

DEBOLEZZE E DISGREGAZIONE DELLE COMUNITA' ALBANESE DI CALABRIA: IL SECONDO NOVECENTO

Brunella Serpe*

Abstract

Nel contributo si prendono in esame alcune vicende che più profondamente hanno segnato, sfavorevolmente, la storia delle comunità italo-albanesi della Calabria per buona della seconda metà del Novecento, mettendone a serio repentaglio la stessa identità linguistica e culturale.

The contribution will examine some of the events that most deeply marked, unfavourably, the history of italian-albanian community of Calabria in the second half of the twentieth century, putting their linguistic and cultural identity at serious risk.

Parole Chiave: comunità arbereshe, minoranze storiche, identità culturale, bilinguismo, scuola, Italia.

Keywords: arbereshe community, historical minorities, cultural identity, bilingualism, school, Italy.

Premessa

Gli anni immediatamente successivi alla conclusione del secondo conflitto mondiale si caratterizzano per l'avvio di una necessaria stagione di riflessione su quanto avvenuto in Italia, in Europa e nel mondo intero. In particolare nel nostro Paese, dopo un ventennio di sferzante dittatura, il ritorno alla libertà e alla partecipazione attiva coincide con l'avvio di un faticoso processo di ricostruzione materiale e con il tentativo di edificare una nuova società, basata sui principi del pluralismo e della democrazia.

Proprio con l'approvazione della Costituzione Italiana da parte dell'Assemblea Costituente il 22 dicembre del 1947, per le comunità etnico-linguistiche minoritarie del nostro Paese sembrano schiudersi inedite ed interessanti prospettive.

Diversi articoli della Carta costituzionale, difatti, riconoscono sul piano dei principi i diritti delle minoranze presenti sul territorio nazionale. Lo si evince, in particolare, dall'art. 3 che recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la 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.

* Professore Associato di *Storia della Scuola e dell'Educazione* e di *Letteratura per l'Infanzia* presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. Email: brunella.serpe@unical.it

La conferma esplicita del loro riconoscimento arriva dagli artt. 6 e 21 che, rispettivamente, affermano: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche» e «Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione».

Un ulteriore, anche se meno esplicito, accenno ai diritti delle diverse culture presenti sul territorio italiano è contenuto nell'art. 9 laddove si afferma che «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione».

Questi articoli, però, rimarranno a lungo disattesi.

Non si registra, nell'immediato, la benché minima volontà politica di riconoscere concretamente le minoranze, eccezion fatta per quelle di confine (valdostana, altoatesina, friulana). Per la minoranza albanese, in particolare, non ci sarà alcun riconoscimento né specifica tutela, nonostante le numerose proposte legislative presentate al Parlamento italiano¹.

Il riconoscimento avviene quasi dopo mezzo secolo, nel dicembre del 1999, quando con la legge n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, si interviene a tutela delle espressioni minoritarie

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 (art. 2),

aprendo così la strada a prospettive che, finalmente, superano quelle formali enunciazioni contenute nella *Carta costituzionale*.

La legge 482/1999 ha rappresentato un vero banco di prova per tutte quelle minoranze la cui specificità, nei decenni precedenti l'approvazione della legge, è stata a volte ignorata, più spesso trascurata e solo di tanto in tanto considerata come bene da tutelare e da valorizzare.

In maniera più visibile per la minoranza italo-albanese, è prevalso spesso l'interesse prettamente storico-documentario che ha spinto al recupero di tradizioni letterarie ed orali, dei costumi e degli usi, della materialità lavorativa e sociale, tutti aspetti importanti che non hanno però determinato, e non potevano determinarla, la vitalità della lingua, della società e dell'economia di minoranza linguistica storica.

Uno sguardo più approfondito alla storia, a quella remota e particolarmente a quella recente, unito ad una accurata analisi delle problematiche sociali, educative e scolastico-culturali legate al territorio e specificatamente alle singole località, si profila a questo punto necessario; ciò non solo per non ripetere errori ma per meglio cogliere le opportunità contenute nello strumento legislativo, ancora troppo poco sfruttato.

¹ Per un quadro complessivo sugli interventi normativi si rimanda a V. ORIOLES (2003), *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, il Calamo, Roma; Id. (2003) (a cura di), *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*, Atti del Convegno di Studi (Udine, 30 novembre-1 dicembre 2001), Forum, Udine; D. BONAMORE (2004), *Lingue minoritarie, lingue nazionali, lingue ufficiali nella legge 482/99*, Franco Angeli, Milano.

1. Il contesto storico, le insidie sociali e l'indebolimento economico

La minoranza arbereshe, stabilitasi prevalentemente in aree interne e di montagna del Sud Italia già a partire dalla seconda metà del Quattrocento, conta una importante e significativa presenza soprattutto in Calabria e, in misura numericamente meno rilevante, in zone della Basilicata, del Molise, della Puglia, della Sicilia, dell'Abruzzo e della Campania.

Delle 50 comunità albanofone presenti nel nostro Paese, la metà esatta ricade proprio nel territorio della provincia di Cosenza dove storicamente sono sorti e si sono via via concentrati gli insediamenti stabili che hanno messo fine al nomadismo del popolo albanese, registrato già dal Duecento.

Nel popolo arbereshe, scrive l'antropologo Mario BOLOGNARI,

[...] c'è condensata tutta la storia e tutto il dramma della lotta del nostro tempo. Il bilinguismo suo è solo un esempio di un modo di essere e vivere sempre con due gambe, una delle quali zoppica e trascina l'altra in un movimento disarmonico. E' il dramma del biculturalismo, dell'incontro e dello scontro tra diverse organizzazioni di pensiero. L'inconciliabile guerra tra l'organizzazione dello spazio urbano delle città e quello del villaggio; tra l'organizzazione economica legata all'industria e quella legata alla campagna, all'agricoltura; tra la parlata materna e paterna e la parlata nazionale, ufficiale, degli scrittori; tra l'organizzazione del tempo nel nord d'Italia, con le sue pause, scadenze, ritmi che si ripetono in modo preciso e l'organizzazione del tempo nel meridione con le sue attese e i suoi sussulti sfiancanti [...]².

Tutto ciò emerge con maggiore evidenza a partire proprio dal secondo dopoguerra, quando nel nostro Paese si celebra l'inizio di un intenso processo di riorganizzazione in senso capitalistico e per le aree più deboli del Mezzogiorno, particolarmente quelle popolate dalla minoranza arbereshe, si originano e si acuiscono, invece, fenomeni che hanno una rilevante incidenza negativa nel precario equilibrio meridionale e finiscono per produrre gravi conseguenze nel già svilito tessuto socio-economico e culturale delle comunità arbereshe che si trovano a vivere

[...] il dramma e gli svantaggi di una duplice emarginazione, in quanto agli svantaggi dell'essere minoranza si sovrappongono gli svantaggi dell'essere minoranza di area meridionale, già di per sé area di sottosviluppo per effetto della nota tradizionale situazione di dipendenza e subalternità economica, sociale e culturale, ancor oggi non sufficientemente e seriamente affrontata e, quanto meno, risolta³.

L'accelerazione del fenomeno migratorio registrato immediatamente dopo la conclusione del secondo conflitto mondiale, determina lo spostamento dal Mezzogiorno di un'ingente massa umana e finisce per generare un'emorragia continua di popolazione attiva che blocca la già fragile economia locale che non riesce a reggere il nuovo corso

² M. BOLOGNARI (1978), *Il silenzio della tradizione. La partecipazione della tradizione Arberesh alla formazione della cultura nazionale. Per un progetto plurilinguistico*, Edizioni Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma, p. 10; Id. (1989) (a cura di), *La diaspora della diaspora. Viaggio alla ricerca degli Arbereshe*, ETS, Pisa.

³ F. PINTO MINERVA, *La minoranza italo-albanese e l'educazione alla plurilinguisticità*, in G. TREBISACCE (1982) (a cura di), *Realtà e prospettive della cultura arbereshe*, «Laboratorio Educazione Permanente. Rivista trimestrale di educazione permanente e di politica culturale», Stab. Tip. Editoriale C. Biondi, Cosenza, anno III, nn. 3-4, luglio-dicembre, p. 145.

economico, determinando così, il lento ed inarrestabile spopolamento di quelle comunità a favore di aree poste in pianura, sulla costa e via via nei centri urbani.

L'effetto più vistoso del fenomeno migratorio resta, senza dubbio alcuno, la lacerazione della società meridionale nella quale interi paesi si configurano come mere «riserve di vecchi, donne, bambini, disoccupati»⁴. Non c'è comune, piccolo o grande, che non assista impotente allo scardinamento e al dissesto della sua struttura economica ed antropologica determinata dallo smembramento dei nuclei familiari, dall'invecchiamento della popolazione, dallo sradicamento culturale⁵.

Tutte queste comunità si trovarono esposte ai rischi della omologazione e dell'annientamento come conseguenza dell'importazione di modelli culturali e comportamentali fino a quel momento distanti, veicolati da processi acculturativi che rielaborano, trasfigurandola o alterandola, l'identità minoritaria. E' un indiscutibile dato di fatto che l'emigrazione abbia storicamente rappresentato non solo opportunità di lavoro per milioni di uomini e donne ma anche un momento di scoperta, di conoscenza, di scontro, di confronto, di rifiuto e di assimilazione di culture, lingue, religioni altre e diverse. L'emigrato che sperimenta l'esistenza di lingue egemoni e subalterne, di modelli culturali e codici linguistici e comunicativi di massa, è consapevole della sua condizione di emarginazione sociale ed è influenzato, e fortemente condizionato, nei suoi atteggiamenti e comportamenti. Conformarsi o difendere la propria identità passa attraverso la possibilità di soddisfazione delle aspettative economiche e sociali, attraverso l'affermazione e il successo professionale anche nel contesto di provenienza che, nei fatti, non ha offerto tali opportunità.

Con l'esplosione del fenomeno migratorio si assiste, inoltre, alla rottura dell'isolamento in cui hanno da sempre vissuto le comunità albanofone. L'emigrazione sostituisce «un'immagine fatta non più di stanzialità e delimitazione, ma di mobilità ed espansione oltre gli stessi orizzonti continentali»⁶ che non vuol dire dissolvimento e perdita dei valori e dell'identità originaria. E' però un dato di fatto che, in concomitanza con l'emigrazione di massa e il venir meno, dunque, del tradizionale isolamento tipico delle comunità più interne, si sia posto il problema della ricerca di un nuovo equilibrio per le comunità minoritarie, un equilibrio che porta con sé, allo stesso tempo, abbandono e perdita di tratti, anche non secondari, della propria identità e acquisizione di elementi *altri* che contaminano via via sempre più profondamente la cultura minoritaria. Non solo. Sotto il profilo squisitamente linguistico, per molti italo-albanesi, l'abbandono della lingua e la scelta del modello educativo per i propri figli in italiano, rappresentano la riprova del lento ma inesorabile allontanamento dalla cultura nativa, non soltanto perché la nostra scuola poco risponde alle esigenze-richieste di bilinguismo e di plurilinguismo; una contraddizione, se immaginiamo la lingua materna come depositaria ed espressione dell'identità di ciascuna comunità e di ogni singolo individuo; una scelta, se essa rappresenta, come nel caso dell'albanese, «l'alfabeto dell'esclusione» per dirla con Franca PINTO MINERVA, autorevole studiosa delle condizioni di marginalità in cui vivono le culture minoritarie, la cui lucida analisi sulle

⁴ L. LOMBARDI SATRIANI, *Per una valorizzazione della cultura arbereshe*, in G. TREBISACCE (1982) (a cura di), *Realtà e prospettive ...*, cit., p. 18.

⁵ A. A. SOBRERO, *Note sociolinguistiche sulle comunità albanofone di Calabria*, in G. TREBISACCE (1982) (a cura di), *Realtà e prospettive ...*, cit., pp. 42-43.

⁶ M. BOLOGNARI, *La cultura dell'emigrazione e la formazione della nuova comunità*, in M. BOLOGNARI (1989) (a cura di), *La diaspora della diaspora. Viaggio alla ricerca degli Arbereshe*, ETS, Pisa., p. 131.

cause e sui possibili interventi a sostegno delle aree minoritarie poggia su articolate ricerche sul campo. La pedagoga pugliese parla esplicitamente di «paradosso dell'autoemarginazione», intendendo con ciò l'effetto calamita che il modello culturale e linguistico nazionale opera su quanti finiscono per vivere la propria diversità non come ricchezza, ma come elemento che genera il pregiudizio e la discriminazione da parte della cultura dominante⁷.

Un altro fenomeno di cui bisogna tener conto è il diffondersi dei mezzi di comunicazione di massa. Veicoli di modelli culturali spesso consumistici, i media producono effetti depredanti sulle identità minoritarie i cui argini di difesa, sia linguistica che culturale, si indeboliscono sotto la loro potente azione omologante e pervasiva. L'adozione del modello monolingustico e monoculturale nazionale, se pure contribuisce alla creazione di un indispensabile senso di appartenenza ad una comunità allargata che superi i ristretti ambiti localistici, rappresenta anche una delle conseguenze più vistose dell'azione svolta dai media. Ai mezzi di comunicazione diventa, perciò, fin troppo facile scardinare ciò che resta delle comunità originarie nelle quali, all'impoverimento degli istituti socializzanti tradizionali, non è stato posto o prospettato alcun rimedio, neanche con iniziative che sfruttando il potere degli stessi media fossero finalizzate alla salvaguardia dell'identità culturale e linguistica minoritaria; viceversa, i nuovi modelli culturali veicolati dal consumismo che si diffonde nell'Italia del secondo dopoguerra generano un conflitto culturale e sociale insanabile all'interno delle comunità minoritarie, la cui diversità è o sinonimo di identificazione o fattore di emarginazione; difficilmente di confronto e di momento per impostare e organizzare una risposta culturale forte da contrapporre alla logica di subordinazione e di omologazione finalizzata all'annientamento delle differenze.

Volgendo poi lo sguardo ancora indietro, neanche la stampa arbereshe è riuscita a svolgere un ruolo significativo in direzione del dibattito, delle proposte e delle iniziative a sostegno dell'importanza non già della tutela della cultura minoritaria, quanto della promozione e soprattutto della valorizzazione della stessa. A ben vedere, invece, l'approccio al "problema minoranze" ha sempre privilegiato e cercato di percorrere la strada della tutela, invocata come infallibile strumento di salvaguardia; è con ciò venuta meno la capacità di analisi del significato del termine "tutela", che denota debolezza e fragilità dell'oggetto da tutelare, che contempla l'insuccesso a cui può andare incontro l'invocata o tentata azione di salvaguardia. Viceversa, mettere l'accento sulla valorizzazione significa dover agire per far meglio emergere e affermare i tratti peculiari della cultura minoritaria al fine di trasformarli in punti di forza per la comunità di riferimento e per quanti con essa si confrontano.

E' solo a partire dagli anni Sessanta che si registra, invece, una sensibile inversione di tendenza con un vero e proprio salto di qualità, nel senso che matura un atteggiamento di maggiore consapevolezza circa la poliedricità della condizione minoritaria. Tale maturazione porta a rileggere la storia degli italo-albanesi non per vivere nel mito, piuttosto per prendere le distanze dagli errori di rivendicazioni parziali e sterili e per una mobilitazione dell'opinione pubblica sul problema complessivo posto dalla condizione dell'esser minoranza. In particolare, è da considerare molto positivamente la consapevolezza, via via sempre più diffusa, che la "questione

⁷ Cfr., F. PINTO MINERVA (1980), *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari, pp. 80-101.

arbereshe” non può, in nessun caso, essere affrontata sul solo piano linguistico e culturale, anche quando questo si presenta sotto forma di educazione permanente e coinvolga bambini, adolescenti, adulti e anziani.

2. Le responsabilità della scuola tra resistenze, impegno e sperimentazioni

Neanche la scuola italiana del secondo dopoguerra apre o concede alcuno spazio alle esigenze e alle richieste delle comunità minoritarie. Timidi e documentati segnali di apertura verso le minoranze non giuridicamente riconosciute provengono, a partire dagli anni Settanta, esclusivamente dalla scuola militante. Fino a quel momento, infatti, né la cultura albanese, né tantomeno l’insegnamento dell’albanese e/o delle sue diverse varietà vengono presi in considerazione nella scuola dei tanti comuni albanofoni dislocati tra Molise, Puglia, Basilicata, Sicilia e Calabria; e ciò neanche in anni di fermento e vivacità culturale che sembrano schiudere significative aperture verso tutte le espressioni minoritarie, compresa quella italo-albanese nei confronti della quale si era registrato un deciso impegno a favore della concreta promozione dell’insegnamento della lingua nella scuola pubblica. In realtà, le uniche iniziative si devono all’impegno personale di qualche singolo docente che non riesce a dare alle stesse continuità e significatività. D’altra parte, le attività promosse vengono percepite in contrasto con le direttive ministeriali che, violate sia sul piano culturale che più propriamente linguistico, provocano la reazione dell’amministrazione scolastica che, di fatto, le ostacola non riconoscendole in linea con gli obiettivi formativi previsti dai programmi⁸.

Perché si cominci effettivamente a smuovere il precedente immobilismo culturale e didattico che connota fortemente la scuola italiana anche a livello periferico, è necessario attendere l’emanazione dei *Decreti Delegati* (1974), soprattutto quelli sulla gestione sociale della scuola e sulla sperimentazione che, unitamente all’approvazione della legge 4 agosto 1977, n. 517, alla riforma dei programmi per la scuola media nel 1979 e a quelli per la scuola elementare del 1985, rappresentano un significativo passo in avanti sulla via di un effettivo recupero e di una reale valorizzazione della cultura locale e, quindi, anche di quella arbereshe.

«La scuola elementare – si legge nella parte I dei *Programmi* del 1985 – riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell’esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l’interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell’educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale. La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica, le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti [...]»⁹.

⁸ Un interessante e dettagliato excursus sulle sperimentazioni dell’insegnamento dell’arbereshe nelle scuole calabresi è rinvenibile in F. STIZZO, *Ruolo e funzione dei contesti formativi tradizionali nella salvaguardia della minoranza storica arbereshe di Calabria: percorsi, sperimentazioni e prospettive*, in E. CAMPANELLA, V. BOSNA (2010) (a cura di), *Ricerca storico-educativa e formazione nel Mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 135-153; e in M. FAMIGLIETTI (1979), *Educazione e cultura in arberia*, Bulzoni, Roma, pp. 183-189.

⁹ *I Programmi della Scuola Elementare* (DPR 12 febbraio 1985, n. 104). Premessa Generale. I Parte. Principi e fini della Scuola Elementare.

Pur trattandosi di interventi legislativi che non affrontano esplicitamente il complesso problema delle minoranze linguistiche, né nei risvolti culturali, né in quelli pedagogici, consentono però di aprire un'interessante stagione di impegno e di sperimentazione didattica che, cogliendo le esigenze e le istanze provenienti dalle diverse comunità locali, prova a dare soddisfazione a quanti chiedevano e auspicavano una scuola più attenta alle peculiarità di territori che, volenti o nolenti, si connotavano per un'identità altra e complessa.

Pur senza volere entrare nel merito dei singoli provvedimenti, è evidente che essi portano nella scuola italiana una ventata di aria nuova. A partire da questo momento, infatti, la scuola dell'obbligo di molti comuni italo-albanesi mette in atto una serie di iniziative incentrate su una molteplicità di piani che prevedono l'inserimento dell'insegnamento della lingua albanese, ma anche la messa in scena di danze e di esperienze teatrali su temi della tradizione letteraria e popolare arbereshe, la lettura e il racconto di favole popolari ma anche la ricerca e la raccolta nell'ambiente di testi e documenti, e via via dedica attenzione alla toponomastica, alla produzione di giornalini scolastici e altre interessanti iniziative che pongono fine alla scuola del monolitismo culturale, linguistico, pedagogico e didattico; un'operazione alla quale partecipano docenti e dirigenti dei diversi gradi e segmenti scolastici e un territorio che si offre come risorsa pedagogica e didattica.

In quegli stessi anni, mentre fiorivano tante iniziative volte al recupero, al sostegno e alla promozione della lingua e della cultura arbereshe, che coinvolgevano anche un gruppo di studiosi della giovane Università della Calabria, si avvertiva tuttavia la debolezza di quella felice stagione di impegno paventandone anche il possibile fallimento nella mancata risposta «[...] all'assillo economico e occupazionale in Arberia»¹⁰. Riconoscere nella lingua e nella cultura minoritaria un interesse economico, professionale e civile, è «fattore determinante per spingere le famiglie a credere nel valore formativo della lingua materna»¹¹.

Resta in ogni caso innegabile il valore e il significato culturale e didattico delle iniziative promosse in quegli anni, anche in presenza di qualche risultato deludente; anzi, facendo tesoro di tutte queste esperienze si può sperare e, soprattutto, puntare verso un approccio vieppiù qualificato ai problemi culturali ed educativi delle comunità minoritarie arbereshe, senza dimenticare che la mancata risoluzione dei problemi economici delle comunità minoritarie vanifica qualsiasi progetto rivolto al solo ambito culturale.

Agire dentro e fuori la scuola perché quest'ultima non si trovi nella condizione di inseguire, ad esempio, lo studio di una lingua e di una cultura prive di quella vitalità e di quella spendibilità propria delle lingue parlate e delle culture condivise non solo in specifici momenti, quelli autocelebrativi, ma soprattutto nello svolgimento di ogni attività quotidiana, privata e pubblica. Non è un caso, se nella storia delle comunità italo-albanesi l'oralità, a cui sono state affidate poesie, canti, racconti e novelle in cui per tradizione si narra della coscienza di un popolo, abbia rappresentato il più diffuso canale di trasmissione dell'identità culturale e religiosa di quelle comunità, e ciò per almeno due motivi. L'oralità costituisce la modalità più consona per avvicinare e per

¹⁰ M. FAMIGLIETTI, *Situazione e prospettive dell'insegnamento dell'albanese*, in G. TREBISACCE (1982) (a cura di), *Realtà e prospettive...*, cit., p. 125.

¹¹ Ibidem.

mantenere vivo nei gruppi subalterni, poco alfabetizzati e in gran parte privi dello strumento scrittura, l'universo culturale, linguistico e valoriale della patria d'origine; tuttavia, non si può non sottolineare il limite di un'operazione siffatta, dove la mera riproposizione dei costumi e delle tradizioni, in cui certamente si riassumono i modi di vivere e di pensare, ha fatto scadere tali manifestazioni in rituali che niente hanno a che vedere con la maturazione e la presenza di una coscienza che punta alla valorizzazione della identità arbereshe. La consapevolezza poi, non esplicitata, che il possesso di una lingua e di una cultura altra non avrebbero costituito elementi di crescita e di confronto in una realtà che tende alla convergenza ha, di fatto, tolto vigore e forza alle battaglie per il riconoscimento e l'inserimento dell'insegnamento della lingua albanese nella scuola, che si è limitata a proporre un modello educativo e formativo alternativo, non tenendo conto delle peculiarità e delle esigenze del territorio.

[...] la lingua conserva e acquista parlanti se è (o diventa) un sistema utile, necessario all'ecosistema locale; cioè, se è (o diventa) parte integrante delle risorse locali e se la sua salvaguardia trova spazio in politiche locali, regionali e internazionali concrete [...]. Troppo spesso [...] ci si ostina a non riconoscere che le motivazioni che dovrebbero spingere una comunità a conservare (o a rivitalizzare) la lingua locale sono comprensibili sul piano ideologico e culturale, ma appaiono ingenui sul piano pratico e operativo¹².

Considerazioni conclusive

Quasi del tutto disattesi rimangono gli appelli di uno degli indirizzi pedagogici che, proprio negli anni di più intensa attività e sperimentazione nelle scuole delle aree minoritarie, individuando nelle istituzioni educative una significativa articolazione della più vasta comunità sociale, riflette sulla necessità di uno stretto rapporto di queste con gli altri soggetti che costituiscono la complessa realtà sociale. Nel concetto di "Sistema Formativo Integrato", ovvero nell'interazione che esso postula tra la scuola, la famiglia, l'ente locale e il variegato mondo dell'associazionismo no profit, tutte realtà particolarmente impegnate sul versante dell'educazione, la scuola delle comunità minoritarie arbereshe avrebbe potuto trovare un valido supporto teorico e pratico. In tale prospettiva pedagogica, infatti, è chiaramente espresso un nuovo rapporto tra scuola e territorio che prevede l'apertura di ogni singola istituzione educativa con l'ambiente circostante e la cultura di cui esso è depositario, trasformandolo in una sorta di «aula didattica decentrata»¹³. L'importanza e la centralità dell'ambiente per una scuola che intende costituire punto di riferimento attivo per la comunità in cui opera, a maggior ragione se di lingua e cultura minoritaria, si ritrova ancora una volta nella riflessione di Franca PINTO MINERVA che, sulla base della sua ricca e articolata esperienza nelle aree di minoranza della Basilicata soprattutto, arriva a definire l'ambiente «alfabetiere di codici iconici e sonori» e «bacino segnico»¹⁴ in cui è contenuta la memoria storica e

¹² A. MARRA, *Politiche linguistiche e piccole comunità minoritarie, tra sociolinguistica e glottodidattica*, in C. CONSANI, P. DESIDERI (2007) (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 166-167.

¹³ F. FRABONI (1988) (a cura di), *Un'educazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 17-18.

¹⁴ F. PINTO MINERVA (1980), *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari, pp. 164-165.

antropologica di una comunità. Così come è importante che l'articolato universo extrascolastico entri nella scuola per assumerla come «casa della cultura»¹⁵.

E se è vero che «soggetto dell'educazione – come affermava Raffaele Laporta – è il gruppo, il quale è tale in quanto deve vivere autonomamente e consapevolmente il proprio processo educativo»¹⁶, allora la partecipazione diventa uno straordinario strumento per l'affermazione di una pedagogia sociale e interculturale, di educazione degli adulti, di educazione ed autoeducazione delle comunità, che non può in alcun modo essere messa in discussione da qualsivoglia atteggiamento di presunta superiorità. Procedere alla decostruzione dei rapporti gerarchici che storicamente hanno portato a individuare in determinate società, culture e religioni esempi di sistemi valoriali universalmente validi significa porre le basi per ripensare e costruire la società dell'accoglienza e non dell'emarginazione, dell'inclusione e non dell'esclusione, della valorizzazione e non della tutela, dell'identità e non dell'assimilazione secondo una logica di incontro e non di scontro.

Riferimenti bibliografici

- ALTIMARI F., BOLOGNARI M., CARROZZA P. (1986) (a cura di), *L'esilio della parola. La minoranza linguistica albanese in Italia. Profili storico-letterari, antropologici e giuridico-istituzionali*, ETS, Pisa.
- BELLUSCIO G., LENTINI V. (2002) (a cura di), *La minoranza linguistica italo albanese: aspetti educativi e culturali*, IRRE Calabria, Catanzaro.
- BOLOGNARI M. (1989) (a cura di), *La diaspora della diaspora. Viaggio alla ricerca degli Arbereshe*, ETS, Pisa.
- BOLOGNARI V. (1990) (a cura di), *Pedagogia e antropologia. Ipotesi e problemi di multiculturalismo*, Samperi, Messina.
- BRUNETTI M. (2007) (a cura di), *Passato e presente. Identità minoritarie. Mediterraneo. Nuova questione meridionale. Gli arbereshe nel ventennio del silenzio*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- CONSANI C., DESIDERI P. (2007) (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.
- DAL NEGRO S., MULINELLI P. (2002) (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- DE MAURO T. (2005), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- FAMIGLIETTI M. (1979), *Educazione e cultura in arberia*, Bulzoni, Roma.
- FRABONI F.-PINTO MINERVA F.-TREBISACCE G. (1990) (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- MIUR (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il pluralismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica italiana*, Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia Scolastica, Roma.

¹⁵ G. TREBISACCE, *Il rapporto scuola-territorio e il ruolo dell'ente locale*, in F. FRABONI (1988) (a cura di), *Un'educazione ...*, cit., p. 145.

¹⁶ R. LAPORTA (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, p. 15.

- ORIOLES V. (2003) (a cura di), *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*, Il Calamo, Roma.
- PINTO MINERVA F. (1988) (a cura di), *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari.
- PIZZORUSSO A. (1993), *Maggioranze e minoranze*, Giappichelli, Torino.
- SERPE B. (2012), *L'identità negata. La minoranza italo-albanese nel Mezzogiorno d'Italia*, Carocci, Roma.
- TREBISACCE G. (2003), *Il problema educativo nella storia del Sud*, Jonia, Cosenza.
- ULIVIERI S. (1997) (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze.