza d'uso in famiglia si attesta al 49,1%, con gli amici con il 34% e con gli estranei al 9,4%.

“Le lingue minoritarie non sono tutte egualmente minoritarie” (Micali, 2023:734): il grado di tutela e di promozione delle lingue minoritarie risente delle diverse politiche regionali, della disponibilità di fondi e della sistematicità

---

ricoprire anche i domini della conversazione ordinaria, ed è inoltre imparata anche nella socializzazione primaria.

<sup>8</sup> Il testo integrale è disponibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/01/REPORT\\_lingue-e-dialetti-def.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/01/REPORT_lingue-e-dialetti-def.pdf). Si evidenzia come il quadro teorico-linguistico di riferimento, riguardo l'utilizzo delle terminologie specifiche, non sia esplicitato.

<sup>9</sup> “L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere – Anno 2015” pubblicato il 27 dicembre 2017, reperibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report\\_Uso-italiano\\_dialetti\\_altrelingue\\_2015.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf)

degli interventi. In tale quadro, la scuola assume un ruolo cruciale, sia in termini di prestigio sia in termini di trasmissione intergenerazionale, ma anche poiché interviene direttamente nella riorganizzazione del repertorio linguistico. L'ingresso della lingua minoritaria nei contesti educativi comporta infatti una ridefinizione delle funzioni della lingua minoritaria, ridefinendo lo status di lingua orale e informale. Questa prospettiva risulta particolarmente rilevante per l'analisi delle politiche educative e delle pratiche scolastiche, in considerazione del peso sulla vitalità futura dei codici minoritari.

### **1.1.2 Le politiche linguistiche e gli atteggiamenti linguistici**

Le politiche linguistiche costituiscono l'ambito di azione "attraverso cui le istituzioni esercitano un influsso sugli equilibri linguistici esistenti in un Paese" (Orioles, 2011). L'espressione "politica linguistica" comprende "un'amplessima gamma di realtà e attività tenute insieme dall'attenzione consapevole rivolta al linguaggio e alla sua presa sulla società" (Dell'Aquila, Iannàccaro, 2004: 22). Tale definizione permette di includere interventi che si collocano a livelli differenti e che presentano diversi gradi di intenzionalità, muovendosi "dal consapevole al non consapevole" (Klein, 2003: 67).

La politica linguistica non coincide, pertanto, con un ambito disciplinare specifico, ma investe l'insieme delle pratiche sociali e istituzionali che incidono sull'uso delle lingue all'interno di una comunità. Possono essere dunque considerate politiche linguistiche non solo le norme giuridiche e i regolamenti ufficiali, ma anche fenomeni quali il discorso pubblico metalinguistico, le scelte linguistiche e la rappresentazione delle lingue nei media, così come gli atteggiamenti di purismo normativo nell'opinione pubblica. In modo evidente, rientra pienamente nelle politiche linguistiche "l'intervento diretto delle istituzioni nella vita linguistica del paese" (Dell'Aquila, Iannàccaro, 2004: 22). In questa prospettiva, risulta opportuno distinguere la nozione di politica linguistica (*language policy*) da quella di pianificazione linguistica (*language planning*). Quest'ultima si configura come un'attività di studio e di intervento

sulle realtà sociali plurilingui che “è e rimane principalmente un lavoro da linguista” (ivi: 11).

Lo scopo primario delle politiche linguistiche è la gestione del plurilinguismo, inteso come compresenza di lingue ufficiali e/o nazionali, delle loro varietà, dei dialetti, delle lingue di minoranza e delle altre lingue presenti nel territorio. In altri termini, esse mirano a “modificare o regolare la posizione delle varietà presenti a qualunque titolo nel repertorio di una comunità” (Iannàccaro, 2020: 26). Rientra nelle politiche linguistiche, dunque, quell’ampio insieme di attività volte a influenzare i comportamenti linguistici dei parlanti in relazione all’acquisizione dei codici, alla loro elaborazione strutturale (*corpus*) e alla loro distribuzione funzionale, ovvero il loro *status*<sup>10</sup> (Gazzola, 2006: 23).

Le politiche linguistiche possono assumere forme più o meno esplicite. Le azioni più manifeste generalmente vengono attuate “dall’alto”, cioè dalle istituzioni e dagli enti territoriali; tuttavia, accanto a queste operano forme di intervento da parte della società civile, da attori privati o da singoli socialmente influenti. Iannàccaro (2020: 28) sottolinea come le politiche linguistiche pubbliche di natura prescrittiva siano legittimate nei loro fini, spesso attuati tramite forme di imposizione, solo se orientate al bene comune, inteso come l’accomodamento delle preferenze linguistiche di tutti gli individui nella società. Accanto alle politiche esplicite, assumono rilevanza anche le forme di intervento meno dirette, volte ad alterare il repertorio linguistico di una comunità incidendo sulle rappresentazioni sociali delle lingue, descrivendo alcune scelte linguistiche come appropriate o socialmente gratificanti e, di contro, stigmatizzandone altre.

---

<sup>10</sup> Corpus planning e status planning: quando ci si riferisce alla pianificazione del corpus ci si riferisce alla codificazione ortografica, della fonetica, della morfologia, della sintassi e del lessico, necessari affinché una lingua sia dotata dei mezzi per far fronte ai bisogni comunicativi; la pianificazione dello status invece comprende l’apparato normativo e legislativo che assicura il supporto alla lingua, tutte le operazioni di promozione sociale per accrescere o consolidare il prestigio della lingua oggetto di tutela, l’insegnamento nelle scuole e le misure che ne promuovano l’uso nella quotidianità (Angeli, 2015: 534).

Dal punto di vista tassonomico (Iannàccaro, 2020: 29-33), le politiche linguistiche possono essere orientate a obiettivi differenti. Esse possono mirare a ridurre il plurilinguismo, favorendo processi di convergenza linguistica; mantenerlo, nei contesti che si riconoscono già come plurilingui; oppure a incrementarlo, attraverso il riconoscimento dei diritti e la legittimazione delle minoranze. Tali politiche, siano esse promosse da attori istituzionali o meno, possono intervenire sia sulla capacità sia sulla volontà di usare una determinata lingua, incidendo sulle abitudini linguistiche dei parlanti. Gli ambiti di applicazione delle politiche linguistiche sono molteplici. L'intervento più evidente è quello di tipo legislativo, attraverso la regolamentazione delle varietà ammesse nella vita pubblica. Tuttavia, le politiche linguistiche possono interessare anche il mondo del lavoro, lo spazio pubblico, i media e anche l'ambito familiare. Come osserva Iannàccaro, sebbene "in genere non si pianifica la lingua privata dei cittadini", rientrano nelle politiche linguistiche anche pratiche come le indicazioni dei docenti alle famiglie immigrate affinché utilizzino la lingua nazionale e ufficiale, e non quella spontanea d'origine, in domini privati.

Un contributo teorico fondamentale alla comprensione della complessità delle politiche linguistiche è offerto dal modello proposto da Spolsky (2004), secondo cui la *language policy* si articola in tre fattori. In primo luogo, le *language practices*, ovvero le pratiche effettive dei membri della comunità; poi i *value and beliefs*, ossia i valori, le ideologie e le credenze condivise rispetto alle lingue presenti nel repertorio comunitario; infine, sotto l'etichetta di *language management*, gli sforzi messi in atto da alcuni membri della comunità per modificare l'atteggiamento linguistico altrui.

It may be discovered in the linguistic behaviour (language practices) of the individual or group. It may also be discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group. Finally, it may be made explicit in the formal language management or planning decisions of an authorised body. (Spolsky, 2004: 217)

In questa prospettiva, le politiche linguistiche non si esauriscono nella dimensione normativa, ma emergono dall'interazione tra le pratiche

quotidiane (*language practices*), le ideologie, i valori e le credenze condivise all'interno della comunità (*language beliefs*), e gli interventi istituzionali (*language management*). È proprio in tale spazio dinamico che possono prodursi effetti divergenti rispetto agli obiettivi attesi, soprattutto nei contesti caratterizzati da una elevata complessità sociolinguistica. A tal proposito Bonacina-Pugh (2012: 214, 215) distingue tra *perceived language policy*, *practiced language policy* e *declared language policy*, mettendo in luce come “the real language policy of a community is more likely to be found in its practices than its management” (Spolsky 2004: 222). È in questo quadro che si colloca il rapporto tra politiche linguistiche e atteggiamenti linguistici, tema fondamentale nell'analisi dei contesti minoritari e per la comprensione degli effetti sociali delle politiche linguistiche.

La nozione di atteggiamento linguistico (*language attitude*) è stata individuata da Allport (1935: 798) come “probably the most distinctive and indispensable concept” della psicologia sociale. Nel linguaggio comune l'atteggiamento è inteso come un “comportamento assunto da una persona o da una collettività in una determinata circostanza o nei riguardi di altre persone e collettività, o anche rispetto a fatti, dottrine, problemi”<sup>11</sup>. In ambito specialistico, la formulazione proposta da Allport (1967) teorizza l'atteggiamento come uno stato mentale di predisposizione, organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza dinamica e valutativamente orientata, favorevole o sfavorevole, sulle risposte di un individuo agli oggetti e alle situazioni con cui entra in contatto (Berruto, 2003: 91).

Definizioni affini sono fornite da Sarnoff (1970: 279)<sup>12</sup>, che parla di una disposizione a reagire favorevolmente o sfavorevolmente a una classe di oggetti, e da Ajzen (1989: 241)<sup>13</sup>, che concepisce l'atteggiamento come una disposizione individuale a rispondere positivamente o negativamente a un

---

<sup>11</sup> Voce “atteggiamento” in Vocabolario online Treccani, Istituto della Enciclopedia Italiana.

<sup>12</sup> Sarnoff (1970: 279): “A disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects”.

<sup>13</sup> Ajzen (1989: 241): “An attitude is an individual's disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event, or to any other discriminable aspect of the individual's world”.

oggetto sociale, una persona, un'istituzione o un evento. Tali definizioni convergono nell'inquadrare l'atteggiamento linguistico come una disposizione mentale dell'individuo, a cui consegue un determinato comportamento in risposta a uno stimolo esterno. Garrett (2010: 20) riprende questa linea interpretativa, sottolineando in particolare la natura valutativa dell'atteggiamento linguistico, definito come "an evaluative orientation to a social object of some sort".

Queste prospettive rientrano in una concezione mentalista degli atteggiamenti linguistici, secondo la quale essi risiedono nella mente dell'individuo e non sono direttamente osservabili. Gli atteggiamenti, infatti, non coincidono con le opinioni: queste ultime sono formulazioni verbali esplicite, fortemente contestualizzate e relativamente mutevoli, mentre gli atteggiamenti operano a un livello più profondo, meno accessibile all'osservazione diretta, costituendo una sorta di sfondo cognitivo ed emotivo che orienta il comportamento (Baker, 1992: 14). In questa prospettiva, gli atteggiamenti possono essere intesi come l'insieme delle posizioni concettuali che un individuo assume nei confronti di un determinato oggetto (Berruto, 2003: 91).

All'approccio mentalista si contrappone una concezione comportamentista, secondo cui l'*attitude* non sarebbe una disposizione mentale astratta che media tra oggetto e risposta del soggetto, ma coinciderebbe esclusivamente con i comportamenti osservabili, dai quali non sarebbe scindibile (Mura, 2023: 13; cfr. Agheyisi, Fishman, 1970). In questa visione, l'atteggiamento viene descritto come la probabilità che un certo tipo di comportamento verso un oggetto si manifesti in una determinata situazione (ivi; cfr. DeFleur, Westie, 1963). Tuttavia, la variabilità del comportamento in funzione delle circostanze rende problematico assumere quest'ultimo come unico indicatore affidabile della disposizione mentale sottostante (Baker, 1992). Per questa ragione, la concezione mentalista, che non fa coincidere l'*attitude* con il comportamento, rimane dominante negli studi sugli atteggiamenti linguistici.

Secondo tale approccio, gli atteggiamenti presentano una struttura multidimensionale, in quanto concepiti come composti da tre componenti fondamentali: una componente cognitiva, una componente affettiva o emozionale e una componente conativa o comportamentale. Seguendo Baker (1992), la dimensione cognitiva riguarda l'insieme di credenze, convinzioni e rappresentazioni che un individuo possiede rispetto all'oggetto di riferimento; la dimensione affettiva concerne invece le reazioni emotive, positive o negative, suscitate da tale oggetto; la dimensione comportamentale, invece, si riferisce alla predisposizione ad agire in un certo modo, in relazione al contesto e alle circostanze. Queste tre componenti non sono necessariamente allineate tra loro, né a livello individuale né collettivo, in quanto la disposizione mentale dichiarata può non coincidere con il comportamento effettivo (Mura, 2023: 14). Quest'ultimo, infatti, risulta condizionato da fattori contingenti e situazionali, ma anche dalle norme, dai valori e dalle consuetudini della comunità sociale (Berruto, 2003: 92).

In tale contesto, Ajzen (1985) indica il concetto di intenzione come elemento intermedio tra atteggiamento e comportamento. L'intenzione dipende sia dall'atteggiamento verso il comportamento stesso, sia dalle cosiddette norme soggettive: secondo la *Theory of Reasoned Action*, "people intend to perform a behaviour when they evaluate it positively and when they believe that important others think they should perform it" (Ajzen, 1985: 12). Per questo motivo, la ricerca empirica che si avvale di metodologie dirette, con domande esplicite rivolte ai partecipanti, risulta esposta al *social desirability bias*, ovvero alla tendenza a fornire risposte ritenute socialmente accettabili o politicamente corrette (Garrett, 2010: 44), soprattutto quando l'indagine riguarda gruppi linguistici e sociali minoritari. I metodi indiretti invece mirano a elicitarne informazioni sugli atteggiamenti senza rendere esplicito l'oggetto dell'indagine, riducendo l'influenza di tale distorsione.

Nonostante l'influenza del contingente, Fazio (2007) definisce le *attitudes* come associazioni tra un oggetto e la sua valutazione, conservate nella memoria e attivabili automaticamente ogni volta che l'individuo entra in contatto con

l'oggetto stesso. Questa prospettiva implica un certo grado di stabilità degli atteggiamenti, che presentano una durezza sufficiente a renderne possibile l'identificazione e la misurazione empirica (Garrett, Coupland, Williams, 2003). A tal proposito, Berruto (2003: 92) osserva come gli atteggiamenti siano acquisiti per apprendimento implicito durante la socializzazione primaria e secondaria, pur rimanendo suscettibili al mutamento nel tempo. Garrett (2010: 22) sottolinea come due fonti importanti di apprendimento siano le esperienze personali e l'ambiente sociale, inclusi i media. Tra i meccanismi rilevanti, vengono indicati, ad esempio, l'*observational learning*, basato sull'osservazione del comportamento altrui e delle sue conseguenze, e l'*instrumental learning*, in cui l'attenzione è rivolta alle conseguenze vantaggiose o svantaggiose di determinati atteggiamenti. Inoltre, molti atteggiamenti linguistici, come la valutazione di una varietà standard e una varietà di lingua non standardizzata, si consolidano con l'ingresso nel sistema scolastico da bambini, evidenziando il ruolo centrale, consapevole o meno, di genitori e insegnanti nello sviluppo di tali atteggiamenti.

Gli atteggiamenti linguistici costituiscono una componente fondamentale dell'identità linguistica dei parlanti e rappresentano un fattore determinante per comprendere il comportamento linguistico individuale, l'organizzazione dei repertori e la stratificazione sociolinguistica delle comunità (Fishman, 1971). Non a caso, Labov definisce la comunità linguistica proprio sulla base degli atteggiamenti condivisi ritenuti più stabili dei comportamenti linguistici osservabili<sup>14</sup>.

In questa prospettiva, gli atteggiamenti negativi verso una lingua, soprattutto quando minoritaria o locale, possono incidere profondamente sui processi di trasmissione intergenerazionale, favorendo dinamiche di abbandono linguistico, semplificazione strutturale e, nei casi più estremi, obsolescenza e morte linguistica (Mura, 2023: 22). Allo stesso tempo, atteggiamenti diffusamente favorevoli possono costituire una condizione

---

<sup>14</sup> Labov, 1973: 341 "un gruppo di parlanti che condivide un insieme di atteggiamenti sociali nei confronti della lingua".

essenziale per la rivitalizzazione linguistica, soprattutto quando conseguenti a mutamenti nel prestigio sociale e simbolico della lingua e da un rinnovato interesse identitario e di trasmissione. In tal senso, gli atteggiamenti linguistici possono essere considerati un indicatore dello stato di salute di una lingua. Come osserva Baker (1992: 9), “a positive attitude to healthy eating and exercise may increase life expectancy. In the life of a language, attitudes to that language appear to be important in language restoration, preservation, decay or death”.

Negli “atteggiamenti del ventunesimo secolo” (Sallabank, 2013: 108), la volontà di mantenere una lingua locale risulta spesso legata al senso di identità e di appartenenza territoriale, mentre tali lingue vengono frequentemente percepite come scarsamente utili nel mercato del lavoro. Ricorrentemente inoltre emergono atteggiamenti puristici nei confronti della lingua, che tendono a legittimare come autentiche solo le varietà associate ai parlanti L1 o alle generazioni più anziane, contribuendo alla stigmatizzazione delle pratiche linguistiche dei parlanti più giovani. A tal proposito, Garrett (2010) ricorda come gli atteggiamenti verso la lingua spesso siano influenzati dal processo di standardizzazione della lingua stessa. Milroy (2007:133) sottolinea come la *standard language ideology* ponga grande enfasi sulla correttezza, mentre contemporaneamente si diffonde la convinzione che alcune lingue, soprattutto quelle minoritarie, non siano capaci di svolgere determinate funzioni comunicative (Garrett, 2010: 34).

Lo studio degli atteggiamenti linguistici riveste pertanto un ruolo strategico anche in relazione alle politiche linguistiche. La conoscenza degli orientamenti valutativi presenti in una comunità può orientare le scelte delle autorità e contribuire a valutare le potenzialità di successo di tali azioni nel lungo periodo, collocandosi nel punto di intersezione tra le pratiche, le ideologie e la gestione linguistica.

### 1.1.3 Il quadro legislativo

La tutela delle minoranze linguistiche nell'ordinamento italiano trova il proprio fondamento nei principi sanciti dalla Costituzione della Repubblica Italiana, approvata dall'Assemblea costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948. I primi dodici articoli della Carta, noti come Principi fondamentali, per il loro carattere “generalissimo”<sup>15</sup>, delineano i valori fondanti dello Stato repubblicano, tra cui la democrazia, l'uguaglianza, il riconoscimento dei diritti inviolabili dell'uomo, il pluralismo e la tutela delle minoranze, e contribuiscono a definire quello che è stato definito il “volto della Repubblica” (Falzone, Palermo, Cosentino, 1976: 16).

L'articolo 3 della Costituzione sancisce il principio di uguaglianza formale e sostanziale dei cittadini, che la Repubblica ha la responsabilità di attuare:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Esso stabilisce che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di lingua. Durante i lavori preparatori della Costituzione, tale sensibilità era già presente. Tra i deputati della Commissione dei 75, Oliviero Zuccarini, il 13 novembre 1946, ammoniva infatti a non trascurare le minoranze etniche “per modo che la Costituzione diventi un insieme di norme eguali per tutto il Paese, rispondenti anche alle esigenze di libertà e autonomia delle minoranze che resteranno entro i nostri confini” (Segarizzi, 2022)

Questa attenzione si traduce, in modo ancora più esplicito, nell'articolo 6 della Costituzione: “La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze

---

<sup>15</sup> Secondo il termine usato dal presidente on. Ruini (Falzone, Palermo, Cosentino, 1976: 16)

linguistiche”. La collocazione di questa disposizione tra i Principi fondamentali riflette la volontà di attribuire alla tutela delle minoranze linguistiche un valore strutturale nell’ordinamento repubblicano, in netta discontinuità con le politiche assimilazioniste e repressive del periodo fascista. Fino alla metà del Novecento era raro rinvenire nelle costituzioni riferimenti espliciti alla protezione delle minoranze, siano linguistiche, etniche o religiose: ciò rende l’articolo 6 della Costituzione Italiana una delle poche norme costituzionali dell’epoca dedicate specificamente alla tutela delle minoranze linguistiche (Piergigli, 2017: 1).

L’art. 6 riconosce, all’interno di uno Stato a maggioranza linguistica italiana, l’esistenza di una pluralità di gruppi minoritari con lingue, culture e tradizioni differenti. La Repubblica si impegna così a garantirne la conservazione e la valorizzazione attraverso strumenti normativi specifici: la tutela delle minoranze linguistiche non si esaurisce nella garanzia di un trattamento paritario, ma richiede l’adozione di misure differenziate e di forme di discriminazione positiva, necessarie alla salvaguardia delle peculiarità linguistiche e culturali delle comunità minoritarie (Branca, Pizzorusso, 1975: 307).

L’art. 6, in stretta correlazione con l’articolo 2<sup>16</sup> e con il principio di uguaglianza sancito dall’art. 3 sopracitato, che richiede misure atte a contrastare la discriminazione anche su base linguistica, configura la tutela delle minoranze linguistiche come espressione di un ordinamento di tipo promozionale<sup>17</sup>, caratterizzato dal riconoscimento di posizioni giuridiche

---

<sup>16</sup> Il testo dell’art.2 della Costituzione italiana recita: “La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.”

<sup>17</sup> L’ordinamento promozionale (Stanzione, 2025: 9) determina che “il contenuto delle disposizioni normative, da negativo (fondato cioè sul divieto), può tramutarsi anche in positivo e cioè può essere costituito da una specifica posizione di diritto del cittadino rispetto a prestazioni e riconoscimenti di prerogative, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi sociali riassunti dalla previsione costituzionale sopra riportata”

soggettive proprie dei gruppi minoritari, distinte da quelle dei singoli individui che ne fanno parte (Palermo, Woelk, 2008: 241).

Citando la Corte Costituzionale, nella sentenza n.81 del 20 aprile 2018<sup>18</sup>

L'aspetto linguistico al quale si riferisce l'art. 6 Cost., e su cui questa Corte è stata più frequentemente chiamata a pronunciarsi, è «un elemento [...] di importanza basilare» che, insieme a quello nazionale, etnico, religioso e culturale, contribuisce a definire la «identità individuale e collettiva» dei singoli e dei gruppi.

La sentenza, quindi, ribadisce il valore centrale della lingua come elemento costitutivo dell'identità individuale e collettiva, e la tutela prevista dall'art. 6 è stata interpretata come espressione paradigmatica di una più ampia garanzia del pluralismo culturale e delle identità, applicabile non solo alle minoranze linguistiche, ma anche a quelle religiose, etniche e nazionali, conformemente ai principi di pluralismo e tolleranza.

Nonostante il chiaro dettato costituzionale, per quasi mezzo secolo l'attuazione dell'articolo 6 è rimasta problematica. A lungo la tutela delle minoranze linguistiche ha trovato espressione principalmente attraverso norme particolari per le autonomie previste dagli statuti speciali della Valle d'Aosta, del Friuli-Venezia Giulia e del Trentino-Alto Adige<sup>19</sup>, nonostante a partire dal 1970 furono inserite considerazioni programmatiche a riguardo anche negli statuti delle regioni di diritto comune (Orioles, 2010).

Solo con la legge n. 482 del 15 dicembre 1999 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche” viene concretata la prima legge di

---

<sup>18</sup> Sentenza 81/2018 reperibile presso l'indirizzo <https://www.cortecostituzionale.it/scheda-pronuncia/2018/81>. La Sentenza riguarda la tutela delle minoranze nazionali, dichiarando illegittima la legge regionale del Veneto n. 28/2016 per aver qualificato il "popolo veneto" come minoranza nazionale, in contrasto con i principi costituzionali e internazionali che definiscono le minoranze, affermando che la legge regionale eccedeva i limiti della competenza regionale, violando l'art. 117, comma 2, lett. a), Cost., e i principi di leale collaborazione e pluralismo, in quanto non spettava alla Regione definire tali categorie.

<sup>19</sup> Segarizzi (2022) indica che prima dell'adozione della normativa 482/1999 si è registrata una graduale attenzione alla tutela delle minoranze da parte delle regioni, anche non a statuto speciale: V. per il Piemonte l. reg. n. 26/1990 e n. 37/1997 (ora sostituite da l. reg. n. 11/2009); per il Veneto l. reg. n. 73/1994 (sostituita da l. reg. n. 30/2021); per il Molise l. reg. n. 15/1997; per la Basilicata l. reg. n. 40/1998; per la Sicilia l. reg. n. 26/1998; per la Sardegna l. reg. n. 26/1997 che istituzionalizza la lingua sarda (ora sostituita da l. reg. n. 32/2018).

attuazione dell'art. 6. La legge, adottata anche in risposta alle sollecitazioni provenienti dal contesto europeo e internazionale, in particolare dalla Carta europea delle lingue regionali o minoritarie del 1992 e dalla Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali del 1995 (Fiorentini, 2022: 88) rappresenta il primo intervento legislativo generale volto a garantire una tutela sistematica delle minoranze linguistiche storiche presenti sul territorio italiano. L'art.2 della legge cita:

In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

Pur non fornendo una definizione normativa di minoranza linguistica, la legge individua esplicitamente i 12 gruppi destinatari delle misure di tutela.<sup>20</sup> Il riconoscimento legislativo consente a queste comunità di accedere a forme speciali di tutela, promuovendole da una forma di riconoscimento meramente esistenziale a una giuridicamente rilevante (Toniatti, 1994: 298). Viceversa, il mancato riconoscimento relega altre varietà linguistiche a uno stadio pre-giuridico, privo di analoghe garanzie (Palermo, Woelk, 2011: 14).

Come indica Piergigli (2017: 71), diverse perplessità sono state avanzate dalla dottrina, sia giuridica (Palermo, 1998: 24), sia linguistica (Toso, 2008: 41 ss.), rispetto ai criteri di inclusione dei gruppi linguistici alla tutela. Da un lato la legge si riferisce in primis a “popolazioni” e poi a “quelle parlanti”, tracciando una distinzione che non trova giustificazione né sul piano giuridico né su quello sociolinguistico. In secondo luogo, le lingue minoritarie incluse nella tutela non godono del medesimo livello di standardizzazione.

---

<sup>20</sup> Citando la Corte cost., sent. n. 81 del 2018: “il compito di determinare gli elementi identificativi di una minoranza da tutelare non può che essere affidato alle cure del legislatore statale, in ragione della loro necessaria uniformità per l'intero territorio nazionale. Inoltre, il legislatore statale si trova nella posizione più favorevole a garantire le differenze proprio in quanto capace di garantire le comunanze e risulta, perciò, in grado di rendere compatibili pluralismo e uniformità (sentenza n. 170 del 2010), anche in attuazione del principio di unità e indivisibilità della Repubblica di cui all'art. 5 Cost.”

La Carta Europea delle lingue regionali o minoritarie del 1992, firmata dall'Italia, e la Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali del 1995, ratificata con la l. 302/1997, impegnano gli Stati contraenti nella salvaguardia delle comunità minoritarie attraverso il riconoscimento di un catalogo di diritti linguistici e la garanzia dell'uso della rispettiva lingua minoritaria nei rapporti pubblici. In Italia la ratifica della Carta europea delle lingue regionali o minoritarie potrebbe portare all'inclusione di lingue minoritarie rimaste escluse dalla legge 482, allargando le azioni positive alle varietà escluse nonostante il legame con il territorio e l'*animus* comunitario (Piergigli, 2017).

Nell'impianto normativo della legge 482/1999, per quanto riguarda il settore educativo, gli articoli 4 e 5 prevedono la possibilità di utilizzare la lingua minoritaria come strumento di insegnamento e come materia curricolare nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, su richiesta dei genitori e nel rispetto dell'autonomia scolastica. È inoltre riconosciuta, con l'art.6, alle università delle regioni interessate la facoltà di istituire corsi di lingua e cultura delle minoranze, al fine di sostenere la ricerca scientifica e la formazione. L'Articolo 4 comma 1 recita:

Nelle scuole materne dei comuni di cui all'articolo 3, l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento.

Le istituzioni scolastiche si sono trovate di fronte a nuove sfide, evidenziando criticità legate alla formazione dei docenti, alla predisposizione di materiali didattici adeguati e alla definizione di modelli di insegnamento condivisi (Fiorentini, 2022: 109), “spendendo risorse umane e materiali per rispondere adeguatamente alle nuove previsioni legislative” (Luise, Vicario, 2021: 7) Allo stesso tempo, l'approvazione della legge 482/1999 ha rappresentato un passaggio fondamentale nel riconoscimento istituzionale delle lingue

minoritarie nei contesti educativi, aprendo uno spazio di intervento che, come si vedrà, ha conosciuto esiti differenziati e non privi di limiti applicativi.

#### 1.1.4 Gli effetti della legge 482/1999

Per quanto riguarda l'inserimento delle lingue minoritarie in contesti educativi, l'effettivo impatto della legge 482/1999 è stato oggetto di un'indagine condotta nel 2010, dopo dieci anni dalla sua entrata in vigore, dalla Direzione generale degli Ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). I risultati dell'inchiesta sono stati pubblicati nel report curato da Iannàccaro (2010)<sup>21</sup>, "Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana", che rappresenta la prima valutazione sistematica degli esiti concreti della normativa sul piano educativo.

L'indagine ha messo in luce un quadro articolato, caratterizzato sia da effetti positivi ma anche criticità strutturali della legge, evidenziando come l'impatto sia stato differente nelle diverse comunità linguistiche, in relazione alle rispettive condizioni sociolinguistiche. Tale eterogeneità ha comportato una molteplicità di approcci didattici e di strategie di pianificazione linguistica, valutate tramite l'Indice di *Acquisition Planning* (IAP)<sup>22</sup>. Nelle aree in cui la lingua minoritaria gode di una validità funzionale consolidata ed un livello di diffusione significativo nella comunità, l'insegnamento può essere condotto efficacemente tramite la lingua minoritaria stessa, come veicolare. In altri contesti, sociolinguisticamente più fragili, diventa necessario adottare strategie preliminari di avvicinamento al codice minoritario veicolare, come corsi di

---

<sup>21</sup> Iannàccaro G. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010

<sup>22</sup> L'Indice di *Acquisition Planning* (IAP), formulato in ambito dell'inchiesta, valuta i progetti su una scala bipolare di valori rappresentanti l'attenzione e la potenziale efficacia dell'intervento proposto per l'implementazione della competenza linguistica e la pianificazione dell'acquisizione linguistica da parte di nuovi parlanti (Iannàccaro, 2010: 156).

insegnamento formale della lingua o attività laboratoriali per incentivarne l'uso.

In alcune realtà, come nel caso della comunità ladina in Trentino, la legge 482 si è aggiunta sopra un quadro di precedenti riconoscimenti istituzionali locali, sostenuti da finanziamenti, regionali o provinciali. In tali contesti l'impatto della legge è risultato qualitativamente diverso, perché i finanziamenti previsti dalla legge del 1999, come emerge dall'indagine, costituiscono raramente una risorsa decisiva per la realizzazione dei progetti: “la legge regionale 26/96 è quella che ci permette di fare quasi tutto, la 482 contribuisce piuttosto poco” (informante<sup>23</sup> in Iannàccaro, 2010: 230).

Uno degli effetti più rilevanti della legge è stato l'introduzione nel sistema scolastico delle lingue locali, che ha contribuito significativamente a superare lo stigma “che fino a poco tempo prima ne aveva impedito la presenza” (Fiorentini 2022: 109; cfr. Iannàccaro, Fiorentini, 2021: 48). Molte lingue minoritarie erano percepite dalla comunità stessa come “dialetti”: la tutela giuridica e l'insegnamento scolastico hanno favorito un aumento del prestigio linguistico e una rivalorizzazione dei territori, spesso segnati da processi di emigrazione e marginalizzazione.

Allo stesso tempo, Iannàccaro sottolinea come l'istituzionalizzazione scolastica della lingua comporti un effetto ambivalente: da un lato l'innalzamento dello status, dall'altro la perdita della funzione di codice in-group, poiché la lingua viene equiparata a una materia scolastica altra. Tuttavia, già a 10 anni dalla legge, l'aumento del prestigio è stato rilevato come un fenomeno in esaurimento, con il rischio che, in assenza di ulteriori passi avanti, “la stessa funzione di dare prestigio venga a mancare e l'insegnamento a scuola si ritorca contro la lingua stessa” (Iannàccaro, 2010: 250). Un'azione non sistematica ed episodica è percepita infatti come svalutante nei confronti della

---

<sup>23</sup> Insegnante del comune di Settimo San Pietro, CA, Sardegna

lingua, venendo interpretata come un'implicita ammissione di inferiorità del codice.

Un nodo centrale messo in luce dall'inchiesta riguarda il decentramento delle decisioni operative. La legge 482/1999 ha lasciato alle singole scuole la responsabilità di stabilire le modalità e i contenuti dell'insegnamento, subordinando l'attivazione delle proposte al consenso dei genitori. Ciò ha portato a un adattamento alle diverse situazioni nei vari territori, ma tale autonomia ha spostato verso il basso il livello decisionale, spesso affidato ai singoli docenti volenterosi: in mancanza di azioni che partono dal Ministero o dagli Uffici scolastici regionali, l'autonomia ha comportato una diminuzione dell'autorevolezza dei progetti educativi agli occhi della comunità.

Durante l'indagine, i docenti stessi hanno dichiarato di sentirsi abbandonati nell'elaborazione delle pratiche didattiche, e il senso di precarietà si è aggravato per la progressiva riduzione dei finanziamenti. È stato riscontrato un grande senso di frustrazione da parte degli insegnanti che dedicano il loro lavoro al volontariato per la creazione di materiali e percorsi formativi: “tutte le ore di insegnamento e aggiuntive per la preparazione dei materiali, dei percorsi, la produzione e la stampa dei materiali... tutto è fatto col volontariato!” (informante<sup>24</sup> in Iannàccaro, 2010: 293). La naturale conseguenza a tale situazione è la mancanza di materiali didattici comparabili a quelli delle altre materie curriculari, interpretabile dalla comunità come una differenza in termini di prestigio.

In questo quadro si aggiunge la mancanza di docenti formati adeguatamente e di agenzie formative dedicate. In alcuni contesti è presente la formazione e la certificazione del personale docente a livello universitario, come presso l'Università di Udine, in collaborazione con l'ARLeF<sup>25</sup>. In altri contesti però,

---

<sup>24</sup> Insegnante del comune di Paluzza, UD, Friuli-Venezia Giulia

<sup>25</sup> *Agenzie Regionâl pe lenghe furlane* (ARLeF) “è l'ente strumentale della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia che coordina le attività relative alla tutela e alla promozione della lingua friulana secondo quanto definito dalla normativa regionale”. Maggiori informazioni reperibili presso il sito web ufficiale <https://arlef.it/it/>

come in Sardegna, non sono presenti risorse comparabili. Come testimonia un informante: “ci si inventa esperti, ma così si fa anche del male alla lingua” (informante<sup>26</sup> in Iannàccaro, 2010: 232).

L'autonomia scolastica dei singoli istituti e la mancanza di coordinamento centrale hanno contribuito a far percepire la legge 482 come un ulteriore carico gestionale per i dirigenti scolastici, e un terreno di conflitto interno tra i docenti “che ci tengono” e docenti disinteressati (Iannàccaro, 2010: 228). In tale contesto, l'insegnamento delle lingue minoritarie a scuola appare ben lontano dalla normalizzazione e dalla routine. Nella sua strutturazione, la legge spinge verso la modalità del progetto didattico, a cui sono legati i finanziamenti: risulta quindi davvero complicato creare progetti di più ampio respiro. La modalità del progetto didattico è maggiormente idonea per le scuole dell'infanzia e le scuole primarie, escludendo la scuola secondaria, e comporta inoltre un minor prestigio percepito delle attività extracurricolari. La continuità didattica viene quindi penalizzata, compromettendo l'efficacia complessiva del progetto educativo: “avevamo aderito a una rete di scuole per la didattica in sardo, a Tortoli; Ilbona doveva essere capofila, ma dopo 2 anni faticosi non siamo arrivati ancora a nulla” (informante<sup>27</sup> in Iannàccaro, 2010: 233). Si aggiunge che i progetti didattici proposti spesso sono poco ambiziosi, in cui la lingua è accessoria alle attività ludiche, e spesso di carattere folcloristico, portando negli anni alla creazione di percorsi maggiormente incentrati sulla cultura che sulla lingua. Citando la proposta per l'elaborazione del P.O.F.<sup>28</sup> del 2009 del Consiglio di Istituto Sardara (provincia del Medio Campidano)<sup>29</sup>:

---

<sup>26</sup> Insegnante del comune di Arzana, NU, Sardegna

<sup>27</sup> Ibidem

<sup>28</sup> Il Piano Offerta Formativa (P.O.F.), sostituito dal 2015 con il piano triennale dell'offerta formativa (P.T.O.F.), è il “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche” (D.P.R. 275/1999, art. 1, comma 2.).

<sup>29</sup> Dal giornale online Novas di Sardara, articolo reperibile presso l'indirizzo <http://novasdisardara.blogspot.com/2009/10/scuola-e-territorio-2.html>

Smettiamola di legare la lingua alla tradizione ed esclusivamente al mondo agropastorale scomparso perché questo significa solo darle una connotazione di lingua del passato che non assolve più alle funzioni di una lingua normale.

Nella quotidianità i docenti e gli istituti si trovano a compiere scelte nel campo della pianificazione linguistica, dall'adozione di uno standard alla facoltatività o obbligatorietà dell'insegnamento, assumendosi delle responsabilità che la legge stessa gli relega. Ma, come rilevato dall'inchiesta, gli insegnanti sono consapevoli che la scuola non può da sola "salvare la lingua" sostituendosi alla famiglia, alla società e alla politica.

Il report mette in luce anche come il compito di insegnare la variante linguistica alta sia insito nella missione scolastica stessa: se da una parte anche il ruolo dello standard come strumento di tutela della variante locale talvolta viene percepito negativamente dai parlanti stessi, dall'altra in mancanza di uno standard riconosciuto, si assume il criterio di arcaicità del codice. Un criterio puristico è potenzialmente pericoloso per i codici in recessione, poiché rischia di proporre una lingua percepita come estranea all'uso quotidiano come una lingua morta, rafforzando un'eventuale insicurezza linguistica che comporta l'allontanamento dei parlanti. Nel complesso, Iannàccaro (2010: 275) segnala quindi che l'inserimento della lingua minoritaria nei contesti educativi deve essere valutato nel suo rapporto costi-benefici alla lingua stessa.

La legge 482 del 1999 è una legge che non istituisce un obbligo ma offre un'opportunità, che i docenti, gli studenti e le famiglie sono disposti a cogliere se correlata rispettivamente a un ricavo in termini economici o di prestigio, a un vantaggio personale e a un miglioramento qualitativo dell'offerta formativa (Iannàccaro, 2010: 292). Oggi, dopo un venticinquennio, ci si interroga ancora sugli effetti dell'applicazione della legge 482/1999 a fronte di un mutato panorama plurilingue. Come osservano Fiorentini e Ciccolone (2025), le questioni sopracitate rimangono irrisolte, come l'insufficienza dei provvedimenti e la mancanza di un'adeguata formazione per i docenti.

L'inchiesta del 2010 rimane attuale: anche in contesti caratterizzati da una solida tradizione di tutela, come la provincia di Trento, i progetti educativi relativi alle lingue meno parlate, come il cimbro e il mòcheno, risultano fragili. Come mostra lo studio di Decarli (2022), la sola disponibilità di risorse economiche non è sufficiente a garantire l'efficacia degli interventi, laddove manchi una sinergia tra scuola, istituzioni e famiglie. Ne deriva un quadro in cui la scuola italiana resta sostanzialmente ancorata a un modello prevalentemente monolingue.

Le lingue di minoranza continuano a essere caratterizzate da un numero ridotto di parlanti, un uso limitato nei domini scritti, un grado inferiore di standardizzazione e un prestigio sociale spesso debole (Cordin, 2025: 20). Proprio per questo, il passaggio attraverso la scuola diventa cruciale non solo in termini di trasmissione, ma anche come spazio adatto ai nuovi usi del codice in domini non tradizionali, coerenti con i bisogni comunicativi contemporanei. La formalizzazione e la codificazione linguistica sono quindi centrali, soprattutto per entrare a far parte dei nuovi media e dei nuovi contesti comunicativi, fattori considerati determinanti nelle scale di misurazione della vitalità linguistica (Rivoira, 2018).

Recenti studi evidenziano poi nuovi fattori che incidono nel rapporto tra lingue di minoranza e scuola, sviluppatasi negli ultimi quindici anni. Cordin (2025: 18) evidenzia la presenza ormai stabile nelle classi di studenti portatori di lingue di minoranza recenti e non riconosciute, il progressivo spopolamento delle aree storicamente minoritarie, con conseguente perdita di classi e istituti scolastici, e infine la crescente disponibilità di risorse digitali e nuove tecnologie didattiche. Se la compresenza di repertori plurilingui nelle classi ha sempre rappresentato una normalità, indipendentemente dall'attuale incremento di alunni di origine straniera (Ghezzi, Grassi 2002: 95), nasce oggi una riflessione più ampia sul passaggio da un paradigma di tutela delle minoranze territoriali a una prospettiva di educazione plurilingue.

In questa direzione, Pugliese e Zanoni (2025: 42) definiscono lo scenario attuale all'interno del dibattito sull'educazione plurilingue, gli approcci plurali e le pratiche didattiche di *translanguaging*<sup>30</sup>, orientate a concepire la diversità linguistica come risorsa educativa. Tuttavia, persiste un divario significativo tra il riconoscimento teorico dei benefici del plurilinguismo e la sua concreta implementazione nelle pratiche didattiche (Abdelsayed e Machetti, 2025: 235, 236). Le difficoltà non sono di natura ideologica, ma pratiche: mancano risorse, formazione specifica e supporto istituzionale per la gestione quotidiana della complessità linguistica, in continuità con il panorama delineato nel 2010.

In una prospettiva più ampia, Iannàccaro (2021) osserva come, negli ultimi vent'anni, l'attenzione si sia progressivamente spostata dal riconoscimento delle minoranze storiche verso un plurilinguismo di mobilità, legato ai fenomeni migratori. In tale contesto, le minoranze tutelate dalla legge 482/1999 si trovano a condividere dinamiche simili a quelle delle cosiddette nuove minoranze. Parallelamente, i finanziamenti destinati all'attuazione della legge sono drasticamente diminuiti, passando da un budget di dieci milioni a tre milioni di euro. Inoltre, si aggiunge la delusione degli attori di minoranza a fronte degli importanti sforzi fatti in passato, che di fatto non hanno prodotto i risultati sperati: si ricorda in merito il fallimento dell'organizzazione di un master nazionale per la formazione degli insegnanti in lingua di minoranza a causa di "provvedimenti urgenti di 'razionalizzazione del bilancio'" (2021: 362).

Nel complesso, la letteratura più recente converge nel mostrare come molte delle criticità individuate nell'inchiesta del 2010 restino tuttora irrisolte, pur in presenza di un contesto sociolinguistico mutato. La questione non riguarda più soltanto la tutela delle lingue minoritarie, ma il ruolo che esse possono avere all'interno di una scuola sempre più caratterizzata da repertori plurilingui e da una crescente complessità linguistica. A tal proposito

---

<sup>30</sup> Per ulteriori approfondimenti si indica García, Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2014

che cosa farsene allora delle minoranze ‘classiche’ in questo clima, e quali politiche pubbliche studiare e adottare è la sfida dei nostri giorni; il che rende lo studio della variabilità linguistica in termini di diversità complessa ancora più affascinante. (Iannàccaro, 2020: 49)

### **1.1.5 Le lingue di minoranza a scuola**

L’inserimento delle lingue di minoranza nei contesti educativi rappresenta uno degli strumenti principali di tutela e promozione delle diversità linguistiche. In Italia, il quadro normativo di riferimento è costituito dall’art. 6 della Costituzione, che sancisce la tutela delle minoranze linguistiche, e trova attuazione concreta nella legge del 15 dicembre 1999 n. 482, la quale disciplina la tutela includendo esplicitamente l’ambito scolastico, come illustrato in § 1.1.3.

Sebbene in diversi territori<sup>31</sup> la presenza delle lingue minoritarie nella scuola precedesse tale legge, spesso grazie all’iniziativa di singoli docenti, la l. 482 ha legittimato tali azioni, dotandole di un sostegno anche finanziario, e sollecitando gli istituti scolastici delle aree linguistiche tutelate a predisporre interventi adeguati (Luise, Vicario, 2021: XIII).

Le comunità minoritarie tutelate presentano molteplici differenze linguistiche e sociolinguistiche (§ 1.2). Tale eterogeneità ha determinato una pluralità di approcci nelle azioni di tutela. Le modalità concrete di insegnamento possono essere descritte come il risultato dell’incrocio di tre variabili fondamentali (Iannàccaro, Fiorentini, 2021: 52-53).

La prima riguarda la distinzione tra insegnamento formale della lingua e insegnamento veicolare nella lingua. La scelta è influenzata da fattori quali il grado di competenza linguistica degli studenti. L’insegnamento formale può conferire prestigio al codice minoritario, ma comporta il rischio di riduzione a disciplina scolastica meramente nozionistica, soprattutto presso le comunità in

---

<sup>31</sup> In Fiorentini (2022: 108) si indica l’esempio del franco-provenzale in Valle d’Aosta, presente nei contesti educativi a partire dagli anni Settanta.

cui la lingua è viva e articolata in diverse varietà. Tale opzione risulta frequente nei contesti che aspirano a una maggiore istituzionalizzazione linguistica. L'insegnamento veicolare<sup>32</sup>, possibile solo in presenza di una competenza attiva diffusa, può contribuire alla normalizzazione dell'uso della lingua e rappresentare un fattore di prestigio; tuttavia, nei contesti caratterizzati da uno status più debole, è presente il rischio di percezione di “una chiacchierata in dialetto” (Fiorentini, 2022: 114). Inoltre, l'effettiva applicazione della metodologia veicolare presuppone la presenza di un corpo docente adeguatamente formato e la disponibilità di materiali didattici appropriati.

La seconda variabile oppone insegnamento curricolare ed extracurricolare. L'inserimento nell'orario scolastico ordinario garantisce un maggiore riconoscimento simbolico, poiché “solo le ore curricolari hanno la dignità di ore scolastiche” (Iannàccaro, 2010: 276); al contempo però sottrae tempo ad altre discipline percepite, soprattutto dai genitori, come maggiormente utili. L'offerta extracurricolare, al contrario, tende a essere considerata marginale dagli studenti, non equiparabile all'insegnamento di “materie vere e proprie”, con un conseguente minore impegno investito nell'apprendimento e ridotte possibilità di assimilazione. Iannàccaro osserva inoltre come la sola curricularità non risulti efficace in assenza di un monte ore adeguato: come riporta un'informante<sup>33</sup> “la classica ora in più: il patois come l'ora di religione” (ivi, 277). Infine, si evidenzia che l'approccio extracurricolare, pur meno valorizzante, può produrre effetti positivi, associando il codice a un momento percepito come “speciale”, senza generare rigetto. Tale variabile si intreccia con la precedente: l'insegnamento formale implica spesso l'inserimento nelle ore curricolari, comportando anche la scelta tra obbligatorietà e facoltatività; l'insegnamento veicolare, invece, spesso è preferito nell'ambito di progetti extracurricolari.

---

<sup>32</sup> La modalità CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, è stata introdotta in Italia dal 2010 e prevede l'insegnamento di contenuti in lingua straniera. Per ulteriori informazioni si rimanda all'indirizzo <https://www.mim.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil>

<sup>33</sup> Riferimento all'informante San Pietro 2 (Ins) all'interno dell'indagine del 2010.

La terza variabile concerne l'affidamento dell'insegnamento a docenti interni all'istituto o a esperti esterni. Interventi spesso strutturati come cicli di lezioni e affidati a studiosi competenti possono risultare particolarmente apprezzati; viceversa, l'affidamento sistematico di interi corsi a esperti locali privi di adeguata formazione scientifica e didattica può rivelarsi poco efficace (Iannàccaro, 2010). Il ricorso a docenti interni alla scuola invece può comportare il rischio che il monte ore dedicato alla lingua minoritaria venga utilizzato per completare i programmi di materie considerate più rilevanti.

La combinazione di queste tre variabili determina una pluralità di modelli effettivi messi in atto nelle scuole, come rilevato nell'inchiesta del 2010. Nell'ambito dell'insegnamento formale si distingue, in primo luogo, l'insegnamento formale obbligatorio, riscontrato in Val di Fassa: il possesso del codice di minoranza comporta vantaggi sociali ed economici, come il "patentino" di bilinguismo (ivi, 282). Una seconda applicazione si configura con l'insegnamento formale opzionale in orario curriculare, rilevato nella comunità mochèna. Infine, si registra l'insegnamento formale nelle ore extracurricolari, opzione spesso adottata dalle lingue minoritarie definite omodiegetiche rispetto alla lingua nazionale, come per la lingua arbëresh.

Nell'ambito dell'insegnamento veicolare si riscontrano differenti modalità di erogazione. In primo luogo, la lingua minoritaria può essere inserita organicamente nell'insegnamento di alcune discipline curricolari, ad esempio mediante il metodo CLIL, come attestato in alcuni istituti bilingui italiano-sloveno. Una seconda modalità consiste nell'inserimento parziale della lingua minoritaria, in compresenza della lingua dominante: a Pozza di Fassa è stata rilevata la possibilità di svolgere parte dei programmi in ladino, su iniziativa del singolo docente. Una terza modalità risiede nell'uso estensivo del *code-switching* in classe, approccio "volutamente di basso profilo" (Iannàccaro, 2010: 283) e non istituzionalizzato. Infine, la lingua minoritaria può essere inserita attraverso l'utilizzo parziale del codice in alcuni progetti e attività extracurricolari, non necessariamente incentrati sulla lingua.

In Iannàccaro (2010: 278), si evidenzia come la lingua, come oggetto d'insegnamento, acquisisca un prestigio effettivo quando l'insegnamento stesso viene normalizzato: divenendo una materia scolastica di pari dignità alle altre, "la comunità è rassicurata sul fatto che si tratta di una cosa meritevole di essere insegnata e tramandata". Ciò comporta tuttavia il problema della standardizzazione linguistica e l'emergere di un atteggiamento prescrittivo e valutativo, poco apprezzato da parte dei discenti. Si rileva come la distinzione tra la standardizzazione e norma ortografica non sia ben compresa; tuttavia, in molte comunità registra un atteggiamento positivo verso l'insegnamento della scrittura della propria variante, percepito come un ulteriore strumento di comunicazione.

In un'ottica comparativa, l'ordinamento italiano prevede modalità differenti di introduzione della lingua minoritaria nel sistema educativo, in risposta alle diverse esigenze delle comunità interessate. Come illustrato in Piergigli (2021), i modelli scolastici adottati comportano una diversificazione organizzativa, nonché sulla redazione dei materiali didattici e sulla selezione del personale docente (ivi, 12).

Nel modello del separatismo linguistico, attuato nelle scuole dell'Alto Adige del Südtirol si configura un meccanismo di equivalenza giuridica in cui la lingua tedesca è parificata a quella italiana (D.P.R. n. 670/1972<sup>34</sup>). Tale modello intende evitare il rischio di assimilazione e preservare le identità culturali dei diversi gruppi linguistici sul territorio. I genitori esercitano la libertà di scelta dell'istruzione in lingua italiana o tedesca, determinando l'inserimento degli alunni in strutture separate; è previsto però l'insegnamento obbligatorio e curriculare dell'altra lingua.

Il secondo modello si esprime nel bilinguismo integrale, finalizzato ad agevolare l'integrazione culturale e linguistica. In Valle d'Aosta l'italiano e il francese sono lingue co-ufficiali e vengono insegnate all'interno del sistema

---

<sup>34</sup> Articolo 99 dello Statuto di autonomia per il Trentino-Alto Adige del 1972 reperibile presso l'indirizzo <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=391>

scolastico per un numero di ore settimanali equivalente (ivi, 17). L'intero personale scolastico è tenuto alla certificazione della lingua francese, sebbene già in Toso (2008: 75) si rilevi un marcato regresso dell'impiego del francese.

Un terzo modello è rappresentato dalla scuola ladina nella provincia di Bolzano: il modello della scuola paritetica. In ragione del regime privilegiato riconosciuto alla minoranza tedesca, il ladino, come “minoranza di minoranza”, è riconosciuto dallo Statuto e inserito nell'insegnamento scolastico sia come lingua veicolare sia come materia di insegnamento. Il modello si configura come una variante del modello bilingue; infatti, all'interno della scuola dell'infanzia l'insegnamento è impartito in ladino, mentre a partire dalla seconda annualità della scuola primaria l'insegnamento si articola su base paritetica in italiano e tedesco, con il ladino come curriculare e talvolta veicolare. Nella progressione scolastica le ore dedicate all'insegnamento della lingua ladina diminuiscono in favore dell'italiano e del tedesco, pur mantenendo la possibilità di corsi integrativi nelle scuole secondarie.

Un ulteriore modello scolastico è quello della scuola della maggioranza con promozione della lingua di minoranza, che riguarda le restanti lingue tutelate dalla l. 482/1999. In tale sistema l'insegnamento è impartito nella lingua ufficiale di maggioranza, l'italiano, mentre la lingua di minoranza è prevista nella scuola dell'infanzia sotto forma di attività educative e, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, come strumento didattico (art. 4). L'attivazione dell'insegnamento avviene su richiesta dei genitori, mentre le istituzioni scolastiche “deliberano le modalità di svolgimento [...] stabilendone i tempi e le metodologie” di erogazione. Come indica Piergigli (2021), l'applicazione concreta risulta asimmetrica tra le diverse comunità.

Lo studio della lingua minoritaria costituisce la garanzia minima per una comunità fonda sul patrimonio linguistico-culturale il proprio tratto distintivo rispetto alla popolazione maggioritaria (Piergigli, 2021: 32), è evidente che l'utilizzo del codice per insegnare le altre discipline curriculari rafforzi la tutela. In tale direzione si collocano le organizzazioni internazionali impegnate nella

protezione dei diritti umani<sup>35</sup>, che sottolineano il ruolo dell'istruzione nella protezione dei patrimoni linguistici minoritari. Il Comitato consultivo<sup>36</sup> (*Advisory Committee*) ha evidenziato alcune criticità: l'insufficiente numero delle ore dedicate, la mancanza di continuità dell'offerta didattica nel percorso formativo, l'assenza di materiali didattici adeguati, la formazione del personale docente.

## 1.2 Inquadramento sociolinguistico del ladino, del friulano e del sardo

Nel contesto della sociolinguistica delle minoranze in Italia, il ladino, il friulano e il sardo occupano una posizione peculiare. La legge 482/1999 ha infatti attribuito a queste tre varietà romanze lo status di lingue minoritarie, riconoscendone il valore linguistico e culturale e l'importanza di una tutela, nonostante si tratti di sistemi linguistici tradizionalmente privi di una lingua-tetto diversa dall'italiano.

All'interno della classificazione proposta da Toso (2008), ladino, friulano e sardo vengono definiti come lingue regionali, in un'accezione geografica. Tale etichetta consente infatti di sottolineare, al di là del loro status giuridico, alcuni tratti comuni fondamentali: il carattere autoctono di queste lingue, il loro radicamento in ambiti territoriali relativamente estesi e compatti, e l'assenza di un riferimento politico-culturale esterno distinto dallo Stato italiano.

La specificità linguistica del friulano e del sardo è stata riconosciuta ancor prima dell'intervento legislativo del 1999. Mentre il ladino è da lungo tempo connotato, almeno per i suoi dialetti storicamente integrati nell'orizzonte culturale tirolese, come una "minoranza nazionale" dotata di uno stato tutore, ovvero l'Austria (Toso, 2008), Dell'Aquila e Iannàccaro (2004: 52) evidenziano

---

<sup>35</sup> ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite), UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura), OSCE (Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa); Consiglio d'Europa

<sup>36</sup> *Advisory Committee*: organismo chiamato a monitorare l'adempimento degli stati contraenti dell'implementazione delle misure definite dalla Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali del Consiglio d'Europa del 1995. L'Italia ha ratificato tramite la l. 302/1997 (Piergigli, 2021: 33)

come friulano e sardo siano stati tradizionalmente considerati lingue distinte dall'italiano per *Abstand*<sup>37</sup> e per *Ausbau*<sup>38</sup>.

Accanto ai criteri strutturali, un ruolo centrale nel riconoscimento di queste tre lingue è svolto dalla dimensione socioculturale. Nel tempo, infatti, la specificità linguistica si è intrecciata con una diffusa (auto)percezione di alterità culturale e con un senso di appartenenza alla lingua intesa come valore identitario positivo e degno di tutela (Fiorentini, 2022: 40). Per il ladino, il friulano e il sardo si è progressivamente affermata l'idea di un'originalità forte, tale da legittimare le forme di riconoscimento che investono sia la sfera linguistica sia aspetti extralinguistici legati al valore identitario, vissuto in relazione al senso di appartenenza nazionale (Toso, 2008: 90). Se si assumessero criteri esclusivamente linguistici e si prescindesse dalle motivazioni extralinguistiche, infatti, molte altre lingue locali potrebbero rivendicare un'analogia autonomia. In questa prospettiva, l'Italia apparirebbe come una “maggioranza di minoranze”, caratterizzata da una profonda variazione interna tale da rendere complessa ogni operazione di classificazione netta.

Alla luce di queste considerazioni, il presente paragrafo si propone di offrire un breve inquadramento sociolinguistico di ladino, friulano e sardo, ovvero le lingue oggetto di indagine del progetto *MinEdu – Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, analizzando nei rispettivi sottoparagrafi (§ 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3) le tre realtà in una prospettiva comparativa.

---

<sup>37</sup> Lingua per distanziamento, *Abstandsprache*: “con questo termine ci si riferisce a una lingua riconosciuta come lingua a sé in virtù delle proprie caratteristiche strutturali, che a tutti i livelli d'analisi la contraddistinguono e la differenziano da altre lingue” (Berruto, Cerruti, 2019: 74; cfr. Kloss 1978, 1987).

<sup>38</sup> Lingua per elaborazione, *Ausbausprache*: “si intende una lingua, necessariamente dotata di un consolidato sistema di scrittura, in grado di soddisfare tutte le esigenze di una società legate ad attività sociali, culturali, scientifiche e tecnologiche” (Berruto, Cerruti, 2019: 67; cfr. Kloss 1978, 1987).

### 1.2.1 Il ladino<sup>39</sup>

Le varietà ladine parlate nell'area dolomitica vengono tradizionalmente ricondotte, insieme al friulano e al romancio, al gruppo linguistico retoromanzo, caratterizzato da un alto grado di conservatività e distintosi nel panorama neolatino per una serie di tratti fonetici, morfosintattici e lessicali che hanno indotto a ipotizzare un'originaria autonomia e una precedente unità territoriale delle tre varietà (Fiorentini, 2022: 41). Pur nella consapevolezza delle lunghe e articolate controversie classificatorie a partire dagli studi ascoliani<sup>40</sup>, il riconoscimento dell'autonomia linguistica e culturale del ladino può oggi dirsi ampiamente acquisito anche a livello istituzionale, rendendo "assolutamente innegabile" la realtà della minoranza ladina e dei suoi rapporti dinamici con lo Stato italiano (Toso, 2008: 91).

Dal punto di vista terminologico, la denominazione "ladino" è stata indicata da Graziadio Iasia Ascoli a partire dall'autodesignazione "*ladin*", ovvero il nome "dato dalla propria parlata dagli abitanti di San Martino in Badia e da quelli dell'Engadina nei Grigioni" (Belardi, 1994: 41; cfr. Fiorentini, 2017: 28), continuazione regolare del latino "*latīnus*" (Tagliavini, 1972: 377). Il termine *retoromanzo* (*Rätoromanisch*), introdotto da Gartner (1883), è stato successivamente oggetto di critiche da Tagliavini (1972: 378) per la sua scarsa precisione, dal momento che solo la parte occidentale dell'area ladina presenta un sostrato retico, mentre quella orientale è riconducibile a un sostrato norico.

L'attuale Ladinia dolomitica, detta anche sellano-ampezzana, si estende su un territorio che comprende le valli Gardena e Badia in provincia di Bolzano, la Val di Fassa in provincia di Trento, la Valle di Livinallongo, o Fodom, e Ampezzo in provincia di Belluno, delimitandosi "dalla Pieve di Marebbe [...] al nord fino al Colle Santa Lucia e a Moena al sud, e da Ortisei all'ovest fino alla conca di Cortina d'Ampezzo all'est" (Belardi, 1994: 37). All'interno di

---

<sup>39</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Videsott, P., Videsott, R., Casalicchio, J. (a cura di) *Manuale di linguistica ladina*, Berlino, De Gruyter, 2020

<sup>40</sup> Ascoli, G. I., "Saggi ladini" in *Archivio Glottologico Italiano*, Roma, Ermanno Loescher, 1873

quest'area sono tradizionalmente riconosciute cinque varietà di ladino: gardenese, badiotto-marebbano, fassano, livinallese e ampezzano, ciascuna delle quali presenta specificità fonetico-fonologiche, morfologiche, lessicali e sintattiche proprie, fortemente connotate in senso comunitario e identitario (Siller-Runggaldier, 2000: 34; Dell'Aquila, Iannàccaro 2006: 10). Dal punto di vista linguistico, il ladino presenta confini netti soltanto in relazione all'area germanofona, mentre verso sud e verso est i tratti ladini tendono a sfumare progressivamente nei dialetti veneto-lombardi in un continuum con varietà peri- o semi-ladine (Pellegrini, 1972: 214-221). Le testimonianze toponomastiche e lessicali indicano inoltre una diffusione più ampia del ladino in epoca pre-medievale, ridotta dalla pressione delle popolazioni germanofone da nord e delle parlate italo-romanze da sud (Toso, 2008: 91).

Inoltre, Toso (2008: 94) indica come le popolazioni del Cadore, appartenenti storicamente al territorio veneto, abbiano manifestato un conflitto minore nei confronti della cultura e della lingua italiana, pur affermando la propria specificità ladina. La storia delle rivendicazioni culturali e dei processi di affermazione segue, infatti, due percorsi distinti: per tale ragione si parla di una ladinità tirolese, espressione culturale di una vera e propria minoranza nazionale, e una ladinità veneta, più integrata storicamente nel panorama italiano, in quanto esprimono “esigenze differenti di tutela e valorizzazione delle proprie parlate”.

Le varietà della lingua ladina non dispongono di una *Dachsprache*, ossia di una lingua tetto strettamente imparentata con le varietà locali e trasmessa attraverso l'istruzione scolastica (Berruto, 2007: 22). Per rispondere a tale mancanza, Heinrich Schmid elabora la *ladin dolomitan*, una koinè scritta concepita come codice amministrativo passivo destinato ai rapporti intervallivi e con lo Stato italiano (Dell'Aquila, Iannàccaro, 2006: 121) e come elemento di coesione atto a favorire anche l'ambito didattico (Toso, 2008: 96). Il *ladin*

*standard*, come definito nella *Gramatica* (SPELL, 2001<sup>41</sup>) e il *Dizionar* (SPELL, 2002), si fonda sulla selezione delle forme maggiormente condivise tra le varietà ed è ufficialmente adottato dall'*Union Generèla di Ladins dles Dolomites*, pur non essendo stato riconosciuto ufficialmente dalle amministrazioni regionali e provinciali. Nonostante le intenzioni di koine scritta dichiarate da Schmid<sup>42</sup>, continua a suscitare diffidenze da parte della comunità dei parlanti, che lo percepisce come una possibile minaccia per la vitalità degli idiomi locali (Chiocchetti, 2007: 289).

Gli ultimi censimenti effettuati relativi all'appartenenza ai gruppi linguistici, attestano una presenza ladina in provincia di Bolzano (nel 2021<sup>43</sup>) pari al 4,41% della popolazione dell'area, mentre in provincia di Trento (dati del 2024<sup>44</sup>) si attesta il 2,9%, con una concentrazione prevalente di 58,4% nel Comun General de Fascia. Per l'area veneta mancano dati ufficiali, ma si stima che potrebbero ritenersi ladini il 90% degli abitanti di Livinallongo e Colle Santa Lucia e il 40% di Cortina d'Ampezzo (Pan, Pfeil, Videsott, 2016: 61). Per tale ragione, secondo Fiorentini (2020: 481), complessivamente, si potrebbero superare i 30.000 parlanti totali: il ladino appare oggi quindi come una lingua di minoranza abbastanza vitale e relativamente in buona salute (Berruto, 2007: 38), sebbene generalmente classificata tra le lingue minacciate<sup>45</sup>.

Dal punto di vista dei repertori linguistici, in Trentino-Alto Adige le diverse varietà della lingua di minoranza convivono con due diverse lingue di maggioranza, l'italiano e il tedesco, oltre che con diversi dialetti sudtirolesi o

---

<sup>41</sup> SPELL, *Servisc de Planifi cazion y Elaborazion dl Lingaz Ladin*, Servizio di pianificazione ed elaborazione della lingua ladina, fondato nel 1994.

<sup>42</sup> Schmid, 2000: 11: "Il *Ladin Dolomitan* è una lingua scritta e come tale non potrà soppiantare i dialetti parlati, fintanto che gli abitanti della Ladinia saranno intenzionati a mantenerli".

<sup>43</sup> Censimento ASTAT della provincia di Bolzano del 2024 reperibile presso l'indirizzo [https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b5376750-8076-01cf-17d2-d343e29778a7/775f53cb-b8b9-4c2b-b3f8-cd625a72b610/pressnote\\_1160211\\_mit56\\_2024.pdf](https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b5376750-8076-01cf-17d2-d343e29778a7/775f53cb-b8b9-4c2b-b3f8-cd625a72b610/pressnote_1160211_mit56_2024.pdf)

<sup>44</sup> Censimento ISPAT della provincia di Trento del 2021 reperibile all'indirizzo [http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat\\_statistica\\_new/popolazione/RilevazioneMinoranze\\_2021.1651135867.pdf](http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica_new/popolazione/RilevazioneMinoranze_2021.1651135867.pdf)

<sup>45</sup> Cfr. Unesco, *Atlas of the World's Languages in Danger*: "definitely endangered".

veneto-trentini (Fiorentini, 2017: 29). Il plurilinguismo strutturale è “parte integrante del vissuto sociale e identitario della popolazione, che risulta quindi particolarmente legato alla differenza linguistica e ai molteplici codici (e ai rapporti fra i codici stessi) a disposizione dei parlanti” (Dell’Aquila, 2010). Fiorentini (2017: 30) indica come oggi non esistano parlanti adulti di ladino monolingui, in quanto scomparsi già a partire dal XX secolo. Nelle aree di riferimento si è passati progressivamente da una condizione di diglossia al bilinguismo e al multilinguismo (Belardi, 1994: 66). Berruto (2007: 42; cfr. Fiorentini 2017) rileva come nella Ladinia gardenese e badiotta il repertorio si configuri come trilingue e dilalico, mentre nell’area fassana si presenta un repertorio bilingue e dilalico più semplice, anche in ragione dell’assenza del tedesco. Inoltre, nelle località maggiormente turistiche, come Moena e Canazei, il repertorio dilalico vede l’italiano configurarsi come la lingua d’uso quotidiano in tutti gli usi alti e scritti, affiancato dal ladino nei domini informali e orali (Dell’Aquila, 2010). In questo quadro, il ladino mantiene un forte valore identitario e simbolico, soprattutto negli usi orali e informali, pur collocandosi su un gradino di prestigio inferiore rispetto alle lingue maggioritarie, ovvero l’italiano e il tedesco standard (Carli, 2000: 353).

Per quanto riguarda la tutela giuridica, la lingua ladina è oggi protetta dalla legge 482/1999. Precedentemente le sorti del ladino nelle valli Badia e Gardena erano legate alla tutela della lingua tedesca come minoranza di confine. Come evidenziato da Fiorentini (2017: 32), la frammentazione amministrativa del territorio ladino in tre province ha comportato una suddivisione in trattamenti differenti: in Alto Adige la lingua godeva di una protezione giuridica, nella provincia di Trento erano presenti alcune tutele parziali, mentre in Veneto risultava “del tutto misconosciuta” (Berruto, 2009: 340). In Trentino-Alto Adige, a partire dallo Statuto speciale del 1972<sup>46</sup>, viene ufficializzato il trilinguismo, riconoscendo all’art.2 la parità di diritto ai cittadini “qualunque

---

<sup>46</sup> DPR 31 agosto 1972 n. 670, reperibile presso l’indirizzo <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=391>

sia il gruppo linguistico al quale appartengono”. Tramite lo Statuto Speciale, inoltre, si stabilisce come nella provincia di Bolzano la lingua ladina è usata come strumento di insegnamento di ogni ordine e grado nelle località ladine, sebbene già a partire dal 1948 in Alto Adige i diritti della popolazione ladina erano riconosciuti grazie all’istituzione della Scuola Ladina Paritetica da parte del Ministero della Pubblica Istruzione. Il ruolo del ladino nei contesti educativi sarà approfondito in § 1.3.1.

Un ruolo fondamentale nella tutela e nella promozione della lingua ladina è infine svolto dalle associazioni e dagli istituti culturali. A partire dall’*Union Ladina*, la prima associazione interladina del Tirolo fondata nel 1905, sono state istituite successivamente diverse organizzazioni. Tra queste oggi si annoverano l’*Union Generèla di Ladins dla Dolomites*, che dal 1950 riunisce le diverse unioni ladine delle varie valli; l’*Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn”*, che si occupa delle attività culturali nella provincia di Trento e cura la rivista “Mondo Ladino”; l’*Istitut Ladin Micurà de Rù*, attivo in provincia di Bolzano e curatore della rivista “Ladinia”. Infatti, il ladino è presente anche nei media, con il settimanale in lingua ladina *La Usc di Ladins*, il canale televisivo “Tele Minoranze Linguistiche” e una sede RAI dedicata (Fiorentini, 2017: 34). Inoltre, la *Banca Lessicala Ladina* rappresenta un’importante risorsa digitale, offrendo l’accesso a banche dati lessicali delle varietà locali e del ladino standard, a dizionari moderni e a banche terminologiche settoriali. Tali elementi contribuiscono in modo significativo alla trasmissione intergenerazionale e alla vitalità complessiva della lingua. In ambito “neoladino” (Rührlinger, 2005), si segnala infine che l’Unione generale dei ladini bellunesi non è stata integrata nell’*Union Genèrela ladina*, mentre la *Federazion per ra unios culturales ladines de ra Dolomites inze el Veneto* ha integrato rappresentanze di tutte le aree ladine del bellunese (Toso, 2008: 96).

### 1.2.2 Il friulano<sup>47</sup>

Il friulano, *furlan* o anche *marilenghe*<sup>48</sup>, è una lingua romanza parlata nell'estrema regione nord-orientale della penisola italiana, in un'area di contatto storico tra le tre principali famiglie linguistiche europee: neolatina, germanica e slava (Vicario, 2021: 119). I primi documenti scritti in friulano risalgono al XIII secolo e attestano precocemente l'emergere di una varietà dotata di una fisionomia autonoma rispetto alle altre lingue dell'Italia settentrionale (Toso, 2008: 98), fino a essere considerato un gruppo linguistico a sé stante nel panorama romanzo. Tale autonomia è stata formalizzata anche a livello giuridico con l'inclusione tra le lingue minoritarie tutelate dalla legge 482/1999. Il riconoscimento dell'individualità linguistica concorre inoltre al rafforzamento di un senso di specificità culturale e identitaria, sviluppatosi a partire dagli studi di Ascoli sull'originalità del friulano<sup>49</sup> (ivi, 99).

L'area di diffusione del friulano coincide in larga parte con il territorio della regione autonoma Friuli-Venezia Giulia, che integra due realtà storiche e sociolinguistiche differenti: quella propriamente friulana e quella giuliana e istriana, rappresentata dall'area di Trieste (ivi, 97). La popolazione friulanofona si concentra prevalentemente nelle province di Udine, Pordenone e Gorizia<sup>50</sup>, con alcune presenze anche nella provincia di Venezia<sup>51</sup>. È tuttavia necessario precisare che i principali centri urbani della regione sono tradizionalmente venetofoni e che, in parte del Goriziano e nella fascia orientale della provincia di Udine, il friulano convive storicamente con lo sloveno; analogamente, nelle aree montane della Carnia sono presenti varietà germanofone (ivi, 98).

---

<sup>47</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Heinemann, S., Melchior, L. (a cura di)

*Manuale di Linguistica friulana*, Berlino, De Gruyter, 2015

<sup>48</sup> Traduzione testuale: "lingua madre"

<sup>49</sup> Ascoli, G.I., *Sull'idioma friulano e sulla sua affinità colla lingua valaca. Schizzo storico-filologico*. Udine, Vendrame, 1846

<sup>50</sup> In passato l'area friulanofona si estendeva fino a Trieste e Muggia, con le rispettive varietà di tergestino e muglisano, estintisi nel corso dell'Ottocento (Vicario, 2021: 120)

<sup>51</sup> Nella provincia di Venezia si indicano i sette comuni dell'antico mandamento di Portogruaro con San Michele al Tagliamento.

Dal punto di vista variazionale, il friulano presenta una notevole frammentazione interna in sottodialetti, che non compromette tuttavia l'intercomprensione tra i parlanti (Vicario, 2021: 133). La partizione principale dell'area friulanofona è tradizionalmente individuata nel fiume Tagliamento, che separa il *furlan di cà* e *di là da l'aghe*,<sup>52</sup> riprendendo l'antica divisione tra le diocesi di Aquileia a est e di Concordia a ovest (ivi, 134). All'interno di questa bipartizione si distinguono quattro principali varietà: il friulano centrale presso Udine; l'orientale o sonziaco nell'area di Gorizia; il friulano occidentale o concordiese a Pordenone; e il carnico, parlato presso Tolmezzo e generalmente considerato il più conservativo dal punto di vista linguistico (Fiorentini, 2022: 45). I dialetti friulani condividono con quelli ladino-dolomitici e con le varietà romance dei Grigioni una serie di tratti conservativi rispetto alle lingue dell'Italia settentrionale. Tale articolazione riflette una "spiccata individualità arcaica e tradizionale" del friulano (Pellegrini, 1972), dovuta alle condizioni storiche che hanno favorito uno sviluppo relativamente autonomo del latino nella regione e un successivo allontanamento ulteriore dalle varietà cisalpine (Vicario, 2021: 133).

Analogamente a quanto osservato per il ladino, alla frammentazione dialettale del friulano sono state contrapposte, soprattutto nel corso del Novecento, politiche volte alla creazione di una varietà sovralocale. Il cosiddetto friulano comune costituisce una koinè modellata sul friulano della tradizione letteraria otto-novecentesca ed è pensata prevalentemente per gli usi scritti, ufficiali e amministrativi (ivi, 134). La fissazione della grafia ufficiale, sostenuta dalle istituzioni regionali<sup>53</sup> e formalizzata con decreto nel 1998<sup>54</sup>, ha contribuito in modo significativo al rafforzamento dello status sociolinguistico del friulano, pur incontrando alcune resistenze, soprattutto nelle aree periferiche, dove il friulano standard è talvolta percepito come una varietà

---

<sup>52</sup> Traduzione testuale: "friulano da questa parte e dall'altra parte dell'acqua".

<sup>53</sup> L.r. 15/1996

<sup>54</sup> L'adozione della grafia ufficiale risale al decreto del presidente della giunta regionale del 1998.

artificiosa e distante dal sentimento di appartenenza linguistica locale (Toso, 2008: 100).

Un quadro aggiornato sulla vitalità della lingua friulana è fornito dall'indagine sociolinguistica “*Tire fûr la lenghe*”<sup>55</sup>, sostenuta dalla Regione Friuli-Venezia Giulia con il contributo dell'ARLeF, *Agjenzie Regionâl pe lenghe furlane*, e realizzata nel 2023 da IRES FVG<sup>56</sup> e FEF<sup>57</sup>. L'inchiesta ha raccolto oltre 4.300 interviste in 178 comuni. Dai risultati emerge che la lingua friulana oggi è parlata con competenza attiva da 444.000 persone, oltre la metà della popolazione residente nei comuni dichiaratisi di lingua friulana della Regione Friuli-Venezia Giulia e della Regione Veneto<sup>58</sup>, arrivando complessivamente a 700.000 persone, pari a 9 persone su 10 se si considera la competenza passiva. Le aree con le percentuali più elevate di uso attivo della lingua minoritaria sono il Friuli centrale, l'area Collinare e la Carnia; tuttavia, anche nei contesti urbani si riscontrano percentuali d'uso orale significative, come per il 40% rilevato a Udine. Complessivamente, la situazione del friulano appare stabile e la lingua si mantiene relativamente vitale, sebbene si registrino fenomeni di arretramento sul confine occidentale, dove subisce la pressione dei dialetti veneti, parzialmente compensati da un'espansione verso nord e verso est a discapito delle varietà tedesche e slovene (Vicario, 2021: 122).

Dal punto di vista dei repertori linguistici, il Friuli-Venezia Giulia si configura come una regione fortemente plurilingue (Fiorentini, 2022: 44). I parlanti friulani convivono quotidianamente con varietà venete e, a seconda delle zone, con il tedesco e lo sloveno, oltre che con l'italiano, dando luogo a situazioni di bilinguismo e trilinguismo anche molto complesse. Orioles (2013: 335) osserva come tale repertorio linguistico non rientri perfettamente “né nel

---

<sup>55</sup> Il progetto fa parte del Piano Generale di Politica Linguistica per la lingua friulana 2021-2025 della Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia. I primi risultati sono reperibili presso l'indirizzo <https://arlef.it/it/lenghe-furlane-le-fevelin-444-000-personis/>

<sup>56</sup> IRES FVG, Istituto di ricerche economiche e sociali Friuli-Venezia Giulia

<sup>57</sup> FEF, *Forskningscentrum för Europeisk Flerspråkighet*, Centro di ricerca per il Multilinguismo Europeo

<sup>58</sup> Secondo la suddetta rilevazione la lingua friulana è parlata in 173 comuni del Friuli-Venezia Giulia e in 7 comuni della Regione Veneto.

bilinguismo né negli schemi della diglossia”. Infatti, specifica che si è passati da una condizione diglottica, caratterizzata da una netta separazione dei codici, a un assetto interpretabile in termini di bilinguismo con parziali sovrapposizioni e coincidenze funzionali: il friulano è praticato anche nei domini della comunicazione pubblica e della scrittura letteraria, mentre l’italiano è lingua madre di ampie fasce di parlanti. Vicario (2021: 122) indica come il friulano soddisfi pienamente le esigenze comunicative legate alla vita quotidiana, agli usi informali e ai contesti lavorativi locali, risultando meno impiegato nei domini pubblici e amministrativi. I primi risultati di “*Tire fûr la lenghe*” inoltre indicano come il friulano sia percepito prevalentemente come codice dell’immediatezza comunicativa, utilizzato anche nelle piattaforme di messaggistica istantanea, e quindi nei domini informali; tuttavia, si rileva che il 42% del campione ritiene auspicabile un uso maggiore in ambito amministrativo locale, evidenziando una potenziale estensione ai domini alti. Un dato significativo, emerso dalla precedente indagine del 2014<sup>59</sup>, riguarda l’uso del friulano tra i giovani adulti, che rileva un uso relativamente maggiore tra i ventenni rispetto ai trentenni, indice di una possibile inversione di tendenza.

La nascita dell’autonomismo friulano si colloca nel 1946 quando, con l’istituzione dell’autonomia regionale, l’area friulanofona venne unita alle aree slovene della Venezia Giulia e al territorio di Trieste. A partire dagli anni Settanta, il Movimento Friuli, ha avanzato sempre più richieste autonomiste, ottenendo risultati significativi nella ricostruzione della Regione conseguente al terremoto del 1976 (Toso, 2008: 99). La tutela giuridica del friulano si fonda oggi su un articolato quadro normativo che comprende, oltre alla legge 482/1999, la legislazione regionale, in particolare con la l.r. 15/1996<sup>60</sup> e la l.r.

---

<sup>59</sup> Ricerca Sociolinguistica sulla Lingua Friulana (FUR-IT), finanziata dall’ARLeF, coordinata da Claudio Melchior ed effettuata dal Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Udine sul territorio friulanofono. Maggiori informazioni sono reperibili presso l’indirizzo <https://arlef.it/it/materiali/ricerche-sociolinguistiche-su-la-lenghe-furlane-it/>

<sup>60</sup> Legge regionale del 22 marzo 1996, n.15, “Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane” reperibile presso l’indirizzo <https://lexview-int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmllex.aspx?anno=1996&legge=15>

29/2007<sup>61</sup>. Quest'ultima all'art.12 stabilisce l'insegnamento del friulano nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado all'interno di un percorso di educazione plurilingue, finalizzato alla formazione di una cittadinanza europea attiva e alla valorizzazione della specificità regionale. La presenza del friulano nei contesti educativi sarà approfondita in § 1.3.2. Riguardo l'ambito politico, le rivendicazioni linguistiche caratterizzano gran parte degli schieramenti politici, che attraverso l'autonomia amministrativa intendono potenziare anche le prerogative di specificità culturale del territorio.

Un ruolo centrale nella promozione e nella salvaguardia della lingua friulana è svolto dalle istituzioni culturali e dagli enti di ricerca. Oltre alla già citata ARLeF, operante dal 1996<sup>62</sup>, la *Societât filologiche furlane* dal 1919 porta avanti iniziative editoriali, come la pubblicazione della rivista “*Ce Fastu?*”, e didattiche, contando sull'appoggio e l'interesse delle strutture accademiche dell'ateneo friulano. Inoltre, la Società Filologica Friulana, intitolata a Graziadio Isaia Ascoli, ha avuto un ruolo centrale nel processo di standardizzazione linguistica<sup>63</sup>. Il friulano dispone oggi di strumenti lessicografici avanzati, tra cui un dizionario monolingue<sup>64</sup> (Vicario, 2009), caso unico nel panorama delle lingue minoritarie italiane, che contribuisce in modo significativo alla codificazione, alla trasmissione e alla vitalità della lingua. La presenza del friulano è attestata anche nei media privati, come in “Radio Onde furlane” e “Radio Spazio 103”, mancando però nelle emittenti pubbliche o nei giornali (Vicario, 2021: 123). Nel complesso, il friulano rappresenta oggi una delle realtà minoritarie più dinamiche e strutturate del contesto italiano,

---

<sup>61</sup> Legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29 “Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana” reperibile presso l'indirizzo <https://lexview-int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmlLex.aspx?anno=2007&legge=29&ART=000&AG1=00&AG2=00&fx=lex>

<sup>62</sup> Nel 1996 è stato fondato l'Osservatorio regionale della lingua e della cultura friulane (OLF), dal 2005 sostituito dall'ARLeF, coordinante le iniziative regionali riguardo la tutela e la promozione linguistica.

<sup>63</sup> Vicario (2021) indica come fondamentale l'azione di divulgazione dei *mestris di furlan* (“maestri di friulano”) della Società Filologica

<sup>64</sup> Il *Vocabolari furlan* è reperibile presso l'indirizzo <https://www.filologicafriulana.it/vocabolari-furlan-1807/>

definita da Toso (2008: 101) come “una delle culture regionali più vivaci in Italia”.

### 1.2.3 Il sardo<sup>65</sup>

Nel panorama delle minoranze linguistiche riconosciute in Italia, il sardo occupa una posizione di particolare rilievo per estensione territoriale e numero di parlanti: Fiorentini (2022: 47) evidenzia che la minoranza linguistica sarda è la più consistente. La Sardegna presenta, accanto all'italiano, un quadro linguistico complesso e stratificato, caratterizzato dalla coesistenza di più lingue storiche che costituiscono un elemento centrale dell'identità culturale dell'isola. Tra queste, la lingua sarda rappresenta l'idioma tradizionalmente più diffuso e radicato (D.G.R. Sardegna n.68/22)

Dal punto di vista genealogico, il sardo è classificato come un sistema romanzo autonomo, distinto dai sistemi linguistici e dialettali dell'area italo-romanza, galloromanza e iberoromanza, ed è dotato di testimonianze scritte in ambito giuridico e letterario sin dal medioevo. Numerosi studiosi lo considerano la lingua neolatina più conservativa rispetto al latino, pur all'interno di un'evoluzione storica complessa e non uniforme (Contini, Tuttle, 1982). Toso (2008: 104) riconduce tale conservatorismo all'isolamento geografico della regione, ma mette in luce la presenza di un grande apporto di elementi, prevalentemente lessicali, provenienti dalle lingue di prestigio che si sono succedute nell'isola durante le diverse dominazioni.

Il processo di latinizzazione dell'isola ebbe inizio tra il III e il II secolo a.C. sul sostrato paleosardo, di cui permangono tracce ancora oggi riconoscibili, producendo varietà locali di latino volgare che contribuirono alla successiva formazione del sardo. Nessuna varietà del sardo può tuttavia essere considerata significativamente più “vicina” al latino rispetto alle altre (D.G.R Sardegna

---

<sup>65</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Ferrer, E. B., Koch, P., Marzo, D. (a cura di) *Manuale di linguistica sarda*, Berlino, De Gruyter, 2017

n.68/22) Per quanto riguarda i substrati, sono attestati apporti greci e punici, sebbene limitati nella fase precedente alla latinizzazione. Nel corso dei secoli, il sardo ha accolto ulteriori contributi linguistici esterni. In ordine cronologico, provengono dal vandalico, dal greco bizantino, dal pisano medievale, dal catalano e dal castigliano, riflesso delle diverse dominazioni politiche e culturali dell'isola (Toso, 2008; Viridis, 2021)

La varietà di sardo illustre<sup>66</sup>, con cui erano redatte le leggi giudicali del XI-XII secolo<sup>67</sup>, venne sostituita progressivamente dal catalano durante la dominazione aragonese iniziata nel 1323, a sua volta soppiantato dal castigliano dopo l'unione delle corone di Aragona e di Castiglia nel 1479. Con il passaggio dell'isola sotto il dominio dei Savoia nel 1718, l'italiano venne istituito come lingua ufficiale (Toso, 2008).

La realtà linguistica dell'isola si configura per una notevole frammentazione diatopica, entro cui è possibile individuare tre macroaree principali: il campidanese nell'area meridionale del Campidano, il logudorese nella regione centro-occidentale degli altopiani e il nuorese nella regione montuosa centro-orientale (Viridis, 1978, cfr. Fiorentini, 2022: 47). Nonostante tale articolazione, il sardo si configura come un continuum linguistico sostanzialmente unitario. Le differenze territoriali non impediscono il riconoscimento di una comune base strutturale, mentre l'influenza crescente dell'italiano si manifesta attraverso prestiti lessicali e grammaticali (D.G.R Sardegna 68/22).

Accanto al sardo propriamente detto, nell'isola sono presenti altre varietà storiche. Il catalano di Alghero costituisce un caso di isola linguistica, frutto della colonizzazione catalano-aragonese e tuttora parlato nella città di Alghero. Il gallurese, varietà sardo-corsa, è parlato nella regione della Gallura ed è fortemente influenzato dal sardo. Il sassarese, su base toscano-corsa, ha ricevuto importanti influssi dal ligure, dalle varietà iberoromanze e soprattutto

---

<sup>66</sup> Toso (2008: 104) indica come continuatore del "volgare sardo illustre" la varietà logudorese, che in passato è circolato anche al di fuori della propria area come lingua letteraria e oggi non più percepito come rappresentativo della complessiva sardofonia.

<sup>67</sup> Si indica come esempio illustre La Carta de Logu, Giudicato di Eleonora d'Arborea, 1395

dal sardo. Infine, il tabarchino, dialetto ligure parlato nelle isole dell'arcipelago del Sulcis, è legato alla storia delle comunità provenienti dall'isola di Tabarca e reinsediate in Sardegna nel XVIII secolo (D.G.R Sardegna 68/22).

Il rapporto tra sardo e italiano viene definito di tipo diglossico: “nonostante gli sforzi di estendere il sardo a domini normalmente ritenuti di competenza del solo italiano, la popolazione continua a distinguere nettamente i campi di applicazione della diglossia, relegando il sardo essenzialmente alla comunicazione quotidiana” (Toso, 2008: 105). Nonostante i tentativi di estensione dei domini, l'ultima inchiesta<sup>68</sup> disponibile segnala un passaggio da un precedente stadio di bilinguismo a un crescente monolinguisma italiano nell'ultima generazione.

Come nel caso di ladino e friulano, anche il sardo si configura come un insieme di varietà privo di una lingua tetto e di una varietà standard condivisa (Putzu, 2012: 177; cfr. Fiorentini, 2022: 48). A partire dagli anni Duemila sono stati avviati diversi tentativi di standardizzazione, con l'obiettivo di “costituire l'ipotesi di un bilinguismo istituzionale con l'italiano e un più deciso inserimento nell'uso didattico” (Toso, 2008: 105). Nel 2001 è stata proposta<sup>69</sup> la *Limba Sarda Unificada* (LSU), varietà destinata all'uso scritto formale. L'artificialità del modello ha suscitato profonde critiche e ha alimentato l'interna disputa relativa al prestigio delle varietà (Fiorentini, 2022: 48; cfr. Contini, 2002).

Successivamente nel 2006 la Regione ha nominato una seconda commissione accademica, che ha proposto come modello di riferimento la *Limba Sarda Comuna* (LSC), modellata sulle varietà delle zone di transizione e pianificata sul sistema sintattico logudorese e morfologia e lessico del campidanese. La LSC è stata adottata con la delibera regionale del 2006 n.

---

<sup>68</sup> ISLS 2023–2024, approfondita successivamente.

<sup>69</sup> Il tentativo della LSU è stato proposto da una commissione accademica nominata dalla Regione Sardegna.

16/14<sup>70</sup>, ma manca dell'accettazione da parte dei parlanti, anche a causa di persistenti criticità legate ai processi della standardizzazione linguistica (Marra, 2021: 203). Secondo Oppo et al. (2007) il problema risiede tra la proposta di un modello di sardo comune e il desiderio di tutela e valorizzazione delle varietà dialettali da parte degli stessi sardi.

Le indagini sociolinguistiche condotte a partire dagli anni Ottanta<sup>71</sup> hanno evidenziato una progressiva riduzione dell'uso attivo della lingua minoritaria, soprattutto nei contesti formali e istituzionali, accompagnata da una crisi della trasmissione intergenerazionale nel contesto familiare (Fiorentini, 2022: 190). Tale processo è stato rafforzato sia dall'italianizzazione scolastica sia dai flussi migratori interni, che hanno reso l'italiano la lingua di comunicazione interregionale sull'isola, garantendo una "mutua intelligibilità comunicativa" (Rindler Schjerve, 2017: 38). Nonostante la classificazione UNESCO del sardo come lingua in pericolo d'estinzione, le indagini posteriori alla l.g. 26/1997<sup>72</sup> e alla legge 482/1999 riportano dati incoraggianti. L'indagine "Le lingue dei sardi"<sup>73</sup> (Oppo et al., 2007), svolta nel 2005, rileva che il 68,4% degli informanti dichiara di conoscere e parlare una varietà locale, ma segnala al contempo uno scarso riconoscimento dello status linguistico che ne inficia l'utilizzo nei domini alti.

Un quadro più recente emerge dall'inchiesta "Indagine Sociolinguistica della Sardegna" (ISLS 2023–2024), promossa dalla Regione Autonoma della

---

<sup>70</sup> Delibera della Giunta Regionale del 18 aprile 2006 n.16/14 "Limba Sarda Comuna. Adozione delle norme di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta in uscita dell'Amministrazione regionale" reperibile presso l'indirizzo [https://www.regione.sardegna.it/documenti/1\\_72\\_20060418155552.pdf](https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_72_20060418155552.pdf)

<sup>71</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Rindler Schjerve, 1987.

<sup>72</sup> Legge regionale del 15 ottobre 1997 n.26 "Promozione e valorizzazione della lingua della Sardegna"

<sup>73</sup> "Le lingue dei sardi", frutto del lavoro di una Commissione tecnico scientifica con la collaborazione del Dipartimento di Ricerche Economiche e Sociali dell'Università degli Studi di Cagliari della facoltà di Scienze Politiche e del Dipartimento di Scienze dei linguaggi della Facoltà di Lettere. Reperibile presso l'indirizzo [https://www.regione.sardegna.it/documenti/1\\_4\\_20070510134456.pdf](https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf)

Sardegna<sup>74</sup>, volta a rilevare una panoramica aggiornata sull'immagine del sardo e delle altre varietà linguistiche storiche tra i quindicenni residenti nell'isola, esplorandone il repertorio linguistico. I dati indicano che l'italiano è l'unica lingua madre per circa il 76% degli informanti, percentuale che sale all'88% includendo le combinazioni con altre lingue. Il sardo compare come lingua madre nell'8% dei casi, arrivando in combinazione con l'italiano al 18% (D.G.R. Sardegna 68/22). Si rileva inoltre che gli usi linguistici restano fortemente dominati dall'italiano, non solo nei contesti formali, scolastici e istituzionali: l'italiano è preponderante nei domini indicati come universali, “come affetto, seduzione e discorsi seri”, mentre il sardo viene confinato “a ruoli espressivi e comunitari”. Tuttavia, l'uso del sardo insieme all'italiano viene rilevato in ambito familiare oltre il 47% dei casi, mentre l'uso esclusivo si attesta al 7%. L'indagine inoltre mette in luce una forte valorizzazione simbolica della lingua, che però non si traduce automaticamente in un uso attivo e stabile nei diversi ambiti della vita sociale, anche a causa dell'interiorizzazione dello stigma (ivi).

Sul piano politico, la nascita dell'autonomismo sardo si colloca alla fine della Prima guerra mondiale: il Partito sardo d'azione, fondato nel 1921, esprimeva inizialmente le rivendicazioni dei reduci di guerra riguardo l'equa distribuzione della terra. Solo dopo la caduta del fascismo, il PsdAz assunse finalità di rivendicazione etnica, linguistica e culturale (Toso, 2008: 103).

Sul piano normativo, il sardo è tutelato a livello nazionale dalla legge 482/1999 e dal relativo regolamento attuativo. A livello regionale, la legge regionale 22/2018<sup>75</sup> ha introdotto un quadro di intervento più organico,

---

<sup>74</sup> La “Indagine Sociolinguistica della Sardegna” (ISLS 2023-2024) ” è stata promossa e finanziata dall'Assessorato della Pubblica Istruzione, Beni Culturali, Informazione, Spettacolo e Sport – Servizio Lingua e Cultura Sarda della RAS, con il Centro interuniversitario per la ricerca didattica dell'Università degli Studi di Cagliari e di Sassari e condotto dal Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali in collaborazione con il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al D.G.R Sardegna n.68/22.

<sup>75</sup> Legge regionale del 3 luglio 2018 n.22 “Disciplina della politica linguistica regionale” reperibile presso l'indirizzo <https://leggi.regionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=3-7-2018&numero=22>

assumendo l'identità linguistica come bene primario e ponendo le basi per una pianificazione linguistica strutturata. L'art. 5 prevede l'approvazione di un Piano di politica linguistica regionale "che contiene le misure di tutela, valorizzazione, promozione e diffusione della lingua sarda, del catalano di Alghero, del sassarese, del gallurese e del tabarchino, e delle produzioni ed espressioni veicolate attraverso esse", al fine di aumentare la conoscenza e la pratica di tali lingue per promuovere un ambiente favorevole al bilinguismo sociale (D.G.R Sardegna n.68/22).

Il Piano di Politica Linguistica Regionale 2020-2024 ha rappresentato il primo strumento organico di attuazione di tale legge. La programmazione linguistica e culturale si è articolata in una serie di azioni relative alla ricerca sociolinguistica, alla certificazione delle competenze, all'insegnamento scolastico, alla presenza nei media e sul web e alla valorizzazione del patrimonio culturale. Dal 31 dicembre 2025 è stato approvato preliminarmente il Piano 2025-2029, che mira a rafforzare il coordinamento degli interventi, con cadenza triennale anziché annuale, e ampliare il perimetro di attuazione della l.r. 22/2018, con attenzione verso i cambiamenti sociali in corso, alla trasmissione intergenerazionale, ai bisogni delle nuove generazioni e agli strumenti tecnologici da esse utilizzati. Le linee di intervento specifiche<sup>76</sup> sono la scuola, i mass media, gli sportelli linguistici nelle pubbliche amministrazioni e le certificazioni sulla competenza linguistica. La presenza del sardo nei contesti educativi, che risulta ancora oggi frammentata e discontinua, verrà approfondita in §1.3.3.

I problemi inerenti alla gestione istituzionale della minoranza non hanno impedito la proliferazione di forme di espressione culturale in lingua sarda, dall'incremento della produzione letteraria all'estensione in nuovi domini come la pubblicitaria e i mezzi di comunicazione (Toso, 2008: 106; cfr. Lavinio 2003; Viridis, 2021). Viene segnalata inoltre la presenza sul territorio

---

<sup>76</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla lettura dell'allegato della Deliberazione della Giunta Regionale del 31 dicembre 2025 n. 68/22 della regione Autonoma della Sardegna, reperibile presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/116675>

dell'Osservatorio regionale per la cultura e la lingua sarda, istituito con la l.r. n. 26/1997<sup>77</sup> e il Centro di studi filologici e linguistici sardi. La Regione ha infine realizzato numerosi progetti, come il CROS<sup>78</sup>, Correttore Ortografico Sardo, e SINTESA<sup>79</sup>, il primo prototipo di sintetizzatore vocale TTS (Text-to-Speech) per la lingua sarda, sviluppato per riprodurre vocalmente testi in sardo. Per quanto riguarda le emittenti televisive, Viridis (2021) segnala EjaTV, TCS Telecostasmeralda, Sardegna 1 e Videolina, che trasmettono alcuni programmi interamente in lingua sarda.

Le politiche linguistiche della Regione Sardegna oggi mirano a colmare il divario tra la forte vitalità simbolica e la debolezza funzionale della lingua, promuovendo un uso più esteso e socialmente legittimato del sardo nella prospettiva di una sua piena integrazione nella società contemporanea.

### **1.3 Il ladino, il friulano e il sardo a scuola**

L'introduzione delle lingue minoritarie nella scuola italiana ha rappresentato un passaggio decisivo nel processo di riconoscimento e valorizzazione istituzionale. Nei paragrafi seguenti viene esaminato l'inserimento della lingua minoritaria nei contesti educativi per le aree linguistiche del ladino (§1.3.1), del friulano (§1.3.2) e del sardo (§1.3.3).

#### **1.3.1 Il ladino nei contesti educativi**

L'inserimento del ladino nei contesti educativi presenta caratteristiche peculiari, strettamente connesse al particolare assetto istituzionale delle aree dolomitiche. Iannàccaro (2010) rileva come la legge 482/1999 abbia rappresentato, per una comunità già dotata di buona sicurezza economica e di status, un valore aggiunto più che un punto di partenza. L'intervento

---

<sup>77</sup> Legge regionale del 15 ottobre 1997 n. 26 "Promozione e valorizzazione della lingua della Sardegna"

<sup>78</sup> CROS reperibile presso l'indirizzo <https://cros.nor-web.eu/>

<sup>79</sup> Per ulteriori informazioni si rimanda a Mura, R., Viridis, M., 2015

normativo viene percepito come riconoscimento esterno che rafforza pratiche già attive e consente di ampliare l'offerta formativa, ad esempio attraverso corsi rivolti anche ai genitori, come rilevato a Pozza di Fassa (ivi, 230). La situazione risulta articolata tra la Provincia autonoma di Bolzano, la Provincia autonoma di Trento e le valli ladine bellunesi, configurando modelli organizzativi distinti.

Nella provincia autonoma di Bolzano si articolano tre distinti sistemi scolastici che rispecchiano le comunità linguistiche presenti nel territorio, ciascuno gestito da un proprio apparato amministrativo: la Direzione Istruzione e Formazione italiana e la Direzione Istruzione e Formazione tedesca, competenti per le scuole diffuse su tutto il territorio provinciale; la Direzione Istruzione, Formazione e Cultura ladina, competente nelle aree ladine della Val Badia e della Val Gardena (Bier, 2021: 66).

Nella provincia le scuole ladine, sin dal 1948 grazie allo Statuto Speciale regionale, seguono il principio dell'insegnamento paritetico: il ladino rientra quindi come lingua strumentale all'interno dei contesti educativi (Carli, 2000: 357), accanto all'italiano e al tedesco. Lo Statuto riconosce ai ladini sudtirolesi l'uso della lingua ladina nelle scuole sia come materia veicolare sia di insegnamento<sup>80</sup> (Piergigli, 2021: 17). Il sistema costituisce una variante del modello di istruzione bilingue, come affrontato in § 1.1.5. Si segnala inoltre la competenza degli organi delle scuole secondarie di istituire corsi integrativi per l'insegnamento della lingua e della cultura ladina, sancita dall'art.7 del D.P.P. 89/1983<sup>81</sup> (ivi, 18).

La Libera Università di Bolzano<sup>82</sup> si occupa della formazione iniziale dei docenti, offrendo il corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria. Il percorso, articolato in tre curricula, consente dall'anno accademico 2017/2018 di scegliere il ladino come veicolo di

---

<sup>80</sup> Art. 19, 2° comma, dello Statuto di Autonomia (D.P.R. 670/1972); Art. 7 D.P.R. 89/1983 (Norme di attuazione): L'art. 19 dello Statuto garantisce l'insegnamento nella lingua materna, mentre il D.P.R. 89/1983 (che include le regole sull'ordinamento) ne disciplina l'attuazione pratica, inclusa la gestione del personale insegnante e la struttura scolastica.

<sup>81</sup> Art. 7 D.P.R. 89/1983

<sup>82</sup> In ladino Università *Liedia de Bulsan*, in tedesco *Freie Universität Bozen*.

istruzione e non solo come oggetto di studio, rispecchiando la realtà dove i futuri insegnanti andranno ad operare (Bier, 2021: 69). Gli studenti sono tenuti a sostenere l'esame di trilinguismo, certificando una competenza di italiano, tedesco e ladino in uscita di livello C1. Inoltre, per poter diventare docente di ruolo all'interno del sistema scolastico altoatesino, negli istituti ladini è necessario sostenere l'esame di ladino, organizzato dalla rispettiva Direzione, che accerta la competenza linguistica e culturale.

La formazione e l'inserimento dei docenti ladini nelle scuole altoatesine sono gestiti dall'Area Innovazione e Consulenza dell'Istituto Pedagogico Ladino, che si occupa a livello provinciale dell'organizzazione di corsi di aggiornamento e cura la produzione di materiali didattici plurilingui. Collaborando con la Libera Università di Bolzano, l'Area nel 2018 ha pubblicato la grammatica didattica *Junde!* destinata alle scuole primarie (ivi, 70).

Un ruolo significativo è svolto anche dagli istituti culturali. Nella provincia di Bolzano è attivo l'*Istitut Micurá de Rù*, impegnato anche nella produzione di materiali utilizzabili in ambito didattico. Inoltre, si segnala l'operato dell'Unione ladina della Val Badia, che ha prodotto il dizionario illustrato quadrilingue (ladino, italiano, tedesco, inglese) *Mies prömes parores*, successivamente tradotto nelle altre varietà di ladino, in friulano e in cimbro (ibid.).

Accanto alla formazione universitaria, dal 2018 è attivo il percorso di alta formazione ANTROPOLAD<sup>83</sup>, coordinato dalla Libera Università di Bolzano in collaborazione con l'Università degli Studi di Trento e con la Scuola Ladina di Fassa, rivolto a studenti universitari, docenti in servizio e operatori culturali delle valli ladine (ivi, 74). Il percorso prevede insegnamenti di linguistica, letteratura e cultura ladina, antropologia alpina e di didattica.

---

<sup>83</sup> ANTROPOLAD, maggiori informazioni reperibili presso l'indirizzo <https://www.unibz.it/it/faculties/education/antropolad/>

Nella provincia autonoma di Trento, le scuole della Val di Fassa operano in sinergia con l'Istituto Culturale Ladino, con l'OLFED (*Ofize Ladin Formazion e Enrescida Didatica*<sup>84</sup>) e con il Comprensorio Ladino di Fassa (ivi,75), in un sistema che integra dimensione scolastica e dimensione culturale. Per quanto riguarda la presenza della lingua minoritaria nella scuola, il sistema provinciale è totalmente autonomo (Iannàccaro, 2010: 103) e il ladino è stato inserito nel curriculum scolastico grazie alla legge provinciale 5/1996<sup>85</sup> (Fiorentini, 2022: 44).

Nel contesto fassano, l'istituzione scolastica dialoga con l'assessorato "facente le veci del ministero" (Iannàccaro, 2010: 233). Tale autonomia, tuttavia, può comportare un certo grado di isolamento istituzionale. La Valle, composta da sette comuni, opera in autonomia, mentre una maggiore condivisione di risorse con realtà limitrofe, come l'Istituto Pedagogico di Bolzano, potrebbe favorire la circolazione di materiali, pubblicazioni e buone pratiche. L'assenza di un organismo centrale di coordinamento tra i diversi centri di ricerca e promozione ladini costituisce un limite alla piena messa in rete delle risorse.

Un elemento centrale nell'esperienza della Valle riguarda la questione della standardizzazione. La comunità dispone di due varianti di riferimento: lo standard di valle (Fassano Standard) e il *Ladin Dolomitan*. La politica del Comprensorio Ladino prevede una progressione graduale: nella scuola dell'infanzia si privilegia la variante locale; nella scuola primaria viene introdotto il Fassano Standard; nella secondaria di primo grado si passa al *Ladin Dolomitan* (ivi, 257). Tale scelta risponde all'esigenza, tipica di una lingua minoritaria priva di lingua-tetto, di dotarsi di una variante alta, di prestigio, capace di sostenere l'ampliamento funzionale. Nell'indagine del 2010 si rileva come lo standard fosse accettato nella comunicazione pubblica e nell'insegnamento. Pozza di Fassa rappresenta nell'inchiesta l'unico punto in

---

<sup>84</sup> OLFED, Ufficio Ladino Formazione e Ricerca Didattica.

<sup>85</sup> Legge provinciale del 7 agosto 2006 n.5 "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino".

cui l'insegnamento dello standard sia ampiamente accettato. L'insegnamento dello standard a scuola consegue risultati positivi in termini di prestigio, non solo per lo status della lingua stessa ma anche per il prestigio della scuola ladina che grazie al suo bilinguismo è capace di generare vantaggi economici, grazie al patentino bilingue (ivi, 258).

L'OLFED si occupa dell'aggiornamento linguistico e metodologico dei docenti e della predisposizione dei materiali per l'insegnamento del ladino e delle discipline in ladino, a partire dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Tale Ufficio monitora annualmente le pratiche didattiche e gli effetti dell'uso veicolare della lingua nella Val di Fassa, e organizza ogni anno il corso di aggiornamento "Insegnare in ladino", rivolto ai docenti in servizio. Un ulteriore servizio si attesta nell'organizzazione di corsi di alfabetizzazione nella lingua ladina per adulti a diversi livelli, ladinofoni e non (Bier, 2021: 75). Sul territorio è attivo anche l'*Istitut Cultural Ladin Majon di Fascegn*, da cui dipende il Museo *Ladin de Fascia*.

Per quanto riguarda il territorio della Regione Veneto, nelle valli bellunesi, la formazione iniziale può avvenire presso la Libera Università di Bolzano oppure attraverso il percorso ANTROPOLAD, non essendo prevista un'offerta specifica presso gli atenei veneti (ivi, 107). Il principale riferimento culturale è l'*Istitut Cultural Ladin Cesa de Jan*, che, grazie ai finanziamenti provenienti dalla Provincia di Bolzano, promuove attività didattiche e di promozione della lingua ladina all'interno degli istituti primari e secondari di primo grado del territorio. Inoltre, nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di Livinallongo, è stato possibile introdurre un'ora settimanale in lingua minoritaria ladina come strumento veicolare a partire dall'anno scolastico 2014/2015. L'*Istitut Cesa de Jan* si occupa anche della traduzione dei materiali didattici provenienti dall'area altoatesina nella variante bellunese, in adattamento al contesto locale.

Nel complesso, il caso ladino mostra un grado di istituzionalizzazione scolastica particolarmente avanzato, soprattutto nelle aree autonome.

L'articolazione della formazione iniziale e in servizio, la produzione sistematica di materiali e la presenza di organismi dedicati evidenziano un investimento strutturale nel settore educativo. La tutela scolastica incide positivamente sul prestigio e sulla trasmissione della lingua, ma la sua efficacia dipende dall'equilibrio tra standardizzazione, inclusività, coordinamento istituzionale e qualità della formazione docente.

### 1.3.2 Il friulano nei contesti educativi

Citando le parole di Bruno Forte (in Perini, 2021: 141): “La scuola assume un significato centrale nella tutela attiva e nella promozione diffusa della lingua, poiché si tratta di una 'porta culturale e sociale'.”

L'inserimento della lingua friulana nel sistema scolastico del Friuli-Venezia Giulia si fonda su un impianto normativo il cui riferimento principale è la legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29, “Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana”. L'art. 12, dedicato a “Lingua friulana ed educazione plurilingue”, stabilisce che il friulano sia insegnato nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado, collocandosi all'interno di un percorso educativo plurilingue che prevede, accanto alla lingua italiana, la compresenza di lingue minoritarie storiche e delle lingue straniere (Fiorentini, 2022: 46). A partire dalle varianti locali, sperimentate in domini privati e familiari, il processo formativo si orienta progressivamente verso la lingua comune (Perini, 2021: 153).

Il Piano applicativo di sistema<sup>86</sup> costituisce lo strumento attraverso il quale la Regione Friuli-Venezia Giulia raccorda le esigenze formative espresse dalle famiglie con i Piani dell'Offerta Formativa (POF) delle istituzioni scolastiche, delineando un orizzonte pedagogico, curricolare e metodologico unitario

---

<sup>86</sup> Piano applicativo di sistema reperibile presso l'indirizzo [https://arlef.it/app/uploads/documenti/piano\\_applicativo\\_di\\_sistema\\_per\\_linsegnamento\\_della\\_lingua\\_friulana\\_allegato\\_delibera\\_n\\_1034\\_del\\_2012\\_it\\_1516107584.pdf#:~:text=Elementi%20del%20Piano%20Costituiscono%20gli%20elementi%20del,di%20verifica%20e%20valutazione%20delle%20attivit%C3%A0%20svolte](https://arlef.it/app/uploads/documenti/piano_applicativo_di_sistema_per_linsegnamento_della_lingua_friulana_allegato_delibera_n_1034_del_2012_it_1516107584.pdf#:~:text=Elementi%20del%20Piano%20Costituiscono%20gli%20elementi%20del,di%20verifica%20e%20valutazione%20delle%20attivit%C3%A0%20svolte).

(Perini, 2021: 150). L'insegnamento della lingua friulana è infatti subordinato all'opzione esercitata dalle famiglie al momento dell'iscrizione, all'inizio di ogni ciclo e corso di studi, come previsto dall'art. 4 della l. 482/1999.

Un elemento centrale del modello friulano è la continuità verticale tra i diversi ordini scolastici. L'impianto curricolare, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, articola progressivamente i traguardi formativi nel rispetto dell'autonomia scolastica. Nella scuola dell'infanzia, l'approccio privilegia l'immersione in contesti comunicativi e relazionali centrati sulla dimensione ludica, prevedendo almeno 30 ore annuali. Tale soglia minima è stabilita anche per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado, all'interno dell'orario curricolare complessivo. Nel rispetto della libertà di insegnamento è inoltre prevista la possibilità di adottare la modalità CLIL, favorendo l'uso del friulano come lingua veicolare in ambiti disciplinari diversi (ivi, 153). La valutazione degli allievi è affidata all'autonomia professionale dei docenti, "nella sua dimensione sia individuale che collegiale", sulla base degli obiettivi programmati per il raggiungimento dei traguardi formativi.

L'insegnamento è affidato a docenti con competenze riconosciute e iscritti all'Elenco regionale degli insegnanti di lingua friulana. Le istituzioni scolastiche attingono prioritariamente a tale Elenco, secondo le modalità definite dal Piano applicativo, ricorrendo in subordine a docenti inseriti nelle graduatorie provinciali o d'istituto (ivi, 155). Le competenze devono essere certificate mediante titoli culturali, professionali o scientifici. Infine, la retribuzione per le prestazioni aggiuntive di insegnamento è regolata dal Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro (CCNL).

Nell'ambito della formazione iniziale dei docenti, a partire dall'anno accademico 2016/2017 l'Università degli Studi di Udine ha attivato, all'interno del corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria, un curriculum specifico per l'insegnamento in lingua e cultura friulana (Bier, 2021: 84). Il percorso prevede insegnamenti caratterizzanti, come Letteratura friulana, Lingua e linguistica friulana, e insegnamenti

dedicati alla didattica della lingua minoritaria e al plurilinguismo. Inoltre, durante l'ultimo anno di corso sono presenti laboratori specifici, tra cui il Laboratorio di plurilinguismo precoce e didattica linguistica integrata.

La formazione dei docenti in servizio è sostenuta da un sistema di collaborazioni interistituzionali. L'ARLeF, l'*Agjenzie Regjonál pe Lenghe Furlane*<sup>87</sup>, è l'organismo competente per gli indirizzi di politica linguistica regionale, e supporta enti terzi nell'organizzazione di corsi di aggiornamento per i docenti iscritti all'Elenco regionale degli insegnanti con competenze riconosciute per l'insegnamento della lingua friulana (ivi, 85). L'ARLeF, inoltre, si occupa della produzione di materiali didattici per l'insegnamento sia formale che veicolare, distribuiti nelle scuole del territorio gratuitamente.

Tra le iniziative più significative dell'Agenzia si segnalano la realizzazione di libri ludico-didattici per la scuola primaria, la produzione di contenuti audiovisivi in lingua friulana, e la piattaforma plurilingue *Lenghis.me*<sup>88</sup>, sviluppata in collaborazione con il CLAAP, *Centri di Linguistiche Aplicade Agnul Pitane*, che offre dei percorsi di didattica plurilingue ai docenti. Si annovera inoltre la messa a disposizione di strumenti di supporto alla scrittura standard, quali il *Grande Dizionario Bilingue Italiano-Friulano* e il correttore ortografico (ivi, 86).

In ambito di certificazione delle competenze linguistiche, grazie ai finanziamenti regionali, l'Università di Udine, in collaborazione con l'ARLeF, ha predisposto un sistema di valutazione conforme alle linee guida del QCER, il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Alla stessa ARLeF spetta formalmente la certificazione della conoscenza della lingua friulana (ibid.).

La *Società Filologica Furlane*<sup>89</sup> rappresenta, da oltre un secolo, un punto di riferimento culturale per il territorio. L'ente organizza corsi di

---

<sup>87</sup> ARLeF, Agenzia Regionale per la Lingua Friulana.

<sup>88</sup> <https://www.lenghis.me>

<sup>89</sup> Società Filologica Friulana di Udine

alfabetizzazione per adulti, e sin dall'anno scolastico 1949/1950 promuove percorsi di formazione per insegnanti di friulano (Burelli, 2015: 591). Grazie alla collaborazione tra la Filologica e l'ARLeF, nel 2016 è nato il Docuscuele, Centro di documentazione, ricerca e sperimentazione didattica per la scuola friulana. Tale ente dal 2019 è il centro regionale dipendente dal Servizio Istruzione della Regione. Le sue iniziative formative sono accreditate dall'USR per il Friuli-Venezia Giulia<sup>90</sup> e dal MIM, ex MIUR<sup>91</sup>.

Particolare rilievo assume inoltre il progetto europeo Interreg Eduka "Per una governance transfrontaliera dell'istruzione", al quale partecipa la Società Filologica Friulana in collaborazione con il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Nell'ambito di tale progetto è stato sviluppato e sperimentato un modello di formazione CLIL in modalità blended<sup>92</sup>, e successivamente è stato realizzato il primo MOOC<sup>93</sup> in Italia, "Fare CLIL... *par Furlan!*", fruibile gratuitamente sulla piattaforma EduOpen<sup>94</sup> (Bier, Menegale, 2020; cfr. Bier, 2021: 88). Tale MOOC ha come fine la formazione professionale a distanza sulla metodologia CLIL per i docenti che intendono utilizzarlo nella loro professione didattica.

Nonostante l'ampiezza del quadro normativo e l'articolazione delle iniziative formative, il sistema si trova ancora in una fase di consolidamento.

---

<sup>90</sup> L'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia (USR FVG) è un organo periferico del Ministero dell'Istruzione e del Merito, con sede a Trieste, che gestisce le istituzioni scolastiche statali della regione, garantendo l'applicazione delle norme nazionali. Per maggiori indicazioni si rimanda all'indirizzo <https://usrfvg.gov.it/export/sites/default/USRFVG/Ufficio/funzioni/#:~:text=Funzioni%20dell'Ufficio%20Scolastico%20Regionale%20per%20il%20Friuli%20Venezia%20Giulia>

<sup>91</sup> Il MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, responsabile dell'istruzione scolastica, universitaria e della ricerca tra il 2001 e il 2020, è stato sdoppiato e attualmente le sue funzioni principali sono gestite dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) per la scuola e dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

<sup>92</sup> La modalità blended è un approccio didattico ibrido che combina l'insegnamento in presenza con attività online, utilizzando strumenti digitali per ottimizzare l'apprendimento integrato di una disciplina non linguistica (DNL) e di una lingua straniera.

<sup>93</sup> MOOC, Massive Open Online Courses: corsi di formazione a distanza, aperti a tutti e spesso gratuiti, erogati via internet da università e istituzioni per un alto numero di partecipanti.

<sup>94</sup> EduOpen è un progetto finanziato dal MIUR. Per ulteriori informazioni si rimanda alla pagina ufficiale presso l'indirizzo [https://learn.eduopen.org/local/staticpage/view.php?page=EDUOPEN\\_progetto\\_mission](https://learn.eduopen.org/local/staticpage/view.php?page=EDUOPEN_progetto_mission)

L'USR per il FVG ha condotto nel 2019 un'indagine<sup>95</sup> nelle diverse scuole dell'area friulanofona in cui è attivato l'insegnamento della lingua di minoranza, al fine di verificarne lo stato di attuazione e di metterne in luce le potenzialità (Perini, 2021: 157). I dati evidenziano la necessità di rafforzare la dimensione qualitativa dell'intervento, superando una logica meramente quantitativa fondata sull'estensione delle ore o dei finanziamenti, per orientarsi verso obiettivi operativi chiari, metodologie coerenti e un effettivo consolidamento dell'impianto plurilingue, sostenuto da una formazione continua dei docenti.

L'insegnamento del friulano si configura come una componente strutturale del modello plurilinguistico regionale, nel quale la compresenza di lingue storiche, lingua nazionale e lingue straniere costituisce un valore formativo. Il Friuli-Venezia Giulia si presenta, in questa prospettiva, come un laboratorio linguistico in cui il plusvalore del plurilinguismo può incidere positivamente sullo sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive degli studenti (ivi, 145).

### **1.3.3 Il sardo nei contesti educativi**

Il percorso di introduzione e progressiva strutturazione del sardo nel sistema scolastico regionale si caratterizza per una successione di fasi di sperimentazione, ridefinizione degli obiettivi e tensioni ideologiche connesse al processo di standardizzazione. Il caso sardo si distingue per l'ampiezza del dibattito pubblico e scientifico.

Iannàccaro nel 2010 rileva la caratterizzazione conflittuale del contesto isolano, nel quale emerge un forte desiderio di una "scuola sarda" (2010: 237). I dati raccolti dall'inchiesta restituiscono un diffuso disagio nei confronti di quella che viene percepita come una colonizzazione culturale da parte dello Stato, riconducibile all'imposizione di programmi scolastici, materiali didattici

---

<sup>95</sup> L'indagine è stata condotta dalla referente dell'USR Paola Cencini per la lingua friulana nel 2019.

e talvolta dello stesso corpo docente. In tale prospettiva, la legge 482/1999 viene interpretata come uno strumento potenzialmente idoneo alla rivendicazione di maggiori margini di autonomia, anche nella ridefinizione di discipline scolastiche come storia, geografia e storia dell'arte.

L'introduzione del sardo nei contesti educativi prende avvio con la legge regionale 26/1997<sup>96</sup>, a cui è seguita la l. 482/1999. In questa prima fase le azioni di intervento si configuravano prevalentemente come progettualità extracurricolari, finanziate tramite bando, marcatamente discontinue e orientate soprattutto alla valorizzazione culturale. Con la Legge regionale 3/2009<sup>97</sup> art.9, sono stati previsti finanziamenti specifici per sperimentare l'uso veicolare della lingua e l'applicazione del modello CLIL in orario curricolare (Viridis, 2021: 188). Successivamente, la legge regionale 6/2016<sup>98</sup> ha consentito, nelle scuole interessate, l'utilizzo del sardo come lingua veicolare durante il normale orario di lezione, con l'ausilio di materiali didattici dedicati (Iannàccaro, Fiorentini, 2021: 53).

Attualmente la regolamentazione in vigore è definita dalla legge regionale del 2018 n.22<sup>99</sup>, "Disciplina della politica linguistica regionale", che introduce una maggiore strutturazione degli interventi. La legge stabilisce le linee guida per la certificazione linguistica dei docenti di lingua sarda, disciplina l'insegnamento del sardo per classi di concorso e definisce i compiti degli

---

<sup>96</sup> Legge regionale del 15 ottobre 1997 n.26 "Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna" reperibile presso l'indirizzo [https://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/137/sa3\\_04\\_037.html](https://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/137/sa3_04_037.html)

<sup>97</sup> Legge regionale del 7 agosto 2009 n.3 "Disposizioni urgenti nei settori economico e sociale", art.9 comma 10 lett.b "Sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'insegnamento e dell'utilizzo veicolare della lingua sarda in orario curricolare." disponibile presso l'indirizzo <https://leggi regionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=7-8-2009&numero=3>

<sup>98</sup> Legge regionale dell'11 aprile 2016 n.6 "Insegnamento e utilizzo veicolare della lingua sarda in orario curricolare nelle scuole di ogni ordine e grado. Annualità 2016." reperibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sardegnaterritorio.it/documenti/1\\_38\\_20160628135105.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sardegnaterritorio.it/documenti/1_38_20160628135105.pdf)

<sup>99</sup> Legge regionale del 3 luglio 2018 n.22, "Disciplina della politica linguistica regionale" disponibile presso l'indirizzo <https://leggi regionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=3-7-2018&numero=22>

Sportelli linguistici regionali<sup>100</sup> (Bier, 2021: 89). Inoltre, essa ha abrogato gran parte della normativa del 1997, mantenendo solo gli articoli 9, 13, 22 e 25; quest'ultimo estende la tutela anche alle forme di espressione dell'identità culturale del popolo sardo al di fuori del territorio regionale (Marra, 2021: 199).

La l.r. 22/2018 (art.25, c.2) si colloca in un orizzonte esplicitamente plurilingue, prevedendo il sardo accanto all'italiano, alle lingue straniere e alle altre lingue di minoranza del territorio. Si sottolinea inoltre la necessità di integrare la lingua nei temi dell'innovazione, al fine di evitare la percezione del codice come inadeguato alla dimensione comunicativa contemporanea. Come osserva Marra (2021: 200), il legislatore regionale propone così una visione che supera l'opposizione tra lingue locali e lingue straniere propria delle prime attuazioni della 482/1999, contribuendo ad aggiornare e democratizzare la didattica stessa.

Nel rispetto dell'autonomia scolastica, la legge del 2018 prevede l'impiego delle lingue minoritarie nella scuola dell'infanzia per attività educative in orario curriculare, mentre nella scuola primaria e secondaria di primo grado è previsto anche l'insegnamento formale. L'art.17 comma 2 indica inoltre la possibilità di utilizzare la lingua minoritaria come veicolo nelle scuole secondarie di secondo grado. Le famiglie possono scegliere di avvalersi della lingua minoritaria al momento dell'iscrizione, con validità per l'intero ciclo scolastico e possibilità di revisione annuale (Marra, 2021; D.G.R. Sardegna n.68/22).

La Regione ha presentato il suo primo Piano di Politica Linguistica Quinquennale per il periodo 2020-2024, attuativo della legge 22/2018. Il 31 dicembre 2025 è stata deliberata l'approvazione preliminare del Piano per il

---

<sup>100</sup> Il Servizio Lingua, Cultura Sarda, Editoria e Informazione è parte della Direzione Generale dei Beni Culturali dell'Assessorato regionale della Pubblica Istruzione, e gestisce la rete degli sportelli linguistici territoriali e le politiche editoriali.

periodo 2025-2029<sup>101</sup>. Il primo Piano individua come ambiti prioritari la scuola, con i progetti INSULAS e FRAILES, i mass media, gli sportelli linguistici e le pubbliche amministrazioni e le certificazioni della competenza linguistica.

Il progetto INSULAS (Insegnamento Unico Lingue a scuola), presente anche nel Piano 2024-2029, finanzia l'uso delle lingue di Sardegna nella scuola dell'infanzia e, negli altri ordini di scuola, l'insegnamento formale, veicolare e secondo il metodo CLIL. L'attivazione dei corsi è subordinata alla scelta delle famiglie, al raggiungimento di una soglia minima di 20 partecipanti. La varietà linguistica di insegnamento deve coincidere per quanto possibile con la varietà della comunità in cui è situato l'Istituto scolastico. Al contempo, si promuove un progressivo avvicinamento alle altre varietà presenti nelle produzioni letterarie e nelle varie forme espressive, al fine di sviluppare una competenza ampia ed esaustiva. I docenti sono individuati nell'Elenco Regionale docenti, pubblicato sul portale della RAS, previa certificazione di livello C1.

Il progetto FRAILES<sup>102</sup> promuove laboratori didattici extracurricolari, orientati verso un approccio pratico, finalizzato a “imparare a fare qualcosa utilizzando le lingue minoritarie”, all'interno di aree tematiche predefinite<sup>103</sup>. I collaboratori devono possedere la certificazione orale NARA.MI. Secondo la Delibera n.68/22, nell'anno 2023/2024 la maggior parte dei progetti INSULAS sono erogati nella scuola dell'infanzia e nella primaria, mentre i progetti FRAILES soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado.

A sostegno dell'inserimento della lingua di minoranza nei contesti educativi, la Regione prevede finanziamenti per le istituzioni scolastiche che introducano l'insegnamento o l'utilizzo veicolare della lingua per almeno 3 ore settimanali

---

<sup>101</sup> Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna del 31 dicembre 2025 n. 68/22 "Piano di politica linguistica regionale 2025-2029" e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/116675>

<sup>102</sup> FRAILES: il nome rimanda alla bottega del fabbro, *su frau*.

<sup>103</sup> Le aree tematiche del progetto FRAILES sono: l'Area artistica e di manualità creativa, l'Area educazione civica, salute e sicurezza, l'Area identità territoriale, tradizioni e cultura, l'Area scientifica e tecnologica, e infine l'Area attività teatrali, cinematografiche e musicali.

nella scuola dell'infanzia e per almeno 2 nei successivi ordini scolastici. I contributi tengono conto del numero di alunni coinvolti, della continuità delle esperienze, della qualità dei progetti e dell'approccio multilinguistico, premiando le scuole che impiegano docenti interni. Inoltre, le scuole possono avvalersi del supporto degli Sportelli linguistici che forniscono attività di tutoraggio e consulenza linguistica.

Tra gli interventi maggiormente incisivi della l.r. 22/2018, l'art.16 istituisce un Comitato interistituzionale permanente per l'insegnamento delle lingue minoritarie storiche, *Obreria pro s'imparu de su sardu*. L'*Obreria* si occupa di definire le modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti e della loro certificazione linguistica, in collaborazione con le Università di Sassari e Cagliari. Inoltre, il Comitato ha funzione di supporto dell'attuazione delle misure didattiche, definendo i criteri metodologici per l'inserimento della lingua nei programmi scolastici, le modalità di valutazione degli apprendimenti e la produzione e l'adozione del materiale didattico (Marra, 2021; D.G.R. Sardegna n.68/22)

La legge regionale dedica ampio spazio anche al processo di standardizzazione linguistica. L'art.8 istituisce la *Consulta de su sardu*, incaricata di elaborare una proposta di standard linguistico e di norma ortografica della lingua sarda, tenendo conto delle macro-varietà storiche e letterarie e delle "parlate diffuse nelle singole comunità locali" (Marra, 2021: 199). Infatti, il Monitoraggio sull'uso sperimentale della *Limba Sarda Comuna* (LSC) per gli anni 2007-2013 indica che "il sardo è stato utilizzato come lingua veicolare, secondo la provenienza dialettale del docente" (Iannàccaro, Fiorentini, 2021: 55; cfr. Corongiu, 2014: 9). L'insistenza sull'elaborazione di uno standard non incontra unanime approvazione: Marra (2021: 203) evidenzia come, nelle aree in cui il sardo è ancora parlato, ciò comporti il rischio di una devalorizzazione della varietà locale, mentre nelle aree di forte regressione linguistica lo standard potrebbe rappresentare l'unica varietà appresa. In tale prospettiva, una normalizzazione ortografica capace di rappresentare le diverse realizzazioni fonetiche e fonologiche nel continuum

diatopico rappresenta una proposta meno conflittuale, evitando la creazione di una varietà artificiale (Marra, 2021: 204).

Nel progetto INSULAS si indica, nell'allegato del D.G.R. Sardegna n.68/22, che la norma ortografica per la lingua sarda in ambito scolastico segue i "Criteri ortografici orientativi per la Lingua Sarda" di cui al punto 4 dell'Allegato alla D.G.R n.16/14 del 18 aprile 2006<sup>104</sup>. Nel Piano 2025-2029 si prevede l'integrazione di tali criteri con le disposizioni del Repertorio grafematico allegato alla D.G.R n.18/13 del 2022<sup>105</sup>.

La formazione rappresenta uno degli ambiti più critici del contesto isolano. La Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Cagliari prevede dal 1954 l'insegnamento di Linguistica sarda, presente anche nell'Ateneo sassarese, tuttora attivo accanto all'insegnamento di Lingua sarda, nel quale la verifica finale avviene nel codice minoritario (Marra, 2021: 205). Tuttavia, l'assenza di un percorso strutturato di formazione iniziale ha limitato l'efficacia degli interventi.

Bier (2021: 90) segnala l'assenza di percorsi di formazione iniziale dei docenti di lingua sarda a livello universitario. Dopo l'erogazione del Master di II livello in Approcci interdisciplinari nella didattica del sardo, organizzato tra il 2003 e il 2008 dall'Università di Cagliari (Ferrer, Marzo, 2016: 6-7), si registrano attualmente insegnamenti opzionali nella Laurea triennale in Lettere a Cagliari e in Scienze del Turismo Culturale a Sassari. Tra le esperienze più significative si ricorda inoltre il Master in Traduzione e comunicazione nella lingua sarda, tenutosi a Nuoro grazie alla collaborazione tra il Consorzio universitario nuorese e l'Università di Barcellona.

---

<sup>104</sup> Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna n.16/14 del 18 aprile 2006 "Limba Sarda Comuna. Adozione delle norme di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta in uscita dell'Amministrazione regionale" e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/32884>

<sup>105</sup> Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna n.18/13 del 10 giugno 2022 "Indirizzi operativi per le attività di certificazione provvisoria della conoscenza delle lingue di minoranza parlate in Sardegna Livello C1. Repertorio grafematico sperimentale per la certificazione della lingua sarda" e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/60064>

Anche nell'ambito della formazione in servizio non risultano attualmente progetti attivi. Tra le esperienze pregresse si annovera il corso FILS, Formazione Insegnanti Lingua Sarda, organizzato tra il 2011 e il 2012 grazie alla collaborazione tra il Servizio Lingua e Cultura Sarda, l'USR e le Università dell'isola, che ha coinvolto circa 200 partecipanti. La chiusura della Scuola di Specializzazione in Studi Sardi all'interno dell'Ateneo cagliaritano nei primi anni 2000 (Marra, 2021: 206) segna un'interruzione di continuità nel sistema di alta formazione specialistica. La carenza formativa comporta il rischio di rendere inefficaci le azioni di tutela e promozione e di incidere negativamente sulla percezione della lingua attraverso proposte di scarsa qualità. Tuttavia, la D.G.R. n.68/22 prevede l'attivazione di un Master di II livello sulla didattica del sardo.

Uno degli obiettivi del Piano di Politica Linguistica per il periodo 2025-2029 è l'implementazione del sistema di certificazione linguistica, "al fine di garantire il riconoscimento formale delle competenze acquisite e sostenere percorsi di apprendimento sempre più strutturati e qualificanti". A partire dalla l.r. del 2018, la certificazione NARA.MI riguarda la competenza orale ed è richiesta per la conduzione di progetti extra curricolari, oltre che per i formatori per gli enti locali. NARA.MI non è una certificazione valida per gli operatori degli uffici linguistici, per l'insegnamento delle lingue minoritarie in orario curricolare e per i progetti INSULAS.

Le Università di Cagliari e di Sassari partecipano alla definizione delle modalità di certificazione linguistica secondo il QCER, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. La certificazione di livello C1 è necessaria per gli operatori di Sportello Linguistico e i docenti, che devono garantire un elevato livello di conoscenza linguistica. Nel 2021 è stata avviata la collaborazione tra la Regione Autonoma Sardegna e il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni culturali dell'Università di Cagliari per la realizzazione di un sistema di certificazione provvisorio della lingua sarda, con circa 300 certificazioni rilasciate nel triennio 2022-2024. Le consegne delle prove scritte sono redatte in LSC, norma linguistica di riferimento sperimentale per la

lingua scritta<sup>106</sup>, tenendo conto del Repertorio grafematico della D.G.R. 18/13 del 2022. Tuttavia, i testi somministrati presentano diverse varietà di sardo, mentre nella produzione orale i candidati possono utilizzare la propria varietà. Il Piano 2025-2029 prevede inoltre l'istituzione di una cabina di Regia, al fine di garantire l'unità metodologica e dei materiali utilizzati e prodotti in seno alle attività di certificazione linguistica.

L'Assessorato ai beni culturali promuove il progetto Sardegna Cultura, che mette a disposizione materiali multimediali in lingua sarda utilizzabili anche a scopo didattico<sup>107</sup> (Bier, 2021: 91). Il rapporto RAS 2014 rilevava una carenza di manuali disciplinari strutturati, a fronte di una prevalenza di materiali multimediali e digitali (l'85% del totale), soprattutto destinati a un primo approccio linguistico nella scuola dell'infanzia. Marra (2021: 216) evidenzia come i materiali disponibili non siano sufficienti per un percorso graduale di apprendimento, comportando un "grande pregiudizio per il prestigio della materia e della LM" (Iannàccaro, 2010: 281). Nonostante l'aumento di opere letterarie in sardo, soprattutto in LSC, permane la necessità di consolidare una produzione editoriale sistematica, capace di sostenere l'uso veicolare e disciplinare della lingua.

Accanto ai progetti istituzionali si segnalano iniziative quali *Su sardu in tempus de oje: il Sardo lingua d'Europa*, finanziato per il 2020 e rivolto ai giovani sardi residenti fuori dall'isola. Attraverso attività in e-learning, mira a fornire una conoscenza globale del sardo e gli strumenti minimi di ortografia. Inoltre, si indica il progetto *Giga Sardinian*<sup>108</sup>, un'applicazione per l'autoapprendimento che configura un *multimedia language course* in cui i testi sono affiancati a schede di descrizione grammaticale ed esercizi (Marra, 2021: 218).

---

<sup>106</sup> D.G.R. n.16/14 del 2006

<sup>107</sup> Si indicano i siti Internet della RAS in cui reperire il materiale didattico digitale: sardegnadigitallibrary.it e sardegnacultura.it

<sup>108</sup> <https://gigasardinian.com/it>

Come osservato da Fiorentini (2022: 49), ancora oggi l'introduzione del sardo in contesti educativi appare frammentato e discontinuo. Negli ultimi dieci anni le domande di finanziamento per progetti di didattica della LM sono cresciute, soprattutto dalle scuole dell'infanzia e quelle primarie, mentre sono diminuiti i fondi messi a disposizione (Marra, 2021: 212). Le proposte più recenti insistono sull'uso comunicativo della lingua sarda e sull'uso veicolare, in un'ottica pluriennale. La formazione metodologica per i docenti e la disponibilità di materiali rappresentano elementi imprescindibili, ancor più in un contesto minoritario.

Se da un lato le politiche regionali più recenti hanno introdotto strumenti e proposte, dall'altro persistono criticità legate alla formazione, alla standardizzazione e alla continuità progettuale. Il caso sardo si configura dunque come un laboratorio complesso di politica linguistica educativa, nel quale il consolidamento della lingua di minoranza in contesti educativi rappresenta ancora una sfida aperta.

## Capitolo secondo: la metodologia della ricerca

Il presente capitolo illustra il quadro progettuale e metodologico entro cui si inserisce questa tesi. In primo luogo (§2.1) viene presentato il progetto *MinEdu – Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, all’interno del quale si colloca l’indagine successivamente sviluppata. Nel paragrafo 2.2 si descrivono le modalità di raccolta dei dati, articolate in due fasi rivolte ai docenti operanti nelle aree linguistiche della Sardegna, del Friuli e della Ladinia. Successivamente, in 2.3 viene delineata la configurazione complessiva del campione raccolto in entrambe le fasi. Infine, nel paragrafo 2.4 l’attenzione si concentra sulla metodologia di ricerca del presente progetto di tesi. A partire dalle interviste del progetto *MinEdu*, vengono illustrate le fasi di costruzione del corpus linguistico utilizzato per l’analisi, trattata nel terzo capitolo, per poi definire brevemente la configurazione specifica del campione selezionato.

### 2.1 Introduzione al progetto

Il progetto *MinEdu - Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, finanziato nell’ambito PRIN 2022 (2023-2026) è un piano di ricerca interuniversitario volto a indagare l’insegnamento delle lingue di minoranza in contesti educativi nelle tre aree linguistiche della Sardegna, del Friuli e della Ladinia Dolomitica, e si svolge tra le università di Pavia, Pisa, Bolzano e Udine<sup>109</sup>. Gli obiettivi prefissati dal gruppo di ricerca si inseriscono nel quadro della valorizzazione delle lingue minoritarie in Italia che, come previsto dalla legge 482/1999, art. 4 c. 1, avviene anche tramite l’educazione linguistica presso i contesti educativi (§1.1.3)

---

<sup>109</sup> Progetto finanziato dal fondo per il Programma Nazionale della Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – 2022HBK4NP, CUP F53D23004760006. La pagina ufficiale del progetto è consultabile al seguente indirizzo: <https://sites.google.com/unipv.it/minedu/home-page>

Come descritto in §1.1.4, l'indagine di Iannàccaro (2010) ha messo in luce i nodi problematici dell'insegnamento delle lingue minoritarie tutelate: l'eccessiva autonomia dei processi decisionali, relegati alle singole istituzioni scolastiche; l'assenza di materiali didattici standardizzati e fruibili ampiamente dalla comunità linguistica; la limitazione alle tematiche di carattere folkloristico dell'insegnamento della lingua; l'assenza di una varietà standard accettata da proporre per la didattica di molte lingue minoritarie. Si aggiungono inoltre le gravi lacune nella formazione del personale docente, indispensabile per garantire competenze linguistiche e metodologiche adeguate all'insegnamento.

Luise e Vicario (2021: XII) osservano come, in questo scenario, anche a fronte dell'eterogeneità delle singole realtà alloglotte, la questione urgente da affrontare riguarda "l'erogazione di una buona didattica adeguata all'età degli scolari, allo status della lingua, e alla sensibilità che il territorio e il contesto esprimono".

Il suddetto progetto, attraverso una rete di collaborazione tra ladino dolomitico, friulano e sardo, si propone di sviluppare una panoramica aggiornata delle pratiche di insegnamento e dei contesti formativi tramite un'ampia attività di raccolta dati nelle aree di interesse. Inoltre, mira all'approfondimento di questioni rilevanti come gli atteggiamenti linguistici dei parlanti, l'uso nello spettro delle situazioni comunicative e le disposizioni riguardo la standardizzazione linguistica. L'obiettivo, dunque, è quello di offrire spunti teorici sull'insegnamento delle lingue minoritarie in contesti educativi, fornendo supporto pratico tramite la pubblicazione di un contributo teorico e descrittivo sulle questioni chiave relative all'insegnamento nell'ampia prospettiva dell'educazione plurilingue. Infine, si prospetta la condivisione e la diffusione dei risultati della ricerca presso la comunità scientifica ed educativa attraverso la digitalizzazione dei dati tramite un sito web *open access*.

Il progetto *MinEdu* si articola in due ambiti di ricerca principali nelle tre aree oggetto di indagine. Il primo riguarda la documentazione e la raccolta di

dati relativi agli attori coinvolti nel contesto educativo, ovvero gli insegnanti e gli studenti. Il secondo ambito concerne la ricognizione degli strumenti didattici disponibili, comprendente sia libri di narrativa e saggistica sia materiali didattici, oltre che le risorse digitali e le piattaforme di e-learning. Nello specifico, l'unità di ricerca di Pisa<sup>110</sup> ha condotto la raccolta dati in merito agli studenti in Sardegna. In un primo momento sono stati somministrati 441 questionari a studenti adulti frequentanti corsi di sardo in presenza, distribuiti nelle diverse aree linguistiche dell'isola. Il questionario era articolato in 4 sezioni, riguardanti il *background* linguistico, le pratiche linguistiche, gli atteggiamenti e le opinioni sull'insegnamento della lingua minoritaria e dati demografici. Successivamente sono stati indagati gli studenti delle scuole secondarie di primo grado dell'isola, somministrando 132 questionari sociolinguistici. In entrambe le fasi, inoltre, è stata proposta una batteria di test volta alla valutazione della competenza morfosintattica e lessicale nella lingua di minoranza.

L'unità di Udine<sup>111</sup> ha invece condotto la raccolta dati riguardante i materiali e gli strumenti didattici, prodotti e pubblicati a partire dal 2000, con particolare attenzione sul periodo 2020-2024 e sulla disciplina della geografia. Sono stati selezionati 60 libri di testo, distribuiti equamente nei diversi ordini scolastici.

Nel merito del presente progetto di tesi, l'attenzione si concentra sulla ricerca condotta dalle unità di Bolzano<sup>112</sup> e Pavia<sup>113</sup>, ovvero la raccolta dati relativa ai docenti operanti in Ladinia, in Friuli e in Sardegna, all'interno di istituzioni scolastiche e di altri contesti educativi. In tale ambito, i primi risultati del progetto *MinEdu* sono presentati in Fiorentini (in stampa), in cui vengono analizzati i posizionamenti dei docenti intervistati nei confronti della standardizzazione delle rispettive lingue minoritarie.

---

<sup>110</sup> *Unit Coordinator* UniPi: Rosangela Lai.

<sup>111</sup> *Unit Coordinator* UniUd: Gabriele Zanello

<sup>112</sup> *Unit Coordinator* UniBz: Ruth Videsott.

<sup>113</sup> *Principal Investigator* UniPv: Ilaria Fiorentini.

## 2.2 Metodologia della ricerca: la raccolta dati

La raccolta dei dati si articola in due momenti distinti. La prima fase concerne la raccolta tramite questionari relativi all'insegnamento scolastico e agli atteggiamenti linguistici nei confronti della lingua minoritaria, somministrati a insegnanti di scuole primarie e secondarie, sia di primo che di secondo grado<sup>114</sup>. Il reclutamento degli informanti ha seguito un campionamento a valanga (*snowball sampling*): a partire dai soggetti più immediatamente contattabili, ciascun informatore ha potuto arruolare i membri della propria rete sociale che rispettassero gli stessi criteri di inclusione, dando così luogo a una forma di campionamento anche detto a grappolo (Berruto e Cerruti, 2019: 213).

Il questionario è stato somministrato tra il 2023 e il 2024 tramite la piattaforma *SurveyMonkey*<sup>115</sup>. Il fine, come indicato nell'*home page* dell'indirizzo web, è quello di stabilire “un quadro generale della situazione attuale nelle scuole della Ladinia, della Sardegna e del Friuli” per comprendere la prospettiva interna di chi lavora nell'ambito scolastico. Sono stati raccolti 89 questionari per la Ladinia, 192 questionari per il Friuli e 149 per la Sardegna, per un totale di 430 questionari.

Il questionario, anonimo e redatto in italiano, si compone di 56 domande articolate in tre sezioni differenti. Alcune variazioni sono state introdotte per adattare il testo ai vari contesti di riferimento, mantenendo una struttura che permettesse la comparazione delle risposte provenienti dalle tre diverse aree. La prima parte raccoglie i dati demografici dell'informante (età, genere, provincia d'origine e di residenza, repertorio linguistico, titolo di studio) e informazioni sull'eventuale esperienza di insegnamento in/della lingua minoritaria, sul contesto educativo, e sulle aree geografiche di insegnamento. La seconda sezione è dedicata alla percezione della lingua minoritaria e

---

<sup>114</sup> Il questionario, nella versione somministrata in Sardegna, è reperibile al seguente indirizzo: <https://it.eu.surveymonkey.com/r/KT9JDL8>

<sup>115</sup> *SurveyMonkey* è una piattaforma online per la creazione e la distribuzione di sondaggi e questionari, reperibile presso l'indirizzo <https://it.surveymonkey.com/>

contiene quesiti sul senso di appartenenza comunitaria, sugli atteggiamenti linguistici e sulle proprie riflessioni metalinguistiche. La terza parte concerne aspetti prettamente didattici, come la disponibilità di materiale didattico, le possibili tematiche e le aree di insegnamento, le strategie di didattica plurilingue, le opinioni riguardo lo standard di riferimento e l'importanza attribuita all'insegnamento della lingua minoritaria.

Successivamente, il secondo momento della raccolta dati ha previsto interviste condotte su una selezione più ristretta di insegnanti, mirate ad approfondire aspetti specifici come le sfide connesse all'insegnamento della lingua di minoranza<sup>116</sup>. La strategia di campionamento adottata è di tipo misto e non probabilistico, mirata alla selezione di figure target, talvolta difficili da raggiungere. Il campionamento intenzionale (per criterio), infatti, ha previsto sia la strategia di reclutamento tramite *gatekeeper* (Patton, 2002), ovvero in questo caso un esperto nel settore educativo che ha facilitato il coinvolgimento delle figure idonee, sia la tecnica del *snowball sampling*. Gli informanti, come prerequisito, dovevano essere insegnanti della scuola primaria o secondaria di primo e secondo grado nelle aree di competenza della ricerca.

È stato adottato il metodo d'indagine dell'intervista semi-strutturata a risposta libera, in cui "l'intervistatore segue una traccia o una scaletta di temi e questioni da fare emergere in maniera comparabile con tutti gli informatori intervistati" (Berruto e Cerruti, 2019: 206). Sono state condotte 13 interviste in Ladinia, 11 in Friuli e 11 in Sardegna, principalmente svolte in italiano, ad eccezione dei parlanti di ladino, per i quali è stato possibile utilizzare la lingua minoritaria grazie alla competenza attiva della *Unit coordinator* dell'Università di Bolzano.

Le interviste sono state svolte in tre *range* temporali: nella Ladinia dolomitica dal 10 marzo al 15 agosto 2024, in Friuli dal 5 giugno al 15 luglio 2024 e infine in Sardegna dal 27 al 30 gennaio 2025. Prevalentemente svolte in

---

<sup>116</sup> La tabella relativa agli informanti è riportata in appendice.

presenza, talvolta è stata adottata la modalità *online*, attraverso la piattaforma *Zoom*<sup>117</sup>, a causa di motivi logistici.

La traccia dell'intervista è composta da 31 domande, formulate in italiano o in ladino, secondo un ordine che asseconda il fluire conversazionale<sup>118</sup>. I quesiti posti si articolano in due macroaree: la prima parte raccoglie informazioni anagrafiche, utili per l'inquadramento del soggetto nel contesto linguistico e culturale; successivamente sono stati proposti quesiti riguardo l'atteggiamento linguistico verso la lingua di minoranza e sul suo insegnamento, riguardo il ruolo dell'istituzione scolastica nel protezionismo linguistico, la standardizzazione linguistica, gli atteggiamenti linguistici di alunni e famiglie e, infine, riguardo il materiale didattico e sulla relativa fruibilità.

Durante la raccolta dati le interviste sono state registrate sia tramite il registratore vocale presente negli *smartphone* sia tramite un registratore vocale digitale professionale. Complessivamente sono stati intervistati 40 docenti, raccogliendo un totale di circa 21 ore di registrazione. Per rendere fruibili e analizzabili i dati raccolti, la fase successiva è consistita nella trascrizione conversazionale delle registrazioni attraverso il *software ELAN-EUDICO Linguistic Annotator*, strumento professionale che permette l'annotazione manuale di registrazioni audio o video, sviluppato dal *Max Planck Institute for Psycholinguistics*<sup>119</sup>. Le convenzioni utilizzate per la trascrizione conversazionale dei dati audio seguono una versione semplificata del sistema Jefferson (2004). Le interviste, per la costruzione del corpus, sono state debitamente anonimizzate tramite l'associazione con un codice alfanumerico strutturato e progressivo, in modo da identificare univocamente il file audio.

Ulteriore approfondimento di analisi riguarda l'annotazione degli atteggiamenti linguistici manifestati dagli intervistati. Le trascrizioni sono in

---

<sup>117</sup> *Zoom Video Communication Inc.* è un'azienda di telecomunicazioni, specializzata nella fornitura di servizi di videochiamata e chat online tramite l'omonima piattaforma.

<sup>118</sup> Per ulteriori dettagli, la traccia delle interviste impiegata nell'area di ricerca sarda è riportata in appendice.

<sup>119</sup> Il software è scaricabile gratuitamente presso l'indirizzo <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

fase di analisi presso l'università di Bolzano tramite il *software* MAXQDA, strumento per l'analisi qualitativa dei dati distribuito dalla società VERBI GmbH<sup>120</sup>. L'annotazione classifica gli atteggiamenti linguistici secondo gli studi di Garrett (2010), permettendo l'analisi di eventuali somiglianze o divergenze, potenzialmente riconducibili agli specifici contesti regionali e socioculturali di appartenenza degli informanti.

### 2.3 La configurazione del campione raccolto

Il campione raccolto tramite questionari si compone di 430 docenti, distribuiti in diverse province all'interno delle rispettive regioni<sup>121</sup>. Come discusso in Forlano (*submitted*), in Friuli e in Sardegna prevale la fascia d'età superiore ai 50 anni, mentre in Ladinia la distribuzione anagrafica risulta più equilibrata. La maggioranza dei rispondenti si identifica nel genere femminile, con il 91% in Friuli e in Ladinia e il 71,8% in Sardegna.

Sul piano professionale, in Friuli e in Ladinia la maggior parte dei docenti opera nella scuola primaria, rispettivamente 86,4% in Friuli e 74,1% in Ladinia; in Sardegna, invece, la distribuzione è più omogenea tra i diversi ordini scolastici. Si rileva, inoltre, che il 20,6% dei rispondenti è impegnato in progetti extracurricolari di insegnamento del sardo, pur senza un incarico stabile presso un istituto scolastico.

Per quanto riguarda la presenza delle lingue di minoranza nella pratica didattica, emerge che il 69,8% dei docenti in Friuli dichiara di insegnare attualmente il friulano o di ricorrere alla lingua nell'insegnamento delle discipline curricolari. In Ladinia la percentuale supera l'82%, mentre in Sardegna si attesta su valori nettamente inferiori, pari al 19,5%. Lo scarto tra le tre realtà, sebbene possa essere parzialmente attribuibile a fattori legati al

---

<sup>120</sup> Per ulteriori informazioni, la pagina ufficiale del software è accessibile al seguente indirizzo: <https://www.maxqda.com/it>

<sup>121</sup> Belluno, Bolzano e Trento in Ladinia; Gorizia, Pordenone e Udine in Friuli; Cagliari, Nuoro, Oristano, Sassari, Sud Sardegna in Sardegna.

campionamento, rispecchia soprattutto il diverso grado di istituzionalizzazione dell'insegnamento delle lingue minoritarie nei rispettivi contesti regionali (Forlano, *submitted*).

In merito agli informanti raccolti tramite le interviste, il campione si compone per l'80% di docenti di genere femminile, con il restante 20% di docenti di genere maschile. Tale sbilanciamento di genere, già riscontrato nel campione dei questionari, non sorprende: secondo i dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione e del Merito relativi all'anno scolastico 2023-2024, in Italia, su un totale di 730.234 docenti assunti nella Scuola statale a tempo indeterminato per l'anno scolastico 2023/2024, la percentuale di docenti di genere femminile ammonta all'82,25% dei casi<sup>122</sup>.

Dal punto di vista sociodemografico, gli informanti presentano un'età compresa tra i 26 e i 73 anni, con una concentrazione prevalente nella fascia tra i 40 e i 60 anni. Si tratta quindi di parlanti adulti, professionalmente attivi e con un livello di istruzione medio-alto. La maggioranza possiede infatti un titolo universitario, conseguito prevalentemente in discipline umanistiche, linguistiche o pedagogiche, presso atenei italiani o talvolta stranieri.

Sul piano professionale, gli informanti relativi all'area sarda si configurano nel 46,1% dei casi come docenti presso istituti di scuola secondaria di secondo grado, nel 23% come docenti presso istituti secondari di primo grado, mentre il 30,7% opera presso istituti privati o sportelli linguistici. In Friuli la maggior parte degli informanti, il 66,6%, insegna nella scuola primaria, seguita dal 25% nella scuola secondaria di primo grado e dall'8,3% nella scuola secondaria di secondo grado. Nella zona ladina prevale ugualmente l'incarico presso la scuola primaria, con il 53,3% degli informanti, mentre la distribuzione dei docenti tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado risulta più equilibrata (rispettivamente il 26,6% e il 20%).

---

<sup>122</sup> Il file "Distribuzione per ANNOSCOLASTICO 2023/24", dati aggiornati al 31/08/2024, è reperibile presso il seguente indirizzo:  
<https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=DS0600DOCTIT>

Il repertorio linguistico del campione si caratterizza per un marcato plurilinguismo. Tutti gli informanti dichiarano competenza attiva di italiano e nella lingua minoritaria del proprio territorio (sardo, friulano o ladino), mentre nel 75% dei casi riferiscono inoltre la conoscenza di una o più lingue straniere, prevalentemente inglese, francese, tedesco e spagnolo.

## **2.4 La creazione del corpus e la sua configurazione**

Nel presente progetto di tesi, la raccolta dati in merito al progetto *MinEdu – Supporting Minority Languages in Educational Contexts* ha reso possibile la creazione di un corpus linguistico, costituito grazie alle interviste degli informanti selezionati. Nella linguistica dei corpora, un corpus è definito come “una raccolta strutturata di testi in formato elettronico che si ritengono rappresentativi di una data lingua o di un suo sottoinsieme, mirata ad analisi di tipo linguistico” (Spina, 2001: 64). La costruzione di un corpus non implica quindi soltanto la raccolta di testi, ma la selezione mirata di dati in base agli obiettivi della ricerca. Il corpus per questo progetto di tesi è stato progettato *ad hoc*, non col fine di descrivere un fenomeno linguistico in senso stretto, ma per offrire una documentazione empirica riguardo aspetti sociolinguistici specifici dei docenti che operano in Sardegna e in Friuli.

La domanda di ricerca, sviluppata nel corso del terzo capitolo, mira a verificare se un'intuizione, emersa durante le interviste ai docenti, possa essere empiricamente indagata. In particolare, ci si propone di analizzare se gli informanti, provenienti da aree linguistiche diverse, manifestino atteggiamenti linguistici e cariche ideologiche differenti nei confronti della propria lingua di minoranza, riflettendo tali differenze nel lessico e nella semantica dei propri ragionamenti metalinguistici. Nel corso del terzo capitolo i dati raccolti vengono quindi analizzati e discussi.

Ai fini del suddetto progetto di ricerca, sono state selezionate solo le interviste relative ai due contesti linguistici della Sardegna e del Friuli.

L'esclusione delle interviste condotte in Ladinia è motivata dall'impiego di un diverso codice linguistico da parte sia dell'intervistatore che degli intervistati, il ladino, che impedirebbe una comparazione diretta tra le riflessioni metalinguistiche dei docenti friulani e sardi, espresse in italiano. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di garantire la comparabilità dei dati, evitando che eventuali differenze osservate siano imputabili al diverso codice linguistico utilizzato. Pertanto, l'italiano, in quanto lingua comune, consente di confrontare le rappresentazioni espresse dai parlanti rispetto alla rispettiva lingua minoritaria.

Le interviste prese in considerazione sono in totale 22, suddivise equamente tra i due corpora ("Corpus Sardo" e "Corpus Friulano"). Le interviste sono state condotte da 13 informanti provenienti dalla Sardegna e da 12 informanti dal Friuli: il lieve *mismatch* numerico è dovuto alla occasionale presenza di due informanti simultaneamente per motivi organizzativi. Complessivamente, sono stati esaminati 767 minuti di registrazione.

La trascrizione dei file audio ha seguito un protocollo di tipo denotativo. Il corpus è incentrato esclusivamente sul contributo degli intervistati, poiché l'obiettivo è l'analisi quantitativa e qualitativa del contenuto espresso dall'informante, senza interferenze esterne. Al fine di ottenere un flusso narrativo omogeneo, il testo è stato sottoposto a un processo di semi-normalizzazione, privilegiando la fedeltà lessicale e sintattica del parlato per preservare le scelte linguistiche degli informanti, ma escludendo informazioni prosodiche, fonetiche o pragmatiche non rilevanti ai fini dell'analisi semantico-lessicale. La trascrizione del contenuto proposizionale è comunque intervallata dall'uso del tag <gap reason="intervistatore"/>, segnalante l'eliminazione del turno conversazionale dell'intervistatore, in modo da delimitare chiaramente il contenuto relativo alle risposte.

Pertanto, la manipolazione testuale è stata effettuata con l'obiettivo di rendere i testi adeguati all'analisi computazionale, pur mantenendo l'approccio parzialmente *verbatim*, che mantiene invariato il contenuto

informativo e argomentativo. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di evitare distorsioni nei risultati delle analisi, senza compromettere l'interpretazione dei dati.

I testi, in formato *Text File Document* (.txt), sono stati caricati sulla piattaforma *Sketch Engine*, uno strumento online di analisi linguistica che utilizza i corpora per studiare la lingua nell'uso reale<sup>123</sup>, consentendo di gestire i dati in modo sistematico. Il corpus complessivo è strutturato in due subcorpora paralleli, il Corpus Sardo e il Corpus Friulano: tale suddivisione ha reso possibile l'analisi comparativa delle interviste mediante la piattaforma. L'adozione di *Sketch Engine* si colloca in una prospettiva sociolinguistica che integra strumenti quantitativi per condurre ricerche basate su dati empirici.

I file .txt caricati presentano, nell'intestazione, i metadati relativi all'appartenenza a uno dei subcorpora, al codice alfanumerico del file audio di riferimento e, infine, le indicazioni socio-anagrafiche dell'informante, quali il genere, l'età, il luogo di residenza e l'occupazione lavorativa. Tramite tali informazioni, inserite nel tag di intestazione, il sistema di *Sketch Engine* è in grado di fornire i dati sulla composizione del campione preso in analisi.

Il corpus presenta un buon bilanciamento tra le interviste ai docenti sardi, che costituiscono il 52% del totale, e il 48% di interviste svolte da docenti friulani; tale distribuzione era prevista in quanto il numero degli informanti sardi è maggiore di una unità rispetto agli intervistati in Friuli.

Per quanto riguarda l'ordine di insegnamento, il 32% degli informanti dichiara di operare presso la scuola primaria, il 24% nella scuola secondaria di secondo grado e il 16% nella scuola secondaria di primo grado. La restante percentuale risulta caratterizzata da diverse occupazioni, quali l'operatore linguistico o il docente di Italiano come L2 (Lingua Seconda), oppure dalla mancata specificazione dell'ordine di insegnamento.

---

<sup>123</sup> Reperibile presso l'indirizzo <https://www.sketchengine.eu/>

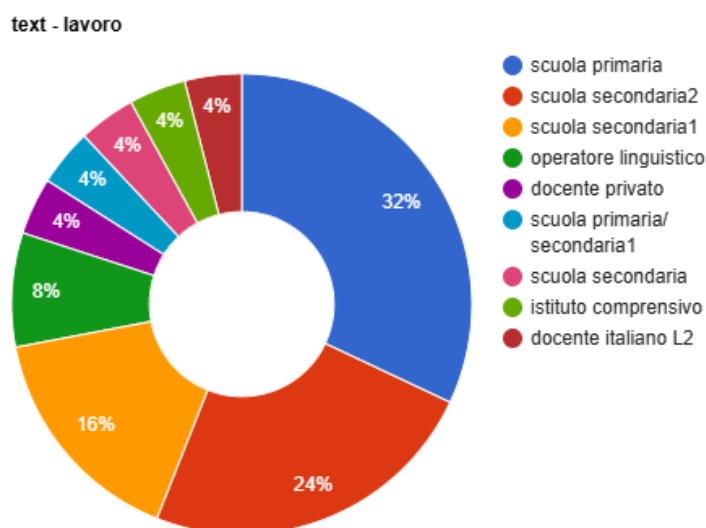


Figura 1: L'occupazione degli informanti

Il campione degli informanti presenta nuovamente uno sbilanciamento di genere, sebbene meno marcato rispetto ai campioni dell'indagine *MinEdu*: il genere femminile rappresenta il 72% dei casi, mentre quello maschile il 28%. Infatti, il gruppo in cui il genere maschile è maggiormente rappresentato è quello dei docenti sardi, configurandosi con il 38,46% sul totale, rispetto a una presenza significativamente minore nel gruppo raccolto in Friuli, oltre che in Ladinia.

L'età degli informanti si attesta tra i 33 e i 73 anni di età, con una distribuzione prevalente intorno alla fascia tra i 45 e i 55 anni. Per quanto riguarda la residenza dichiarata, gli informanti provengono dalle province di Cagliari, Sassari, Nuoro, Udine, Gorizia e Pordenone.

Il corpus complessivo si compone di 25 documenti in formato .txt, uno per ciascun informante, per un totale di 82.710 token e 78.173 parole. Seguendo le indicazioni di Jurafsky e Martin (2026), il rapporto token e parole è calcolato per verificare l'incidenza di elementi non lessicali rispetto alle unità lessicali, risultando pari a  $\approx 1,058$ . Tale valore indica una presenza limitata di token come punteggiatura, simboli o numeri, che rappresentano circa il 5,8% rispetto al materiale lessicale, nettamente prevalente. Il valore  $\approx 1,058$

suggerisce pertanto che il corpus è consistente, ha un'alta densità di contenuto, e l'analisi lessicale non è distorta da simboli o altri elementi non verbali.

Sub corpus	Tokens	%
Corpus Sardo	38641	46,719
Corpus Friulano	44069	53,281

*Tabella 1: Sub corpus sizes*

La costruzione del corpus, le cui fasi sono state illustrate nel corso del presente capitolo, quindi, è stata finalizzata a supportare un'indagine che si articola in due fasi di analisi: la prima di carattere quantitativo, la seconda di stampo distribuzionale, entrambe esposte nel capitolo successivo.

## Capitolo terzo: analisi e discussione dei dati

### 3.1 Introduzione

Il presente capitolo si propone di indagare come la situazione sociolinguistica del friulano e del sardo si rifletta nel linguaggio utilizzato dai docenti nelle riflessioni metalinguistiche, intervistati nell'ambito del progetto *MinEdu - Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, al fine di osservare se il contingente storico, politico e amministrativo possa eventualmente influenzare gli orientamenti valutativi e le rappresentazioni concettuali della rispettiva lingua minoritaria.

Nelle interviste semi-strutturate raccolte, i docenti esprimono riflessioni esplicite sulla propria lingua minoritaria, sulle pratiche didattiche ad essa connesse e sul contesto istituzionale in cui operano, in un discorso in cui la lingua minoritaria viene tematizzata, valutata e rappresentata. Il corpus di interviste permette pertanto un primo approccio all'indagine dei *language beliefs*, ossia l'insieme dei valori, ideologie, credenze e rappresentazioni condivise che una comunità elabora nei confronti delle lingue presenti nel repertorio comunitario (§1.1.2). In questa prospettiva, l'analisi del discorso dei docenti non mira a ricostruire una rappresentazione oggettiva della situazione sociolinguistica, già descritta nel primo capitolo, bensì ad indagare come tale contesto venga narrato dai suoi protagonisti.

Il materiale empirico su cui si fonda l'analisi è costituito dai due subcorpora descritti in §2.4, denominati rispettivamente Corpus Friulano e Corpus Sardo, composti dalle trascrizioni delle interviste condotte con i docenti dei rispettivi territori. Si tratta di testi di parlato semi-spontaneo, per i quali la traccia dell'intervista garantisce una relativa comparabilità tematica tra i due subcorpora, pur lasciando spazio alla soggettività dei singoli informanti.

L'analisi si articola su due livelli complementari e progressivi, presentati rispettivamente in §3.2 e §3.3. Il primo livello è di natura quantitativa e si fonda

sull'estrazione delle *keyword* e dei *multi-word terms* dai due subcorpora tramite Sketch Engine. Le liste estratte costituiscono una mappa degli orientamenti discorsivi prevalenti in ciascun corpus. Il sistema di categorie tematiche adottato, elaborato induttivamente a partire dall'osservazione ricorrente dei campi semantici attivati dagli item selezionati, consente di sistematizzare il materiale lessicale in quattro nuclei: "Scuola e pratiche didattiche", "Lingua standard e istituzioni", "Identità e diversificazione" e "Pratiche sociali". Tramite l'analisi incrociata tra categorie e la valutazione del valore degli item in esse, si intende tracciare un profilo comparativo degli orientamenti ideologici emergenti nei due corpora.

Il secondo livello di analisi, presentato in §3.3, approfondisce e integra i risultati del primo attraverso l'approccio del *Word Space Model* (WSM), uno strumento della semantica distribuzionale che consente di rappresentare il significato di una parola come un vettore in uno spazio geometrico N-dimensionale, misurando empiricamente la distanza semantica tra i profili contestuali di uno stesso lemma in corpora distinti. Il lemma scelto come oggetto di analisi è "lingua", in quanto nodo concettuale centrale nel discorso metalinguistico dei docenti. Analizzare i collocati che circondano il lemma offre un accesso alla rappresentazione della lingua di minoranza da parte degli informanti, traducendo una divergenza discorsiva in una distanza geometrica misurabile.

I due livelli non sono paralleli ma progressivi: il secondo nasce dall'esigenza, dichiarata esplicitamente in §3.2.1, di non assumere l'analisi quantitativa come autosufficiente, ma di integrarla con una verifica della divergenza concettuale a livello distribuzionale, offrendo una misura empirica e replicabile di quanto l'analisi delle categorie tematiche e della polarità valutativa aveva già suggerito in via interpretativa.

## 3.2 L'analisi quantitativa

### 3.2.1 Il lavoro preliminare

L'analisi quantitativa prende avvio dall'estrazione delle *keyword* e delle espressioni multiparola (*multi-word terms*) dai due subcorpora<sup>124</sup> che costituiscono il Corpus complessivo di riferimento, denominati rispettivamente Corpus Friulano e Corpus Sardo, precedentemente caricati sulla piattaforma Sketch Engine (§2.4).

L'estrazione degli item è stata effettuata mediante la funzione *Keyword (Terminology extraction)*, impostando come soglia minima di frequenza il valore di 3 occorrenze. Tale parametro è stato scelto con l'obiettivo di escludere item occasionali o sporadici, privilegiando invece elementi lessicali dotati di una certa stabilità distribuzionale all'interno del corpus. L'estrazione delle *keyword* e dei *multi-word terms* è stata condotta in modalità comparativa, impostando alternativamente ciascun corpus come *focus corpus* e l'altro come *reference corpus*. In questo modo è stato possibile individuare gli elementi lessicali statisticamente sovra-rappresentati in un contesto rispetto all'altro, evidenziando le specificità lessicali emergenti nelle interviste friulane e in quelle sarde.

Le liste ottenute sono state successivamente sottoposte a un processo di revisione manuale. Questa fase ha previsto l'eliminazione di parole prive di pertinenza o rilevanza rispetto alla domanda di ricerca, quali elementi discorsivi, interiezioni o item che, pur risultando statisticamente rilevanti, non presentavano un contenuto semantico riconducibile agli atteggiamenti linguistici o alle rappresentazioni della lingua minoritaria. La verifica è stata effettuata controllando sistematicamente il contesto d'uso attraverso le concordanze fornite dalla piattaforma con la funzione *Concordance (focus corpus)*, al fine di evitare esclusioni arbitrarie, garantire la coerenza della selezione e ridurre il rischio di interpretazioni decontestualizzate.

---

<sup>124</sup> Da qui in poi si utilizza il termine "corpus" e "corpora" per immediatezza di riferimento.

A seguito di questa operazione di pulizia, si è proceduto alla definizione del campione di item oggetto di analisi. Per ciascun corpus sono stati selezionati i primi 20 item nella lista delle *keyword* e le prime 10 espressioni multiparola, per un totale di 30 unità lessicali per il Corpus Friulano e 30 per il Corpus Sardo. La scelta di circoscrivere l'analisi ai primi 30 item (60 in totale) risponde a un'esigenza di focalizzazione sugli elementi statisticamente più salienti e semanticamente significativi all'interno di ciascun corpus, mantenendo al contempo un criterio di simmetria metodologica tra i due contesti analizzati.

Gli item considerati sono compresi entro lo *score* 130 per le *keyword* e di 69 per le espressioni multiparola come soglia minima: il punteggio fornito da Sketch Engine si chiama *Simple Maths*, una metrica statistica che confronta la frequenza relativa del focus corpus con quella del corpus di riferimento e "che identifica gli elementi tipici del corpus o che lo rappresentano al meglio"<sup>125</sup>. La delimitazione degli item entro valori di *score* relativamente elevati risponde all'esigenza di concentrarsi sugli elementi lessicali maggiormente rappresentativi. Al diminuire dello *score*, infatti, la differenza di frequenza relativa tende a ridursi e l'indice diventa progressivamente meno marcato, aumentando il rischio di includere item la cui salienza è marginale. La scelta di limitare l'analisi agli item con *score* più elevato consente di intercettare le aree lessicali che distinguono in modo più netto i due corpora, garantendo maggiore coerenza interpretativa e comparabilità. La soglia selezionata rappresenta un compromesso metodologico: sufficientemente bassa da non ridurre eccessivamente il materiale analizzabile, in un corpus di dimensioni già contenute, ma al contempo idonea a garantire una rilevanza degli item selezionati. Tale delimitazione non intende esaurire la complessità lessicale dei corpora, ma circoscrivere un nucleo di elementi rappresentativi, funzionale a un'analisi comparativa controllata, simmetrica e replicabile. Le scelte metodologiche si propongono dunque di ridurre il rischio di squilibri metodologici nell'interpretazione dei risultati.

---

<sup>125</sup> Definizione ufficiale del *Simple Maths* reperibile presso l'indirizzo <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>

In un corpus di dimensioni limitate e costituito da interviste semi-strutturate, la distribuzione delle *keyword* tende a concentrarsi su un numero relativamente ristretto di nuclei tematici; l'analisi degli item consente pertanto di intercettare delle categorie di parole maggiormente rappresentative del discorso degli informanti.

Per ciascun item selezionato sono stati estratti almeno due esempi contestuali dal corpus di riferimento. Gli item e i relativi esempi sono stati organizzati in un file Excel predisposto per l'annotazione, nel quale sono state successivamente inserite le categorie tematiche, la polarità valutativa (positivo, negativo, neutro) e un breve commento interpretativo. L'inclusione degli esempi contestuali risponde a una duplice esigenza metodologica: da un lato, verificare il valore semantico effettivamente assunto dall'item nei discorsi degli informanti; dall'altro, fondare l'attribuzione della categoria tematica e della polarità valutativa su dati contestuali concreti, ovvero l'uso effettivo degli informanti, evitando un'interpretazione basata esclusivamente sul significato lessicale isolato. Il *dataset* così costruito costituisce l'unità di base dell'analisi quantitativa presentata nel presente capitolo.

È opportuno precisare che l'analisi non si propone di fornire una descrizione esaustiva dell'intero lessico dei due corpora, bensì di individuare le tendenze emergenti a partire dagli item più salienti. Il campione privilegia la profondità interpretativa rispetto all'ampiezza descrittiva: tale scelta comporta inevitabilmente un margine di selettività, ma risulta coerente con l'obiettivo comparativo e con la natura esplorativa dell'indagine. La procedura adottata si colloca nella consapevolezza che la salienza statistica di un item non coincide automaticamente con il suo valore discorsivo, ma richiede una verifica interpretativa. Ciò implica che l'analisi quantitativa non venga assunta come autosufficiente, ma integrata da una successiva interpretazione qualitativa dei dati raccolti.

A seguito della selezione degli item e della raccolta degli esempi contestuali, si è proceduto quindi alla costruzione di un sistema di categorie tematiche,

finalizzato a sistematizzare il materiale lessicale emerso dai due corpora. Le categorie non sono state definite a priori sulla base di uno schema teorico preesistente, ma sono state elaborate in modo induttivo a partire dall'osservazione ricorrente dei campi semantici attivati dagli item selezionati. L'analisi preliminare delle *single word* e delle *multi-word terms* ha infatti evidenziato una convergenza attorno ad alcuni nuclei dominanti, che hanno orientato la strutturazione del sistema classificatorio. La suddivisione in quattro categorie risponde all'esigenza di evitare una frammentazione eccessiva dei dati. Le categorie individuate sono: "Scuola e pratiche didattiche", "Lingua standard e istituzioni", "Identità e diversificazione" e "Pratiche sociali".

La prima categoria, "Scuola e pratiche didattiche", è stata definita per classificare gli item riguardanti l'insegnamento della lingua minoritaria, dall'organizzazione del sistema scolastico alle modalità attraverso cui essa viene trasmessa nel contesto educativo. Vi rientrano item relativi agli ordini scolastici ("primaria", "secondaria"), alle attività didattiche ("lettura", "filastrocca"), agli strumenti utilizzati ("libro di testo") e alle scelte organizzative ("ora di friulano", "opzione").

L'etichetta "Lingua standard e istituzioni" categorizza gli item relativi ai processi di standardizzazione, alle azioni di politica linguistica e agli organismi coinvolti nella promozione della lingua minoritaria. Vi rientrano item come "ARLeF", "varietà standard" e "imporre". La categoria intercetta tutti i termini riguardanti lo standard e le azioni ad esso connesse delle associazioni o degli enti competenti, ma anche le valutazioni degli informanti a riguardo.

La terza riguarda "Identità e diversificazione". Questa categoria raccoglie gli item che concernono la dimensione identitaria, anche considerando la consapevolezza di un'alterità. Vi rientrano termini relativi alla "lingua madre", alla percezione della differenza come in "lingua diversa" ma anche etichette come "campidanese" o "logudorese", nonché espressioni che implicano giudizi legati all'appartenenza a un determinato gruppo linguistico e

identitario, come in “rozzo”. La categoria si propone di mettere in luce la dimensione simbolica e identitaria della lingua, come marcatore di appartenenza, distinzione, variazione diatopica o conflitto interno.

L'ultima categoria è “Pratiche sociali” e racchiude gli item riferiti agli usi effettivi della lingua nei diversi domini sociali, al di fuori dell'ambito strettamente scolastico o istituzionale. Vi rientrano infatti espressioni come “sardo in casa” o riferimenti a contesti d'uso come in “privato, oltre che a situazioni comunicative specifiche come in “campagna”. Questa categoria consente di considerare la lingua calata nella realtà degli usi comunicativi.

L'assegnazione degli item alle categorie ha privilegiato il valore semantico prevalente nel contesto specifico di occorrenza, in quanto i parlanti all'interno dello stesso corpus hanno generalmente utilizzato gli item in maniera omogenea. Tale scelta è operata nella consapevolezza che le categorie siano costrutti specifici della presente ricerca, e non siano compartimenti rigidi della realtà discorsiva in toto.

Accanto alla categorizzazione tematica, a ciascun item selezionato è stata attribuita una polarità valutativa, tramite le etichette di valore “positivo”, “neutro” e “negativo”. I criteri di attribuzione sono stati applicati in modo uniforme a entrambi i corpora. L'assegnazione è stata effettuata tramite l'interpretazione dell'orientamento valutativo espresso nel contesto discorsivo attraverso marcatori espliciti o impliciti di giudizio, prescindendo dal significato lessicale astratto dell'item, attraverso la consultazione sistematica di almeno due esempi per ciascun item, al fine di garantire coerenza interpretativa e ridurre il rischio di classificazioni arbitrarie.

La polarità positiva è stata attribuita nei casi in cui l'informante descrivesse la lingua minoritaria, le pratiche connesse e il mondo istituzionale collegato come una risorsa, una opportunità, un elemento vitale, una prospettiva di sviluppo, attraverso l'espressione di fiducia, valorizzazione o propositività. La polarità negativa invece è stata attribuita nei casi in cui l'item comparisse in enunciati caratterizzati dal dissenso, dalla svalutazione, dalla mancanza di

fiducia nel futuro della lingua o dall'assenza di prospettive. La polarità neutra è stata attribuita nei casi in cui l'item fosse impiegato in modalità descrittiva o informativa, privi di marcatori valutativi riconoscibili.

Una prima osservazione dell'insieme dei 60 item selezionati evidenzia una divergenza significativa nella distribuzione della polarità tra i due corpora. Nel Corpus Friulano, la maggioranza degli item, 19 su 30 (63,33%) presenta una polarità positiva; 9 item sono stati classificati come neutri, mentre soltanto 2 item risultano connotati negativamente. Nel Corpus Sardo la distribuzione si presenta quasi speculare: 18 item su 30, ovvero il 60%, sono categorizzati come negativi; 8 item sono neutri, mentre solo il 13,33% presentano polarità positiva. La differenza non è marginale, configurandosi come una tendenza sistematica nell'orientamento valutativo metalinguistico e negli atteggiamenti esplicitati nelle interviste.

Anche la distribuzione tematica degli item mostra una configurazione differente. Nel Corpus Friulano 20 item fanno parte della categoria "Scuola e pratiche didattiche", quindi il 66,67% del totale; 5 elementi sono della categoria "Identità e diversificazione" e altri 5 di "Lingua standard e istituzioni". Si rileva l'assenza di item nella categoria "Pratiche sociali". Nel Corpus Sardo invece la distribuzione risulta più frammentata: la maggior parte degli item, il 33,33% (10 su 30) fa parte della categoria "Identità e diversificazione". La minor parte, ovvero 5 item (16,67%) fa parte di "Scuola e pratiche didattiche", mentre i restanti elementi sono categorizzati in "Lingua standard e istituzioni" (7) e "Pratiche sociali" (8).

L'analisi incrociata tra le categorie e il valore assegnato suggerisce che la divergenza tra i due corpora non riguarda solo l'orientamento valutativo o singoli elementi lessicali, ma coinvolge l'orientamento generale del discorso e la selezione dei nuclei tematici privilegiati. Questa configurazione costituisce il punto di partenza per l'analisi dettagliata dei due corpora, che verranno esaminati parallelamente nelle sezioni successive.

### 3.2.2 L'analisi dei dati nel Corpus Friulano

La categoria “Scuola e pratiche didattiche” è la più rappresentata nel Corpus Friulano, con 20 item su 30 (66,67%), di cui 12 con polarità positiva, 6 neutri e 2 negativi. Tale distribuzione riflette il modo in cui i docenti friulani costruiscono il loro discorso sulla lingua minoritaria, tematizzando soprattutto la dimensione scolastica verso la valorizzazione dell'esperienza didattica. Come emergerà successivamente, la scuola è percepita come uno spazio in cui il friulano trova legittimazione e normalizzazione, pur con alcune criticità organizzative.

Gli item con *score* più elevato, “primaria” e “secondaria” (entrambi 522,909), emergono come i più statisticamente salienti dell'intero corpus: il primo associato a un valore positivo, il secondo negativo. Ciò rivela una tensione strutturale per cui la scuola primaria è rappresentata come il luogo in cui l'insegnamento del friulano funziona efficacemente, mentre nella scuola secondaria appare meno sistematico. In riferimento alla scuola primaria, INT\_FR\_09a afferma:

- (1) ho insegnato anche alla primaria, alla primaria si veicola di più la parte linguistica è anche più facile secondo me in un certo senso, hanno una, recepiscono bene son come spugnette.

INT\_FR\_02 aggiunge:

- (2) allora noi abbiamo la fortuna di avere le trenta ore annuali alla primaria.

La metafora dei bambini paragonati a “spugnette” o l'uso del termine “fortuna”, rivelano un atteggiamento positivo, in cui la ricettività degli alunni più giovani e la disponibilità di un monte ore curricolare dedicato (§1.3.2) sono percepite come risorse preziose. La situazione si inverte nell'ordine scolastico successivo, dove emerge un senso di incompiutezza percepito dagli stessi insegnanti. INT\_FR\_02 dichiara che “alla secondaria di primo grado purtroppo il friulano non è materia, si utilizza per insegnare qualcos'altro”, impiegando l'avverbio purtroppo come marca di polarità negativa.

L'informante INT\_FR\_04 conferma che “nella secondaria di secondo [...] non c'è un insegnamento sistematico.”

Il corpus manifesta una riflessione metodologica articolata. La ricorrenza della *keyword* “confronto” (386,759) segnala che l'approccio didattico si inserisce nella comparazione interlinguistica. INT\_FR\_01 descrive:

- (3) sì tipo scienze e geografia quando io devo usare, devo parlare anche di termini specifici faccio un confronto italiano friulano.

INT\_FR\_02 precisa:

- (4) io li faccio frequentissimi sono questi confronti di lingua, penso che aiutino di più, poi non so.

L'aggettivo “frequentissimi” e la valutazione esplicita di utilità indicano come la metodologia plurilingue sia consolidata e consapevolmente adottata. Il friulano non è trattato come materia isolata, ma come una risorsa linguistica da mettere in dialogo con l'italiano. In tale prospettiva si inserisce l'item “ragionare” (295,992), che porta al centro la dimensione cognitiva dell'apprendimento linguistico. INT\_FR\_01 sostiene che sia “molto importante insegnare il friulano ai bambini perché praticamente apre le porte anche ad un diverso modo sia di pensare che di ragionare quindi in ogni caso è un arricchimento”. L'informante INT\_FR\_07 rafforza tale posizione:

- (5) poi secondo me a livello di competenza il fatto di poter ragionare e confrontare varie lingue rende la comprensione più completa.

Il friulano, nella didattica plurilingue, si configura dunque come uno strumento di potenziamento cognitivo generale, in quanto “arricchimento” che rende la comprensione più “completa”. Con l'item neutro “mostrare” (295,992) viene descritto un approccio didattico non prescrittivo, finalizzato alla consapevolezza della variazione linguistica. INT\_FR\_06 testimonia:

- (6) grammatica praticamente non l'ho fatto ho solo mostrato magari certe differenze o certi fenomeni non so certe cose di morfologia [...] non c'era una riflessione ulteriore semplicemente mostrare che c'è varietà che c'è differenza che può essere vitale e fine cioè.

INT\_FR\_10 racconta inoltre:

- (7) si parte soprattutto dall'ascolto e attraverso non so i racconti le canzoncine le filastrocche un po' come si il percorso nella lingua inglese.

Con “filastrocca” (273,3) si indica anche l'uso della dimensione ludica e affettiva nell'insegnamento. Il parallelo con l'apprendimento dell'inglese suggerisce che i docenti mutuino metodologie consolidate nell'insegnamento delle lingue straniere, applicandole al friulano. A tal proposito, con il lemma “metodologia” (159,842) viene introdotto il tema della didattica CLIL, ben consolidata. Il docente INT\_FR\_04 ritiene come gli approcci plurilingui siano “metodologie efficaci soprattutto per questo tipo di avvicinamento”.

INT\_FR\_10 specifica:

- (8) l'approccio metodologico è un po' quello di tutte le materie nel senso che le attività che vengono proposte sono sempre cioè adesso al netto della metodologia CLIL che funziona.

Per quanto riguarda le competenze insegnate nei diversi ordini scolastici, con l'item “lettura” (273,3) viene indicata una progressione didattica. L'informante INT\_FR\_01 descrive:

- (9) allora principalmente all'inizio l'ascolto e il parlato e poi terza quarta e quinta si cura anche la lettura e la scrittura.

Speculare in tal senso è l'item “comprensione” (227,917), come in INT\_FR\_08:

- (10) importante era la comprensione no, i brani che leggevo io o che facevo leggere poi a loro devono essere compresi e quindi quando vai sulla comprensione e poi non è difficile porre attenzione anche a come si scrive.

Il termine designa una competenza ricettiva che i docenti assumono come punto di partenza. Nel corpus inoltre vengono menzionate specificatamente le ultime due classi della scuola primaria come momento in cui l'insegnamento progredisce strutturalmente.

La motivazione viene indicata dai docenti come obiettivo e criterio metodologico prioritario: la scelta di anteporre la motivazione al risultato linguistico formale, soprattutto nei primi ordini scolastici, è una posizione didattica che privilegia l'affettività e il coinvolgimento come prerequisiti all'apprendimento. Gli item "motivazione" e "motivare" (227,917 e 205,225, neutri) rivelano tale orientamento pedagogico. INT\_FR\_01 dichiara:

- (11) cerco anche di dare un giudizio positivo di vedere la partecipazione dei bambini quindi non tanto il risultato linguistico ma la motivazione la partecipazione la voglia di fare.

Anche l'informante INT\_FR\_09b specifica come “motivarli all'acquisizione” sia “la prima proprio cosa basilare”.

L'item “opzione” (205,225) concerne la dimensione della facoltatività dell'insegnamento della lingua minoritaria. In INT\_FR\_05 si allarga la prospettiva:

- (12) anche persone di origine straniera capendo che il friulano può essere un lasciapassare anche per alcune professioni scelgono l'opzione friulano.

Il sostantivo “lasciapassare” attribuisce al friulano un valore pratico e spendibile nel mercato del lavoro, trascendendo la sola dimensione culturale o identitaria. La capacità di attrarre anche studenti di origine straniera è presentata come conferma della vitalità e della rilevanza della lingua. Il friulano non viene presentato agli alunni come mero marcatore identitario, ma come una risorsa che apre al mondo: una posizione opposta a quella presente nel discorso sardo, come analizzato successivamente. A tal proposito si segnala l'item “arricchire” (182,534, positivo), che definisce la variazione linguistica come valore aggiunto e occasione di apprendimento positivo, come esplicita INT\_FR\_08:

- (13) se una cosa invece è proposta come un'alternativa divertente, interessante, arricchente eccetera allora ha svolto la sua funzione se no.

In merito alla funzione della scuola, l'item “sostenere” (182,534, positivo) indica il fine normalizzante verso l'uso spontaneo del friulano. INT\_FR\_05 osserva:

(14) se un insegnante parla friulano loro si sentivano incoraggiati nell'uso anche in classe [...] si sentivano anche sostenuti perché tante volte magari si vergognano se sono una piccola parte. Il patrimonio volatile è tutto legato al friulano qui naturalmente, sostenuto diciamo dalle trentatré ore di lezione comunque previste dalla legge, per cui io lo vedo bene.

I partecipi “incoraggiati” e “sostenuti” si inseriscono in una rete in cui la scuola, l'insegnante e il quadro normativo si rinforzano reciprocamente. La fiducia espressa nell'inciso finale sintetizza un atteggiamento ottimista. Nella *multi-word* “insegnamento del friulano” (182,534, positivo), con la citazione di INT\_FR\_03 (“Adesso secondo me si è molto svecchiato anche proprio l'insegnamento del friulano, sia con i sussidi che ci sono ma anche proprio con le modalità”) si rileva che i docenti percepiscono un'evoluzione positiva e recente nelle pratiche e negli strumenti disponibili.

Per quanto riguarda i materiali didattici, con l'item “libro di testo” (137,15) si descrive il materiale scritto standardizzato come strumento ordinario dell'insegnamento. INT\_FR\_01 osserva che “il fatto di avere dei libri di testo” faccia sì che “anche i bambini vedono che viene data importanza al friulano”. Si sottolinea come il libro di testo scritto in lingua standard non leda alla variazione orale: i docenti mantengono una flessibilità esplicita verso le varietà locali degli alunni. Infatti, INT\_FR\_05 dichiara:

(15) allora noi usiamo i libri di testo, i libri di testo hanno una loro lingua quindi magari qualcuno dice eh ma sai nel mio paese si dice così e dico va bene è un sinonimo non, mai voglio dire mai negare oppure dire si dice così, abbiamo, facciamo sempre la premessa che nel friulano ci sono tante varianti.

In conclusione, l'espressione “ora di friulano” (137,15) è uno dei due soli item negativi di questa categoria e introduce una nota critica rilevante. L'informante INT\_FR\_06 racconta:

(16) le ore di friulano erano tutte quante nel pomeriggio dopo la mensa quindi sempre del discorso di prima del fanalino di coda però sî non si può pretendere due ore dopo pranzo di tenerli seduti è disumano.

La metafora del “fanalino di coda” indica che nonostante la presenza formale delle ore curricolari, la loro collocazione oraria pomeridiana è percepita come una marginalizzazione implicita che riduce l'efficacia dell'insegnamento. La tensione tra riconoscimento formale e organizzazione pratica rappresenta una sfumatura importante del discorso friulano.

La categoria “Lingua standard e istituzioni” raccoglie 5 item nel Corpus Friulano, di cui 3 con polarità positiva e 2 con polarità neutra. L'assenza di valori negativi risulta significativa: il discorso dei docenti friulani sulle istituzioni di riferimento e sulla standardizzazione linguistica è omogeneamente favorevole, privo di critiche esplicite. Tra gli item più salienti emergono “Filologica” (*score* 364,067), riferito alla Società Filologica Friulana, e “ARLeF” (295,992), gli enti competenti più citati e apprezzati. L'informante INT\_FR\_03 descrive le pubblicazioni della Società Filologica come “diversi libri interessanti [...] proprio sulle costruzioni grammaticali sul lessico”; INT\_FR\_11 include una valutazione complessiva:

(17) tutto il materiale che le dico è veramente ben fatto quello proposto sî da da da chi si occupa di friulano insomma dal Docuscuele alla Filologica e no e l'Arlef eccetera, sono tanto tanto ben fatti.

La reiterazione di “tanto” e l'avverbio “veramente” esprimono un apprezzamento sincero. INT\_FR\_09b racconta l'esperienza diretta con l'ARLeF:

(18) io infatti faccio scienze e quando non so qualche cosa chiedo all'Arlef se per favore mi dice come si dice questa cosa in friulano perché non lo trovo magari sul dizionario.

Tale esempio mostra come l'ente strumentale non sia percepito come una struttura burocratica distante, ma come una risorsa consultabile e accessibile nella pratica quotidiana dell'insegnamento. Come illustrato in §1.3.2, l'ARLeF

svolge la funzione di supporto ai docenti, e i dati emersi confermano che è percepito come efficace.

La *multi-word* “materiale didattico” (114,458, neutro) chiarisce con precisione il rapporto tra standard scritto e varietà locale nell'insegnamento. INT\_FR\_07 specifica le implicazioni pratiche:

- (19) Allora i vantaggi è ovvio che se non avessimo una grafia normalizzata sarebbe molto difficile insegnare a scuola come scrivere o dare delle indicazioni, è ovvio che poi sul fatto della pronuncia sulle varianti locali ci deve essere la flessibilità perché io non posso pretendere che i miei alunni ma nemmeno che io cambi il mio modo di parlare per adeguarmi a uno standard definito no.

Il ragionamento distingue chiaramente come lo standard sia necessario e funzionale per la scrittura, mentre la variante locale è mantenuta e tutelata nell'oralità, esprimendo una posizione pragmatica e non dogmatica. L'item “varietà standard” (69,075, positivo) chiude questa categoria con la valutazione più esplicita verso la standardizzazione. INT\_FR\_01 commenta:

- (20) il fatto di avere costruito diciamo una varietà standard è stato mettere insieme tutte le varianti locali, quindi arricchirlo un pochino.

La standardizzazione è qui descritta come un processo di arricchimento, non di imposizione né di impoverimento: il lessico scelto, “arricchire” e “mettere insieme”, suggerisce un atteggiamento inclusivo verso le varietà locali.

La categoria “Identità e diversificazione” conta 5 item nel Corpus Friulano, 4 con polarità positiva e solo 1 con valore neutro. Quando i docenti friulani affrontano il tema dell'identità linguistica e della differenziazione diatopica, il discorso si articola nei termini della valorizzazione e della ricchezza, non del conflitto o della frammentazione. L'item “vitale” (159,842) esprime con chiarezza la priorità attribuita alla sopravvivenza della lingua, anche a fronte dei naturali processi di contatto e di mutamento. INT\_FR\_06 afferma:

- (21) se il costo per portare avanti una lingua è perdere del lessico va bene perché s'è più importante che rimanga vitale la lingua in generale.

La vitalità linguistica viene tematizzata da INT\_FR\_11, che con il superlativo “vitalissimo” conferma una percezione di robustezza e di uso effettivo nella comunità: “la vitalità del friulano nella mia zona perché i miei sono della bassa friulana per cui lì posso dire che è vitalissimo”. A tal proposito, con l’item “lingua madre” (114,458), INT\_FR\_10 aggiunge:

(22) Allora questo è un piccolo comune in cui la lingua madre è ancora il friulano e per la maggior parte delle persone.

L'uso dell'avverbio “ancora” segnala la consapevolezza della pressione esercitata dalla lingua nazionale, ma il tono del discorso rimane positivo. Con tale item emerge la dimensione affettiva della lingua minoritaria. L’informante INT\_FR\_02 dichiara “per me è la mia lingua madre, e quindi è la lingua del cuore”. Il friulano è radicato nel territorio, e il suo uso come “lingua del cuore” esprime un valore identitario profondo.

L'unico item neutro, “frazione” (273,3), introduce la variazione geografica interna all'area friulanofona, senza connotazione negativa. INT\_FR\_11 osserva:

(23) ci sono delle frazioni che parlano tranquillamente il friulano ma ci sono delle frazioni quelle verso il Veneto che non ce l'hanno più da tanto tempo.

La variazione territoriale è registrata come dato sociolinguistico reale: l’informante indica che in alcune zone il friulano è più vitale, ovvero il Friuli centrale, l’area Collinare e la Carnia (§1.2.2), senza che tale diversificazione produca tensioni interne.

Infine, nel Corpus Friulano, la categoria “Pratiche sociali” è assente. Tale configurazione evidenzia come il discorso dei docenti friulani si concentri quasi esclusivamente sulla scuola e sulle istituzioni, lasciando in secondo piano gli usi della lingua nei domini privati e sociali. Come emerso in §3.2.1, ciò riflette un orientamento ideologico complessivo all’interno del corpus: le interviste dei docenti friulani evidenziano la presenza consolidata della lingua minoritaria nei contesti educativi, supportata dagli enti competenti. Il silenzio sui domini sociali privati può essere interpretato come segnale di una

situazione in cui la lingua non è percepita come minacciata in tali contesti, o perlomeno in cui i docenti non avvertono il bisogno di problematizzare esplicitamente la presenza fuori dall'aula. La rappresentazione concettuale della lingua minoritaria, all'interno di questo corpus, si configura come oggetto di pianificazione, insegnamento e normatività.

### 3.2.3 L'analisi dei dati nel Corpus Sardo

Nel Corpus Sardo la categoria “Scuola e pratiche didattiche” conta soltanto 5 item su 30 (16,67%), di cui 4 negativi e 1 positivo: il contrasto con il Corpus Friulano è immediato. L'espressione “insegnamento del sardo” (*score* 156,275, valore negativo) è quella che condensa con maggiore chiarezza le difficoltà strutturali percepite. INT\_SAR\_03 dichiara:

(24) io l'unica remora che ho per l'insegnamento del sardo come dell'algherese è che qua in Sardegna c'è tutta una disputa su quella che quello che sarebbe il sardo da insegnare.

Il sostantivo “disputa” introduce immediatamente un terreno conflittuale e irrisolto. L'informante INT\_SAR\_05a porta la propria esperienza diretta:

(25) Ci sono stati dei progetti gli scorsi anni ma non sono andati in porto perché è richiesta una formazione specifica che in realtà non tutti abbiamo anzi non abbiamo proprio perché io per esempio il corso di sardo l'ho fatto, sono tra virgolette idonea all'insegnamento del sardo anche nelle scuole ma non c'è stato rilasciato nessun tipo di attestato comunque non è riconosciuto dal MIUR, non dalla regione, è un corso regionale non conosciuto dal MIUR e quindi non si può insegnare.

La sequenza di negazioni (“non sono andati in porto”, “nessun tipo di attestato”, “non è riconosciuto”, “non si può insegnare”) costruisce un'immagine di frustrazione amministrativa. Come illustrato in §1.3.3, la mancanza di un percorso di formazione docente certificato a livello ministeriale rappresenta una delle criticità strutturali che distingue la situazione sarda da quella friulana.

Tramite la *multi-word* “storia della Sardegna” (104,517), l’inadeguatezza si allarga alla didattica in generale, collegando l’insegnamento linguistico a una più generale percezione di colonialismo culturale<sup>126</sup>. INT\_SAR\_02 afferma:

(26) vivessimo in una regione in cui le persone sanno dove vivono però [...] non viene insegnato niente di storia della Sardegna niente dell'arte della Sardegna niente di quello che gli succede intorno e del mondo dove vivono tutti i giorni, ti dico è indispensabile perché le vedo come due cose correlate.

La ripetizione di “niente” enfatizza la percezione di marginalizzazione culturale. A tal proposito, INT\_SAR\_05 approfondisce:

(27) la storia della Sardegna è diversa dal resto [...] è un percorso che andrebbe studiato e approfondito questo all'interno della scuola non si fa, ma non si fa nemmeno all'università paradossalmente.

L'avverbio “paradossalmente” esprime l’irragionevolezza della carenza didattica all’interno del sistema educativo. I dati rilevano come per i docenti intervistati il problema dell’insegnamento del sardo si iscriva in un più ampio deficit di riconoscimento culturale istituzionale. La sfiducia verso le istituzioni e l’azione politica viene tematizzata anche dall’item “formativo” (130,396). In INT\_SAR\_01 si descrive:

(28) la lingua sarda come altre lingue minorizzate dello Stato Italiano è sotto continua aggressione del bombardamento mediatico in italiano di tutte le agenzie formative dalle più basse alle più alte i mezzi di comunicazione sono prevalentemente in italiano e le risposte anche amministrative insomma politiche sono molto deboli.

INT\_SAR\_04 aggiunge:

(29) faccio fatica però a pensare che oggi si possa inserire nel nostro impianto formativo lo studio di una lingua come questa.

---

<sup>126</sup> Concetto elaborato da Frantz Fanon (1952), il colonialismo culturale è l'imposizione sistematica della cultura, dei valori e della lingua del colonizzatore, che porta il colonizzato a interiorizzare la propria presunta inferiorità. Per Fanon, parlare una lingua significa assumere un mondo e una cultura: imporre la lingua del colonizzatore è l'atto supremo di colonialismo culturale perché obbliga il colonizzato a pensare con le categorie logiche dell'oppressore e crea una gerarchia dove i dialetti o le lingue locali sono visti come segni di arretratezza.

Il lessico della violenza e della debolezza convergono in un quadro di subalternità percepita. Il sostantivo “aggressione” connota la pressione dell'italiano come violenza linguistica, mentre l'espressione “faccio fatica” e l'aggettivazione “molto deboli” esprimono un forte scoraggiamento. Tale lessico esprime la condizione di una resa nei confronti di quella che è vissuta come una battaglia culturale dai suoi protagonisti (“bombardamento”), in opposizione al sentimento di fiducia osservato all'interno dell'altro corpus.

Nell'ambito didattico, la *multi-word* “orario scolastico” (78,638) esprime le criticità sul piano organizzativo concreto. INT\_SAR\_03 afferma:

- (30) No, ma infatti bisognerebbe cambiare l'orario scolastico, il tempo scolastico, capito se si avesse una diversa organizzazione e anche la struttura fosse in un'altra maniera.

Inoltre, INT\_SAR\_06 rafforza il tema attraverso la propria testimonianza:

- (31) in orario sì, più o meno in orario scolastico, in un sì erano praticamente gli altri docenti che poverini dovevano eliminare delle loro ore e quindi mi dicevano ascolta spiegagli questo in sardo fagli questo in sardo.

Il termine “poverini”, riferito ai colleghi, esprime il disagio dovuto alle modalità di inserimento del sardo nell'orario scolastico a scapito di altre discipline, in una logica di sottrazione che non favorisce la normalizzazione dell'insegnamento. Il condizionale “bisognerebbe cambiare” marca la distanza tra la situazione auspicata e quella reale.

L'unico item positivo di questa categoria, “facoltativo” (130,396), veicola una positività proiettata nel futuro: la fiducia nella sorte della lingua minoritaria si inserisce in un immaginario in cui il sardo è materia curriculare obbligatoria, come nelle parole di INT\_SAR\_10: “Probabilmente se fosse obbligatorio [...] non sempre le cose facoltative vanno”. L'informante INT\_SAR\_11 precisa:

- (32) Secondo me sarebbe utile come materia obbligatoria sì perché se dovesse essere una materia facoltativa magari molti potrebbero rinunciare a questa materia se invece è obbligatoria insomma ripeto

imparare il sardo è molto molto utile per imparare bene l'italiano per imparare un'altra lingua straniera quindi insomma non vedo niente di negativo, sono tutti aspetti positivi per avere l'insegnamento del sardo come lingua obbligatoria.

La positività non riguarda dunque lo stato attuale, ma uno scenario ipotetico in cui l'obbligatorietà scolastica garantirebbe la partecipazione e i risultati che la facoltatività non riesce ad assicurare.

La categoria “Lingua standard e istituzioni” raccoglie 7 item nel Corpus Sardo, con una distribuzione di polarità di 1 item positivo, 2 neutri e 4 negativi. Il tema della standardizzazione linguistica emerge esplicitamente come conflittuale, dominato dalla percezione che sia un'imposizione e non una risorsa. La *keyword* “LSC” (259,792) è la più diretta nell'esprimere il rifiuto della standardizzazione imposta dall'alto. INT\_SAR\_05b afferma:

(33) Probabilmente si verrà indirizzati verso la LSC e si perderà un pochino il dialetto diciamo di ogni zona magari questo potrebbe essere il rischio il rischio potrebbe essere questo ecco che si si cerca una lingua comune per tutti perdendo quella magia quella particolarità dei dialetti.

Il giudizio negativo viene espresso anche nella testimonianza di INT\_SAR\_09:

(34) i bambini in quel laboratorio di Oristano parlavano LSC parlavano quindi completamente innaturale.

L'aggettivazione è uno dei marcatori valutativi più forti del corpus. La LSC è percepita come un codice artificiale che aliena i parlanti dalla propria varietà (§1.2.3). Il termine “magia” per descrivere ciò che andrebbe perduto con la standardizzazione introduce una dimensione affettiva quasi sacrale della propria varietà, dal forte valore identitario, irriducibile a qualsiasi norma codificata. Tramite l'item negativo “imporre” (259,792) la questione si sposta sul piano storico e politico. INT\_SAR\_03 argomenta:

(35) Secondo me tu non puoi imporre una capito proprio perché hanno anche evoluzioni differenti, hanno contesti sociali che sono differenti e li depriveresti no [...] ripeto noi siamo una terra che è stata a cui è stata imposta una cultura un

cioè, e quindi niente è stato insegnato, i nostri genitori sono ci hanno cresciuto che il sardo non esisteva.

Il parallelismo implica che imporre la LSC dall'alto comporterebbe ripetere la stessa dinamica avvenuta per l'italiano nell'isola; tale connotazione è rafforzata dal verbo “deprivare”, in riferimento all'identità culturale delle diverse comunità. Anche il lemma “limba” (208,034 negativo) conferma tale orientamento avverso attraverso l'uso dell'ironia come strategia discorsiva. INT\_SAR\_09 racconta:

(36) con questa *limba* sarda comuna ci hanno detto assolutamente voi scrivete così leggete quello che volete cioè potevi leggere anche l'inglese secondo il loro ragionamento che alla fine se io leggo *limba* e devo leggere lingua è una cosa che non esiste. [...] non è un modello moderno neanche nella didattica cioè non risponde a quello quello che secondo me ci serve.

Tramite l'item “italianismo” (156,275) in INT\_SAR\_09 si introduce una prospettiva diacronica più articolata:

(37) se tu guardi le tradizioni di *goccius* tutti i canti lì [...] dimostrava che chi scriveva e chi cantava aveva una cultura importante quindi l'italianismo era percepito così [...] però la risposta è che l'italianismo adesso è vissuto con uno stigma un po' più negativo.

La neutralità dell'item riflette la natura descrittiva del fenomeno: l'italianismo nel sardo ha avuto storicamente una funzione di marcatore di status culturale elevato, mentre oggi è percepito negativamente come segno di contaminazione. Tale inversione testimonia il cambiamento in corso nella percezione della comunità (§1.2.3), da una posizione di subalternità culturale verso una progressiva rivendicazione del valore linguistico.

L'item “evoluzione” (130,396), l'unico con polarità positiva nella categoria, introduce il primo atteggiamento positivo nei confronti della standardizzazione. INT\_SAR\_08b afferma:

(38) lo standard è indispensabile [...] è un'evoluzione corretta come capita in come tutte le lingue come è capitato all'italiano no per raggiungere uno standard in modo autonomo.

La positività emersa quindi è strettamente correlata alla potenziale autonomia del processo. Un'altra traccia di fiducia emerge nelle parole di INT\_SAR\_11, correlate alla *multi-word* “lingua sarda comune” (78,638):

(39) Penso che da un certo punto di vista sia fondamentale avere una lingua sarda comune, quindi una lingua che per tutti sia, che tutti si possono identificare con quella lingua dall'altra parte penso che questo sia impossibile perché la lingua è cultura e appartenenza quindi in Sardegna anche in un paese piccolo e in un paese vicino di pochissimi chilometri si parlano si utilizzano dei termini diversi quindi le persone sono molto gelose del proprio dialetto della propria parlata quindi avere una lingua comune insomma penso sia molto difficile.

L'informante esprime la consapevolezza dei vantaggi di possedere una varietà standard, ma ne valuta l'impossibilità della realizzazione concreta a causa del forte radicamento identitario delle varietà locali e del campanilismo (“gelose”), come confermato anche da INT\_SAR\_07: “non si può creare una lingua sarda comune a tutti, assolutamente non è fattibile”.

La categoria “Identità e diversificazione” è la più rappresentata nel Corpus Sardo, con 10 item su 30 (33,33%) e una distribuzione dei valori divisa tra 5 elementi negativi e 5 neutri. L'assenza totale di item positivi è il dato più significativo, contrastando nettamente il Corpus Friulano. Il tema identitario, dominante nel corpus, è attraversato da tensioni profonde.

Gli item con score più elevato hanno un valore negativo, ovvero “sassarese” (1165,566) e “campidanese” (518,585), che rivelano immediatamente la frattura interna all'isola. INT\_SAR\_03 descrive la dinamica di opposizione tra le aree urbane e i centri minori:

(40) è più facile che sdegnino i cittadini sassaresi che hanno questa superiorità, capito, il sardo no è terribile.

Il campo semantico del disprezzo e della distanza configura la diversificazione linguistica come una frammentazione conflittuale. Anche in merito al secondo item, si evidenzia la percezione di eterogeneità inconciliabile riguardo i processi di standardizzazione (INT\_SAR\_03):

(41) se tu prendi il logudorese non ha niente a che vedere col campidanese, [...] quindi, non so, dovresti fare un discorso più locale.

L'item “nuorese” (285,672) conferma ulteriormente tali dinamiche con le parole di INT\_SAR\_09:

(42) cioè se tu parli con un nuorese ne parla cioè ne parla in maniera dispregiativa sia di me come cagliaritano che della città, poi non dico il nuorese medio però succede.

Il primo atteggiamento positivo nei confronti della variazione diatopica è rilevato in INT\_SAR\_05 (“logudorese” 285,672), che ridimensiona l'eterogeneità sul piano dell'intercomprensione:

(43) è la cadenza che tu dai è proprio rara la parola che è completamente diversa e per la maggior parte nella Sardegna si parla il logudorese cioè quello più poi il barbaricino ha solo la cadenza però la scrittura è uguale, il campidanese è solo la cadenza la scrittura è uguale, il gallurese idem, sono pochissime le parole che sono totalmente diverse tra tutte le lingue.

La *keyword* “provenire” (156,275) approfondisce ulteriormente la polarizzazione sociale tra città e piccoli centri. INT\_SAR\_04 sintetizza “c'è ancora un po' questa tendenza alla, rendere più valore a chi viene dalla città”, mentre l'informante INT\_SAR\_05a testimonia la presenza della glottofobia nelle classi:

(44) io ho parlato in in sardo con alcuni ragazzi che provenivano da Dorgali comunque da zone dell'interno, una ragazza di Arzachena mi fa ma non vi sentite un po' arretrati, no io ho detto io vedo più arretrata te che non lo parli [...] non vuol dire essere tra virgolette rozzi non vuol dire essere arretrati vuol dire mantenere un certo livello io ho detto di conoscenza anche di una lingua che non tutti parliamo.

L'episodio è emblematico: lo stigma linguistico è interiorizzato dai giovani studenti e orientato verso la sardofonia come segnale di arretratezza culturale, persistente nonostante i progressi normativi. Il collegamento dell'item con lemmi quali "arretrati" e "incivili" costruisce una catena di marginalizzazione che connota il sardo come lingua dell'inferiorità socioculturale. A tal proposito, l'item "rozzo" (156,275) tematizza ulteriormente lo stigma linguistico radicato. L'informante INT\_SAR\_03 indica il fenomeno di lunga durata:

(45) Sì sì, perché è passato questo come messaggio, che il sardo era una lingua rozza era degli incivili non si doveva assolutamente parlare.

Le testimonianze indicano come lo stigma sia ancora vivo nella società, non solo nella memoria storica. Nonostante siano trascorsi oltre venticinque anni dalla legge 482/1999, i docenti sardi si trovano ancora a dover confutare nella pratica quotidiana un'ideologia linguistica svalutante e discriminante.

Tramite l'item "riconoscimento" (156,275 neutro) si introduce un'ambivalenza nella posizione sociale della sardofonia. INT\_SAR\_04 osserva:

(46) nel senso che se sei un, parli in italiano hai un riconoscimento sociale diverso rispetto a quello che hai se parli esclusivamente in sardo.

INT\_SAR\_09 introduce invece il fenomeno opposto:

(47) comunque ogni volta che fai le ricerche ogni volta che fai inventari interviste la gente c'è comunque questa cosa del riconoscimento quindi dicono sì anche se uno non è parlante se uno non cioè sempre il riconoscimento nella lingua a prescindere.

I due esempi costruiscono due poli del riconoscimento: nella vita sociale quotidiana, l'italianofonia conferisce uno status più alto; riguardo la dimensione identitaria, le persone si dichiarano sardofone anche in assenza di competenza attiva, per appartenenza simbolica. Questa doppia dinamica di discriminazione nell'uso e di orgoglio identitario caratterizza la complessità della posizione della lingua minoritaria nello spazio sociale dell'isola.

Infine, la categoria “Pratiche sociali” conta 8 item nel Corpus Sardo: 2 con valore positivo, 1 neutro e 5 negativi. La totale assenza nel Corpus Friulano e la sua presenza significativa e prettamente negativa nel Corpus Sardo costituisce una delle asimmetrie più rilevanti tra i due corpora. I docenti sardi costruiscono il loro discorso sulla lingua minoritaria anche attraverso la problematizzazione delle pratiche sociali e dei domini d’uso. Nuovamente trova spazio il tema dello stigma linguistico, approfondito dalla *keyword* “ragazza” (389,189) nell’ambito delle dinamiche di genere<sup>127</sup>. INT\_SAR\_06 racconta:

(48) cioè il ragazzo parlava il sardo la ragazza no perché era più spendibile come matrimonio l'italiano rispetto alla donna che parlava il sardo.

L’informante INT\_SAR\_11 conferma:

(49) più che altro i maschi perché magari da parte delle ragazze c’è più difficoltà perché ripeto magari viene vista come una lingua un po' rozza e quindi una ragazza che parla il sardo viene identificata un po' come.

L’interruzione della frase, coerente con la dimensione orale dell’intervista, suggerisce che l’etichetta implicita sia talmente connotata da risultare difficile da esplicitare. In relazione ai domini d’uso, l’item “campagna” (130,396 negativo) associa la lingua minoritaria ai contesti rurali. INT\_SAR\_08b racconta:

(50) la lingua nostra non fosse adatta alle donne perché era una lingua grezza adatta a parlare della campagna delle pecore di ambienti rurali diciamo pastorali addirittura che non sarebbe neanche un disonore però questo è avvenuto.

L’associazione tra i termini “sardo”, “campagna” e “pecore” costruisce una triade semantica in cui la lingua è confinata in un dominio basso e arcaico,

---

<sup>127</sup> “Women show a lower rate of stigmatized variants and a higher rate of prestige variants than men” (Labov, 2001: 266). Per ulteriori approfondimenti sul rapporto tra lingua minoritaria e dinamiche di genere si indicano gli studi di Gal, S., “Peasant men can’t get wives: language change and sex roles in a bilingual community”, in *Language in Society*, Vol.VII, Berkeley, University of California, 1978 e Cavanaugh, J. R., “Little Women and Vital Champions: Gendered Language Shift in a Northern Italian Town” in *Journal of Linguistic Anthropology*, n.16(2), 2006.

escluso dalla modernità e dall'ascesa sociale. Tale estratto testimonia la discriminazione linguistica in una delle formulazioni più esplicite dell'intero corpus.

La prima e l'ultima categoria sono accomunate dalla rappresentazione concettuale di una battaglia linguistica (vd. item "formativo") contro la glottofobia, esplicitata dall'item "vincere" (233,913 negativo) nelle parole di INT\_SAR\_01:

(51) non so se vinceremo questa battaglia, questo non lo posso sapere e lo dico anche a malincuore insomma da attivista [...] non sappiamo se riusciremo a vincere perché le forze a volte sono impari però dobbiamo sicuramente provarci insomma. La cosa principale è vincere la vergogna di parlare in sardo perché c'è lo stigma sociale che in sardo parlano i grezzi chi non ha studiato chi non è andato a scuola i poveri.

La metafora della battaglia, con "forze impari" e un esito incerto, costruisce un discorso di resistenza segnato dalla sfiducia. La discriminazione linguistica pervade le testimonianze dei docenti, ed è qui enumerata in modo preciso e cumulativo: "vergogna", "grezzi", "chi non ha studiato", "chi non è andato a scuola", "i poveri". In tal modo viene espressa nuovamente l'equivalenza tra sardofonia e marginalizzazione sociale, che non trova alcun parallelo nel Corpus Friulano, bensì un'opposizione (vd. item "opzione", lemma "lasciapassare"). Lo stesso informante propone un'analisi socioculturale: "uno stigma terribile perché sardo uguale grezzo cioè uno che non ha studiato non sa parlare l'italiano tipica dinamica coloniale schiettamente coloniale." Tale formulazione è la più esplicita del Corpus Sardo: l'intervistato nomina lo stigma come conseguenza del colonialismo culturale, connotando la situazione sarda come il risultato di una dominazione culturale storica.

I soli item con valore positivo sono gli item "privato" (130,396) e "sardo in casa" (78,638). L'unica valutazione positiva di questa categoria è circoscritta al dominio privato e domestico: la lingua, solo in questo ambito, è percepita come legame autentico con la comunità e il territorio. INT\_SAR\_08a afferma:

(52) nella vita privata è importante perché crea no stabilisce quel legame con la comunità con il territorio perché comunque ogni lingua ha anche delle sue parole che dipendono dal territorio in cui stai no la sua conformazione le sue caratteristiche quindi è chiaro che sono proprio tipiche e non possono essere insomma cambiate.

INT\_SAR\_03 racconta:

(53) ancora i ragazzi, quando io faccio sempre la domanda ma parlate sardo in casa, si vergognano di dire che parlano sardo in casa anche se lo parlano molti di loro lo negano, poi quando prendono confidenza allora si allargano e dicono sì a casa parliamo il sardo, ma altrimenti no è l'italiano capito è rimasto questo retaggio.

La vergogna come risposta alla domanda sull'uso domestico del sardo è un indicatore di notevole peso: i ragazzi nascondono attivamente la propria competenza linguistica, avendo interiorizzato la discriminazione. L'espressione "è rimasto questo retaggio" attribuisce tale dinamica a una trasmissione transgenerazionale dello stigma che le leggi di tutela non hanno ancora dissolto.

### **3.2.4 Osservazioni conclusive sull'analisi quantitativa**

L'analisi comparata degli item estratti dai due corpora evidenzia una divergenza sistematica che investe la struttura profonda del discorso metalinguistico dei docenti e si manifesta nella distribuzione quantitativa degli item tra le categorie e nella polarità valutativa all'interno di ciascuna categoria.

Sul piano della distribuzione quantitativa, i due corpora mostrano orientamenti opposti. Nel Corpus Friulano, il 66,67% degli item si concentra nella categoria "Scuola e pratiche didattiche", configurando la scuola come il dominio quasi esclusivo in cui la lingua minoritaria viene tematizzata. Nel Corpus Sardo, la stessa categoria raccoglie appena il 16,67% degli item, mentre la categoria più rappresentata è "Identità e diversificazione" con il 33,33%, seguita da "Pratiche sociali" con il 26,67% e da "Lingua standard e istituzioni" con il 23,33%. Questa distribuzione segnala immediatamente che i docenti

sardi costruiscono il loro discorso sulla lingua problematizzando la questione identitaria, sociale e politica, oltre che didattica.

Sul piano della polarità valutativa, il contrasto è altrettanto netto. Nel Corpus Friulano, la distribuzione complessiva è dominata dalla polarità positiva e neutra: la categoria "Scuola e pratiche didattiche" conta 12 item positivi, 6 neutri e soli 2 negativi; la categoria "Lingua standard e istituzioni" conta 3 positivi e 2 neutri, senza alcun negativo; la categoria "Identità e diversificazione" conta 4 positivi e 1 neutro, senza alcun negativo. La negatività è dunque circoscritta e riguarda esclusivamente aspetti organizzativi, come la collocazione pomeridiana delle ore di friulano, o la minor sistematicità dell'insegnamento nella scuola secondaria. Nel Corpus Sardo, la situazione si inverte: la categoria "Scuola e pratiche didattiche" conta 4 negativi e 1 solo positivo; "Lingua standard e istituzioni" conta 4 negativi, 2 neutri e 1 positivo; "Identità e diversificazione" conta 5 negativi e 5 neutri, con assenza totale di item positivi; "Pratiche sociali" conta 5 negativi, 1 neutro e 2 positivi. La positività residua nel Corpus Sardo è peraltro di natura peculiare: nei pochi casi in cui emerge (§3.2.3) si tratta di una positività proiettata nel futuro o circoscritta a spazi sottratti allo sguardo pubblico, mai di un'esperienza presente e diffusa.

Sul piano delle categorie attivate, la differenza più significativa è la presenza della categoria "Pratiche sociali" nel solo Corpus Sardo. Nel Corpus Friulano questa categoria è del tutto assente: i docenti friulani non tematizzano l'uso della lingua nei domini privati, familiari o pubblici extrascolastici, il che può essere interpretato come segnale di una situazione in cui la lingua è percepita come sufficientemente vitale nei propri spazi naturali da non richiedere una problematizzazione. Nel Corpus Sardo, al contrario, la categoria raccoglie 8 item, in cui si esplica la discriminazione linguistica, sociale e di genere, segnalando che il sardo è ancora un oggetto conflittuale anche al di fuori della scuola.

Nel Corpus Friulano, il discorso si organizza prevalentemente attorno alla scuola come spazio di pratica e di valorizzazione, in cui le istituzioni sono percepite come alleate, lo standard come risorsa condivisa e la variazione diatopica come complessità arricchente. Gli atteggiamenti linguistici emergono come orientati alla propositività e alla positività: i docenti parlano di ciò che funziona, di ciò che si può migliorare, di ciò che gli alunni apprezzano.

Nel Corpus Sardo, il discorso è attraversato da un senso di insofferenza che pervade ogni categoria tematica. La scuola è luogo di ostacoli burocratici e formativi; le istituzioni nazionali sono percepite come lontane o avverse; lo standard è vissuto come imposizione, non come risorsa; la variazione diatopica è un problema divisivo; le pratiche sociali sono segnate dallo stigma e dalla vergogna. Il lessico rilevato è quello della battaglia e della resistenza, che costruisce un quadro radicalmente diverso da quello friulano: la tutela e la valorizzazione della lingua minoritaria non è un percorso avviato, ma una lotta ancora aperta e dall'esito incerto.

Tale divergenza non è riducibile a una differenza di atteggiamento personale dei singoli docenti, ma riflette e in larga misura conferma la differenza strutturale tra i due contesti sociolinguistici descritti nel primo capitolo.

Come si vedrà nell'analisi distribuzionale che segue, la distribuzione semantica vettoriale del termine "lingua" in ciascun corpus approfondirà la percezione della lingua minoritaria da parte degli informanti a un livello di granularità ulteriore.

### 3.3 L'analisi distribuzionale

#### 3.3.1 Il lavoro preliminare

L'analisi esposta nel presente capitolo si propone di indagare la configurazione del vettore distribuzionale del lemma "lingua" all'interno dei due subcorpora, il Corpus Friulano e il Corpus Sardo, utilizzando l'approccio del *Word-Space Model* (WSM). La domanda di ricerca nasce dalla volontà di indagare come la situazione sociolinguistica del friulano e del sardo si rifletta in un diverso linguaggio nelle riflessioni metalinguistiche dei rispettivi docenti. La strategia qui adottata consiste nell'indagare l'uso di un lemma significativo rispetto ai fini proposti, ovvero il lemma "lingua": l'oggetto di analisi è il medesimo indagato nelle interviste, ovvero la lingua minoritaria. Per tale motivo il termine "lingua" è il nodo concettuale attorno al quale si organizza il discorso metalinguistico.

Tramite l'analisi dei vettori distribuzionali si può valutare come uno stesso lemma, utilizzato da parlanti culturalmente differenti, possa configurarsi divergente nell'assetto vettoriale a causa della veicolazione di valori concettuali differenti. Il lemma "lingua" viene utilizzato all'interno dei due Corpora per concettualizzare la rappresentazione della rispettiva lingua minoritaria, rispecchiando le diverse condizioni sociolinguistiche descritte nel primo capitolo e le cariche ideologiche conseguenti. I collocati che co-occorrono con un lemma sono la traccia linguistica osservabile delle rappresentazioni mentali dei parlanti.

L'approccio adottato è quello del *Word-Space Model* (WSM), un modello utilizzato dalla semantica distribuzionale per rappresentare il significato di una parola come un vettore in uno spazio geometrico N-dimensionale. Questo approccio consente di misurare la distanza semantica tra i due profili contestuali del lemma in oggetto parallelamente analizzato nei due corpora in modo empirico e riproducibile, complementando l'analisi quantitativa delle categorie tematiche con una misura distribuzionale della divergenza concettuale.

Questa riflessione nasce dall'ipotesi mentalista, per la quale le parole si riferiscono al modo in cui la realtà è concettualizzata e categorizzata: l'attività di concettualizzazione dell'individuo è influenzata dall'esperienza dell'individuo stesso. Jackendoff (1988) osserva come le parole si riferiscano al modo in cui la realtà viene concettualizzata e categorizzata, ovvero a come viene "interpretata" nella mente del parlante: *"the reference that we may establish with entities in the real world by means of word is not direct but mediated by our mental image of these entities"* (Ježek, 2016: 65).

Le parole non riflettono direttamente la realtà, ma il modo in cui essa viene categorizzata e interpretata dai parlanti all'interno di specifici contesti culturali. *Il Word-Space Model* diventa così il mezzo per cogliere empiricamente le diverse ideologie che sottendono le diverse riflessioni metalinguistiche in Sardegna e in Friuli. L'uso del lemma "lingua" implicitamente esprime l'insieme di credenze e atteggiamenti nei confronti della lingua minoritaria, oggetto d'indagine delle interviste.

L'analisi adotta il quadro teorico della semantica distribuzionale, che affonda le sue radici nell'ipotesi distribuzionale, formulata intorno alla metà degli anni Cinquanta da Z. Harris (1954) e J.R. Firth (1957). L'assunto centrale è che l'insieme dei contesti in cui una parola ricorre, costituiti dalle parole con cui co-occorre, sia indicativo del significato della parola stessa e che quindi *"there is a correlation between distributional similarity and meaning similarity, which allows us to utilize the former in order to estimate the latter"* (Sahlgren, 2008: 33). Alla base di tale ipotesi si può individuare la tradizione strutturalista, che vede il significato delle parole come intrinsecamente relazionale, definibile attraverso il confronto tra le parole all'interno di un sistema. Nel caso della semantica distribuzionale tale sistema è rappresentato dall'insieme dei contesti locali: *"words with similar distributional properties have similar meanings"* (Ježek, 2016: 74).

Nella rappresentazione del significato delle entità linguistiche tramite il *Word-Space Model* viene utilizzata una metafora spaziale, secondo la quale il

significato di una parola è un luogo in uno spazio geometrico, con un numero variabile di dimensioni, e la similarità semantica tra parole può essere interpretata come vicinanza in questo spazio (Ježek, Sprugnoli, 2023). Il concetto chiave è quello di vettore: ogni dimensione vettoriale rappresenta un indice di associazione tra il lemma e un determinato collocato. La somiglianza semantica dei lemmi, quindi, coincide con la prossimità spaziale dei vettori che li rappresentano. Nella presente ricerca, i collocati che co-occorrono con un lemma sono interpretati come la traccia linguistica osservabile dei processi di concettualizzazione degli intervistati. Il profilo distribuzionale di una parola, quindi, è come una proiezione empirica delle rappresentazioni mentali e degli orientamenti ideologici che emergono nei discorsi metalinguistici. L'adozione di un modello vettoriale consente di tradurre tali differenze concettuali in relazioni geometriche misurabili, rendendo confrontabili i profili semantici di uno stesso lemma in corpora distinti.

L'approccio distribuzionale sostiene che il significato di una parola è definito dal suo profilo di co-occorrenza: “*You shall know a word by the company it keeps*” (Firth, 1957: 11). Il profilo di co-occorrenza è rappresentato da un vettore le cui coordinate sono le misure di associazione tra il lemma “lingua” e i collocati verbali e aggettivali estratti separatamente dai due subcorpora, il Corpus Sardo e il Corpus Friulano. Le collocazioni del lemma sono state estratte tramite la funzione *Word Sketch* di Sketch Engine, impostando la frequenza minima al valore di 3 occorrenze, analogamente alla soglia adottata per l'estrazione delle *keyword* in §3.2.1. Sono state considerate tre relazioni grammaticali: *verbs with X as object*, *verbs with X as subject* e *modifiers of X*. La restrizione alle relazioni verbali e aggettivali risponde a un'esigenza metodologica: i verbi e gli aggettivi che co-occorrono con un sostantivo costituiscono le dimensioni semantiche più informative sul modo in cui tale sostantivo viene concettualizzato e predicato, rispetto, ad esempio, alle restanti categorie come la *prepositional phrases with verbs*.

La misura di associazione adottata è il *LogDice*, una metrica statistica che identifica la forza di una collocazione, basandosi sulle frequenze della parola

(*node*), della parola che co-occorre (*collocate*) e della loro co-occorrenza totale.<sup>128</sup> Un punteggio *LogDice* più alto indica un'associazione più forte. I punteggi ottenuti costituiscono le coordinate vettoriali: la lista dei 20 collocati estratti costituisce le 20 dimensioni del *Word Space Model*.

Tramite l'utilizzo di *Excel* sono stati costruiti i fogli necessari alla manipolazione dei dati estratti. Nel foglio Excel "matrice" sono stati raccolti i collocati e i rispettivi *score LogDice* provenienti dai corpora. Per risolvere le assenze, i collocati assenti in un corpus sono stati indicati con lo *score* 0, al fine di rappresentare l'assenza come distanza geometrica. Tramite il foglio "similarità" è stato effettuato il calcolo delle metriche vettoriali sulla matrice facendo ampio ricorso alle Formule Matriciali di Excel<sup>129</sup>, essenziali per la corretta elaborazione dei dati: in tal modo sono stati calcolati i valori del prodotto scalare, della norma dei vettori sardo e friulano, della *cosine similarity* e della distanza euclidea. Con il foglio "classifica salienza", i collocati e i corrispondenti *score* per i corpora sono abbinati ai valori di salienza, ovvero il contributo dimensionale, in ordine decrescente in modo tale da individuare i collocati che maggiormente separano i vettori. Una colonna di tipo interpretativo è stata inserita per supportare una successiva analisi qualitativa.

Come osservato in §2.4, il corpus si compone di 82.710 token distribuiti su 22 interviste: una dimensione che, pur adeguata agli obiettivi della ricerca, rimane contenuta rispetto agli standard dei modelli distribuzionali. In corpora di questa scala, le misure vettoriali sono sensibili alla variazione di singoli item ad alta frequenza: pertanto i valori numerici ottenuti rappresentano degli indici di tendenza e non misure statisticamente robuste.

---

<sup>128</sup>Spiegazione ufficiale del *LogDice* presso l'indirizzo <https://www.sketchengine.eu/glossary/logdice/#:~:text=a%20statistic%20measure%20for%20identifying,as%20to%20make%20them%20impractical.&text=LogDice%20is%20also%20used%20in,identify%20the%20most%20probable%20translation.&text=A%20detailed%20explanation%20for%20non,frequent%20or%20most%20typical%20collocations>

<sup>129</sup> Le formule matriciali di Excel sono formule che eseguono calcoli su uno o più elementi di un intervallo (matrice) e possono restituire un singolo o più risultati, espandendosi automaticamente in celle adiacenti nel caso delle formule matriciali dinamiche. Maggiori informazioni sono reperibili presso <https://support.microsoft.com/>

Misura calcolata	Formula matriciale	Risultato	Motivazione
Prodotto scalare	=SOMMA(B1:U1 * B2:U2)	≈ 568.9	Indica la forza con cui i collocati sono importanti in entrambi i corpora
Norma vettore Sardo	=RADQ(SOMMA.Q(B1:U1))	≈ 35.5035	Quantifica la ricchezza del profilo semantico del lemma nel corpus
Norma vettore Friulano	=RADQ(SOMMA.Q(B2:U2))	≈ 39.7329	Quantifica la ricchezza del profilo semantico del lemma nel corpus
Cosine similarity	=B6 / (B7 * B8)	≈ 0.40329	Misura della similarità direzionale
Distanza euclidea	=RADQ(SOMMA (W1:AP1))	≈ 41.248	Misura della divergenza assoluta

Tabella 2: le formule matriciali utilizzate

Il vettore Sardo (S) e Friulano (F) sono calcolati in 20 dimensioni, ovvero il numero dei collocati considerati. La Norma è la lunghezza del vettore nello spazio semantico N-dimensionale: la norma del Corpus Friulano ( $\approx 39.73$ ) è maggiore di quella del Corpus Sardo ( $\approx 35.50$ ), indicando che il lemma “lingua” nel Corpus Friulano è associato ai collocati con un *LogDice* complessivamente più elevato. La norma viene utilizzata nella *cosine similarity* perché normalizzando, cioè, dividendo ciascun vettore per la propria Norma, si eliminano le differenze di magnitudine. In questo modo si rende possibile confrontare la direzione semantica dei due vettori senza che la loro diversa lunghezza influisca sul risultato.

Il prodotto scalare misura la sovrapposizione tra i due vettori. Questo calcolo determina il valore grezzo che indica quanto i due profili semantici puntano nella stessa direzione. Il prodotto scalare diviso per il prodotto delle norme, porta alla misurazione dell'angolo tra i due vettori, ovvero la *cosine similarity*. Un angolo piccolo (valore  $\approx 1$ ) indica che i vettori puntano nella stessa direzione, un angolo ampio (valore  $\approx 0$ ) significa che i vettori puntano in direzioni diverse, avendo un significato divergente.

La similarità del coseno ha il valore di circa 0,403: questo numero indica che i due vettori condividono un nucleo semantico ma in misura modesta, per

cui i profili contestuali del lemma “lingua” sono divergenti. Il valore medio-basso di *cosine* significa che la direzione generale dei vettori non è la stessa: i collocati differiscono significativamente tra i due corpora; infatti, il valore ottenuto indica che i contesti d'uso della parola condividono una sovrapposizione semantica inferiore al 50%.

La distanza euclidea è la misura della distanza in linea d'aria tra due punti in uno spazio: è la lunghezza del segmento che congiunge direttamente il punto finale del Vettore S con il punto finale del Vettore F. La distanza euclidea ha valore di circa 41,248, mostrando che la differenza assoluta nello spazio delle co-occorrenze è rilevante e non si tratta di una piccola oscillazione: non sono differenze lievi su collocati marginali, ma la forza delle associazioni per alcune dimensioni è alta e fortemente diseguale tra i due gruppi, producendo una separazione geometrica netta.

I risultati quantitativi dell'analisi vettoriale (WSM) stabiliscono una premessa: il concetto di “lingua” nei corpora Sardo e Friulano è caratterizzato dalla presenza di una divergenza distribuzionale. I due vettori occupano settori angolarmente distanti nello spazio semantico, condividendo meno della metà del loro profilo contestuale, dato confermato da una distanza geometrica significativa. La chiave per interpretare questa distanza risiede nell'analisi della Salienza della Dimensione, ovvero l'identificazione di quali collocati contribuiscono in modo preponderante alla distanza totale: il calcolo deriva dalla formula della Distanza Euclidea, prima dell'applicazione della radice quadrata e della somma totale; perciò, per ogni collocato si calcola la differenza al quadrato tra le rispettive coordinate *LogDice*. In questo modo è possibile indicare il peso specifico di ciascun collocato nel generare la distanza totale.

L'analisi della salienza è fondamentale per disaggregare il risultato totale e risalire ai marcatori ideologici che generano la distanza. Grazie all'ordine decrescente dei valori di salienza, emergono quali sono i collocati più contributivi alla creazione del profilo semantico del lemma “lingua” nei rispettivi corpora. Un alto valore di salienza indica una forte divergenza

associativa tra i due corpora, mentre un valore di salienza prossimo allo zero indica una forte convergenza nell'uso e nel valore semantico di quel collocato.

Collocato	Salienza (alta)	Vettore Dominante
sardo	≈ 161,29	Sardo
friulano	≈ 150,31	Friulano
vivere	≈ 147,38	Friulano
diverso	≈ 119,68	Friulano
considerare	≈ 116,64	Sardo
madre	≈ 114,70	Friulano
conoscere	≈ 111,09	Sardo
utilizzare	≈ 111,09	Sardo
comune	≈ 100	Sardo
veicolare	≈ 99,80	Friulano
parlato	≈ 98,80	Friulano
usare	≈ 98,60	Friulano
nuovo	≈ 96,43	Friulano
italiano	≈ 91,58	Sardo
dire	≈ 82,08	Friulano

Tabella 3: I collocati ad alta salienza

Ai vertici della classifica (Tabella 3) si collocano i termini autoreferenziali “sardo” (≈ 161,29) e “friulano” (≈ 150,31): la fortissima salienza conferma che il lemma “lingua” funge *in primis* da etichetta auto-referenziale all'interno dei due corpora, risultato assolutamente coerente con la natura metalinguistica delle interviste.

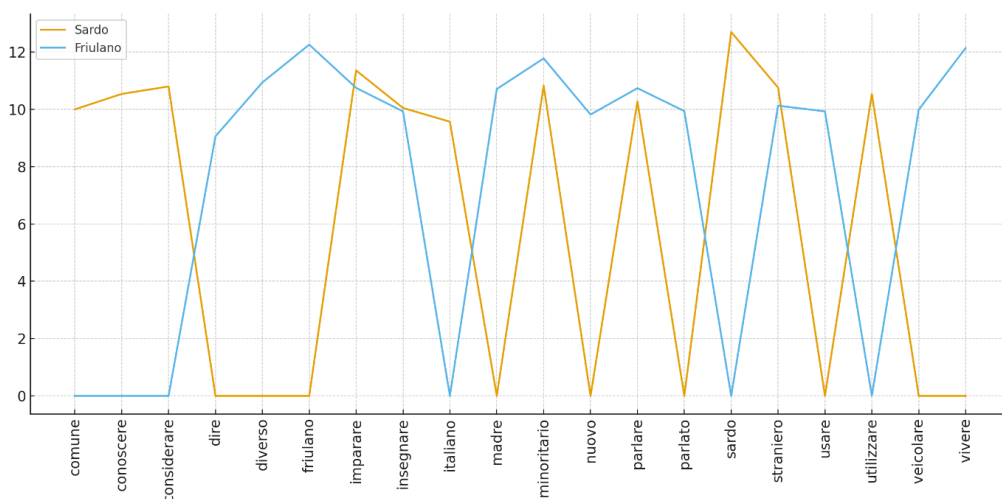


Figura 2: Grafico delle 20 dimensioni vettoriali

Nei paragrafi seguenti l'analisi procede esaminando separatamente il profilo del Corpus Friulano e quello del Corpus Sardo, prima di soffermarsi sui collocati convergenti.

### 3.3.2 Il profilo distribuzionale del Corpus Friulano

Il Corpus Friulano è dominato dal vettore per otto dimensioni ad alta salienza: “vivere” ( $\approx 147,38$ ), “diverso” ( $\approx 119,68$ ), “madre” ( $\approx 114,70$ ), “veicolare” ( $\approx 99,80$ ), “parlato” ( $\approx 98,84$ ), “usare” ( $\approx 98,60$ ), “nuovo” ( $\approx 96,43$ ) e “dire” ( $\approx 82,08$ ), tutti assenti nel Corpus Sardo.

Il collocato a salienza più alta del vettore F è “vivere” ( $\approx 147,38$ ), assente nel vettore Sardo, che compare nella relazione *verbs with X as subject*. Tale relazione sintattica rivela come la lingua non è solo oggetto di azione altrui, ma viene rappresentata come un agente attivo, e come tale, in evoluzione. I docenti descrivono il friulano come soggetto al cambiamento, esprimendo l'accettazione esplicita di fenomeni di contatto, conseguenti all'uso non museale della lingua. INT\_FR\_03 esplicita:

(54) secondo me l'obiettivo che io ho è quello di utilizzare la lingua ma che sia una lingua viva di adesso [...] insomma una lingua se è una lingua viva per forza di cose deve mutare altrimenti non sarebbe viva.

L'accettazione del cambiamento linguistico come prova di vitalità è ben esplicitata nelle parole di INT\_FR\_10: “ma secondo me se la lasciamo essere una lingua viva c'è speranza che continui a vivere.” Queste parole segnalano la consapevolezza che la vitalità linguistica non sia un dato acquisito, ma un esito possibile di scelte politiche e pedagogiche consapevoli, in cui la lingua sia lasciata evolversi nei suoi contesti d'uso naturali.

All'interno di una regione fortemente plurilingue emerge la forte consapevolezza identitaria con il lemma “diverso” ( $\approx 119,68$ ). Questo è coerente con lo status del friulano, rafforzato grazie alla standardizzazione

linguistica<sup>130</sup>. Questo collocato nel corpus compare spesso nella relazione *modifiers of X* per esprimere l'importanza cognitiva del plurilinguismo, come in INT\_FR\_02: “io la valorizzo, cioè insomma avere una lingua diversa è importante per la testa”. INT\_FR\_06 elabora lo stesso concetto in merito alla prassi didattica, sottolineando che l'insegnamento veicolare in friulano possa essere uno strumento di consolidamento dei contenuti: “cioè rivedono un contenuto che già hanno affrontato in una lingua diversa e va benissimo.” A tal proposito, si segnala anche il collocato “nuovo” ( $\approx 96,43$ ), che compare nelle parole di INT\_FR\_05: “chi impara una nuova lingua ha una nuova anima”. La valorizzazione della diversità linguistica come vantaggio cognitivo è coerente con l'approccio CLIL e con la didattica plurilingue documentata in § 3.2.2 attraverso gli item “confronto” e “ragionare”: la “lingua diversa” è un'opportunità per sviluppare ulteriori competenze linguistiche.

Tramite il collocato “parlato” ( $\approx 98,84$ ) si approfondisce ulteriormente la pratica didattica, entro la quale rientrano sia le varietà locali che la lingua standard, percepito come uno strumento aggiuntivo e arricchente nel repertorio linguistico comunitario tramite le parole dell'informante INT\_FR\_01: “ognuno può anche scrivere in lingua friulana secondo me al di là della lingua parlata”. La pratica dell'uso della varietà standard all'interno della classe, come affrontato per gli item “materiale didattico” (§3.2.2), ritorna anche tramite la testimonianza di INT\_FR\_01:

(55) Sì allora nella lingua parlata uso la mia varietà e anche i bambini usano la loro varietà poi quando dobbiamo scrivere uso lo standard.

Il collocato “madre” ( $\approx 114,70$ ), anch'esso nella relazione *modifiers of X*, introduce la dimensione della trasmissione intergenerazionale e dell'affettività linguistica. Come già emerso in §3.2.2 attraverso l'item “lingua madre”, gli informanti friulani dichiarano nella totalità dei casi di avere il Friulano come L1. Come affrontato in §1.2.2, i dati sociolinguistici confermano questa

---

<sup>130</sup> La standardizzazione linguistica della lingua friulana è ufficiale con legge regionale 15/1996 (§ 1.2.2)

percezione; infatti, la lingua minoritaria è parlata oggi con competenza attiva da 444.000 persone, oltre la metà della popolazione residente nei comuni dichiaratisi di lingua friulana: la vitalità linguistica del friulano si attesta come forte<sup>131</sup>, e si traduce in una trasmissione naturale e non problematizzata, che non richiede di essere rivendicata né difesa.

La forte volontà di trasmissione linguistica alle generazioni future si ricollega all'insegnamento della lingua minoritaria nei contesti educativi. Infatti, l'alta salienza del lemma "veicolare" ( $\approx 99,80$ ) consegue alla pratica didattica, poiché la legge regionale 29/2007<sup>132</sup>, all'art. 12 stabilisce che la lingua friulana è insegnata nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie e secondarie di I grado (§1.3.2). Nella relazione *modifiers of X*, "lingua veicolare" designa il friulano come strumento di insegnamento di contenuti disciplinari. INT\_FR\_10 descrive questa pratica:

(56) la lingua veicolare no il friulano come lingua veicolare per fare delle attività.

I docenti intervistati hanno testimoniato l'atteggiamento positivo dei genitori verso l'opzione dell'insegnamento del friulano, spesso concretizzato in modalità CLIL, come testimonia INT\_FR\_02:

(57) io con loro quest'anno, ho lavorato sulla poesia, ho lavorato su educazione civica, sul lavoro per esempio in friulano e quindi ho inserito la lingua in queste altre discipline oppure non so se facciamo geografia magari geografia del luogo.

Come scritto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito "La legge conferisce un ruolo preminente alla scuola e affida ad essa il compito di valorizzare il ricco mosaico di lingue, [...] garantendo il diritto degli appartenenti a tali minoranze

---

<sup>131</sup> Per ulteriori informazioni, visitare l'indirizzo del Centro Interdipartimentale per lo sviluppo della lingua e della cultura del Friuli "Josef Marchet" presso <https://cirf.uniud.it/>

<sup>132</sup> La legge regionale del 18 dicembre 2007 n. 29 "Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana".

ad apprendere la propria lingua materna"<sup>133</sup>. Il Corpus Friulano, quindi, riflette una situazione di stabilità e vivacità linguistica.

Il collocato “usare” (≈ 98,60) completa il quadro della vitalità. A differenza del collocato “utilizzare”, dominante nel Corpus Sardo, “usare” nel Corpus Friulano non designa una funzione ipotetica da conquistare, ma un’azione già in atto. A tal proposito, in INT\_FR\_09b il lemma appare nella relazione *verbs with X as object*:

(58) usavo spesso la lingua friulana perché [...] ho sempre pensato la lingua veicolasse anche un altro un surplus un valore insomma anche affettivo.

Il verbo all’imperfetto evidenzia come sia una pratica didattica consolidata nel tempo, non una sperimentazione contingente. Inoltre, tramite il termine “surplus”, viene introdotta una valorizzazione affettiva e culturale che supera la mera funzione comunicativa.

Citando il Centro Interdipartimentale per lo sviluppo della lingua e della cultura del Friuli “Josef Marchet” (CIRF), organismo di ricerca e servizio dell’Università degli Studi di Udine:

Al giorno d'oggi la lingua friulana viene considerata dalla maggioranza non solo qualcosa di "normale" e di "non problematico", ma anche qualcosa di "speciale", di "moderno", di "nuovo" (dopo anni in cui era stata spacciata per lingua "vecchia" e addirittura "senza utilità" e "senza futuro"). Questo atteggiamento si palesa in particolar modo fra i più giovani, che riscoprono il friulano e ricominciano a utilizzarlo.<sup>134</sup>

La lingua friulana, nell’analisi dei dati emersi, viene concettualizzata come un organismo vivo, radicato nell’oralità quotidiana e nell’identità territoriale, integrato nelle pratiche scolastiche come strumento didattico normalizzato.

---

<sup>133</sup> Citazione reperibile presso la pagina ufficiale “Lingue di Minoranza” nel sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito all’indirizzo <https://www.mim.gov.it/web/guest/lingue-di-minoranza>

<sup>134</sup> Citazione reperibile presso il sito ufficiale del CIRF all’indirizzo <https://cirf.uniud.it/it/friuli-e-friulano/il-friulano-oggi>

### 3.3.3 Il profilo distribuzionale del Corpus Sardo

Il Corpus Sardo è dominante su cinque collocati ad alta salienza: “considerare” ( $\approx 116,64$ ), “conoscere” ( $\approx 111,09$ ), “utilizzare” ( $\approx 111,09$ ), “comune” ( $\approx 100,00$ ) e “italiano” ( $\approx 91,58$ ), tutti assenti nel Corpus Friulano.

Il collocato a salienza più alta tra quelli esclusivi del vettore Sardo è “considerare” ( $\approx 116,64$ ), che compare nella relazione *verbs with X as object*. La lingua è tutt’oggi oggetto di valutazione sociale, poiché è ancora in corso il processo di sdoganamento dai retaggi culturali discriminatori in ambito linguistico, come affrontato per numerosi item in §3.2.3 (categorie “Identità e diversificazione” e “Pratiche sociali”). INT\_SAR\_03 articola questa percezione in chiave diacronica:

(59) perché è stato troppo lungo il tempo nel quale veniva considerata una lingua di cui vergognarsi.

L’informante si colloca a una certa distanza dal presente: lo stigma è percepito come un dato storico che si sta progressivamente superando, ma che ha lasciato tracce profonde, in quanto continua a manifestarsi nelle classi e nella società. Marra (2021: 209) riconosce tuttavia un cambiamento in corso: la legge 482/1999 ha contribuito a vincere progressivamente la forte stigmatizzazione, rilevando un crescente atteggiamento positivo nei confronti del sardo tra le generazioni più giovani.

Il nesso tra “considerare” e il superamento in atto dello stigma si collega direttamente ai collocati successivi nella classifica di salienza: “conoscere” ( $\approx 111,09$ ) e “utilizzare” ( $\approx 111,09$ ), entrambi nella relazione *verbs with X as object*. INT\_SAR\_11 colloca il processo di rivalutazione della lingua in una traiettoria biografica:

(60) ho cambiato totalmente idea rivalutando l’importanza di conoscere una lingua minoritaria e una lingua che ti appartiene [...] conoscere una lingua ti porta comunque ad avere la possibilità di conoscere altre lingue.

L'espressione "ho cambiato totalmente idea" presuppone una posizione di partenza negativa o indifferente: il processo di valorizzazione non è spontaneo ma avviene in un percorso di maturazione e revisione delle proprie posizioni. Inoltre, il secondo elemento della citazione dell'informante introduce una logica di valorizzazione che richiama quella friulana, ma con una differenza sostanziale: nel Corpus Friulano la didattica plurilingue e il confronto linguistico descrive una pratica già in atto nella scuola; nel Corpus Sardo ha ancora la forma di un'argomentazione per avvalorare la rivalutazione sociale dell'uso della lingua minoritaria.

Il collocato "utilizzare" ( $\approx 111,09$ ), come anticipato in §3.3.2, presenta una sfumatura semantica significativamente diversa dal collocato "usare" del Corpus Friulano. Mentre nel Vettore F si descrive una pratica già normalizzata, nel Corpus Sardo compare prevalentemente in attestazioni che esprimono il dubbio, la speranza verso un uso futuro non ancora garantito. Sempre in merito alla riabilitazione sociale, INT\_SAR\_11 osserva sulla possibile funzione della scuola:

(61) potrebbe ribaltare l'idea che il che il sardo sia appunto una lingua che si può utilizzare anche nel giorno d'oggi quindi si può imparare la storia si può imparare la geografia si può imparare qualsiasi materia [...] il sardo può essere utilizzato in questi tempi ecco.

Il progetto di normalizzazione dell'uso come compito della scuola, tema già affrontato con l'item "sostenere" del Corpus Friulano, per i docenti sardi è una realizzazione ancora prospettica. Infatti, il dubbio a tal proposito è ancora insito in larghe fasce della comunità dei parlanti, come attestato nelle parole di INT\_SAR\_05a, che esplicita questa incertezza:

(62) non so se sono proprio sicuri che col sardo che in qualsiasi contesto tu puoi utilizzare la lingua sarda.

La fruibilità del sardo in qualsiasi contesto non è ancora data per scontata, ma è una possibilità da dimostrare. L'informante INT\_SAR\_02 usa tale collocato in contesto didattico, orientato a scardinare la restrizione dei domini d'uso:

“gli faccio capire che il sardo si può utilizzare in altri contesti.” Tale testimonianza ulteriormente conferma che l’uso del sardo al di fuori dei domini privati, familiari e rurali, non sia ancora percepito come naturale né scontato dagli stessi parlanti.

La tensione tra discriminazione nell’uso e orgoglio identitario della lingua, tematizzata in §3.2.3 tramite l’item “riconoscimento”, comporta un legame affettivo nei confronti della propria varietà che si pone come un ostacolo alla standardizzazione linguistica. La protezione del valore simbolico della variazione diatopica nel collocato “comune” ( $\approx 100,00$ ) si esprime in testimonianze di dissenso verso i processi di standardizzazione linguistica, come ampiamente documentato in §3.2.3 attraverso la categoria “Lingua standard e istituzioni”. La costruzione “lingua comune” ritorna nella testimonianza di INT\_SAR\_07, che nega categoricamente la fattibilità del progetto: “non è possibile creare una lingua comune assolutamente”.

Il collocato “italiano” ( $\approx 91,58$ ), anch’esso assente nel Corpus Friulano, completa il profilo distribuzionale del Corpus Sardo introducendo la dimensione del contrasto con la lingua nazionale. Il sardo è spesso tematizzato in opposizione o in confronto con l’italiano, come lingua altra da cui si differenzia e rispetto alla quale deve affermare il proprio spazio. Come già emerso dall’item “formativo” in §3.2.3, nel Corpus Sardo la pressione dell’italiano è percepita come “aggressione” e “bombardamento”. L’assenza di questo collocato nel Corpus Friulano segnala che il rapporto con l’italiano non è tematizzato in termini di conflitto o opposizione: il friulano e l’italiano coesistono come risorse complementari nella pratica didattica plurilingue. In merito alla pratica didattica, il collocato “italiano” riporta il tema dell’inadeguatezza didattica, toccata nell’analisi quantitativa con l’item “storia della Sardegna”, nel confronto tra la cultura minoritaria e maggioritaria indicato da INT\_SAR\_04:

(63) allo stesso modo in cui cioè se insegniamo la lingua italiana il dolce stil novo non puoi non fare riferimento al contesto nella quale è cresciuto, giusto, e quindi

penso che allo stesso modo penso sia impossibile scindere la dimensione storica, geografica e culturale.

Il profilo che emerge è radicalmente diverso da quello friulano: la lingua sarda non è concettualizzata come un'entità attiva che “vive”, “dice” e “veicola”, ma è qualcosa che ancora deve lottare per essere “considerato”, “conosciuto” e “utilizzato”. La lingua nel Corpus Sardo è oggetto di una riflessione ancora in corso sulle pratiche concrete per la salvaguardia del patrimonio linguistico minoritario, nonostante sia la minoranza linguistica più consistente sul territorio italiano.

### 3.3.4 I collocati convergenti

L'analisi della salienza dimensionale individua anche l'area di massima convergenza tra i due vettori: i collocati con salienza prossima allo zero, su cui i due profili vettoriali sono quasi paralleli.

Collocati	Salienza bassa = convergenza
minoritario	≈ 0,90
straniero	≈ 0,39
imparare	≈ 0,37
parlare	≈ 0,21
insegnare	≈ 0,01

Tabella 4: I collocati a bassa salienza

Cinque collocati presentano valori di salienza molto bassi: “minoritario” (≈ 0,90), “straniero” (≈ 0,39), “imparare” (≈ 0,37), “parlare” (≈ 0,21) e “insegnare” (≈ 0,01), che costituiscono il nucleo semantico che i due corpora condividono.

La quasi totale convergenza sul collocato “insegnare”, con il valore più basso dell'intera classifica, è il risultato atteso dalla natura del corpus: entrambi i gruppi di informanti sono docenti che riflettono sull'insegnamento della propria lingua minoritaria. Il lemma “lingua” è sistematicamente associato a “insegnare” in entrambi i corpora con punteggi *LogDice* pressoché identici

(10,05 nel vettore S e 9,93 nel vettore F), nonostante poi la divergenza argomentativa che si esplica nei discorsi riguardo l’inserimento delle rispettive lingue minoritarie nei contesti educativi.

La convergenza sul collocato “minoritario” ( $\approx 0,90$ ) riflette lo status giuridico comune di tutela con la legge 482/1999, in quanto lingue storiche di minoranza del territorio dello Stato italiano. L’informante INT\_FR\_03 usa il collocato in senso comparativo, collocando il friulano tra le lingue più valorizzate nell’ambito delle minoranze italiane:

(64) tutto sommato il friulano secondo me è anche tra le lingue che vengono valorizzate di più tra le lingue minoritarie perché c’è il ladino ma subito dopo cioè diciamo che il primato se lo contendono secondo me ladino e friulano.

La convergenza sul collocato “straniero” ( $\approx 0,39$ ) rivela una posizione pedagogica condivisa: entrambi i gruppi di informanti equiparano, o aspirano a equiparare, l’insegnamento della lingua minoritaria a quello delle lingue straniere curricolari, riconoscendone la stessa dignità e applicando metodologie analoghe. INT\_FR\_10 descrive questo approccio:

(65) ecco magari degli strumenti proprio come per la lingua straniera in cui oltre al testo c’è anche la parte l’audio per dire no potrebbe aiutare.

INT\_SAR\_11 parallelamente osserva:

(66) il sardo può essere spiegato come appunto una lingua straniera una lingua minoritaria però sì a me interesserebbe molto capire come trasmettere il sardo e quali materiali utilizzare

La convergenza su “imparare” ( $\approx 0,37$ ) indica come gli informanti di entrambi i gruppi abbiano un grado di consapevolezza riguardo i benefici della didattica plurilingue nello sviluppo delle competenze cognitive. INT\_SAR\_08a afferma:

(67) competenze incredibili no quindi possono essere riutilizzate per imparare altre lingue altre cose alla stessa maniera quindi c’è anche questo aspetto importante.

Infatti, INT\_FR\_04 condivide questo orientamento didattico plurilingue:

(68) insegnando lingue io cerco sempre di ragionare in maniera appunto comparativa fin dov'è possibile per cui gli approcci plurilingui in generale io trovo che siano molto efficaci.

La valutazione positiva dell'apprendimento linguistico come pratica in sé, indipendentemente dalla lingua specifica, e la convinzione che la lingua minoritaria potenzi la competenza nelle altre lingue costituisce il terreno di maggiore accordo tra i due corpora; tuttavia, il collocato “parlare” ( $\approx 0,21$ ) rileva che questa consapevolezza non sia ancora unanime nella comunità linguistica, come si attesta in INT\_SAR\_02:

(69) a volte ancora bisogna lavorare sul far comprendere che parlare il sardo non ti esclude il parlare altre lingue e siccome io sono proprio l'emblema di questo ci tengo molto sì.

### 3.3.5 Osservazioni conclusive sull'analisi distribuzionale

L'analisi distribuzionale del lemma “lingua” attraverso il *Word-Space Model* ha prodotto risultati coerenti con quanto emerso nell'analisi quantitativa di § 3.2, offrendone al contempo un approfondimento semantico. La *cosine similarity* ( $\approx 0,403$ ) e la distanza euclidea ( $\approx 41,25$ ) attestano una divergenza distribuzionale netta: i profili contestuali del lemma *lingua* nei due corpora condividono meno della metà della loro struttura semantica. Questa divergenza rappresenta la traccia misurabile delle differenti rappresentazioni concettuali delle due lingue minoritarie, riconducibili alle diverse percezioni di prestigio e alle diverse pratiche didattiche nonostante la medesima tutela da parte della legge 482/1999.

Il profilo distribuzionale del Corpus Friulano tende a configurare il lemma “lingua” attorno a un cluster semantico di vitalità, uso attivo e radicamento (“vivere”, “usare”, “parlato”), configurando una lingua che agisce nel mondo, che evolve, che è già in uso e che si trasmette naturalmente; infatti, il collocato

“madre” radica il friulano nella trasmissione intergenerazionale spontanea. L’inserimento nei contesti educativi è attestato, sia nella pratica didattica che come risorsa cognitiva (“veicolare”, “diverso”). Il profilo semantico complessivo descrive una lingua che non ha bisogno di essere difesa o giustificata, ma può essere coltivata e sviluppata a partire da una base stabile.

L’analisi distribuzionale del Corpus Sardo indica che il lemma “lingua” si sviluppa attorno a un cluster semantico di conflitto, rivalutazione e riflessioni normative. I collocati “considerare”, “conoscere”, “utilizzare”, “comune”, configurano una lingua al centro del dibattito sociale e normativo ancora irrisolto, che deve essere acquisita e aspira a essere usata in più ampi domini, definendosi anche per opposizione alla lingua nazionale. Il profilo semantico descrive una lingua ancora in cerca di legittimazione sociale e istituzionale, il cui valore deve essere dimostrato e la cui fruibilità nei domini formali è ancora percepita come problematica.

Questa divergenza vettoriale rispecchia e conferma le tendenze emerse nella precedente analisi quantitativa. I collocati convergenti identificano il nucleo semantico condiviso, a conferma che le differenze rilevate non riguardano l’orientamento generale dei docenti verso la valorizzazione della lingua di minoranza ma il contesto sociolinguistico e istituzionale in cui tale valorizzazione si colloca.

In conclusione, l’approccio del *Word Space Model* ha permesso di tradurre una divergenza discorsiva in una distanza geometrica misurabile, rendendo empiricamente verificabile ciò che l’analisi quantitativa delle categorie tematiche aveva già suggerito. Questa divergenza riflette, e conferma a un livello di granularità ulteriore, la differenza strutturale tra due situazioni sociolinguistiche, normative e didattiche che il primo capitolo ha descritto nei suoi tratti essenziali.

## Conclusioni

Il presente progetto di tesi ha verificato empiricamente se i docenti friulani e sardi, intervistati nell'ambito del progetto *MinEdu – Supporting Minority Languages in Educational Contexts*, manifestassero nei propri ragionamenti metalinguistici dei *language beliefs* differenti nei confronti della rispettiva lingua minoritaria, mettendo in relazione l'eventuale divergenza nella narrazione e nelle rappresentazioni concettuali con le diverse dinamiche sociolinguistiche che si configurano nelle due aree linguistiche.

L'analisi condotta nel terzo capitolo ha risposto positivamente a questa domanda, individuando non soltanto una differenza di orientamento valutativo, ma una divergenza strutturale che investe la stessa organizzazione delle interviste: i docenti friulani parlano prevalentemente di scuola, di pratiche didattiche e di istituzioni percepite come alleate; i docenti sardi tematizzano il discorso sulla dimensione identitaria, le pratiche sociali e lo stigma linguistico, configurando la tutela della propria lingua come una lotta ancora aperta. Questa asimmetria consegue alle diverse condizioni storiche, istituzionali e sociolinguistiche dei due contesti, descritte nel primo capitolo. All'interno del corpus, il friulano si presenta come una lingua relativamente vitale, supportata da enti competenti attivi, da un processo di standardizzazione consolidato e da un sistema scolastico in cui l'insegnamento della lingua minoritaria è integrato in modo strutturato. Il sardo invece emerge nel vivo del processo di decostruzione della discriminazione linguistica, nell'assenza di uno standard condiviso e accettato dalla comunità, e in un sistema formativo frammentato e discontinuo. Il valore principale della ricerca risiede nel metodo di analisi, effettuata attraverso strumenti che rendono tale divergenza misurabile e replicabile. La combinazione tra i due livelli di analisi mira a rendere verificabile l'intuizione che l'ascolto delle interviste aveva suggerito.

È tuttavia opportuno riconoscere i limiti che caratterizzano questa analisi. Le dimensioni contenute del corpus, adeguate agli obiettivi esplorativi della ricerca ma inferiori agli standard dei modelli distribuzionali robusti, rendono i valori numerici ottenuti degli indici di tendenza piuttosto che misure statisticamente robuste, sensibili alla presenza o all'assenza di singoli item ad alta frequenza. L'annotazione della polarità e delle categorie tematiche è stata condotta da un'unica figura, una limitazione intrinseca alla fase esplorativa di questo tipo di analisi, che lavori futuri potrebbero affrontare attraverso procedure di validazione più formali. Inoltre, la natura dell'indagine comporta che i risultati documentino empiricamente tendenze già note, senza pretesa di produrre generalizzazioni significative. Si prospetta che ulteriori studi possano estendere il campo di indagine, ampliando l'analisi anche al corpus d'interviste effettuate nell'area ladina, consentendo una prospettiva comparativa coerente con gli obiettivi del progetto entro cui sono state condotte.

La divergenza documentata in questo lavoro non è riducibile a una differenza di sensibilità individuale tra i docenti intervistati: essa rispecchia la profonda asimmetria tra due situazioni sociolinguistiche che condividono il medesimo quadro normativo ma si collocano in condizioni storiche e sociali diverse. Tale asimmetria emerge con coerenza attraverso metodologie empiriche: ciò costituisce un argomento per continuare a guardare alla narrazione dei suoi protagonisti come a una risorsa preziosa per comprendere lo stato effettivo delle lingue di minoranza, al di là delle norme che formalmente le tutelano.

Per concludere, potrebbe sorgere l'interrogativo sul perché valga la pena tutelare le lingue minoritarie e le minoranze linguistiche. Una risposta viene da una voce interna, dal documentario "*A bolu*" (Melis, 2019), in cui Tziu Pipinu Cidda del Tenore s'Arborinu di Orune osserva<sup>135</sup>:

---

<sup>135</sup> Traduzione, tratta dai sottotitoli ufficiali: "I nostri sono piccoli villaggi, però se osserviamo con attenzione questi piccoli paesi ciascuno ha la propria ricchezza, ciascuno ha le sue peculiarità, ciascuno ha i suoi personaggi, il suo canto, la sua varietà. Sono comunità vive. Ciò che conserva grande, a mio parere, una nazione, e che la rende diversa da un'altra sono le

*Sas viddas nostra sont viddas minores, però si andamus a abbaidare vene custas viddas minores juchet cadauna sa richesa sua, juchet cadauna sa diversidade sua, juchet cadauna sos personazos suos, su cantu suo, sa variedade sua. Sont viddas vivas. Su chi at mantesu manna, a pàrere meu, una nazione, e chi l'at mantesa diversa dae un'àtera sont sas viddas minores. Sas viddas mannas sont uguales in totue, in totue b'est sa matessi cultura, una cultura chi est pòvera, chi est illatiata, chin sa matessi cultura, chin sa matessi mùsica, chin su matessi limbazu, chin su matessi modu de vìere e de vìvere, chin su matessi modu de mandicare. Inoche amus a èssere una vintina de vinti viddas diversas, cadaunu b'at roba sua, cadaunu b'at ite ammustrare a s'àteru chi est diversu de su chi b'at s'àteru, cadaunu b'at carchi cosa chi servit a arricchire totu cantos nois, no de ripètere sèmpere sa matessi cosa, sa matessi lagna, e a mandicare sèmpere sa matessi bagna. Est diversu, e cussu est richesa.*

---

piccole comunità. Le grandi città sono uguali ovunque, ovunque trovi la medesima cultura, una cultura che è povera, appiattita nelle espressioni, con la stessa cultura, la stessa musica, lo stesso linguaggio, uguale modo di vedere e di vivere, lo stesso modo di mangiare. Qui oggi siamo circa una ventina di venti paesi diversi, ciascuno ha qualcosa di suo, ciascuno ha qualcosa da mostrare all'altro che è diverso da quello dell'altro, qualcosa che serve ad arricchire tutti noi, non si tratta di ripetere sempre le stesse cose, la stessa lagna e mangiare sempre la stessa bagna, è diverso, e questa è ricchezza.” Il documentario è reperibile presso le maggiori piattaforme di streaming e su YouTube. L'estratto si trova dal minuto 7:43 e la trascrizione in sardo è stata effettuata da Emiliano Mulas, attivista e creatore della pagina Instagram “docmulas”.

## Appendici

### 1. Tabella degli informanti delle interviste condotte nell'ambito *MinEdu- Supporting Minority Languages in Educational Contexts*

#### A. 13 informanti sardi, 11 interviste.

Sigla intervista	Durata	Genere	Età	Residenza	Repertorio linguistico	Occupazione	Luogo degli studi
INT_SAR_01	40:02	M	51	Cagliari	Italiano, Sardo, Inglese Francese Spagnolo Portoghese	Docente privato	Cagliari
INT_SAR_02	36:37	F	39	Capoterra	Italiano, Sardo, Inglese, Francese, Spagnolo	Guida turistica, operatore presso scuole di sardo	Cagliari, Ferrara
INT_SAR_03	23:47	F	65	Alghero	Italiano, Sardo	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Sassari
INT_SAR_04	23:09	M	43	Sassari	Italiano, Inglese, Spagnolo, Sassarese, Sardo	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	LUMSA (Roma)
INT_SAR_05a	32:45	F	39	Benetutti	Italiano, Sardo	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Sassari, Roma, Reggio Calabria, Spagna, Oristano
INT_SAR_05b	32:45	F	49	Nughedu San Nicolò	Italiano, Sardo, Francese, Inglese, Spagnolo	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Sassari, Tempio
INT_SAR_06	35:21	F	62	Bono	Italiano, Sardo	Docente presso scuola secondaria di primo grado, operatrice sportello linguistico di Sardo	Cagliari
INT_SAR_07	22:23	F	52	Macomer	Italiano, Sardo, Inglese	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Sassari
INT_SAR_08a	43:24	F	56	Thiesi	Italiano, Inglese, Francese, Sardo	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Bologna
INT_SAR_08b	43:24	M	51	Sassari	Italiano, Sardo, Francese, Inglese	Operatore presso sportello linguistico, Docente presso scuola	Sassari

						secondaria di secondo grado	
INT_SAR_09	43:11	M	47	Sestu	Italiano, Sardo, Inglese	Operatore culturale di lingua sarda, Interprete giudiziario	Cagliari
INT_SAR_10	34:38	F	62	Sassari	Italiano, Spagnolo, Inglese, Sardo	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Sassari
INT_SAR_11	24:56	M	47	Sorgono	Italiano, Sardo	Docente di italiano per stranieri	Cagliari

### B. 12 informanti friulani, 11 interviste.

Sigla intervista	Durata	Genere	Età	Residenza	Repertorio linguistico	Occupazione	Luogo degli studi
INT_FR_01	34:48	F	61	Fagagna	Friulano, Italiano	Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_02	37:20	F	56	Fagagna	Inglese, tedesco, Francese, Italiano, Friulano, Latino	Docente presso scuola primaria e secondaria di primo grado	Udine, Trieste
INT_FR_03	29:05	F	48	Martignacco	Italiano, Inglese, Friulano, Francese, Tedesco	Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_04	50:06	M	39	Fagagna	Italiano, Friulano, Inglese, Rumeno	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Udine, Università Ca' Foscari Venezia
INT_FR_05	37:21	F	57	Tavagnacco	Siciliano, Friulano, Inglese, Sloveno, Italiano	Docente presso scuola primaria	Sicilia, Udine
INT_FR_06	40:52	M	33	Gorizia	Italiano, Friulano, Inglese, Tedesco, Sloveno, Latino	Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_07	30:33	F	46	Cassacco	Friulano, Italiano	Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_08	36:58	F	73	Gorizia	Italiano, Friulano	Pensione, Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_09a	50:15	F	46	Spilimbergo	Italiano, Friulano, Inglese	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Udine
INT_FR_09b	50:15	F	54	Spilimbergo	Friulano, Italiano	Docente presso scuola primaria	Udine

INT_FR_10	32:42	F	49	Treppo Grande	Italiano, Friulano, Inglese	Docente presso scuola primaria	Udine
INT_FR_11	31:03	F	57	Montereale Valcellina	Friulano, Italiano, Francese, Tedesco	Docente presso istituto comprensivo	Udine

**C. 15 informanti ladini, 13 interviste.**

Sigla intervista	Durata	Genere	Età	Residenza	Repertorio linguistico	Occupazione	Luogo degli studi
Intervista_AMP_01	44:28	F	72	Cadelverzo di Sopra	Italiano, Ampezzano, Tedesco	Pensione, Docente presso scuola secondaria di primo grado	Padova
Intervista_AMP_02	54:10	F	57	Cortina	Italiano, Ampezzano	Docente presso scuola primaria	Merano
Intervista_AMP_02	54:10	F	66	Cortina	Italiano, Ampezzano, Tedesco	Pensione, Docente presso scuola primaria	Merano
Intervista_FOD_01	34:34	F	34	Livinallongo del Col di Lana	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese, Francese	Docente presso scuola primaria	Bressanone
Intervista_VB_01	33:23	F	28	Badia	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese, Francese	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Innsbruck
Intervista_VB_02	36:17	F	46	La Valle	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese	Insegnante di ladino, Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Innsbruck
Intervista_VB_03	40:43	F	34	Longiarù	Ladino, Italiano, Tedesco, Gardenese, Inglese	Docente presso scuola primaria	Bressanone
Intervista_VB_04	39:32	F	26	Marebbe	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese	Docente presso scuola primaria	Bressanone
Intervista_FAS_01	1:02:28	F	43	Canazei	Ladino, Italiano, Inglese, Spagnolo, Tedesco	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Trento
Intervista_FAS_01	29:23	F	46	Pozza di Fassa	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese	Docente presso scuola primaria	Trento
Intervista_FAS_02	29:23	F	36	Pozza di Fassa	Ladino, Italiano	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Trento
Intervista_GH_01	26:34	F	32	Selva di Val Gardena	Italiano, Tedesco, Ladino,	Docente presso scuola primaria	Bressanone

					Inglese, Spagnolo		
Intervista_GH_02	37:51	F	59	Ortisei	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese, Spagnolo, Francese	Docente presso scuola secondaria di secondo grado	Granada
Intervista_GH_03	28:18	F	67	Selva di Val Gardena	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese	Docente presso scuola primaria	Bressanone
Intervista_GH_04	45:39	M	45	Selva di Val Gardena	Ladino, Italiano, Tedesco, Inglese	Docente presso scuola secondaria di primo grado	Padova, Trento

## 2. Traccia delle interviste semi-strutturate, impiegata specificatamente nell'area di ricerca sarda

Parte I

- 1) Età
- 2) Luogo di residenza
- 3) Repertorio linguistico
- 4) In quale scuola insegna?
- 5) Dove ha studiato?

Parte II

- 1) Come vede Lei il sardo? Cosa significa/significherebbe per Lei insegnare sardo? Quale ruolo ricopre per Lei il sardo sia nel suo lavoro che nella sua vita quotidiana?
- 2) È importante insegnare sardo?
- 3) Come vede Lei il futuro del sardo?
- 4) Riguardo alla vitalità della lingua, come giudica la situazione attuale del sardo? I giovani parlano il sardo – sia tra di loro che a scuola o in famiglia? Quale valore attribuiscono al sardo?
- 5) Secondo Lei, perché il sardo non è materia d'insegnamento a scuola? Cosa ostacola l'insegnamento del sardo?
- 6) Se si introducesse l'insegnamento del sardo, sarebbe meglio introdurlo come materia obbligatoria o come materia facoltativa?
- 7) Quale ruolo riveste la scuola nel mantenimento del sardo/quale ruolo rivestono a questo proposito le organizzazioni che si occupano della lingua e della cultura? Viene affrontata questa tematica del mantenimento del sardo nelle lezioni/nei corsi di sardo?
- 8) A Suo avviso, è mutata la lingua sarda negli ultimi anni/decenni? Secondo Lei, le generazioni giovani parlano un sardo "diverso" dalle generazioni dei genitori o dei nonni? Se sì: quali sono i cambiamenti più evidenti?
- 9) In base alla vitalità linguistica ed eventualmente ai cambiamenti osservati nell'uso linguistico delle generazioni giovani, come si manifestano questi aspetti e cambiamenti

nelle lezioni di sardo? Fino a che punto dovrebbero/vengono già considerati nell'insegnamento?

10) Quali sono le maggiori soddisfazioni nell'insegnare il sardo? Ci sono delle particolarità che caratterizzano l'insegnamento del sardo e che non si trovano nell'insegnamento di altre lingue? Si possono elencare dei vantaggi nell'insegnare il sardo?

11) Quali sono le problematiche o le difficoltà che incontra nelle Sue lezioni?

12) I partecipanti delle sue lezioni parlano diverse varietà del sardo? Se sì, come gestisce questa situazione? Fino a che punto si dovrebbero considerare/fino a che punto vengono considerate le diverse varietà linguistiche nell'insegnamento – soprattutto nelle attività scritte e forse anche nei materiali didattici? Come si presenta invece la situazione nel parlato?

13) Nelle Sue lezioni, fino a che punto si attiene Lei come insegnante ad uno standard e fino a che punto ammette le varietà locali del sardo o usa forse Lei stesso/a la Sua varietà linguistica?

14) Come vede Lei l'uso di una norma linguistica/di uno standard: può essere utile/rende l'insegnamento del sardo più difficile? Quali sono i vantaggi/gli svantaggi? (con "varietà standard" intendiamo una delle diverse norme ortografiche e grammaticali proposte a livello regionale o provinciale, ad es. *Arrègulas* oppure LSC)

15) È previsto dalla scuola/da enti politici l'uso dello standard nell'insegnamento del sardo o dipende dal singolo/dalla singola insegnante?

16) A differenza dell'insegnamento di lingue maggioritarie come l'italiano, vede una differenza nell'insegnamento del sardo per quanto riguarda l'accettazione e l'uso delle diverse varietà linguistiche sarde o anche per quanto riguarda contatto linguistico, quindi anche fenomeni come la commutazione di codice (quindi l'uso di parole da altre lingue nella lingua di minoranza o l'alternare due o più lingue all'interno di una conversazione) – il grado di accettazione di variazione linguistica, di contatto linguistico, di commutazione di codice è più basso/più alto nell'insegnamento del sardo rispetto all'insegnamento di una lingua grande come l'italiano?

17) Nelle Sue classi/lezioni ci sono degli alunni/delle alunne di lingua madre diversa dal sardo o dall'italiano o che stanno studiando il sardo come L2/L3? In che modo influenza questo fattore la lezione? Come affronta la lezione data questa diversità linguistica?

a) Gli alunni/Le alunne di lingua madre diversa dal sardo/italiano (-> nel questionario abbiamo usato il termine lingua d'origine), apprendono/parlano volentieri il sardo? Vedono un'utilità nel sardo e lo usano anche al di fuori del contesto educativo?

b) Nelle lezioni di sardo vengono considerate/trattate le diverse lingue d'origine presenti in classe/nel gruppo?

- Vengono proposti dei confronti linguistici (così si dice in sardo – come si dice in rumeno/albanese/spagnolo...?)

- Vengono proposti dei confronti/delle riflessioni cosa significa essere una minoranza? (anche queste lingue, essendo parlate solo in famiglia/in piccole comunità potrebbero essere classificate come lingue di minoranza – anche se vengono sicuramente trattate in modo diverso a livello di politica linguistica)

18) Come viene percepita la lezione di sardo dagli apprendenti? La lingua viene percepita come qualcosa di antiquato, di obsoleto o viene percepita come adeguata anche per parlare di avvenimenti/contesti più attuali (quali intelligenza artificiale, social media...)?

- a) Gli apprendenti con un'altra lingua d'origine, percepiscono il sardo in modo diverso?
- 19) Quali atteggiamenti presentano le famiglie/quali atteggiamenti presenta la comunità linguistica nei confronti dell'insegnamento del sardo?
- 20) Secondo Lei, c'è una consapevolezza linguistica ed identitaria sarda tra i giovani?
- 21) A Suo avviso, è cambiata la percezione/sono mutati gli atteggiamenti nei confronti del sardo tra i giovani rispetto agli atteggiamenti delle generazioni più anziane? (si possono osservare degli atteggiamenti tendenzialmente positivi/negativi?)
- 22) Come viene insegnato il sardo? Ci sono delle competenze in particolare sulle quali viene messo un accento (parlato, scritto, ascolto, lettura)? O ci sono delle competenze linguistiche che vengono stimulate di meno in confronto all'insegnamento di altre lingue?
- 23) Nelle lezioni di sardo vengono adottate strategie di didattica plurilingue, ad esempio la linguistica integrata/CLIL? Come vede Lei queste strategie didattiche?
- 24) Un'altra domanda riguarda il materiale didattico: c'è materiale didattico sul sardo? Deve Lei organizzarsi/comporre il materiale? Si orienta anche ad altre lingue/altre lingue di minoranza come il ladino dolomitico o il friulano?
- 25) Conosce i materiali più scientifici/teorici riguardanti la lingua sarda? Li usa nell'insegnamento/per il materiale didattico?
- 26) Se ha dei dubbi, quali materiali/libri/documenti consulta?

## Riferimenti Bibliografici

### Dizionari e grammatiche

SPELL (2001). *Gramatica dl Ladin Standard*. Vich / San Martin de Tor / Bulsan: Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn” / Istitut Cultural Ladin “Micurá de Rü” / Istitut Pedagogich Ladin.

SPELL (2002). *Dizionar dl Ladin Standard*. Vich / San Martin de Tor / Bulsan: Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn” / Istitut Cultural Ladin “Micurá de Rü” / Istitut Pedagogich Ladin.

Vicario, F. (a cura di) (2009), *Vocabolari furlan*, Societât filologjiche furlane, Udine, reperibile presso l'indirizzo <https://www.filologicafriulana.it/vocabolari-furlan-1807/>

### Bibliografia

Abdelsayed, I., Machetti, S., "Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto Plum Classes" in Fiorentini, I., Ciccolone, S. (a cura di) *La scuola e le altre lingue. La prospettiva della linguistica applicata*, Milano, Officinaventuno, 2025

Agheysi, R., Fishman, J. A., "Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches", in *Anthropological Linguistics*, 12.5, 1970

Ajzen, I., "From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior", in Kuhl, J., Beckmann, J. (a cura di) *Action Control: From Cognition to Behavior*, Berlin, Springer, 1985

Ajzen, I., "Attitude structure and behavior", in Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., Greenwald, A. G. (a cura di) *Attitude structure and function*, Lawrence Erlbaum Associates, 1989

- Allport, G. W., "Attitudes", in Murchison, C. (a cura di) *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, 1935
- Allport, G. W., "Attitudes", in Fishbein, M. (a cura di) *Readings in attitude theory and measurement*, New York, Academic Press, 1967
- Angeli, F., "Pianificazione linguistica ed elaborazione", in Heinemann, S., Melchior, L. (a cura di) *Manuale di Linguistica friulana*, Berlino, De Gruyter, 2015
- Ascoli, G.I., *Sull'idioma friulano e sulla sua affinità colla lingua valaca. Schizzo storico-filologico*, Udine, Vendrame, 1846
- Ascoli, G. I., "Saggi ladini" in *Archivio Glottologico Italiano*, Roma, Ermanno Loescher, 1873
- Baker, C., *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters, 1992
- Belardi, W., *Profilo storico-politico della lingua e della letteratura ladina*, Roma, Il Calamo, 1994
- Berruto, G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 2003
- Berruto, G., "Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della Survey Ladins.", in *Mondo Ladino* n.31, 2007
- Berruto, G., "Lingue minoritarie", in *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2009
- Berruto, G., Cerruti, M., *Manuale di Sociolinguistica*, Novara, UTET, 2019
- Bier, A., "Le agenzie di formazione degli insegnanti delle lingue di minoranza in Italia", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Bier, A., Menegale, M., "'Fare CLIL... par Furlan!': dal MOOC alla community?", in *Scuola e Lingue Moderne SeLM* n.4-6, 2020

Bonacina-Pugh, F., "Researching 'Practiced Language Policies': Insights from Conversation Analysis", in *Language Policy*, 11.3, 2012

Branca, G., Pizzorusso, A., *Commentario della Costituzione*, Bologna, Zanichelli, Il Foro Italiano, 1975

Brazzo, M., "A proposito del costrutto dell'eteroglossia interna", in *Bollettino linguistico campano* n.13-14, 2008

Burelli, A., "Il friulano nella scuola (e nell'università)", in Heinemann, S., Melchior, L. (a cura di) *Manuale di linguistica friulana*, Berlino, De Gruyter, 2015

Capotorti, F., *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities, Special Rapporteur of the Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities*, New York, United Nations Publication, 1979

Carli, A., "La situazione sociolinguistica della Ladinia dolomitica", in Pasinato, A. (a cura di), *Heimat, Identità regionali nel processo storico*, Roma, Donzelli Editore, 2000

Chiocchetti, F., "È (ancora) possibile una politica linguistica nelle Valli ladine?", In *Mondo ladino* n.31, 2007

Ciccolone, S., Fiorentini, I., "Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione", in Fiorentini, I., Ciccolone, S. (a cura di) *La scuola e le altre lingue. La prospettiva della linguistica applicata*, Milano, Officinaventuno, 2025

Contini, M., "Noragugume, così vicina a Nuoro...", in Grimaldi, L., G., Mensching, G. (a cura di), *Su Sardu Limba de Sardigna e Limba de Europa*, Cagliari, CUEC, 2002

Contini, M., Tuttle, E. F., "Sardinian", in Posner, R., Green, J. N. (a cura di) *Trends in Romance Linguistics and Philology*, vol. III, New York, Mouton, 1982

Cordin, P., "Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto", in Fiorentini, I., Ciccolone, S. (a cura di) *La scuola e le altre lingue. La prospettiva della linguistica applicata*, Milano, Officinaventuno, 2025

Corongiu, G., *Monitoraggio sull'uso sperimentale della limba sarda comuna anni 2007-2013*, 2014

Crocombe, R., *The South Pacific: An Introduction*, Suva, University of the South Pacific, 1983

D'haen, T., Goerlandt, I., Sell, R.D., *Major versus Minor? Languages and Literatures in a Globalized World. Vol. 1*, Amsterdam, John Benjamins, 2015

Dal Negro, S., "Lingue, comunità e territorio: digressioni a partire da case studies di area alpina", in Iannàccaro, G., Pisano, S. (a cura di) *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo*, in Europa e fuori dell'Europa, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2021

Decarli, G., *Le prassi applicative delle misure di tutela delle piccole minoranze. Uno studio interdisciplinare*, Milano, Franco Angeli Editore, 2022

DeFleur, M. L., Westie, F. R., "Attitude as a scientific concept", in *Social Forces*, 42.1, 1963

Dell'Aquila, V., Iannàccaro, G., *Survey Ladins. Usi linguistici nelle Valli Ladine*, Trento, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige, 2006

Dell'Aquila, V., voce "Comunità ladina" in *Enciclopedia dell'Italiano*, Vol. I, diretta da Raffaele, S., in collab. con Berruto, G., D'Achille, P., Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2010

Dell'Aquila, A., Iannàccaro, G., *La pianificazione linguistica*, Roma, Carocci, 2004

Falzone, V., Palermo, F., Cosentino, F., *La Costituzione della Repubblica Italiana: illustrata con i lavori preparatori e corredata da note e riferimenti*, Milano, Mondadori, 1976

- Fanon, F., *Pelle nera, maschere bianche*, Parigi, Éditions du Seuil, 1952
- Fazio, R. H., "Attitudes as object-evaluation associations of varying strength", in *Social Cognition*, 25.5, 2007
- Ferrer, E. B., Marzo, D., "Introduzione", in Ferrer, E. B., Koch, P., Marzo, D. (a cura di) *Manuale di linguistica sarda*, Berlino, De Gruyter, 2017
- Fiorentini, I., *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Fiorentini, I., "Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici", in Videsott, P., Videsott, R., Casalicchio, J. (a cura di) *Manuale di linguistica ladina*, Berlino, De Gruyter, 2020
- Fiorentini, I., (in stampa) "Lingue minoritarie storiche e contesti educativi: il progetto *MinEdu*", in Murgia, Giulia et al. (a cura di) *L'inclusione si dice in tante lingue*, Cagliari, UNICA Press
- Firth, J.R., "A synopsis of linguistic theory, 1930-1955", in *Studies in Linguistic Analysis*, Oxford, Blackwell, 1957
- Fishman, J. A., *The Sociology of Language*, Rowley, Mass, 1971
- Fishman, J. A., *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991
- Forlano, M. (submitted), in Borghetti, C., Cognigni, E., Corrias, D. (a cura di) *Atti del X Congresso DILLE "Lingue, territori e contesti: le politiche linguistico-educative oggi"*, Tirana, 22-24 maggio 2025
- Garrett, P., *Attitudes to language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010
- Garrett, P., Coupland, N., Williams, A., *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*, Cardiff, University of Wales Press, 2003
- Gartner, T., *Raetoromanische Grammatik*, Heilbronn, Henninger, 1883

- Gazzola, M., "La gestione del multilinguismo nell'Unione Europea", in Gazzola, M., Guerini, F., (a cura di) *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Ghezzi, C., Grassi, R., "Interazione e plurilinguismo in classe", in Dal Negro, S., Molinelli, P. (a cura di) *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, 2002,
- Harris, Z., "Distributional Structure", in *Word* X/2-3, 1954
- Iannàccaro, G., *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/1999*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2010
- Iannàccaro, G., "Per una tipologia delle politiche linguistiche europee tra lingue di minoranza e lingue nazionali", in Marra, A., Dal Negro, S. (a cura di) *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione. Studi AItLA 11*, Milano, Officinaventuno, 2020
- Iannàccaro, G., "Vent'anni dopo. Scenari diversi e nuove sfide", in Iannàccaro, G., Pisano, S. (a cura di) *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo, in Europa e fuori dell'Europa*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2021
- Iannàccaro, G., Fiorentini, I., "Le lingue minoritarie a scuola", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Jackendoff, R., "Conceptual semantics" in Eco, U., Santambrogio, M., Violi, P. (a cura di) *Meaning and Mental Representations*, Bloomington, Indiana University Press, 1988
- Jefferson, G., "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction", in *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004

- Ježek, E., *The lexicon. An introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2016
- Ježek, E. Sprugnoli, R., *Linguistica computazionale. Introduzione all'analisi automatica dei testi*, Bologna, Il Mulino, 2023
- Jurafsky, D., Martin, J. H., *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition with language models*, 3rd ed. draft, 2026
- Klein, G., *Lezioni di sociolinguistica. Con esercitazioni e glossario*, Perugia, Morlacchi, 2003
- Labov, W., "Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale", in Giglioli P.P. (a cura di) *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973
- Labov, W., *Principles of linguistic change, Volume 2, Social factors*, Oxford, Blackwell Publishers, 2001
- Lavinio, C., "La lingua sarda a scuola", in Carta, L. (a cura di) *Didattica dal vivo. Contributi ed esperienze didattiche sulla tutela della lingua e della cultura della Sardegna*, Cagliari, Grafiche Ghiani, 2003
- Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Marra, A., "L'insegnamento della lingua sarda", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Micali, I., "Quale didattica per le lingue minoritarie? Approcci e modelli per un'educazione plurilingue", in *Italiano LinguaDue*, 15(1), 2023
- Milroy, J., "The ideology of standard language", in Llamas, C., Mullany, L., Stockwell, P. (a cura di) *The Routledge companion to sociolinguistics*, Londra, Routledge, 2007

- Mura, P., *Atteggiamenti linguistici degli studenti sardi nei confronti della lingua sarda e della lingua italiana*, Tesi di dottorato, Relatrice Santulli, F., Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, 2023
- Mura, R., Viridis, M., *Caratteri e strutture fonetiche, fonologiche e prosodiche della lingua sarda. Il sintetizzatore vocale SINTESA*, Cagliari, Condaghes, 2015
- Oppo, A., *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*, Commissione tecnico-scientifica sullo stato delle lingue della Sardegna, Regione Autonoma della Sardegna, 2007
- Orioles, V., *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma, 2003
- Orioles, V., voce "Legislazione linguistica", in *Enciclopedia dell'Italiano*, Vol. I, diretta da Raffaele, S., in collab. con Berruto, G., D'Achille, P., Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2010
- Orioles, V., voce "Politica linguistica", in *Enciclopedia dell'Italiano*, Vol. II, diretta da Raffaele, S., in collab. con Berruto, G., D'Achille, P., Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2011
- Orioles, V., "Friuli Venezia Giulia: composizione plurilingue di una 'regione di confine'", in *Archivio per l'Alto Adige Rivista di Studi Alpini n.106-107*, 2013
- Palermo, F., "Verso l'attuazione dell'articolo 6 della Costituzione. La legge quadro sulle minoranze linguistiche storiche" in *Informator*, n.3, 1998
- Palermo, F., Woelk, J., *Diritto costituzionale comparato delle minoranze*, Padova, CEDAM, 2008
- Pan, C., Pfeil, B. S., Videsott, P., *Die Volksgruppen in Europa, Ein Handbuch. Aktualisierte Neuauflage*, Vienna, Österreich-Verlag, 2016
- Patton, M. Q., *Qualitative research & Evaluation methods. 3rd Edition*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2002

- Pellegrini, G. B., *Saggi sul ladino dolomitico e sul friulano*, Bari, Adriatica Editrice, 1972
- Perini, R., "Il friulano a scuola", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Piergigli, V., *Art. 6 Costituzione italiana*, Roma, Carocci editore, 2017
- Piergigli, V., "Diritti linguistici e istruzione: il quadro normativo", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021
- Pugliese, R., Zanoni, G., "L'educazione plurilingue tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni", in Fiorentini, I., Ciccolone, S. (a cura di) *La scuola e le altre lingue. La prospettiva della linguistica applicata*, Milano, Officinaventuno, 2025
- Putzu, I., "La posizione linguistica del sardo nel contesto mediterraneo", in Stroh, C., (a cura di) *Neues aus der Bremer Linguistikwerkstatt. Aktuelle Themen und Projekte*, Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 2012
- Renzi, L., "Uno o più drammi linguistici. Le "Lingue tagliate" di Sergio Salvi e altre questioni di sociolinguistica", in *Nuova corrente n. 67*, 1975
- Riani, M., *Data science con MATLAB*, Università di Parma, 2021
- Rindler Schjerve, R., "Sociolinguistica e vitalità del sardo", in Blasco Ferrer, E., Koch, P., Marzo, D. (a cura di) *Manuale di linguistica sarda*, Berlino, De Gruyter, 2017
- Rivoira, M., "L'insegnamento dell'occitano: chi, cosa, quando, dove e perché? (e in che modo?)", in Pons, A. (a cura di) *A scuola di occitano? I come e i perché dell'insegnamento delle lingue locali*, 2018
- Rührlinger, B., *Il movimento "neo" ladino in provincia di Belluno. Aspetti soggettivi di un'identità linguistica e culturale*, Colle Santa Lucia, Istituto Culturale Ladino Cesa de Jan, 2005

- Sahlgren, M., "The Distributional Hypothesis", in *Italian Journal of Linguistics*, 20 (1), 2008
- Sallabank, J., *Attitudes to Endangered Languages: Identities and Policies*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013
- Sarnoff, I., "Social attitudes and the resolution of motivational conflict", in Jahoda, M., Warren, N. (a cura di) *Attitudes*, Harmondsworth, Penguin, 1970
- Schmid, H., *Criteri per la formazione di una lingua scritta comune della ladina dolomitica*, San Martin de Tor, Istitut Cultural Ladin "Micurá de Rù" e Istitut Cultural Ladin "Majon di Fascegn", 2000
- Siller-Runggaldier, H., "La lingua ladina. Riflessioni sociolinguistiche", in Verra, R. (a cura di) *La minoranza ladina*, Bolzano, Istituto Pedagogico Ladino, 2000
- Spina, S., *Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora*, Perugia, Guerra Edizioni, 2001
- Spolsky, B., *Language policy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004
- Stanzione, P., *Manuale di diritto privato*, Torino, Giappichelli Editore, 2025
- Tagliavini, C., *Le origini delle lingue neolatine: introduzione alla filologia romanza*, Bologna, Patron, 1972
- Toniatti, R., "Minoranze e minoranze protette: modelli costituzionali comparati", in Bonazzi, T., Dunne, M. (a cura di) *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*, Bologna, Il mulino, 1994
- Toso, F., *Lingue d'Europa*, Milano, Baldini Castoldi Dalai Editore, 2006
- Toso, F., *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna, Il mulino, 2008
- Toso, F., "Alloglossie e minoranze linguistiche in Italia. Problemi terminologici e forme della tutela", in *Estudis Romànics*, n.41, 2019

Vicario, F., "Il friulano. Un profilo", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021

Virdis, M., *Fonetica del dialetto sardo campidanese*, Cagliari, Della Torre, 1978

Virdis, M., "La lingua sarda", in Luise, M. C., Vicario, F. (a cura di) *Le lingue regionali a scuola*, Torino, UTET Università, 2021

### **Sitografia<sup>136</sup>**

Deliberazione n.16/14 del 18 aprile 2006 "Limba Sarda Comuna. Adozione delle norme di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta in uscita dell'Amministrazione regionale" e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/32884>

"Le lingue dei sardi" reperibile presso l'indirizzo [https://www.regione.sardegna.it/documenti/1\\_4\\_20070510134456.pdf](https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf)

Articolo 99 dello Statuto di autonomia per il Trentino-Alto Adige del 1972 reperibile presso l'indirizzo <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=391>

Censimento ASTAT relativo all'appartenenza ai gruppi linguistici della provincia di Bolzano reperibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b5376750-8076-01cf-17d2-d343e29778a7/775f53cb-b8b9-4c2b-b3f8-cd625a72b610/pressnote\\_1160211\\_mit56\\_2024.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b5376750-8076-01cf-17d2-d343e29778a7/775f53cb-b8b9-4c2b-b3f8-cd625a72b610/pressnote_1160211_mit56_2024.pdf)

Censimento ISPAT relativo all'appartenenza ai gruppi linguistici della provincia di Trento reperibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat\\_statistica\\_new/popolazione/RilevazioneMinoranze\\_2021.1651135867.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica_new/popolazione/RilevazioneMinoranze_2021.1651135867.pdf)

---

<sup>136</sup> Ultima consultazione in data 26/02/2026

Centro Interdipartimentale per lo sviluppo della lingua e della cultura del Friuli “Josef Marchet”, sito ufficiale presso <https://cirf.uniud.it/>

Costituzione Italiana reperibile presso <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione:1947-12-27~art76>

CROS, Correttore Ortografico Sardo, reperibile presso l'indirizzo <https://cros.nor-web.eu/>

Definizione CLIL presso il sito del Ministero dell'istruzione e del Merito all'indirizzo <https://www.mim.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil>

Definizione ufficiale del Simple Maths reperibile presso l'indirizzo <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>

Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna del 18 aprile 2006 n.16/14 “Limba Sarda Comuna. Adozione delle norme di riferimento a carattere sperimentale per la lingua scritta in uscita dell'Amministrazione regionale” reperibile presso l'indirizzo [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.regione.sardegna.it/documenti/1\\_72\\_20060418155552.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_72_20060418155552.pdf)

Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna del 31 dicembre 2025 n. 68/22 "Piano di politica linguistica regionale 2025-2029" e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/116675>

Deliberazione della Giunta Regionale Sardegna n.18/13 del 10 giugno 2022 “Indirizzi operativi per le attività di certificazione provvisoria della conoscenza delle lingue di minoranza parlate in Sardegna Livello C1. Repertorio grafematico sperimentale per la certificazione della lingua sarda” e Allegato reperibili presso l'indirizzo <https://delibere.regione.sardegna.it/delibera/60064>

Legge 482/1999 reperibile presso <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1999-12-15;482>

Legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29 “Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana” reperibile presso l'indirizzo

<https://lexview->

[int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmlLex.aspx?anno=2007&legge=29&ART=000&AG1=00&AG2=00&fx=lex](https://int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmlLex.aspx?anno=2007&legge=29&ART=000&AG1=00&AG2=00&fx=lex)

Legge regionale del 15 ottobre 1997 n.26 “Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna” reperibile presso l'indirizzo

[https://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/137/sa3\\_04\\_037.html](https://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/137/sa3_04_037.html)

Legge regionale del 22 marzo 1996, n.15, “Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane” reperibile presso l'indirizzo

<https://lexview->

[int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmllex.aspx?anno=1996&legge=15](https://int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmllex.aspx?anno=1996&legge=15)

Legge regionale del 3 luglio 2018 n.22 “Disciplina della politica linguistica regionale” reperibile presso l'indirizzo

<https://leggiregionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=3-7->

[2018&numero=22](https://leggiregionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=3-7-2018&numero=22)

Legge regionale del 7 agosto 2009 n.3 “Disposizioni urgenti nei settori economico e sociale”, art.9 comma 10 lett. b “Sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'insegnamento e dell'utilizzo veicolare della lingua sarda in orario curriculare.” disponibile presso l'indirizzo

<https://leggiregionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=7-8->

[2009&numero=3](https://leggiregionali.regione.sardegna.it/legge-regionale?data=7-8-2009&numero=3)

Legge regionale dell'11 aprile 2016 n.6 “Insegnamento e utilizzo veicolare della lingua sarda in orario curriculare nelle scuole di ogni ordine e grado” reperibile presso l'indirizzo

[chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sardegna.territorio.it/documenti/1\\_38\\_20160628135105.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sardegna.territorio.it/documenti/1_38_20160628135105.pdf)

Pagina ufficiale “Lingue di Minoranza” nel sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito reperibile all’indirizzo

<https://www.mim.gov.it/web/guest/lingue-di-minoranza>

Pagina ufficiale del progetto *MinEdu- Supporting Minority Languages in Educational Context*: <https://sites.google.com/unipv.it/minedu/home-page>

Piano applicativo di sistema della RFVG (allegato alla delibera n. 1611 del 28 ottobre 2022) reperibile presso l’indirizzo chrome-

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://arlef.it/app/uploads/documenti/piano\\_applicativo\\_di\\_sistema\\_per\\_linsegnamento\\_della\\_lingua\\_friulana\\_allegato\\_delibera\\_n-1034\\_del\\_2012\\_it\\_1516107584.pdf#:~:text=Elementi%20del%20Piano%20Costituiscono%20gli%20elementi%20del,di%20verifica%20e%20valutazione%20delle%20attivit%C3%A0%20svolte.](https://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://arlef.it/app/uploads/documenti/piano_applicativo_di_sistema_per_linsegnamento_della_lingua_friulana_allegato_delibera_n-1034_del_2012_it_1516107584.pdf#:~:text=Elementi%20del%20Piano%20Costituiscono%20gli%20elementi%20del,di%20verifica%20e%20valutazione%20delle%20attivit%C3%A0%20svolte.)

Questionario somministrato nella prima fase di ricerca del progetto *MinEdu- Supporting Minority Languages in Educational Context*, nella versione dell'area sarda, è reperibile al seguente indirizzo:

<https://it.eu.surveymonkey.com/r/KT9JDL8>

Segarizzi, M., L’art. 6 della Costituzione, in *La Magistratura – Commentario*, 11 aprile 2022, disponibile su: [https://lamagistratura.it/commentario/lart-6-della-costituzione/#\\_ftn2](https://lamagistratura.it/commentario/lart-6-della-costituzione/#_ftn2)

Spiegazione ufficiale del *LogDice* presso l’indirizzo

<https://www.sketchengine.eu/glossary/logdice/#:~:text=a%20statistic%20measure%20for%20identifying,as%20to%20make%20them%20impractical.&text=LogDice%20is%20also%20used%20in,identify%20the%20most%20probable%20translation.&text=A%20detailed%20explanation%20for%20non,frequent%20or%20most%20typical%20collocations>

Ultimo censimento del Ministero dell’Istruzione e del Merito dei docenti assunti a tempo indeterminato presso la scuola statale, dati al 31/08/2024:

<https://dati.istruzione.it/opensdata/opensdata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=DS0600DOCTIT>