
Esta es la versión final aceptada de la obra titulada "*El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas*" (Editores: Ada Bier y David Lasagabaster), publicada por el Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (ISBN: 978-84-9082-654-6) el 16 de abril de 2024, disponible en:

<https://web-argitalpena.adm.ehu.es/listaproductos.asp?IdProducts=UFGPD246546>

El fomento del multilingüismo
en contextos con lenguas minorizadas
Ada Bier y David Lasagabaster (Editores)

Índice

<i>Introducción: El reto del multilingüismo</i> David Lasagabaster y Ada Bier	p. XX
Capítulo 1. <i>Ensino multilingüe, conflito lingüístico e transindividualidade</i> Fernando Ramallo	p. XX
Capítulo 2. <i>Educazion plurilengâl in Friûl: ereditât, situazion, cuistions viertis</i> Gabriele Zanello	p. XX
Capítulo 3. <i>Aspeutos sociolingüísticos del Principáu d’Asturies: la presencia escolar de la llingua asturiana güei</i> Xosé Antón González-Riaño y Alberto Fernández-Costales	p. XX
Capítulo 4. <i>Repertorio linguistico e azioni di pianificazione linguistica in Sardegna</i> Daniela Mereu	p. XX
Capítulo 5. <i>Hacia una revisión del status didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües para la escolarización en euskera</i> Ibon Manterola	p. XX
Capítulo 6. <i>Multilinguism te Fascia: oportunitèdes, endesfides e projec per l stravardament del ladin te contesé didatics e informèi</i> Sabrina Rasom	p. XX
Capítulo 7. <i>Llengua, educació i processos d’aculturació lingüística a Catalunya</i> Cecilio Lapresta-Rey, Anna Amadó, Judit Janés, Angel Huguet, Fernando Senar y Josep Ubalde	p. XX
Notas biográficas	p. XX

Introducción: El reto del multilingüismo

David Lasagabaster¹ y Ada Bier¹

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Hoy día el término “multilingüismo” se ha convertido en una palabra de moda, ya que son muchas las personas e instituciones que consideran que su mero uso se asocia automáticamente a progresismo, igualdad, respeto e incluso vanguardia. Curiosamente son muchos quienes se postulan como adalides del multilingüismo cuando este involucra lenguas internacionales y de prestigio (como, por ejemplo, el castellano y el inglés), pero se muestran mucho más reticentes cuando el mismo término también incluye una lengua minorizada. Así podríamos distinguir entre un multilingüismo aristocrático y otro plebeyo, es decir, nos encontraríamos ante una jerarquía lingüística en la que unas lenguas nos conducen inmediatamente a un resplandeciente futuro, mientras otras parecen quedar irremediabilmente ancladas en un sombrío pasado.

Esta diversidad de pareceres también se observa entre los expertos que estudian el fenómeno del multilingüismo. Hay autores (y sobre todo instituciones, tanto locales y regionales como nacionales y europeas) que son partidarios de destacar los avances que se han producido en el fomento y establecimiento de políticas lingüísticas multilingües, mientras que son muchos los investigadores que se muestran más precavidos e incluso apuntan a un retroceso. Así, Siemund (2023) afirma que, aunque el multilingüismo es la forma más natural de organización social, la diversidad lingüística se ve hoy día seriamente amenazada por importantes asimetrías en las relaciones de poder que están trayendo consigo un aumento del monolingüismo y de prácticas monolingües en muchos puntos del globo terrestre. De modo similar, en un muy interesante volumen titulado “Multilingüismo e historia”, Pavlenko (2023) defiende que durante los últimos años se ha producido una romantización del fenómeno del multilingüismo. Esta autora sostiene que existe un mito fundacional en el ámbito de la sociolingüística según el cual actualmente vivimos en un mundo que es más multilingüe que nunca antes en la historia, cuando su hipótesis de partida es que en realidad vivimos en un mundo que es menos multilingüe que cualquier otro periodo histórico anterior.

Estos planteamientos epistemológicos parecen chocar con el propio término multilingüismo, puesto que, desde un punto de vista meramente teórico, una de las principales contribuciones del multilingüismo radica en su papel fundamental a la hora de preservar e impulsar la diversidad lingüística. Es por ello que, con el objetivo de abordar la cuestión de cómo se puede afrontar el multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas, en septiembre de 2023 invitamos a un grupo de reconocidos expertos y expertas a presentar la situación lingüística actual de sus respectivos territorios y a debatir sobre las acciones que se podrían emprender

para avanzar en el desarrollo de sistemas educativos multilingües. Este volumen es fruto de las ponencias presentadas en ese simposio.

El capítulo del profesor Ramallo que abre este volumen, en concordancia con Pavlenko (2023) y Siemund (2023), ahonda en el hecho de que, lejos de caer en desuso o en el olvido, el lema “una nación, una lengua” está adquiriendo fuerzas renovadas. Lo que sucedió durante los últimos meses de 2023 con la propuesta de aplicar la cooficialidad de las lenguas minorizadas en el estado español y así poder comenzar a utilizarlas en el Congreso es una buena muestra de ello. Como recordarán muchos lectores la propuesta recibió airadas respuestas y fuertes críticas desde diversos sectores sociales, políticos, mediáticos y económicos.

En respuesta a estas actitudes negativas hacia las diferentes lenguas que conforman el acervo cultural europeo, decidimos invitar a los ponentes a presentar sus contribuciones escritas a este volumen en la lengua minorizada de sus respectivos contextos. Nuestra propuesta fue recibida con entusiasmo por nuestros colegas, que coincidieron en la oportunidad que nos brindaba la cercanía tipológica entre muchas de estas lenguas minorizadas, entre las que se incluyen el gallego, el asturiano, el catalán, el friulano y el ladino. Aunque el lector deba realizar un pequeño esfuerzo adicional para comprender los capítulos, sin duda el empeño bien merecerá la pena debido a las sugestivas y enriquecedoras contribuciones de los diferentes autores y autoras. No obstante, en el caso del euskera y del sardo, se decidió que se utilizaran el castellano y el italiano respectivamente, ya que de lo contrario muchos lectores quedarían inmediatamente descartados y frustrados ante la imposibilidad de poder entender los textos escritos en estas lenguas. En el caso de estas dos lenguas, por mucho empeño que pusiera el lector, la recompensa sería muy magra y la respuesta más habitual sería el abandono de la lectura, algo que naturalmente no casa con nuestros objetivos, entre los que destaca que esta fuese una publicación de acceso abierto que llegara al mayor número posible de lectores.

Algunos autores consideran que en la actualidad son muchos los peligros que acechan a las lenguas minorizadas, pero destacan que la creciente presencia del inglés en muchos sistemas educativos ocupa un lugar principal entre dichas potenciales amenazas. Partiendo de esta premisa, los autores y autoras de los distintos capítulos que conforman el volumen aportan su visión sobre esta cuestión e incluyen reflexiones sobre la impronta ejercida por esta rápida extensión de la lengua extranjera hegemónica en el contexto europeo.

En lo que a la organización del volumen se refiere, en un principio los editores sopesamos la posibilidad de dividirlo en dos partes considerando los dos estados europeos de los que proceden los autores y autoras y que se caracterizan por su alta diversidad lingüística: España e Italia. Sin embargo, finalmente nos decantamos por la idea de presentar los capítulos en el orden en el que tuvieron lugar las presentaciones durante el simposio arriba mencionado. Así tratamos de difuminar los límites geográficos de manera que las contribuciones se mantienen unidas por el eje vertebrador que representa el multilingüismo, independientemente de las lenguas en contacto en cada contexto. Pasamos a continuación a reseñar los distintos capítulos de modo sucinto.

El primer capítulo es obra de Fernando Ramallo (Galicia), quien explora la importancia económica de las lenguas en la configuración del concepto de "multilingüismo", especialmente en la educación, donde los planes de estudio dan prioridad a las lenguas de mayor valor de intercambio. A pesar de los esfuerzos por promover el dominio de las lenguas, en los modelos trilingües de Galicia el gallego se encuentra en una situación precaria. El análisis ahonda en la situación sociolingüística, haciendo hincapié en la intensificación del conflicto entre el multilingüismo restrictivo y el reactivo, con el objetivo de fomentar una sociedad más equitativa y realmente multilingüe centrada en la "transindividualidad".

En el segundo capítulo Gabriele Zanello describe la situación del friulano en Friuli Venecia Julia, encrucijada de influencias latinas, germánicas y eslavas. Esta región italiana alberga varias lenguas además del italiano, con predominio del friulano como lengua propia y minorizada. Su enseñanza optativa desde preescolar hasta el primer ciclo de secundaria se enfrenta hoy a varios retos, entre ellos su injustificada exclusión del segundo ciclo de secundaria. Esta contribución explora la historia de la enseñanza plurilingüe en Friuli, evalúa la situación actual del friulano en las escuelas y aborda cuestiones como la actitud de directores y profesorado ante la enseñanza plurilingüe, o la escasez de profesorado cualificado.

El tercer capítulo (Xosé Antón González-Riaño y Alberto Fernández-Costales) nos lleva a Asturias y nos habla de la situación de su lengua tradicional, el asturiano o bable. El asturiano tuvo fuerte presencia en la educación desde los años 80, enseñándose en primaria y secundaria, con el claro objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Aunque sigue tratándose como asignatura optativa, con las limitaciones que ello comporta, la historia de la enseñanza del asturiano refleja oportunidades y eficacia educativa. Partiendo de este contexto, los autores ponen en evidencia que, a pesar de no contar con status oficial, el asturiano muestra un impacto positivo en el rendimiento escolar. El capítulo analiza la situación actual y propone mejoras dentro del marco legal, considerando desfases, demandas y expectativas sociales.

Daniela Mereu (Cerdeña) se centra en el cuarto capítulo en la creciente atención prestada en los últimos años a las lenguas minoritarias, atención de la que se ha beneficiado el sardo en Cerdeña. Esta contribución ofrece una panorámica lingüística y sociolingüística de esta lengua, al tiempo que examina las acciones de planificación lingüística puestas en marcha hasta el momento con el objetivo de mejorar su estatus, prestigio y vitalidad. Las medidas adoptadas reflejan un cambio de paradigma, para lo que la autora pone de relieve un enfoque más global que ha pasado de centrarse únicamente en la lengua minoritaria a impulsar una visión más amplia basada en todo el repertorio lingüístico del alumnado.

A continuación, Ibon Manterola reflexiona sobre el papel del castellano en materiales didácticos plurilingües para la escolarización en euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. A partir de investigaciones anteriores, se sugieren dos líneas de reflexión. En la primera el autor defiende que la enseñanza del castellano puede apoyar el aprendizaje del euskera mediante actividades de *translanguaging* o translenguaje, enfocándose no solo en aspectos lingüísticos, sino también en dimensiones sociolingüísticas para reforzar el prestigio social del idioma minorizado. Además, se destaca la importancia de la transferencia interlingüística en estos materiales, proponiendo que el castellano no sea la principal lengua vehicular ni el objeto

central de enseñanza.

En el sexto capítulo Sabrina Rasom explora la realidad multilingüe de la Val di Fassa (Trentino), donde se habla el ladino, a partir de su contexto socioeconómico y turístico. Esta autora destaca que las peculiaridades sociolingüísticas hacen que el territorio sea especialmente rico desde el punto de vista cultural e identitario, lo que le conduce a la presentación del concepto de "multilingüismo auto-centrado", aplicado localmente y centrado en las escuelas. Al tratarse de una sociedad multicultural, Rasom señala la necesidad de preservar la lengua local, el ladino, mediante acciones de concienciación lingüística dirigidas a los hablantes actuales y a los posibles nuevos hablantes.

En el último capítulo Cecilio Lapresta-Rey y colegas tratan de la situación en Cataluña, una comunidad autónoma que ha experimentado un aumento significativo de la población extranjera en las últimas dos décadas, superando holgadamente el millón de personas y abarcando más de 100 nacionalidades y 300 lenguas. Este cambio poblacional se refleja en un sistema educativo que tiene como punto de partida el fomento de la interculturalidad y plurilingüismo. El capítulo proporciona datos para reflexionar sobre la promoción de perfiles multilingües así como sobre situaciones de aculturación lingüística entre estudiantes y docentes, incentivando el diálogo intercultural y la valoración positiva de la diversidad lingüística y cultural.

A pesar de las características propias de cada uno de los contextos brevemente resumidos en los párrafos anteriores, el lector encontrará muchos puntos de conexión entre ellos, lo que sin duda redundará en una lectura más gratificante y fructífera. Pensamos que las contribuciones resultarán de interés no solo al profesorado en activo, sino también a todo el futuro profesorado que en breve se incorporará a unas aulas cada vez más diversas en las que la lengua minorizada debe compartir espacio con una amalgama de lenguas diferentes, además naturalmente de la lengua mayoritaria y la lengua extranjera hegemónica. Asimismo, todas aquellas personas involucradas en el sistema educativo (progenitores, administración educativa, direcciones de centros educativos, etc.), personal investigador y quienes se dedican a la planificación lingüística también encontrarán información de sumo interés en estas páginas.

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a todos los autores y autoras de los diferentes capítulos su participación, dedicación y estu­penda predisposición a contribuir a este trabajo. Es obvio que sin su colaboración este libro nunca hubiera visto la luz.

Nuestro agradecimiento debe también incluir a las instituciones que apoyaron la organización del simposio y la publicación de este libro, el cual se enmarca dentro de los proyectos de investigación FURLEUS, financiado por el programa Horizon 2020 Marie Skłodowska-Curie Actions de la Unión Europea bajo el acuerdo de subvención N. 101022752, y el proyecto IT1426-22 de Grupos de Investigación Consolidados del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza.

Referencias

Pavlenko, Aneta. 2023. *Multilingualism and History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Siemund, Peter. 2023. *Multilingual Development: English in a global context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ensino multilingüe, conflito lingüístico e transindividualidade

Fernando Ramallo

Departamento de Tradución e Lingüística, Universidade de Vigo

Resumen (ES). El valor económico de las lenguas constituye el foco sobre el que se estructura el significado del concepto “multilingüismo” en el momento histórico actual. Y esto tiene como consecuencia su proyección en el ámbito educativo: todos los planes de estudio dedican una parte relevante al aprendizaje de segundas lenguas; de manera hegemónica a aquellas que, precisamente, tienen un mayor valor de cambio. En general, se consideraría inaceptable formular conocimientos lingüísticos relacionados con lenguas extranjeras socialmente prestigiosas como conocimientos optativos. Ahora bien, una cosa es trabajar por el dominio de las lenguas como un conocimiento necesario y otra que ese saber se convierta en una prioridad, como ocurre con los modelos trilingües en muchos centros de Galicia, donde la situación del gallego, como lengua propia y minorizada, se encuentra en notorio declive social. En esta contribución analizamos la situación sociolingüística de Galicia, tomando como referente el entorno educativo a partir de un análisis crítico de la evolución de las habilidades, usos y actitudes lingüísticas de los estudiantes. El objetivo es mostrar cómo desde este ámbito – fundamental en la sociedad– se está intensificando el conflicto lingüístico inherente a las políticas que materializan un multilingüismo restrictivo frente a un multilingüismo reactivo, que ayude a superar las desigualdades y caminar hacia una auténtica sociedad multilingüe en torno a la transindividualidad.

Palabras clave: enseñanza multilingüe, transindividualidad, conflicto lingüístico, lenguas minorizadas, lengua gallega

Sintesi (IT). Il valore economico delle lingue è il fulcro su cui si struttura il significato del concetto di “multilinguismo” nell’attuale momento storico. E questo ha come conseguenza la sua proiezione nel campo dell’istruzione: tutti i programmi di studio dedicano una parte rilevante all’apprendimento delle lingue seconde; in modo egemonico a quelle lingue che, appunto, hanno un valore di scambio più elevato. In generale, sarebbe considerato inaccettabile formulare le conoscenze linguistiche relative alle lingue straniere socialmente prestigiose come conoscenze opzionali. Tuttavia, una cosa è lavorare per la padronanza delle lingue come conoscenza necessaria e un’altra è che questa conoscenza diventi una priorità, come nel caso dei modelli trilingui in molte scuole della Galizia, dove la situazione del galiziano, come lingua propria e minorizzata, si trova in noto declino sociale. In questo contributo analizziamo la situazione sociolinguistica della Galizia, prendendo come punto di riferimento il contesto

scolastico, sulla base di un'analisi critica dell'evoluzione delle abilità, degli usi e degli atteggiamenti linguistici degli studenti. L'obiettivo è mostrare come a partire da questo ambito – fondamentale nella società – si stia intensificando il conflitto linguistico insito nelle politiche che materializzano un multilinguismo restrittivo contro un multilinguismo reattivo, che aiuti a superare le disuguaglianze e a muoversi verso un'autentica società multilingue basata sulla transindividualità.

Parole chiave: insegnamento multilingue, transindividualità, conflitto linguistico, lingue minorizzate, lingua galiziana

1. Introducción

Se estamos de acordo en que o sistema educativo, como institución chave da superestrutura social, constitúe un espazo reprodutivo, coas súas contradicións e conflitos ao redor da transmisión da ideoloxía dominante, o seu impacto sociolingüístico nun mundo superdiverso e multilingüe é indiscutíbel. Sen entrar en detalles específicos, o resultado na maioría dos territorios foi a consolidación do ensino-aprendizaxe obrigatorio de segundas linguas estranxeiras, máis alá da lingua inicial das persoas e do contexto de socialización. Esa política lingüística, recoñecida de forma explícita ou implícita, tivo e ten consecuencias determinantes tanto no coñecemento formal das segundas linguas e na formación de “individuos plurilingües” como na expansión das ideoloxías lingüísticas que sitúan o valor de cambio das linguas no centro dos “esforzos” que implica o seu dominio. Porén, tamén estamos diante da causa do fortalecemento dos procesos históricos de minoración de milleiros de linguas ao redor do mundo, cuxos efectos máis notorios son ben coñecidos: fortalecemento da ideoloxía “un estado-unha nación-unha lingua”, substitución lingüística, rexeitamento da súa aprendizaxe, prexuízos lingüísticos e conflito lingüístico. É dicir, atopámonos nun multilingüismo mercantilizado (e fetichizado) no que algunhas linguas son máis valoradas que outras, coa minoración lingüística como marco xustificativo.

Un aspecto fundamental na consideración do valor de cambio das linguas estranxeiras – de xeito exemplar cando ao inglés estamos a nos referir– e no proceso de minoración sociolingüística é que raramente se sitúan nunha dimensión política da educación, senón máis ben nunha dinámica “natural”, inapelábel e afastada dos intereses do modo de produción. Isto acontece como se a educación nada tivese que ver coa política, cando, de feito, é esencialmente política e debe ser recoñecida como tal.

A mercantilización dos idiomas non persegue outro propósito que adaptarse aos mandatos da razón neoliberal, en tanto que hexemonía promotora do fortalecemento do capital humano individualizado como única solución para o desexado e imaxinario suxeito emprendedor; é dicir, ao suxeito empresario de si mesmo, mais servo do sistema. Neste contexto, as políticas lingüísticas neoliberais, concibidas como tecnoloxías domesticadoras que impulsan o mantemento da orde sociolingüística existente, xerarquizan as linguas, promoven a discriminación dos falantes e favorecen a desigualdade, protexéndose mediante o uso acumulado de significantes flotantes como “multilingüismo”. Atopámonos, pois, diante dunha fantasía respecto do que realmente necesitamos como seres humanos. En palabras de Tomšič

(2015, 28-29, cursiva nosa)¹:

Aínda que as mercadorías non se produzan co obxectivo de satisfacer as necesidades humanas, senón principalmente para apoiar o intercambio e estimular o consumo, un dos piares da produción de valor, *deben manter a ficción de utilidade e necesidade*, non importa o abstracto, inútil e fantasmagórico que sexa. É precisamente a fantasía a que sostén a unión do valor de uso e do valor de cambio, materia sen calidades e calidades sen materia, dous niveis heteroxéneos e sen relación.

A noción de fetichismo lingüístico aplícase claramente aos imaxinarios colectivos que rodean á lingua inglesa. Atribúense a este idioma certas condicións estruturais como se fosen trazos inherentes ao mesmo, convertendo nunha propiedade algo que non é máis que unha fantasía. Percibimos o que non existe, pero desde os nosos presupostos, ideoloxías, crenzas, idealizacións, asumimos e confirmamos que si existe. A conclusión é que esa fantasía convertida en obxecto incorporámola á nosa vida de tal xeito que é quen de condicionar o noso ser social.

Máis aló da abstracción que caracteriza as concepcións individualizadas do ensino-aprendizaxe de linguas, nesta achega propoñemos unha reflexión sobre o ensino multilingüe en contextos de minoración lingüística conflitiva, coma é o caso do galego en Galicia. Partimos de que a prioridade do ensino debe ser a protección e a promoción da lingua galega, que se atopa en situación de vulnerabilidade, cun futuro certamente problematizador de non se produciren cambios urxentes. Para iso, situámonos na necesidade dun ensino multilingüe concibido desde a transindividualidade como xiro ontolóxico fronte a dicotomía individual-colectivo.

2. A transindividualidade

O mundo actual concíbese e artéllase desde o individualismo liberal como marco explicativo do que somos os humanos. Como consecuencia, a pesar de ser unha racionalización abstracta, a concepción dicotómica individuo-sociedade converteuse na cerna das relacións sociais, logrando naturalizar a ontoloxía do ser humano como amo de si mesmo, singularizado e independente das dinámicas sociais.

Fronte a este parecer dominante, cunha tradición filosófica moi relevante, argállanse as relacións humanas desde a transindividualidade, como forma de individuación entre individuos, que inclúe aspectos psicosociais e colectivos da experiencia humana. Unha realidade transindividual non é nin exterior nin interior, senón máis ben a unidade deses niveis da realidade. Enfócase nas relacións sociais; en particular, na súa influencia no desenvolvemento e na constitución da subxectividade dos individuos, no canto de centrarse nos trazos individuais ou colectivos. A relación social crea a individualidade, experimentada con maior ou menor conflitividade e, á vez, determina a nosa dependencia do resto das individualidades (Balibar 2021, 111). Polo tanto, somos individuos porque nos relacionamos e, en consecuencia, o que nos individualiza é a dependencia de todas as demais individualidades, non a “nosa” autonomía. Para Balibar (2000, 37, cursivas no orixinal),

¹Todas as citas foron traducidas ao galego.

trátase de pensar a humanidade como unha realidade *transindividual* e, no límite, pensar a transindividualidade como tal. Non o que está idealmente “en” cada individuo (coma unha forma ou unha substancia) ou o que serviría para clasificalo desde o exterior, senón o que *existe entre os individuos*, a raíz das súas múltiples interaccións.

Polo dito, referírmonos á transindividualidade entraña superar a dicotomía individualidade-colectividade para centrármonos na constitución colectiva dos individuos a través das súas interaccións e relacións. En lugar desa dicotomía, a transindividualidade pon o foco no individual como un desenvolvemento do colectivo. Isto significa a superación dos modelos da subxectividade individual “que presupoñen ao suxeito e colócanos no miolo das relacións ontolóxicas e sociais, na medida en que o conciben como preexistente ás relacións e non constituído por elas” (Morfino 2014, 10). Xa que logo, para convertérmonos en individuos non necesitamos vivir nunha illa deserta senón, pola contra, nunha cidade ategada de xente (Read 2016, 4).

O concepto foi proposto por Gilbert Simondon en 1958 e expandiuse nos inicios deste século cando se publica, postumamente, a súa obra mestra, *L'individuation psychique et collective. À la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité* (tradución ao castelán: Simondon 2009). Desde ese momento, asistimos a unha morea de achegas substanciais relacionadas coa análise da transindividualidade, que, alén de axudar a popularizar e a situar criticamente o pensamento do propio Simondon (por exemplo, entre moitos outros: Bardin 2015; Combes 1999; Virno 2002, 2003), fan visíbeis antecedentes sobresaíntes desde a filosofía, a política, a economía ou a psicoloxía, como é o caso de Freud, Hegel, Marx ou Spinoza (Balibar 2000, 2018; Balibar e Morfino 2014; Morfino 2014; Read 2016, 2018). Cómpre aclarar que estes antecesores non usaron o termo “transindividualidade” o cal non significa que non poidamos facer unha lectura preconceptual a partir das achegas de Simondon. De feito partimos de que “cada filósofo crea os seus precursores, facendo posíbel unha nova lectura de textos antigos a través de novas ideas e problemas” (Read 2018, 62). Por exemplo, a obra de Marx está inzada dunha considerábel reflexión sobre como un individuo chega a ser un individuo (Doğan 2018; Li 2023), resumida no concepto de individuo social: “O home é no sentido máis literal, un ζῷον πολιτικόν non só un animal social, senón un animal que só pode individualizarse na sociedade” (Marx 1971, 4).

Máis aló da filosofía, respecto á linguaxe esta construción do social está xa, como é ben sabido, en Saussure. Así nos *Escritos sobre lingüística xeral*, dínos (2004, 253, cursivas no orixinal):

Só o sistema de signos convertido en cousa da colectividade merece o nome de, é un sistema de signos: porque desde ese momento o conxunto das súas condicións de vida é tan diferente de todo o que pode constituílo fóra disto que o resto aparece desprovisto de importancia. E pódese engadir inmediatamente: que se ese medio da colectividade o cambia todo no sistema de signos, ese medio é tamén, desde a orixe, o auténtico lugar de desenvolvemento ao que tende desde o seu nacemento un sistema de signos: un sistema de signos feito especificamente para a colectividade como o navío para o mar. Está feito soamente para entenderse entre varios ou moitos e non para entenderse un só. Por iso en ningún momento, ao contrario das aparencias, sexa cal sexa o fenómeno sociolóxico, non

deixa fóra de si o elemento da colectividade social: a colectividade social e as súas leis son un dos seus elementos *internos* e non *externos*, tal é o noso punto de vista.

Para Saussure non queda outra que partir do predominio absoluto da dimensión colectiva do social na configuración das linguas coma sistemas de signos, na súa orixe e no seu desenvolvemento. Daquela, desde a transindividualidade, como ontoloxía do ser social, entendemos que tanto a facultade da linguaxe (a súa orixe e a súa constante evolución) como a estrutura, a adquisición, a aprendizaxe e o uso das linguas, en tanto que proxeccións materiais desa facultade nos suxeitos, son condicións preindividuais que emerxen nunha individuación social, isto é, propias dun ser que só pode individualizarse na sociedade. Do contrario, “[...] a idea dun desenvolvemento da linguaxe sen individuos que vivan xuntos e falen entre si” (Marx 1971, 4) é un absurdo. Os usos da lingua, en tanto que experiencias individuais, só poden configurarse colectivamente, en multitude. Como sostén Virno (2002, 73) “Só no colectivo, non certamente no suxeito illado, a percepción, a lingua, as forzas produtivas poden configurarse como unha experiencia individuada”. Non só non hai linguaxe individual, senón que as significacións sociais preceden á linguaxe e á vez permiten a súa existencia. En palabras de Simondon (2009, 458):

Por esta razón, é absolutamente insuficiente dicir que é a linguaxe a que permite ao home acceder ás significacións; se non houber significacións para sosteren a linguaxe, a linguaxe non existiría; non é a linguaxe a que crea a significación; é só aquilo que transmite entre os suxeitos unha información que, para converterse en significativa, ten necesidade de atopar ese *ἄπειρον* asociado á individualidade definida no suxeito; a linguaxe é instrumento de expresión, vehículo de información, pero non creadora de significacións. A significación é unha relación de seres, non unha mera expresión; a significación é relacional, colectiva, transindividual, e non pode ser fornecida polo encontro entre a expresión e o suxeito. Pódese dicir o que é a información a partir da significación, pero non a significación a partir da información.

Comprender o multilingüismo desde a transindividualidade supón, xa que logo, situar o valor de uso das linguas no centro da reflexión. Falamos as linguas que coñecemos na medida en que as aprendemos e as usamos colectivamente, nunha multitude. É por iso que somos falantes. Unha comunidade multilingüe non está conformada por falantes esporádicos coñecedores de numerosas linguas, senón por falantes que interactúan e se relacionan coas linguas no seu día a día, nun proceso compartido, único e fortalecedor das individuacións. Desde esta perspectiva, as linguas sen presenza histórica na multitude que configuran esa comunidade carecen de relevancia, de uso social e, en última instancia, non contribúen a ese multilingüismo reactivo. No entanto, no capitalismo, os procesos de minoración lingüística acéiranse pola mercantilización do preindividual como se fose individual, nunha especie de subsunción da nosa transindividualidade lingüística a un multilingüismo restritivo (Read 2022).

3. Breve caracterización sociolingüística de Galicia

A situación sociolingüística de Galicia foi obxecto de estudo permanente nos últimos 50 anos, cun relevante volume de investigacións formuladas desde presupostos epistemolóxicos e metodolóxicos diversos. Estes traballos contribuíron tanto a un mellor coñecemento académico

da realidade estudada como a expandir na sociedade o saber (e *un* discurso) sobre as condicións materiais nas que se desenvolveu o conflito de linguas na Galicia contemporánea, así como as súas consecuencias no día a día da poboación.

Esta intensidade no intento de avanzar coñecemento sobre unha cuestión sometida a continúas transformacións sociais, políticas, demográficas, legais etc. explícase por unha tripla condición: dunha banda, a minorización dunha lingua propia, historicamente documentada, en favor do idioma (e, en boa parte, da cultura) que se privilexiou co deseño, a construción e a expansión hexemónica do estado-nación. Doutra banda, o fortalecemento dun multilingüismo restritivo naturalizado arredor do inglés como lingua universal; por último, o avance recente de Galicia como país receptor dunha emerxente poboación inmigrante que se expresa en numerosas linguas, alleas, case por completo, ás políticas lingüísticas de arriba a abaixo (isto é, aquelas deseñadas e xestionadas desde os poderes legislativo e executivo, moitas veces afastadas da realidade) e sen apenas recoñecemento social.

Polo dito, dedicamos esta parte a sintetizar e a reflexionar sobre algúns dos principais resultados da investigación máis recente desde un razoamento sociolingüístico que, máis alá de “facer asercións sobre o seu obxecto, debe incorporar á interpretación das constatacións que enuncia, un discurso sobre a variación dos seus contextos e sobre a produción das informacións que utiliza” (Passeron 2011, 206).

3.1 Orde sociolingüística

Os principais indicadores demográficos de Galicia permítennos concluír que se trata dun país cunha poboación envellecida, cunha reducida presenza de persoas nadas noutros territorios, en particular fóra do Estado español (4,38%, fronte ao 11,6% do total do Estado – Instituto nacional de Estadística (INE 2022) e cunha elevada esperanza de vida (83,4 anos).

O índice de envellecemento², recollido no Gráfico 1, é dos máis altos de Europa: 167 –fronte ao 38 de 1975–, acadando 220 na provincia de Lugo e 241 na de Ourense. O dato máis clarificador é que unha de cada catro persoas ten 65 ou máis anos (fronte ao 18% en Europa). Segundo as estimacións do Instituto Galego de Estatística (IGE), situarémonos no 31% en 2033. A idade media é de 48 anos, fronte aos 35 de 1975.

²Relación entre a poboación maior de 64 anos e a menor de 20 anos. En concreto, indica o número de persoas de 65 ou máis anos por cada 100 menores de 20 anos.

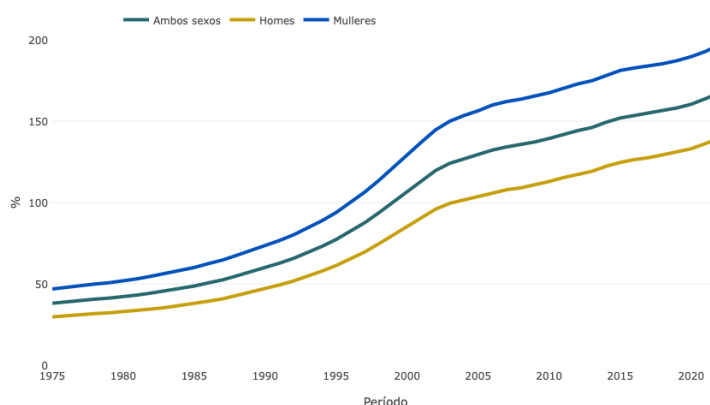
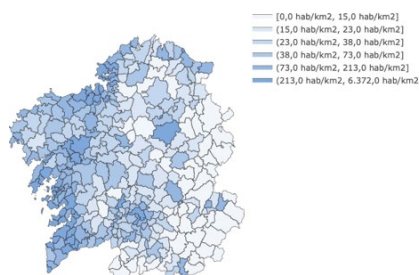


Gráfico 1. Índice de envelhecimento en Galicia (IGE)³

A recente transformación económica, cuxa orixe podemos situar a mediados do século XX, supuxo unha mobilidade poboacional sen parangón en épocas precedentes, o que nos sitúa, no momento actual, nunha fragmentación non só demográfica, senón tamén social, cultural, económica e ideolóxica, cunha consolidada diferenza entre a Galicia occidental (provincias da Coruña e Pontevedra) e a Galicia oriental (provincias de Lugo e Ourense). Sirva como exemplo o Mapa 1, que reflicte a densidade de poboación por concellos (Instituto Galego de Estatística 2022).



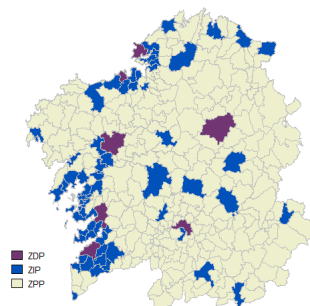
Mapa 1. Concellos de Galicia segundo a densidade de poboación (IGE 2022)⁴

Por provincias, os datos son exemplares: A Coruña (140,9), Lugo (32,9), Ourense (41,8) e Pontevedra (209,7). Isto derivou no despoboamento de moitas zonas rurais das provincias orientais. A orixe desta dinámica demográfica é un proceso con dúas chaves centrais en estreita relación. Por unha banda, a constatación de cambios no ámbito laboral, desde un sector primario cunha notoria presenza en etapas precedentes, a unha industrialización incompleta e decadente en zonas urbanas e, na actualidade, a unha elevada posindustrialización do traballo, co 72% dos empregos. Por outra, o recente proceso de urbanización, que promoveu unha manifesta mobilidade poboacional cara aos heteroxéneos espazos urbanos (Barreiro Quintáns, López Rodríguez e Lois González 2019), o que ten como consecuencia que a gran maioría dos concellos galegos queden tipificados como zonas pouco poboadas (ZPP), tal como reflicte o

³[https://www.ige.gal/igebdt/esqv.jsp?c=0201004&idioma=gl&c=0201004&ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=722&R=9912\[12\];1\[4\];0\[all\]&C=2\[0\]&F=&S=&SCF=](https://www.ige.gal/igebdt/esqv.jsp?c=0201004&idioma=gl&c=0201004&ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=722&R=9912[12];1[4];0[all]&C=2[0]&F=&S=&SCF=)

⁴https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0201004

Mapa 2.



Mapa 2. Concellos de Galicia segundo o grao de urbanización (IGE 2016)⁵

Os efectos da transformación económica, xeográfica e demográfica, á que acabamos de nos referir, son centrais na comprensión da orde sociolingüística que define á Galicia actual. Agora ben, é obvio que, ademais da dita transformación –ou mellor, como causa dela–, é fundamental considerar a dimensión política en todas as súas fronteiras (lexislativa, executiva e xudicial), cos seus efectos no conxunto da poboación, a través dos aparellos ideolóxicos e a súa materialidade institucional. Nos seguintes subapartados detallamos os aspectos fundamentais da orde sociolingüística á que nos estamos a referir, a partir dunha caracterización das condicións que a definen e reproducen.

Entendemos por orde sociolingüística o sistema regulador dos espazos que ocupan as linguas, desde o estrutural ata as prácticas, pasando polos discursos sociais, nun constante movemento dialéctico entre o obxectivo e o subxectivo. Este sistema está planificado a partir de mecanismos simbólicos cuxa finalidade é garantir a súa reprodución hexemónica coa finalidade de “naturalizar” e, ao mesmo tempo, agochar a realidade sociolingüística. Como todo proceso de ordenación, inclúe tamén os seus antagonismos e resistencias, que, agás nalgúns casos, son inherentes ao sistema e non contrahexemónicos. No caso de Galicia, a orde sociolingüística imperante é causa e consecuencia do proceso de substitución lingüística, que, fortalecido desde mediados do século XIX e con antecedentes nos séculos precedentes, continúa vixente (Freixeiro Mato 2023).

O neoliberalismo articulou unha concepción do multilingüismo acorde coa minorización do idioma propio de Galicia, ata tal punto que a inxustiza lingüística foi un eixe vertebrador da desigualdade social con graves consecuencias, se temos en conta que afectou, moi maiormente, á poboación máis desfavorecida, allea ao capital económico, cultural e social. Estamos, logo, ante unha forma de violencia simbólica hexemonicamente expandida como un *habitus* (Bourdieu 1972) no que a ideoloxía do consenso é o paradigma e o conflito insubmisivo a excepción. O resultado é un suceso sociolingüístico resiliente, cargado de matices sobre o valor de cambio das linguas acorde coa mercantilización lingüística que determina a época histórica

⁵<https://www.ige.gal/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/rural-urbano/MapaConcellosGrao2016.htm>

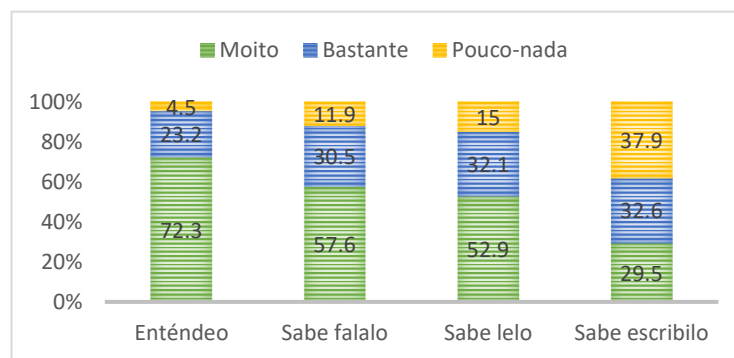
actual, que, á súa vez, reclama a revitalización do galego, maiormente desde posicións románticas e idealizadas, sen consecuencias relevantes. Situámonos neste marco para poder entender a situación sociolingüística actual a partir da análise da evolución recente do dominio das linguas, os usos e as actitudes lingüísticas.

3.2 Competencias, usos e actitudes lingüísticas

Desde formulacións epistemolóxicas e metodolóxicas diversas, a investigación sociolingüística en Galicia dos últimos 30 anos permitiu avanzar coñecemento relevante sobre a diversidade lingüística, particularmente arredor da dicotomía galego-español, pero tamén sobre as linguas de inmigración e os idiomas internacionais, de maneira salientábel sobre o inglés. A seguir, recolleemos unha aproximación xeral, para centrarnos posteriormente na situación específica no contexto educativo actual.

Unha revisión do acontecido nas últimas décadas constata un moderado avance en competencias e actitudes lingüísticas, mentres que no relativo ao uso da lingua galega a situación é regresiva. Como xa foi comentado, continuamos nun proceso de substitución lingüística, aínda que máis complexo que en épocas precedentes. A xustificación desta afirmación está relacionada co aumento das actitudes favorábeis ao galego, que sen ter como consecuencia un aumento do uso, si promoveron unha maior concienciación social que, en parte da poboación castelanfalante, derivou nunha fractura parcial da orde sociolingüística. Referímonos, en particular, ao suxeito neofalante con todo o que a súa emerxencia significa (Ramallo 2020).

Como recolle o Gráfico 2, a comprensión oral do galego é auto-avaliada favorablemente por un 95% do conxunto da poboación. O resto das competencias básicas mostra un descenso progresivo, con resultados moi pouco alentadores no caso da capacidade de escribir en galego, cun 37,9% do conxunto da poboación que manifesta escaso ou nulo dominio desta destreza.⁶



⁶ Aínda que esta técnica de medir as competencias lingüísticas non está exenta de problemas epistemolóxicos, que poden derivar en nesgos –e erros– interpretativos, a análise histórica de enquisas sociolingüísticas ofrece un elevado rango de coherencia nas respostas a preguntas replicativas. É dicir, non parece razoábel soste que os enquistados menten. Dito isto, o realmente discutíbel é se é consistente medir competencias lingüísticas con instrumentos como un cuestionario, con todo o que iso supón.

Gráfico 2. Competencia lingüística en galego autoavaliada

(Fonte: Elaboración propia con datos do IGE)⁷

Aproximadamente un 25% da poboación declara unha boa competencia nas catro destrezas, o que sintetiza con claridade a delicada situación do idioma galego. Este dato é consistente coa identificación da denominada lingua habitual, como abstracción racional do conxunto dos usos lingüísticos, xa que un 30% se declara monolingüe inicial en galego. O monolingüismo en español é do 24%, cun lixeiro aumento na última década, mentres que un 45% se declara bilingüe, con todas as problemáticas que esa subxectividade entraña. A porcentaxe que manifesta ser usuario habitual dunha lingua diferente ao galego ou ao español é do 1% (Gráfico 3).

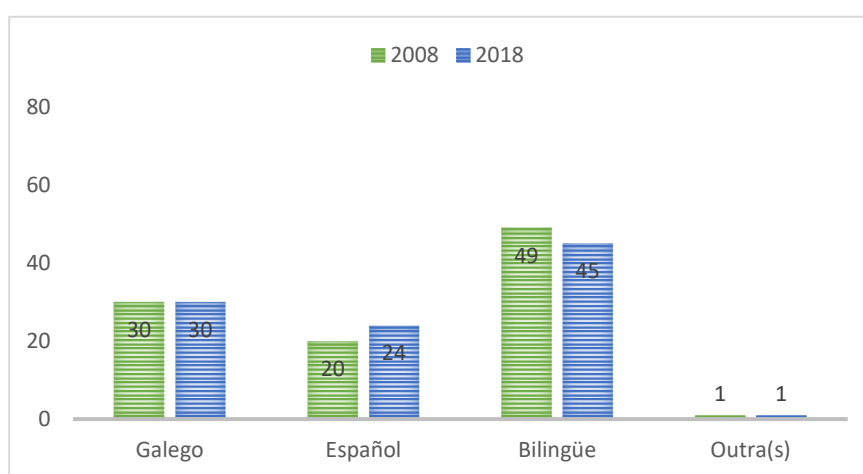


Gráfico 3. Lingua habitual (2008-2018)

(Fonte: Elaboración propia con datos do IGE; véxase nota ao pé 7)

4. O contexto educativo como contexto político

4.1 A lexislación e os seus efectos

O sistema educativo preuniversitario en Galicia susténtase no Decreto 79/2010 para o plurilingüismo non ensino non universitario. Aínda que este uso do significante “plurilingüismo” pode facernos pensar nunha xestión “plural” do multilingüismo presente na sociedade, incluídas as linguas da poboación inmigrante que vive en Galicia, a realidade é que do que se trata é de fomentar o inglés – e, en moita menor medida, o portugués⁸ – pero sen presenza ningunha das linguas desa poboación que desenvolve o seu día a día en interacción coas persoas falantes de galego e de español. O propio texto do decreto deixa claro que:

⁷https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004

⁸A denominada Lei Paz-Andrade, aprobada por unanimidade no Parlamento de Galicia en 2014, ten como obxectivo promover a aprendizaxe da lingua portuguesa. Trátase dunha lei moi descoñecida no conxunto da poboación, aínda que, entre os menores de 30 anos, se constata unha actitude moi favorábel (75,2%) respecto á promoción do portugués no sistema educativo (Casares Berg 2020). En 2023, conta con menos de 5000 estudantes de ESO e BACH.

[...] a realidade social europea en que vivimos, nun contexto de globalización e de mobilidade laboral, sitúanos nun espazo internacional de plurilingüismo. Esta nova realidade exige un marco educativo que atenda esta necesidade social, posibilitando a capacitación efectiva do alumnado nas dúas linguas oficiais e nunha ou varias linguas estranxeiras, seguindo para iso o marco delimitado pola Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, que establece como un dos seus fins a capacitación para a comunicación nas linguas oficiais e nunha ou varias linguas estranxeiras.

A principal consecuencia deste decreto foi a tendencia flagrante a un modelo de – suposto – ensino trilingüe coa presenza de ata un 33% de materias en linguas estranxeiras, “principalmente en inglés” (artigo 21.1). Cada centro ten autonomía na selección das materias que considere para a súa impartición en idioma estranxeiro, coa readaptación necesaria que esa selección entraña respecto ás linguas oficiais. Nos centros educativos nos que o idioma estranxeiro se limite á materia de lingua, a distribución do galego e do español é, en teoría, idéntica, cun 50% para cada idioma. Nese casos contéplase unha asignación explícita de lingua para algunhas disciplinas e déixase na responsabilidade de cada centro a decisión para cadrar o resto ata chegar a ese 50%.

No conxunto de Galicia, os denominados “Centros plurilingües” en educación infantil, primaria e secundaria acadan a cifra de 549, o que supón aproximadamente 1 de cada 3 do total de Galicia, incluíndo tanto os de titularidade pública como privada. O aumento é progresivo ano tras ano. En moitos casos impártese só unha materia en inglés, aínda que o nome dos propios centros inclúa o adxectivo “Plurilingüe”. Isto é especialmente relevante nos de titularidade privada (concertados), con 150 –dos 422– denominados “CPR Plurilingüe”.

Desde unha perspectiva sociolingüística, a aplicación do decreto vixente foi obxecto de diversas investigacións, fundamentalmente para analizar os obxectivos competenciais que recolle especificamente. En concreto, a “Garantía de adquisición dunha competencia en igualdade nas dúas linguas oficiais de Galicia” (art. 4.1) e a “Adquisición dun coñecemento efectivo en lingua(s) estranxeira(s), nun marco xeral de promoción do plurilingüismo no sistema educativo de Galicia” (art. 4.3).

No primeiro caso, estamos ante un principio básico recollido xa na Lei de normalización lingüística (1983), que no seu artigo 14 indica que “as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán”. Pois ben, 40 anos despois da aprobación desa lei, esa garantía non se satisfizo e, desde logo, o decreto de 2010 non contribuíu a mellorar a situación precedente.

A este respecto, o Consello de Europa, nos seus últimos informes e recomendacións sobre a aplicación da *Carta Europea para as Linguas Rexionais ou Minoritarias* en Galicia, é moi contundente coa necesidade urxente de modificar dito decreto para non prexudicar o idioma galego (Ramallo 2022). En concreto, o Comité de Expertos/as reitera que o Decreto 79/2010 é contrario aos compromisos adquiridos, máis alá de que as autoridades galegas continuamente indiquen o contrario. Xa que logo, limitar a presenza do galego a un máximo do 50%, chegando ao 33% nos centros auto denominados plurilingües, é incompatíbel cos artigos 8.1ai, 8.1bi,

8.11 e 8.1 da Carta, que son os que o Estado español voluntariamente seleccionou para a súa aplicación. Para fortalecer esta consideración, o Comité de Ministros/as do Consello de Europa fai referencia explícita a esa cuestión nunha das súas cinco recomendacións nas que solicita ao Estado español, no quinto informe de seguimento dos compromisos adquiridos (2019), indicando que deben suprimirse as limitacións do ensino en galego en Galicia. Pois ben, nada disto aconteceu e durante o proceso de elaboración do sexto informe (2024), o Comité de Expertos/as recibiu abundosa información ao respecto.

No segundo caso, os avances que cabería esperar no denominado, con pouca claridade, “coñecemento efectivo” en linguas estranxeiras, tamén son discutíbeis polos datos que dispoñemos. É dicir, houbo unha evidente redistribución de recursos a favor do inglés como lingua vehicular no sistema educativo, sen resultados que permitan concluír que ese gasto foi consistente cos logros agardados.

4.2 Competencias, usos e actitudes na poboación menor de 20 anos

Dedicamos este punto a resumir os principais resultados da investigación recente sobre a lingua inicial, as competencias, os usos e as actitudes lingüísticas na poboación galega menor de 20 anos, por ser o rango de idade ligado ao sistema educativo preuniversitario. Centrarémonos nas dúas linguas oficiais e no inglés como principal lingua estranxeira no sistema educativo.

En Galicia, a análise da cuestión lingüística na poboación escolar e universitaria levouse a cabo desde postulados epistemolóxicos diferentes, cun predominio da investigación cuantitativa macro, que foi a máis divulgada e a que contribuíu de forma máis notoria a construír o imaxinario colectivo sobre que se considera a “situación sociolingüística de Galicia”. Referímonos tanto á expansión conceptual: falante nativo, falante bilingüe, monolingüismo, bilingüismo, lingua inicial, lingua habitual, substitución lingüística, mantemento lingüístico, recuperación da lingua etc., como ao discurso dominante arredor *desa* situación. Pola súa banda, o foco na investigación cualitativa centrouse nas ideoloxías lingüísticas e nas prácticas de uso conversacionais. Tamén hai traballos experimentais focalizados nas competencias lingüísticas da poboación escolar. Neste punto, propoñemos unha síntese dos resultados cuantitativos, cualitativos e experimentais máis recentes.

Respecto ás linguas oficiais, para entender con máis obxectividade as competencias, os usos e, en menor medida, as actitudes lingüísticas, situamos como punto de partida a evolución da “lingua inicial” na poboación de 5 a 19 anos. Os datos son contundentes. Entre 2008 a 2018, asistimos a un significativo aumento do monolingüismo en español, con datos esclarecedores, como recolle a Táboa 1.

Táboa 1. Lingua inicial da poboación de 5 a 19 anos

Galego			Español			As dúas		
2008	2018	% diferencia	2008	2018	% diferencia	2008	2018	% diferencia
27,6%	19,9%	-38%	37,2%	47,8%	+28%	33,3%	30,2%	-10%

(Fonte: Elaboración propia con datos do IGE; véxase nota ao pé 7)

Con esta información, resulta máis problemático asegurar que o bilingüismo en Galicia está garantido no futuro, a medio e longo prazo, como se adoita facer desde as “vozes do seu amo”. Ao contrario, a táboa reflicte que o proceso de substitución lingüística non só non se detivo coa recuperación “democrática” senón que aínda ten unha marxe de desenvolvemento que podería seguir un modelo de transición a través dun bilingüismo inicial que está comezando a reducirse. Nestas idades, estamos probabelmente ante familias nas que pais e nais con amplo uso de galego optaron por unha política lingüística familiar na que o español ocupa unha parte central, sobre todo en zonas rurais, onde ata hai poucas décadas escoitar este idioma na cotiandade era máis anecdótico que habitual.

Respecto ás competencias lingüísticas auto-declaradas na poboación menor de 20, os resultados sobre o galego, o español, o inglés e o portugués aparecen recollidos nas táboas 2, 3, 4 e 5 respectivamente. Como con todo cuestionario, debemos ser reflexivos sobre a formulación das preguntas e as respostas e entrar a discutir se a pregunta é unha forma correcta de comprendermos o que cada persoa entende pola súa competencia lingüística e, sobre todo, se se entende o mesmo por cada valor recollido nas respostas. Isto nos levaría a unha discusión metodolóxica fundamental, pero asumimos que é unha cuestión coñecida, polo que non nos deteremos nela (Corbetta 2007).

Unha comparativa das tres táboas deixa en evidencia algúns indicadores como os seguintes:

- O castelán é o idioma máis coñecido, cun bo dominio oral en practicamente toda a poboación menor de 20 anos.
- O dominio do galego é inferior ao castelán en todas as destrezas, con diferenzas que van desde 8 puntos (comprensión escrita) a 23 (expresión oral).
- O dominio do inglés é moi escaso, cunha auto-consideración da competencia oral e escrita nula en 3 de cada 4.
- O dominio do portugués é nulo.
- En castelán, a diferenza entre as destrezas orais e as escritas é moi relevante; en galego e en inglés é máis confusa, con porcentaxes superiores na comprensión escrita fronte á expresión oral.

Táboa 2. Dominio do galego na poboación menor de 20 anos

	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
Nada	2,8%	7,5%	14,8%	15,4%
Con dificultade	11,2%	21,7%	13,3%	17,4%
Ben	86%	70,8%	71,9%	67,2%

(Fonte: Elaboración propia con datos do INE; <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55499&L=0>)

Táboa 3. Dominio do castelán na poboación menor de 20 anos

	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
--	-------------------------	-----------------------	----------------------------	--------------------------

Nada	0,3%	1%	12,6%	11,7%
Con dificultade	2,5%	5,8%	7%	9%
Ben	97,2%	93,2%	80,4%	79,3%

(Fonte: Elaboración propia con datos do INE; <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55499&L=0>)

Táboa 4. Dominio do inglés na poboación menor de 20 anos

	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
Nada	73,8%	73,8%	74,3%	74,4%
Con dificultade	10%	12,2%	9,3%	10,6%
Ben	16,2%	14%	16,4%	15%

(Fonte: Elaboración propia con datos do INE; <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55499&L=0>)

Táboa 5. Dominio do portugués na poboación menor de 20 anos

	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
Nada	98,2%	98,6%	98,3%	98,6%
Con dificultade	0	0,5%	0,8%	0,6%
Ben	1,6%	0,9%	0,9%	0,8%

(Fonte: Elaboración propia con datos do INE; <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55499&L=0>)

Este suposto dominio das linguas, consecuencia dunha autoavaliación, matízase á baixa, sobre todo no que respecta ao castelán, cando se mide a partir de probas experimentais nas que se avalían as competencias escritas e orais a partir de exercicios especificamente deseñados (Loredó e Silva Valdivia 2020).

En canto aos usos lingüísticos, estamos ante a xeración con máis desapego respecto do galego, cun uso moi maioritario do castelán, en practicamente todos os ámbitos: familia, amizades, redes sociais, estudos etc. A macro variábel “lingua habitual” é determinante: só un 14% da poboación entre 5 e 19 anos declárase monolingüe en galego, fronte ao 41% que se identifica como falante habitual de español. O resto considérase bilingüe, cun predominio dos que falan máis español (31%) fronte aos que falan máis galego (14%), segundo os datos do IGE 2018. Este bilingüismo aumenta conforme o fai a idade. Así, nos máis mozos (de 5 a 9 anos) o monolingüismo en español alcanza o 46%, mentres que nos de 15 a 19 anos descende ao 35%.

A Táboa 6 recolle os usos familiares e con amizades. Os resultados son determinantes.

Táboa 6. Usos lingüísticos na poboación menor de 20 anos

Ámbito		Galego	Español	Inglés
En familia	Nunca	29,7%	7,1%	92,2%
	Ás veces	34,9%	12,3%	6,8%

	Frecuentemente-Sempre	35,3%	80,6%	1%
Con amigos	Nunca	32,8%	3,4%	90,7%
	Ás veces	35,4%	13,1%	7,9%
	Frecuentemente-Sempre	31,8%	83,5%	1,4%

(Fonte: Elaboración propia con datos do INE; <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55499&L=0>)

Se temos en conta o cruzamento con variábeis independentes, os macrodatos recollidos nas táboas precedentes vense claramente matizados. Así, na investigación coordinada por Álvarez Blanco (2017) identifícanse diferenzas significativas en diferentes contextos. Sirvan como exemplo os seguintes: a) no ámbito educativo conséntase a preferencia a usar a lingua habitual co profesorado, mentres que aumenta o uso do español nas interaccións entre estudante; e b) o uso do español entre estudantes que viven en zonas densamente poboadas desborda o 80%, mentres que o galego supera o 70% nas zonas pouco poboadas.

No que respecta ás actitudes lingüísticas, a investigación en Galicia centrouse na situación de conflito sociolingüístico vixente, asumido como máis ou menos explícito –mesmo negándoo– dependendo dos axentes. É, claro está, unha cuestión ideolóxica irrenunciábel, na medida en que as linguas, os seus espazos, os seus suxeitos, o seu valor, a súa posesión etc., constitúen un espectro con complexas consecuencias estruturais e superestruturais na realidade social en que habitamos. Así pois, en Galicia, as ideoloxías lingüísticas concibidas tanto “en si” –como conxuntos de ideas, crenzas, conceptos arredor das linguas e dos seus falantes– como “para si”, nas prácticas ideolóxicas concibidas e externalizadas a través dos aparellos ideolóxicos de Estado que se “apropian” do individuo (Žižek 2003) foron analizadas desde hai décadas. Neste caso, centrámonos nunha breve revisión dos principais resultados do feito na última década que, desde diferentes presupostos epistemolóxicos (mentalistas, cognitivistas, dialécticos etc.) e metodolóxicos (técnicas directas: enquisas, entrevistas en profundidade, grupos de discusión; técnicas indirectas: *matched-guise*; etnografía etc.) lévannos ás seguintes conclusións (Álvarez Blanco 2017):

- En xeral –e de xeito abstracto– as actitudes á protección e promoción do galego son favorábeis, mesmo entre estudantes que non falan o idioma, aínda que a lingua habitual sempre establece diferenzas.
- En parte dos mozos que viven en espazos rurais, conséntase unha identificación do galego con “persoas brutas”. En estudantes urbanos segue habendo unha asociación de falar galego co mundo rural, o mundo das emocións fronte á identidade modernizadora ligada ao mundo urbanístico.
- Hai unha preferencia cara ao castelán nas prácticas de lectura e de escritura.
- Respecto ás linguas no sistema educativo, confírmase, maiormente entre estudantes urbanos, unha preferencia por linguas estranxeiras fronte á obrigatoriedade do galego. Esta preferencia promóvese discursivamente arredor da suposta utilidade das linguas. De feito, adóitase reivindicar a liberdade lingüística nas disciplinas que se imparten en galego, co imaxinario subxacente da “imposición da lingua galega”. Fronte a este

prexuízo, detéctanse actitudes favorábeis –mais minoritarias– a seguir promovendo o galego no sistema educativo, en tanto que lingua oficial.

- No ámbito das prácticas culturais, hai unha predilección por actividades en castelán, froito, en boa medida, do castelanismo imperante en espazos urbanos e semiurbanos.

Nun estudo recente, Gamallo Valladares (2022) analizou as actitudes lingüísticas do alumnado de 1º de bacharelato, tomando como variábel de referencia a titularidade do centro (privado vs. público) na cidade de Vigo, a máis habitada de Galicia. A súa investigación demostra que, entre o alumnado de centros públicos, as actitudes cara ao galego (o seu uso, a súa preservación ou o seu fomento educativo) son, en xeral, máis favorábeis. Con todo, hai prexuízos explícitos no conxunto da mostra estudada. Por exemplo, respecto á afirmación “O castelán é unha lingua máis útil que o galego”, cun 68% de acordo entre o estudantado de centros públicos fronte ao 84% entre o pertencente a centros privados. Tamén é significativa a posición maioritaria, en ambos os grupos, en contra de aumentar o número de materias en galego: 59% alumnado de centros públicos e 78% alumnado de centros privados. Porén, demándase unha maior promoción do inglés, cun 73% de acordo en centros públicos e un 83% en centros privados.

Esta demanda pode verse como unha maior valoración do inglés desde o punto de vista comunicativo, tal como recolle o traballo realizado 10 anos antes por Abalo Sánchez (2011), no que se constata que máis da metade do alumnado da cidade de Vigo está de acordo con que o inglés é a lingua que facilita a comunicación humana, particularmente entre alumnado de ciencias.

Pola súa banda, a investigación coordinada por Casares Berg (2020) pon de manifesto que a poboación menor de 30 anos é a que considera con máis consistencia que saber inglés é, hoxe en día, de moita utilidade (80,3%), fronte a outras linguas presentes no sistema educativo, como o portugués (60,5%) ou o francés (21,9%).

5. Del multilingüismo como hexemonía neoliberal ao multilingüismo como núcleo do transindividual

O momento histórico actual é, probabelmente, o único no que o mercadeo lingüístico acadou a súa plenitude, sen diferenzas de clase, sexo ou hábitat de residencia (Petrovic e Yazan 2021). En calquera lugar do planeta, o multilingüismo conformou un espazo propicio para promover unha entelequia sofista na que o sistema educativo –o ensino e a aprendizaxe de linguas– ocupa o lugar central. Dito con outras palabras, ninguén discute a hexemonía dun multilingüismo no que o prioritario é o valor de cambio das linguas e non o valor de uso. Son as condicións materiais do capitalismo as que determinan a concepción e a xestión da diversidade lingüística en todas as súas propiedades.

A violencia simbólica deste mercadeo reflíctese cruamente na inflación e a deflación das linguas, a través de calculados procesos de minoración lingüística, que acaban derivando na substitución da maioría das linguas e no fortalecemento dunhas poucas (Kramsch 2021). En contextos explícitos de bilingüismo xerárquico estrutural isto é moi relevante: desde séculos atrás, a lingua “propia” entra en contacto cun idioma foráneo que se expande e privilexia, socavando o valor de uso da primeira. Esta minoración recrúase coa imposición dunha ou dúas

linguas estranxeiras, carentes, en moitas ocasións, de valor de uso, pero cun retador valor de cambio que se hexemoniza ata converterse nun eixe indiscutíbel do “sentido común” e mobilizador de inxentes cantidades de recursos económicos, mediáticos e humanos.

En Galicia, o denominado “modelo de educación plurilingüe” é un exemplo paradigmático do que estamos argumentando. Mentres o galego, lingua propia, continúa en decadencia, especialmente entre a poboación estudante que vive en espazos urbanos, o inglés ocupa cada vez máis horas na docencia da educación obrigatoria, sen que iso teña consecuencias significativas no uso real da lingua.

5.1 O suxeito plurilingüe nunha sociedade conflictiva: restritivo vs. reactivo

O neoliberalismo, como racionalidade económica e política planificada para producir subxectividades acordes con ela, logrou naturalizar unha visión economicista das linguas mediante a expansión hexemónica do significante “multilingüismo”, ata tal punto que problematizar sobre a ontoloxía do suxeito plurilingüe é excepcional, sobre todo se nese plurilingüismo, o inglés, como “idioma global”, é a moeda de cambio (*cf.* Bourdieu 1985; O'Regan 2021; Simpson 2023). Máis frecuente é a discusión sobre se realmente é necesario impulsar unha lingua minorada, con “poucas oportunidades” e “inútil” no desenvolvemento do auto-empredemento nun mundo globalizado no que “sen o inglés non vas a ningures”. A “imposición” das linguas só é recoñecida respecto ás linguas minoradas, nunca respecto ás dominantes ou ás estranxeiras. Ademais, esa hexemonía neoliberal logrou homoxeneizar entre a poboación unha visión consensualista e abstracta do multilingüismo, apartando do discurso institucional e social a verdade conflictiva na que sobrevive a diversidade lingüística dentro dunha sociedade determinada. Dita perspectiva asume que a continuidade das linguas depende da cooperación, o que supón traballo en harmonía entre os diferentes actores e as diferentes ideoloxías, nunha sorte de dislocación do poder como argumento na busca do acordo. Porén, a realidade é sistemicamente conflictiva, desde o micro ao macro. Abordar a xestión sociolingüística desde o paradigma (materialista) do conflito é unha resposta dialéctica para a súa superación.

Por todo o dito, queremos deixar explícita a necesidade dunha planificación lingüística ideolóxica que contribúa a expandir o valor de uso das linguas minoradas e que mobilice as condicións para a plena igualdade entre as linguas en todos os ámbitos. É dicir, abandonar a concepción e a práctica arredor dun multilingüismo restritivo e consolidar o multilingüismo reactivo. Nesa planificación, o sistema educativo ten un papel primordial –de aí as dificultades!– para afondar a desigualdade real fronte ao mantra da diversidade en abstracto (as linguas como “tesouros colectivos”). Hai que superar o inmanentismo social das políticas públicas, sustentado nunha concepción idealizada das linguas, os suxeitos e a sociedade. De aí esa promoción consciente da –falaz– neutralidade dos procesos sociolingüísticos, mentres é predominante a ausencia dunha aproximación á realidade sociolingüística desde as subxectividades producidas por un sistema económico e político hexemónico (Ramallo, Benavides da Vila e López Alonso 2022).

En definitiva, partimos do principio ontolóxico de que o suxeito plurilingüe é un suxeito político, relacional, colectivo e non un falante individual. É dicir, un suxeito lingüístico

transindividual interconectado nunha rede de relacións e de procesos de individuación colectiva que determinan a súa individuación psíquica (Simondon 2009). Ao nos referir ao multilingüismo en contexto de minoración, estamos, logo, ante un problema que non se pode separar das prácticas políticas e históricas de individuación. Dito con outras palabras, falamos linguas porque formamos parte de comunidades lingüísticas e non porque sexamos individuos intelixentes, capaces de usar unha lingua individualmente (Lecerle 2005: 158). Por ese motivo, os esforzos políticos na promoción do plurilingüismo deben ter en conta o multilingüismo social, isto é, o multilingüismo reactivo, o que non adoita ocorrer.

Un exemplo concreto deste suxeito plurilingüe reactivo é o falante de castelán que se converte en falante de galego. Esta conversión explícase desde o transindividual, como ontoloxía do neofalante. Facémonos neofalantes para resolver o inacabamento da nosa primeira individuación. En consecuencia, o neofalante é unha relación e non unha propiedade inherente ao individuo que transforma a súa praxe lingüística. Na relación social, o neofalante nunca e cousa en si, senón cousa para si, mentres que só adquire as súas propiedades na súa relación con outros individuos. Só fóra desta relación é cousa en si, isto é, falante, sen propiedades inherentes que o distancien dos demais falantes (Meillassoux 2016). Polo dito, en termos ontolóxicos, distinguimos unha esfera da obxectividade: o neofalante como falante (primeira individuación); e unha esfera do transindividual: o neofalante como *neofalante* (Ramallo 2020).

6. Conclusión

Corenta anos despois da entrada en vigor da Lei de normalización lingüística (1983), xunto co seu desenvolvemento normativo específico no ámbito do ensino obrigatorio, é sorprendente que boa parte da poboación en idade escolar non teña un dominio consolidado nas dúas linguas oficiais de Galicia. Somos conscientes de que, en xeral, no que ten que ver coas linguas minoradas, unha cousa é o traballo educativo sobre as competencias e outra ben diferente sobre os usos, que dependen menos da súa aprendizaxe –condición indispensábel para nos non falantes iniciais, pero non suficiente– e están moi determinados por posicións ideolóxicas, compromisos, activismo e contextos persuasivos. Agora ben, que nos menores de 20 anos o dominio do galego non sexa equiparábel ao do castelán reflicte unha evidencia do fracaso das políticas lingüísticas educativas, incluída a lexislación que regula a cuestión lingüística en Galicia. A iso denominamos multilingüismo restritivo.

As políticas públicas que aparentemente favorecen un ensino multilingüe restritivo son consecuencia da racionalidade neoliberal que domina o sistema-mundo actual, impulsando o individualismo fronte á colectividade. É necesario un cambio radical cara a un modelo reactivo, isto é, consecuente coa realidade sociolingüística na que se programan esas políticas públicas. No caso galego, isto implica ter en conta que as linguas historicamente documentadas non parten do mesmo punto, senón, máis ben, se sitúan en espazos reais e simbólicos ben diferentes, o que cómpre entender como a necesidade urxente dunha redistribución dos recursos na procura dunha hipotética igualdade. Se a iso engadimos unha consideración fetichista do trilingüismo, coa defensa inherente do inglés como unha sorte de lingua *definitiva*, sen a que nada podemos facer, ese multilingüismo restritivo consolídase.

Pola contra, referírmonos ao multilingüismo reactivo supón recoñecer que as linguas non

existen de maneira illada, senón en plena interacción entre suxeitos transindividuais que desenvolven o seu plurilingüismo e as súas significacións de forma colectiva nunha comunidade multilingüe. Neste contexto, as linguas configuran unha estrutura reticular que favorece unha dinámica sociolingüística comunal e enriquecedora para a sociedade.

Bibliografía

Abalo Sánchez, Marta. 2011. “Actitudes lingüísticas. Los escolares canarios y vigueses ante la diversidad lingüística”. TFM inédito, Universidade de Vigo.

Álvarez Blanco, Rosario, coord. 2017. *Prácticas e actitudes lingüística da mocidade en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Balibar, Étienne. 2000. *La filosofía de Marx*. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Balibar, Étienne. 2021. *Spinoza político. Lo transindividual*. Traducido por Alfonso Díez. Barcelona: Gedisa.

Balibar, Étienne e Morfino, Vittorio, a cura di. 2014. *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*. Milán. Mimesis Edizioni.

Bardin, Andrea. 2015. *Epistemology and Political Philosophy in Gilbert Simondon. Individuation, Technics, Social Systems*. Londres: Springer.

Barreiro Quintáns, Daniel, López Rodríguez, Ramón e Lois González, Rubén Camilo. 2019. “Las villas gallegas: concepto y realidad”. *Ería*, 39(3), 329-350. <https://doi.org/10.17811/er.3.2019.331-352>

Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Traducido por Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Casares Berg, Håkan, coord. 2020. *O valor do portugués en Galicia: competencia plurilingüe, utilidade e actitudes*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Combes, Muriel. 1999. *Simondon, individu et collectivité*. París: Presses Universitaires de France.

Corbetta, Piergiorgio (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. 2ª ed. Madrid:

McGraw-Hill.

Doğan, Sevgi. 2018. *Marx and Hegel on the dialectic of the individual and the social*. Londres: Lexington Books.

Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2023). *A estrela que nos guía. O galego entre un pasado brillante e un incerto futuro*. Santiago de Compostela: Fundación Moncho Reboiras.

Gamallo Valladares, Andrea. 2022. “Actitudes lingüísticas do alumnado de Vigo: diferenzas entre centros públicos e privados”. *Cumieira*, 7, 67-99. <https://doi.org/10.35869/cumieira.v7.22.3>.

Kramsch, Claire. 2021. *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lecercle, Jean-Jacques. 2005. “The concept of language we need”. En *The Force of Language*, Jean-Jacques Lecercle e Denise Riley, 112-170. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Li, Zhi. 2023. *The concept of individual in the thought of Karl Marx*. Traducido por Jiaxin Liu e Ben Cross. Cham: Springer.

Loredó, Xaquín e Silva Valdivia, Bieto. coord. 2020. *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO*. A Coruña: Real Academia Galega.

Marx, Karl. 1971. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador), 1857-1858*. Traducido por Pedro Scarón. Madrid: Siglo XXI.

Meillassoux, Quentin. 2016. *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Traducción de Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja Negra.

Morfino, Vittorio. 2014. *Plural Temporality. Transindividuality and the aleatory between Spinoza and Althusser*. Leiden: Brill.

O'Regan, John P. 2021. *Global English and Political Economy*. Abingdon: Routledge.

Passeron, Jean-Claude. 2011. *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Traducido por José Luis Moreno Pestaña. Madrid: Siglo XXI.

Petrovic, John E. e Yazan, Bedrettin, ed. 2021. *The Commodification of Language. Conceptual concerns and empirical manifestations*. Abingdon: Routledge.

Ramallo, Fernando. 2020. “Neofalantismo y el sujeto neohablante”. En *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, coord. por Luisa Martín Rojo e Joan Pujolar Cos, 229-265.

Zaragoza: Editorial UOC e Universidad de Zaragoza.

Ramallo, Fernando. 2022. *O cumprimento da Carta Europea para as Linguas Rexionais ou Minoritarias*. Valencia: Universitat de València.

Ramallo, Fernando, Benavides da Vila, Xabier e López Alonso, Luís. 2022. *A reflexión sobre a lingua na sociedade: alén dun contido curricular, unha necesidade estratéxica. Propostas para a docencia*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra.

Read, Jason. 2016. *The politics of transindividuality*. Leiden: Brill.

Read, Jason. 2018. "The transindividual unconscious". *Australian Philosophical Review*, 2(1), 62-68. <https://doi.org/10.1080/24740500.2018.1514968>

Read, Jason. 2022. *The production of subjectivity*. Leiden: Brill

Saussure, Ferdinand de. 2004. *Escritos sobre lingüística general*. Traducido por Clara Ubaldina Lorda Mur. Barcelona: Gedisa.

Simondon, Gilbert. 2009. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Traducido por Pablo Ieres. Buenos Aires: Cactus.

Simpson, William. 2023. *Capital, Commodity, and English Language Teaching*. Abingdon: Routledge.

Simpson, William e O'Regan, John P. 2021. "Confronting language fetichism in practice". En *The commodification of language. Conceptual concerns and empirical manifestations*, ed. Por John E. Petrovic e Bedrettin Yazan, 7-23. Oxon: Routledge.

Tomšič, Samo. 2015. *The Capitalist Unconscious*. Londres: Verso.

Virno, Paolo. 2002. *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*. Roma: DeriveApprodi.

Virno, Paolo. 2003. *Quando il verbo si fa carne. Linguaggio e natura umana*. Torino: Bollati Boringhieri.

Educazion plurilengâl in Friûl: ereditât, situazion, cuistions viertis

Gabriele Zanello

Dipartiment di Lenghis e leteraturis, comunicazion, formazion e societât,

Universitât dal Friûl

Resumen (ES). La región de Friuli Venecia Julia, situada en la intersección de las áreas latina, germánica y eslava, se caracteriza por el contacto y la coexistencia de varias lenguas, que se suman al italiano y sus variantes regionales. El panorama románico, numéricamente predominante, incluye sobre todo el friulano; la enseñanza de esta lengua, como asignatura optativa y sólo desde preescolar hasta el primer ciclo de secundaria (con la grave e incomprensible exclusión del segundo ciclo de secundaria), está regulada por la ley estatal 482/1999 y la ley regional 29/2007 y sus reglamentos.

Centrándose en la enseñanza de la lengua friulana, esta contribución pretende repasar brevemente el legado de la educación multilingüe en Friuli, para luego acercarse a la situación actual del friulano en las escuelas, con sus potenciales puntos fuertes y débiles. En la última parte de la contribución examinaremos algunas cuestiones problemáticas, como la actitud de los directores de los centros y del profesorado hacia la educación plurilingüe y la inclusión de la lengua friulana; la gestión de actividades alternativas para los alumnos y alumnas que no optan por el friulano; la escasez de profesorado con formación específica; la evaluación de las competencias de profesores y profesoras; y la formación didáctica de los expertos externos llamados a enseñar friulano en caso de falta de profesorado cualificado.

Palabras clave: lengua friulana, multilingüismo, lenguas minorizadas, enseñanza multilingüe, lenguas románicas

Sintesi (IT). La regione Friuli Venezia Giulia, situata all'intersezione delle aree latina, germanica e slava, è caratterizzata dal contatto e dalla convivenza di più lingue, oltre all'italiano e alle sue varianti regionali. Il panorama romanzo, numericamente predominante, comprende soprattutto il friulano; l'insegnamento di questa lingua, come materia facoltativa e solo dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado (con la grave e incomprensibile esclusione della secondaria di secondo grado), è regolato dalla legge statale 482/1999 e dalla legge regionale 29/2007 e relativi regolamenti.

Concentrandosi sull'insegnamento della lingua friulana, questo contributo si propone di ripercorrere brevemente l'eredità dell'educazione plurilingue in Friuli, per poi affrontare la

situazione attuale del friulano nelle scuole, con i suoi possibili punti di forza e di debolezza. Nell'ultima parte del contributo verranno esaminate alcune questioni problematiche, come l'atteggiamento dei dirigenti scolastici e degli insegnanti nei confronti dell'educazione plurilingue e dell'inserimento della lingua friulana; la gestione delle attività alternative per gli alunni che non scelgono il friulano; la carenza di insegnanti con formazione specifica; la valutazione delle competenze degli insegnanti; la formazione didattica degli esperti esterni chiamati a insegnare il friulano in caso di mancanza di insegnanti qualificati.

Parole chiave: lingua friulana, plurilinguismo, lingue minorizzate, insegnamento plurilingue, lingue romanze

1. Il Friûl tant che câs di studi dal multilinguism e de educazion plurilengâl

La region Friûl Vignesie Julie e rapresente in Europe un câs singolâr, par vie che si cjate intal sît li che si incrosin lis trê principâls fameis linguistichis dal continent: chê neolatine, chê gjermaniche e chê slave; in grazie di chest fat e je une aree di presince e di contat di lenghis diferentis, dongje dal talian e des sôs variantis regionâls.

Stant al ultin scandai sociolinguistic fat par cont de Agenzie Regionâl pe Lenghe Furlane (ARLeF), i locutôrs regolârs di furlan tal teritori furlanofon a son 420.000. Se a chescj si zontin i locutôrs ocasionâls, il numar dai locutôrs atîfs al rive a 600.000. La etât medie dal locutôr di furlan e je di 53 agns (ARLeF 2015, 7).

Il furlan al è fevelât in 173 (80,5%) dai 215 comuns de Region Autonome Friûl Vignesie Julie (RA FVJ). Il teritori furlanofon al corispuint in maniere avonde fedêl a lis trê ex provinciis di Udin, Pordenon e Gurize. I comuns furlanofons a son 122 te ex provincie di Udin (91% dal totâl di dute la provincie), 36 te ex provincie di Pordenon (72%) e 15 te ex provincie di Gurize (60%). In grazie de sô posizion gjeografiche, al confin cu la Austrie a nord e cu la Slovenie a est, la RA FVJ e da acet ancje a altris dôs comunitâts linguistichis di minorance, chê todescje e chê slovene. I comuns di lenghe todescje a son 6, e si cjatin ducj te ex provincie di Udin. I comuns di lenghe slovene a son in dut 32 e si cjatin te ex provincie di Udin (18, 13,4% dal totâl di dute la provincie), Gurize (8, 32%) e Triest (6, 100%) (RA FVJ 2022, 309-312).

La maiorance dai locutôrs di furlan si cjatile te ex provincie di Udin, indulà che il 77,2% des personis e dopre la lenghe in maniere ative. La percentuâl si sbasse al 40,9% e 40% tal ordin tes ex provinciis di Pordenon e Gurize. Considerant tal complès dutis trê lis provinciis furlanofonis, plui dal 83% des personis al è in stât di capî il furlan; chest dât al rive al 96% te ex provincie di Udin (ARLeF 2015, 3).

Il furlan al è une lenghe soledut fevelade e la scriture e je cence dubi une pratiche pôc difondude, ancje fra i locutôrs regolârs. La grande maiorance e declare di scrivilu “come che lu fevele”, ven a stâi cence doprâ la grafie e la lenghe standard, che dome une scjarse minorance e je a cognossince de lôr esistence (ARLeF 2015, 21-22). In linie cu la situazion rilevade da la ARLeF aromai cuasi dîs agns indaûr a son i risultâts sedi di un scandai in piçule scjale fat cuntun campion di 50 personis (Zanello 2021), sedi dai scandais resints fats di Bier e Lasagabaster cun doi champions specifics di insegnants in formazion e in servizi. Tal specific, tra i futûrs docents, ven a stâi students e studentis universitariis in formazion par diventâ

insegnants, dome il 15% al declarave di vê une competence *buine* o *une vore buine* tal furlan scrit (Bier e Lasagabaster 2022).

I prins studis sientifics sul bilinguism scolastic in Friûl e sul ûs dal furlan inte scuele ju scomençà te seconde metât dai agns Setante dal Nûfcent Nereo Perini, studiôs di profil une vore alt che al à produsude une bibliografie svariade che e va dal insegnament des lenghis a cuistions di linguistiche aplicade, dal bilinguism a lis politichis linguisticis (Schiavi Fachin 1994a, 19). Inte sô posizion di docent di Didatiche des lenghis modernis a Udin, al puartà indenant la idee di un plurilinguism inlidrisât inte esperience concrete dai locutôrs; par lui, di fat, al jere impuartant tutelâ, insaldâ e disvilupâ la ereditât native des lenghis e des culturis za cognossudis dai fruts, ma cun chê di insedâ intal zûc comunicatîf altris lengaçs e altris struments di comunicazion a un nivel plui formâl e slargjât (Schiavi Fachin 1994b, 203).

Dut câs, ae fin dai agns Setante e sui prins agns Otante a mancjavin ancjemò insegnants preparâts e motivâts, come ancje bogns materiâi pal insegnament, une grafie uficiâl pal furlan, studis rigorôs su la lenghe e su lis situazions di contat jenfri lis diviersis lenghis minorizadis de region (Perini 1981, 43-46; Schiavi Fachin 1994b, 208, 210). Ma soledut e mancjave, massime intai insegnants, une disposizion positive viers de situazion linguistiche e culturâl che il furlan al jere part (Perini 1978a). A pet di dutis chestis dificolts, Perini al insistè su la centralitât dal probleme de lenghe, refudant l'implant che al pontave dome su la culture furlane (Perini 1978b, 1978c, 1981). In reson di chel, un merit di Nereo Perini al è chel di vê cjapât dentri inte riflession sul insegnament des lenghis no dome chês forestis, ma ancje lis lenghis mancul pandudis dal teritori de region. In gracie sô, il contribût dai studiôs francês, americans, inglês e dal Est de Europe al podè jessi contestualizât inte suaze sociolinguistiche dal Friûl Vignesie Julie. Inspirât di Tatiana Slama-Cazacu, al batè sul fat che lis metodichis dal insegnament des lenghis a vevin di vê la lôr fonde su principis psicolinguistics, e massime sul rispjet de personalitât, de culture, de marilenghe dal arlêf; une vore impuartant al è stât ancje il principi de cussience e dal disvilup di ativitâts comunicativis reâls e concretis tes classis (Perini 1994, 244-246).

Tai agns seguitîfs, i ricercjadôrs no si son ocupâts plui dome di progjets, ma di situazions concretis, ven a stâi di esperiencis di educazion bilengâl furlan-talian che a vevin scomençât a cjapâ pît, ancje se in mûts diferents, in contescj formatîfs specificis (Perini 1989, 1991, 1993a); la ricercje e cirî ancje di individuâ modei gnûfs par creâ une interazion produtive jenfri lenghis locâls e forestis intes scuelutis pe infanzie e intes scuelis primariis (Perini 1993b). I studis di Perini ju puartarin indenant soledut Silvana Schiavi Fachin e Alessandra Burelli; chestis studiosis a continuarin a stazâ l'insegnament dal furlan, lavorant dutune cui insegnants e cu lis scuelis e individuand domandis, problematichis e ponts di fuarce intai diviers progjets inviâts te region. Cirint di dâ dongje la ricercje di base e la pratiche didattiche (Schiavi Fachin 2003a), a studiarin câs di educazion plurilengâl o bilengâl furlan-talian (Burelli 1999, 2001, 2010; Schiavi Fachin 1989, 1991, 1993, 1998), a lerin a fonts inte cuistion dal ûs veicolâr des lenghis (Schiavi Fachin 2009), a analizarin i materiâi didattics o a judarin a preparâju (Burelli 1994, 1998, 2003), e a progjetarin la formazion dai insegnants (Burelli 2009; Schiavi Fachin 2003b). Plui in gjenerâl, la ricercje e considerà simpri di plui la educazion plurilengâl in diviers contescj minoritaris (Schiavi Fachin 2006a, 2006b, 2007) e il lôr inseriment intune prospetive europeane

(Burelli 2000, 2005). Intal stes timp, la situazion di bilinguism dal Friûl e fo metude a fûc intune altre direzion di ricercje, chê che Franco Fabbro al puartà indenant midiant dai siei studis sul cerviel bilengâl (Fabbro 1996; Fabbro e Burelli 2003) in neurolinguistiche e in neuropedagogjie des lenghis (Crescentini, Fabbro 2014; Fabbro 2004; Fabbro, Cargnelutti 2018). Alfin, tai ultins agns, la Universitât dal Friûl, massime midiant dal Centri Internazionâl sul Plurilinguism (CeIP, *Centro Internazionale sul Plurilinguismo*), e à rinfuarcît il so impegn istituzionâl sun chescj argoments, insaldant ancje un colegament cu la scuele e puartant indenant scandais sociolinguistics incentrâts su la lenghe dai zovins e su la inclusion dai migrants (Baldo 2022a, 2022b; Fusco 2021, 2022; Marcato 2021).

2. La ereditât de “vie furlane al plurilinguism”

Lassant di bande i esperiments “dal dialet ae lenghe” dai agns Vincj dal Nûfcent (Fusco 2014, 2018), l’insegnament de lenghe e de culture furlane inte scuele al scomençà no dome cu la leç regionâl 15 dal 1996 (*Normis pe tutele e promovion de lenghe e de culture furlane e istituzion dal servizi pes lenghis regionâls e minoritariis*) o cun la leç nazionâl 482 dal 1999 (*Normis in materie di tutele des minorancis linguistichis storichis*), ma al jere tacât in mût dibot cidin un grum di agns prin, e al jere cressût daspò dal 1976 (Burelli 2015; Vicario 2013, 9-24). Intal stes mût, iniziativis che a smiravin a formâ i docents cun chê di integrâ la lenghe e la culture furlane intes scuelis a jerin stadis inviadis prin dai intervents normatîfs dai agns Novante. Di fat, za de fin dai agns Cuarante, la Societât Filologjiche Furlane ur veve ufiert ai insegnants cors di inzornament anuâi par judâju a cognossi miôr la specificitât de situazion culturâl dal Friûl (Peressi 1992). Ae fin dai agns Setante, tal doman dal taramot che al sdrumà il Friûl, diversis altris associazions a imbastirin conferencis e cors di inzornament par protezi e promovî lis lenghis e lis culturis locâls.

Un moment decisîf si lu ve a mieç dai agns Otante, cuant che la Universitât di Udin e diventà un impuartant pont di riferiment pai insegnants, massime traviers dai studiôs e ricercjadôrs de catidre di Didatiche des lenghis modernis e dal Centri Internazionâl sul Plurilinguism, fondât tal 1993 (Burelli 2015; Peressi 1994; Vicario 2013, 25-34, 35-39). In chel moment, la unicitât linguistiche de region e diventà un laboratori straordinari pe ricercje: di une bande par osservâ lis formis de comunicazion plurilengâl, di chê altre par stazâ sul plan educatîf metodis e implants di studi. La Universitât e à podût ospitâ cunvignis e seminaris di nivel internazionâl, e à promovût progjets di ricercje, ur à ufiert in mût costant consulence metodologjiche e didatiche ai insegnants e a lis scuelis (Burelli 2009, 15-17).

In particolâr, fra il 1987 e il 1992 i ricercjadôrs de Universitât, dutune cui insegnants de infanzie, a àn puartât indenant un program di educazion bilengâl furlan-talian in diversis scuелutis dal Friûl, cu la poie de Comission des Comunitâts Europeanis e dal Uffici European pes lenghis mancul pandudis (Burelli 1996, 1998, 1999). Chest progjet pilote pe introduzion de lenghe furlane tal curriculum des scuелutis de infanzie al à domandât il sfuarç di madressi lis competencis linguistichis e comunicativis dai insegnants di furlan par fâ in mût che a fossin bogns di doprâ la lenghe par davuelzi lis diviersis ativitâts didatichis e traviers di numerosis formis discorsivis scritis e orâls. Ai ricercjadôrs si è palesade in mût clâr, salacor pe prime

volte, la dibisugne di individuâ un model pe formazion dai insegnants e di costruî un profil professionâl a pueste (Burelli 2009, 17-20).

Cuant che al fo ativât il cors di laurea in Formazion primarie, dal 1998, cheste dibisugne e diventâ urgente: no dome sul cont de formazion professionâl continue dai docents za in servizi, ma ancje sun chel de formazion iniziâl. Intant a jerin stadis fatis buinis lis leçs regjonâls e nazionâls; la leç statâl 482 dal 1999, in particolâr, stant che e proviôt l'ûs veicolâr de lenghe minoritarie, e domandave un ripensament metodologjic: no si podeve plui proponi la lenghe tant che un dât storic-culturâl peât al passât, ma si scugnive doprâlu pardabon tant che alc di vîf (passant dal "lavôr su la lenghe" al "lavôr in lenghe"). Par chest, daspò dal 1999, i docents de Universitât di Udin a inmanearin cors di formazion e projets specifics par fâ front a chest gnûf implant (Burelli 2009, 20-24; Fusco 2012, 15-16).

In chês esperiencis di sinergie tra scuele e universitât, che ducj i sogjets clamâts dentri intai projets a àn percepît tant che un pont di fuarce, a jerin garantidis di une bande la integrazion di ricercje scientifiche e pratiche didattiche, di chê altre la pussibilitât di dâur rispuestis concretis e vavevulis a lis dibisugnis linguistichis e culturâls dai diviers ambients scolastics cjarpâts in considerazion (Fusco 2012, 17). In cheste ocasion e jere vignude a flôr la dibisugne di une formazion continue e di plui agns su principis, tecnicis e modalitâts organizativis dal insegnament des diviersis lenghis, daûr des esigjencis dal aprendiment plurilengâl.

Il risultât plui resint di cheste riflission e di cheste ativitât al è stât, te Universitât di Udin, chel de istituzion di un *Curriculum* specific pal insegnament in lenghe e culture furlane tal cors di laurea in Formazion primarie. Si previôt che i students a passin cualchi esam e laboratori caraterizant (Leterature furlane, Didatiche de lenghe furlane o Plurilinguism e educazion plurilengâl, Lenghe e linguistiche furlane) e che ae fin dal percors a puedin jentrâ inte Liste regjonâl dai insegnants metude sù da la leç regjonâl 29 dal 2007 (*Normis pe tutele, valorizazion e promozion de lenghe furlane*) par lâur incuintri a lis dibisugnis educativis des scuelis. In cheste Liste, che e je stade istituide dal 2011 e che e ven inzornade ogni an, a son i nons dai insegnants che a lavorin za tes scuelis o che si son dâts in note tes graduatoriis, e che a autocertifichin di vê inte lenghe furlane competencis atestadis midiant dai titui culturâi, professionâi o scientifics individuâts dal Uffici Scolastic Regjonâl. Par jentrâ te Liste bisugne che l'interessât al fasi domande presentant i siei titui, ma in chest mût i docents iscrits a àn competencis linguistichis, culturâls e glotodidatichis ancje une vore diferentis. Il fat che al mancji un titul di acès sigûr e compagn par ducj al è un dai aspiets problematicis di cheste Liste.

3. Un rapuart critic sul stât dal insegnament plurilengâl e de formazion dai insegnants tal Friûl di cumò

La analisi plui inzornade, complete e puntuâl sul stât dal insegnament dal furlan e je ufierte intal *Regional Dossier* pal Mercator European Centre on Multilingualism and Language Learning: Ada Bier, Gabriele Zanello, Antonella Ottogalli (eds.), *The Friulian language in education in Italy*, 2nd Edition (2024). A cheste vore o rimandi par vê informacions plui precisis sui argoments che culi o scugnìn frontâ in sunt.

Tes scuelis de RA FVJ il furlan nol è lenghe di istruzion, ni materie obligatorie; il talian, lenghe uficiâl dal Stât, al è ancje la principâl lenghe di istruzion.

Daûr di ce che a previodin la leç 482/1999 e la leç regionâl 29/2007 (par une panoramiche, viodi Cisilino 2014), il furlan al varès di jessi ufiert tes scuelis dal teritori furlanofon tant che materie facultative, condizionade ae siele des fameis di arlêfs e arlevis, che a podin decidi di profitâ de oportunitât di fâur frequentâ lezions di furlan par no mancûl di 30 oris ad an te scuelis de infanzie, primarie e secundarie di prin grât.

Tal an scolastic 2022/2023, il numar plui alt di adesions al furlan opzionâl a scuele al è stât registrât te scuele de infanzie te ex provincie di Udin, indulà che il 88,2% di arlevis e arlêfs iscrits tai centris indulà che il furlan al jere ufiert si zovavin di cheste oportunitât formative (Tabele 1). Chest dât, dut câs, si sbasse une vore tai teritoris di Pordenon e Gurize (60,3% e 59,7%, tal ordin), indulà che, in plui di une plui basse adesion al furlan tai centris scolastics che lu ufrissin, un plui alt numar di scuelis no ativin l'insegnament de lenghe, ancje se si cjatin in teritori furlanofon e, duncje, par leç, a varessin di ufrîlu. Di fat, se o cjalin ai dâts des adesions al furlan ma ju metin in rapuart cul totâl de popolazion studentescje di riferiment tes trê ex provinciis, il dât si sbasse di pôc tal câs di Udin (di 88,2% a 81,9%), in maniere une vore plui significative tal câs di Pordenon (di 60,3% a 13,5%) e di Gurize (di 59,7% a 12%).

Un andament simil si lu viôt tai dâts relatîfs a lis adesions al furlan te scuele primarie, cu lis scuelis di Udin al prin puest, e po, a distance, chês di Pordenon e Gurize (Tabele 1).

Te scuele secundarie di prin grât, invezit, si regjistre un decrement significatîf: biel che a Udin al reste parsore dal 50%, il dât percentuâl si sbasse in maniere sensibile tes ex provinciis di Pordenon e di Gurize, indulà che, tal an scolastic 2022/2023, non si è registrade nancje une adesion al furlan opzionâl.

Tabele 1. Dâts percentuâi su lis adesions al furlan a scuele (an scolastic 2022/2023)

	Scuele de infanzie (arlêfs/arlevis di 3-5 agns)		Scuole primarie (arlêfs/arlevis di 6-10 agns)		Scuole secundarie di I grât (arlêfs/arlevis di 11-13 agns)	
	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris cun furlan	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris de provincie	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris cun furlan	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris de provincie	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris cun furlan	Arlêfs cun furlan/Tot arlêfs tai centris de provincie
Udin	88,2%	81,9%	79,1%	73,5%	59,4%	54,3%
Pordenon	60,3%	13,5%	56,7%	19,0%	12,0%	4,0%
Gurize	59,7%	12,0%	40,2%	7,1%	0,0%	0,0%
Totâl	83,0%	47,9%	73,3%	45,3%	48,2%	29,3%

(Font dai dâts: Bier, Zanello, Ottogalli, 2024)

Cheste situazion e pues jessi dovude, di une bande, al scjars status ricognossût ae lenghe de normative in vore, che ta chest nivel scolastic no previôt l'insegnament dal furlan tant che materie ma dome la sô presince in progjets dedicâts. Chest fat al spiege ancje la scjarsetât di insegnants disponibii a fâ progjets di furlan: une mancjance, cheste, che e ven par solit indicade come la cause principâl de scjarse presince dal furlan tes scuelis secundariis di prin grât. Di

chê altre bande, la situazion grivie che e caraterize lis areis di Pordenon e Gurize e pues jessi associate a une gjenerâl mancjançe di sensibilitât pe cuistion linguistiche non dome di bande des istituzions scolastichis ma ancje des fameis che a vivin li. Chestis fameis, di fat, a tindin a doprâ variants locâls di furlan che a son diferentis dal furlan centrâl standard che si fevele te zone di Udin. Di consequence, sintintsi ‘lontanis’ dal model di standard che par solit si dople tal ambit educatîf, no mostrin particolâr sensibilitât rispjet al teme dal furlan a scuele e no lu siezin pai lôr fis e pes lôr fiis (Bier, Zanello, Ottogalli, 2024).

Il *Plan aplicatîf di sisteme* al è “il strument che al permet ae RA FVJ di racuardâ in maniere organiche lis esigjencis formativis, didatichis e organizativis che a vegnin de siele che lis fameis dai arlêfs a àn fat di zovâsi dal insegnament de lenghe furlane cui plans de ufierte formative des scuclis e cu lis azions di verifiche e di valutazion des ativitâts davueltis” (Delibere 1611 dai 28 di Otubar 2022 dal Consei Regionâl, Alegât a, 3). Inte sô ultime version, che e je dal Otubar 2022, il Plan al stabilis, daûr dai diviers ordins scolastics, i obietîfs pedagogjics, curicolârs e metodologjics dal insegnament de lenghe furlane; tant che quadri programatic, al segne lis liniis indicativis che la scuele, te sô autonomie e te libertât educative ricognossude de costituzion, e je tignude a adotâ, e al è il strument che la scuele e à a disposizion par delinê il capitâl formatîf e culturâl dal percors educatîf de lenghe furlane.

- Par chel che si inten ae scuele de infanzie, l’implant didatic specific pal insegnament e pal aprendiment al previôt la imersion in contesj comunicatîfs e relacionâi incentrâts su la dimension ludiche, di mût che i fruts a puedin imparâ in mût diret midiant de azion in un contest significatîf; la ativitât par furlan e à di previodi no mancul di 30 oris ad an par ogni grup/sezion. Cheste regule une vore dispès e ven rispjetade a la letare, sedi tes zonis li che il furlan al è plui doprât, sedi in chês li che al è mancul presint intes fameis. Par judâ il percors educatîf di ogni frut, te scuclute la lenghe e à di jessi, in riferiment a lis variantis dialetâls, chê veicolâr che la comunitât locâl e dople. Al podarès saltâ fûr un probleme cuant che la varietât doprade di cui che al insegue e je diferente. Cualchidun al pense che il mestri o la mestre a vedin di acetâ la variante di furlan dai fruts, ma usantju a man a man prin a scoltâ e a capî il furlan standard e po ancje a produsilu te oralitât (e duncje a formulâ cualchi test curt te lenghe comun).
- Pe scuele primarie, l’insegnament/aprendiment dal furlan al previôt di doprâlu tant che lenghe veicolâr, al pont che si pues pensâ ancje di introdusi il model CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) par doprâ la lenghe in diviers cjamps disciplinârs, dentri di contesj di aprendiment significatîfs, cun chê di puartâ indenant la pluralitât linguistiche; ancje in chest câs il Plan aplicatîf di sisteme al previôt no mancul di 30 oris ad an par grup di classe. Dut câs, chescj modui di 30 oris a riscjin di jessi inutii, o fintremai danôs, inte fase che e va da la prime infanzie fintremai ae adolescence; di fat, in chê fase, a son essenziâls sedi la continuitât di esposizion ae lenghe, sedi il fat di praticâle dispès.
- Te scuele secondarie di prin grât, lis azions formativis e didatichis si svilupin in continuitât cul procès puartât indenant inte scuele primarie; ancje in chest ultin câs, la

ativitât par furlan e à di cjapâ dentri no mancul di 30 oris par grup di classe. Ma biel che pe educazion primarie no si dîs nuie sul cont des ativitâts par disvilupâ il scoltâ, ven a stâi la comprension dal furlan fevelât, pe scuele secundarie di prin grât par fortune si conse di risiervâ une atenzion particolâr pes ativitâts di scolte, che invece a varessin di jessi la pratiche iniziâl e intensive juste tai prins agns che si impare une lenghe. Pe scuele secundarie di prin grât, il Plan aplicatîf di sisteme al propon ancje di scomençâ une riflession su la lenghe; chest al larès une vore ben, tratantsi che no si vedi dome di verificâ il nivel di aplicazion corete di ciertis normis e regulis cristalizadis (regulis di ortografie, gramatiche e v.i.) ma di fâ confronts e comparazions jenfri lis diferentis lenghis che i scuelârs e lis scuelaris a son daûr a imparâ (talian, inglês e furlan, par esempi) cun chê di rivâ a capî someancis e diferencis.

L'insegnament de lenghe furlane al è afidât ai insegnants cun competencis ricognossudis registràs inte Liste regionâl dai insegnants. E je cussience dal fat che cheste situazion e je plene di dificoltàs e problematichis, di criticitàs e di pericol, che cumò o volarès presentâ in curt, provant ancje a ricognossi lis oportunitâts che a puedin saltâ fûr di cheste suaze.

L'intindiment di chest cuadri normatîf, che te sostanze al è vignût jù de leç 482/1999 e de leç regionâl 29/2007, al jere chel di fâ diventâ curicolâr e sistematic ce che prin al jere nome afidât ai progjets e ae buine volontât di insegnants singui. Al jere, par altri, un panorame une vore siôr, ma avonde disordenât: se o cjalin lis progjetazions des scuelis intai ultins cuarante agns (e duncje ancje intai vincj prin de leç dal 1999) e la lôr evoluzion teoriche, o viodin la riejce des aplicazions didatichis, des rielaborazions e des ricercjis che a caraterizin la “vie furlane al plurilinguism” (Schiavi Fachin 1994b).

No dome organizazions tant che la Societât Filologjiche Furlane, ma ancje lis scuelis stessis, sburtadis da la aplicazion de leç nazionâl dal 1999 (Iannàccaro 2010) e dai finanziaments regionâi, a àn scomençât a formulâ progjets *par* furlan e *pal* furlan. Cun di plui, in grazie de ativitât de Societât Filologjiche Furlane⁹, dai centri Docuscuele¹⁰ e de ARLeF¹¹, tancj dai materiâi progjetâts cumò a son disponibii ancje online par insegnants e ricercjadôrs, compagn di materiâi che a son stâts svilupâts in grazie dal colegament salt cui centris di ricercje e cu lis istituzions europeanis.

Un prin pericol al è propit che i insegnants a doprin chescj materiâi intun mût mecanic, cence cognossi la lôr suaze teoriche e cence adatâju a lis specificitâts des situazions. Cuâl puedial jessi il risultât di une planificazion didatiche sul disvilup professionâl se cheste planificazion e je separade da lis premissis teorichis che le fondin e che a varessin di sostignîle? Puedino bastâ lis “buinis praticis”? Bastaessial il model de “vie furlane al plurilinguism” se si riferissilu dome ae organizazion de scuele e de didatiche, cence la riflession teoriche multidissiplinâr che lu fonde? Il pericol che diviers insegnants a puedin lâ incuintri, di fat, al è chel di meti in vore unitâts didatichis (par esempi di CLIL) che a vegnin furnidis di fûr, o lezions frontâls

⁹ <https://www.filologicafriulana.it>.

¹⁰ <http://www.scuelefurlane.it>.

¹¹ <https://arlef.it>.

semplicis, cence vê la formazion teoriche che e covente par fâ sù un ambient vavevul pal aprediment.

Un secont risi al è che i insegnants di furlan, che dispès a son une vore passionâts e volenterôs, a continuin a intindi il lôr insegnament di un pont di viste che al cjale masse al passât: la difese di une lenghe separade di chês altris lenghis, o fintremai in competizion cun lôr. Invezit la presince di une lenghe minorizade e varès di jessi doprade tant che une oportunitât par tornâ a pensâ e a organizâ l'ambient di aprediment, il sisteme di insegnament e dute la educazion linguistiche, par esempi inte prospetive de didattiche linguistiche integrate: la lenghe minoritarie, la lenghe taliane, lis lenghis forestis a partecipin inte implementazion di une educazion e di un insegnament plurilengâi, integrâts tes materiis scolastichis, daûr di chel che e consee la riflession dal Consei de Europe (par esempi: Beacco et al. 2016a, 2016b; Cavalli et al. 2009, 10); di fat, tal studiâ e doprâ lis lenghis te scuele al covente un implant olistic che al intindi la competence linguistiche dai arlêfs e des arlevis tant che unitarie. Cun di plui, cheste vision integrate e fâs nassi intai insegnants la cussience dal fat di jessi in stât di svilupâ praticis e azions didattichis che ur permetin di esprimi ancje il lôr jessi plurilengâi.

Alfin bisugne ancje meti in at formis di verifiche, a un nivel regionâl, che no sedin limitadis a controlâ se lis scuelis a ativin l'insegnament o se i fonts a vegnin doprâts ben (che al sarès za alc di necessari), ma ancje la presince di un bon sisteme multilengâl integrât, cuntune formazion continuade e cul compagnament e il supuart ai insegnants.

4. Problematichis e cuistions viertis

Inte ultime part di chest contribût o volarès presentâ e esaminâ in curt cualchidune des cuistions che a restin viertis o che a domandin ancjemò riflession e lavôr di bande di ducj i atôrs che a intervegnin inte organizazion dal insegnament de lenghe furlane te scuele dal oblic.

Un prin probleme al è chel de disposizion dai dirigjents scolastics e dai insegnants viers de educazion plurilengâl e viers de lenghe furlane. Il fat che lis politicis linguisticis e i sistemis educatîfs no limitin il plurilinguism dome a lis lenghis statâls, e che no trascurin lis lenghis autoctonis che lis popolazions di confin a doprin intes lôr comunitâts e intai rapuarts cui popui dongje, al è dal sigûr un fat positîf, ma nol baste (Schiavi Fachin 2006b, 219). I stes finanziaments a son impuartants, ma par politics e aministradôrs a podaressin jessi un mût par cuietâ la cussience, e duncje no son avonde. Dentre te scuele e tra i aministradôrs locâi a son ancjemò presints sintiments di difidence sul fat che si puedi puartâ indenant une educazion plurilengâl e che si puedin svilupâ competencis in plui lenghis, o si cjatin ancjemò opinions contrariis a ricognossii al furlan un valôr tant che lenghe di scolarizazion. Par chest bisugne rifleti e operâ ancje in mût di mudâ i ategjaments e lis opinions. Scandais resints fats sedi ai insegnants futûrs che cumò a son in formazion (Bier e Lasagabaster 2022) sedi ai insegnants in servizi (Bier e Lasagabaster 2023) a àn rilevât che i ategjaments sul cont de lenghe furlane a son une vore mancûl favorevui a pet di chei sul talian e sul inglês, che a gjoldin une alte impuartance percepide che no ven metude in discussion. Il furlan, invezit, al è viodût cuasi tant che une lenghe di serie B. Ducj i atôrs dal cjamp educatîf a àn di jessi cussients des lenghis e des culturis che a coesistin tes diviersis areis: a àn di percepî il lôr valôr, ricognossilis tant che constitutivis des personalitâts dai fruts e des frutis, e tant che la fonde dal lôr impegnâsi par meti

in vore la lôr azion educative. Duncje i insegnants a scuegnin prin di dut savê lei e preseâ la pluralitât linguistiche des lôr classis (Schiavi Fachin 2006b, 225). In dut câs, bisugne sclarî une volte par dutis e cun clarece che l'insegnament/aprendiment dal furlan al à di gjoldi la stesse dignitât di ducj chei altris insegnaments.

Il secont probleme al è chel de mancjance di insegnants cuntune formazion specifiche. Il numar di docents di lenghe furlane che si son dâts in note te Liste regionâl al reste insufficient a pet des domandis des fameis, che a son une vore altis. In chest moment, une buine part des scuelis no rive a proviodi il numar minim di oris pal insegnament de lenghe furlane. Duncje par un viers si scuen fâ in mût di creâ lis cundizions par che lis scuelis a rivin a doprâ plui che puedin lis risorsis internis, cence scugnî lâ a cirî chês esternis. Par un altri viers al podarès jessi necessari scomençâ, salacor sul jutori dal Uffici Scolastic Regionâl, une fase (di transizion o permanente) par ingaiâ o meti in vore insegnants “specialiscj”, che a insegnin dome la lenghe furlane (sul stamp di chel che al è stât fat, agns indaûr, cu la religjon catoliche o cu lis lenghis forestis). In dut câs, bisugne fâ inressi il numar dai insegnants cun competencis certificadis, massime sul cont dal insegnament de lenghe.

Une vore impuartante e je ancje la valutazion des competencis linguistichis, metodologjichis e culturâls dai insegnants de Liste regionâl, che a àn di jessi alfabetizâts e competents inte grafie uficiâl de lenghe furlane. A proposit di chest, propit cumò si è daûr a meti in vore il projet de certificazion de lenghe furlane. Di fat, su la fonde dal *Common European Framework of Reference for Languages* e in grazie dai finanziaments regionâi, la ARLeF, in colaborazion cu la Universitât dal Friûl e il so Centri Interdipartimentâl di Ricercje su la Lenghe e la Culture dal Friûl (CIRF) a àn disvilupade che nol è trop la certificazion di furlan. La prime fase, che e à previodût la formazion e la certificazion dai valutatôrs, e je stade sierade tal Zenâr dal 2023; la prossime fase e sarà chê de certificazion linguistiche dai insegnants de scuele. Si scuen ancje infuartî il curriculum pe preparazion dai futûrs insegnants che al è stât stabilît cualchi an indaûr te Universitât dal Friûl. Chest curriculum, ufrint cors specifics e aprofondiments tematics pes studentis e pai students iscrits, al contribuìs in maniere impuartante a alçâ il status dal furlan tant che lenghe academiche e a produci un efiet significatîf sui ategjaments dai iscrits: un scandai resint fat ai futûrs insegnants al à mostrât che i iscrits al curriculum furlan no dome a dimostrin une vision une vore plui favorevule al furlan rispjet ai iscrits in altris programs di studi, ma ancje rispjet al plurilenghisim tes trê lenghis, furlan, talian e inglês (Bier e Lasagabaster in publicazion). Magari cussì no, la Liste regionâl dai insegnants e cjape dentri ancje personis che no àn une preparazion linguistiche, metint sul stes nivel chei che a cognossin la lenghe cun chei che le cognossin malemtri o che a àn une formazion professionâl no suficiente.

Cuant che lis scuelis no àn avonde risorsis internis par insegnâ furlan, daûr de legislazion in vore a puedin doprâ esperts esternis (segnâts te liste MAD, “Messa a disposizione”). Biel che, di une bande, cheste e je une soluzion facile pal probleme de mancjance di insegnants, di chê altre lis lôr lezioni a riscjin di lâ par lôr cont, e une vere integrazion cul rest dal curriculum (lenghis e dissiplinis) in fin dai fats e mancje. Cun dut achel, al è impuartant ancje tignî di cont la formazion didatiche dai esperts esternis, ma in chest moment no esistin oportunitâts specifichis fûr di chês pensadis pal inzornament dai insegnants.

Un ultin probleme, forsit mancul evident ma no mancul strategic, al rivuarde la gjection des ativitâts alternativis par chei scuelârs e chês scularis che lis lôr fameis no sielzin il furlan. Ore presint la situazion e je plui o mancul cheste: se la maiorance des fameis dai scuelârs e des scularis di une classe a àn optât pal furlan, par solit al sucêt che ducj i fruts e lis frutis a fasin cualchi ativitât par furlan, ancje chei che lis lôr fameis no lu àn sielzût; se nome un piçul numar di fameis di fruts e frutis a àn optât pal furlan, la ufierte de lenghe e patis (e ven ridusude o trascurade dal dut). Chest sisteme des opzions, metût in vore in ducj i nivei li che il furlan al varès di jessi presint (pre-scolâr, primarie e secondarie di prin grât), al è avonde complicât di gjestî, e salacor e sarès di tornâ a pensâ propit la opzionalitât dal furlan e resonâ invezit su la sô introduzion a plen titul inte scuele. La organizazion e gjection de “alternative” al insegnament dal furlan e je stade afidade ae autonomie des scuelis, ma cence segnâ limits clârs; une vore dispès in chel timp alternatîf par chei che no fasin furlan a vegnin rinfuarçadis o aprofondidis ativitâts curicolârs, e chest al provoche une vore di discontent tai scuelârs e tes scularis e tes lôr fameis. Impen al è impuartant che a chei che no fasin furlan no ur vegni ufierte une alternative plui atrative e competitive, par esempi un studi plui aprofondît de lenghe inglese. Lis ativitâts alternativis al insegnament de lenghe furlane a varessin di escludi in ogni câs lis ativitâts curicolârs che ducj i students a fasin, compagn di chel che al sucêt cul insegnament de religjon catoliche (li che, ai fruts che no si valin dal insegnament, ur ven ufierte une ativitât alternative no curicolâr o la pussibilitât di studiâ cul compagnament di un insegnant).

Cun chestis problematichis a son colegadis altris dibisugnis; par esempi, bisugne stâi daûr une vore ae comunicazion cu lis fameis, informantlis ben e presentantjur in maniere idonee e conforme la ativitât in lenghe furlane. Ma di chescj ponts critics si capîs une vore a clâr che nol è impuartant nome curâ la formazion dai insegnants e ricostruî il dialic jenfri riflession e ricercje teorichis, progetazion didatiche e pratiche educative; bisugne ancje vê la fuarce di intervignî suntun plan plui alt, sedi organizatîf che politic, e discuti cul Stât par garantî al furlan inte scuele une posizion che e sedi pardabon a pro de lenghe e a pro di ducj i scuelârs e lis scularis che a vivin in Friûl.

Riferiments

ARLeF. 2015. *Rilevazione ed elaborazione statistica sulle abitudini, i comportamenti, le opinioni, le conoscenze e l'uso riferiti alla lingua friulana (Ricerca sociolinguistica sulla lingua friulana)*. <https://arlef.it/app/uploads/materiali/1-ricerca-sociolinguistica-sulla-lingua-friulana-2015.pdf>

Baldo, Gianluca, ed. 2022a. *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*. Udine: Forum.

Baldo, Gianluca, ed. 2022b. *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*. Udine: Forum.

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, e Johanna Panthier. 2016a. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Beacco, Jean-Claude, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer, e Joseph Sheils. 2016b. *A Handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>

Bier, Ada, e David Lasagabaster. 2022. “Language use and attitudes of prospective teachers: A comparison of the Basque and Friulian multilingual contexts.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2159967>

Bier, Ada, e David Lasagabaster. 2023. “What do teachers think about their languages? A comparison of Basque and Friulian in-service teachers’ language attitudes.” Relazione presentata al Congresso internazionale *Multilingualism and Multilingual Education*, Università di Malte, La Valletta, 12-13 di Ottobre 2023. Articolo in preparazione.

Bier, Ada, Gabriele Zanello, e Antonella Ottogalli. 2024. *The Friulian Language in Education in Italy (2nd edition)*. Regional Dossiers Series. Leeuwarden: Mercator European Centre on Multilingualism and Language Learning.

Bier, Ada, e David Lasagabaster. In pubblicazione. “A holistic approach to language attitudes in two multilingual educational contexts.” In *Modern Approaches to Researching Multilingualism*, a cura di Danuta Gabrys-Barker e Eva Vetter.

Burelli, Alessandra. 1994. “Giochi e sviluppo della comunicazione verbale nell’esperienza di educazione bilingue friulano-italiano.” In *Studi in onore di Nereo Perini*, vol. 2, *Il Friuli: lingue, culture, glottodidattica*, a cura di Silvana Schiavi Fachin, 33-46. Udine: Edizioni Kappa Vu.

Burelli, Alessandra. 1996. “Educazione bilingue nelle scuole del Friuli.” In *Tempus-Jep 3767, Activity packs for Language Teachers*, Università di Udine - Università v Ljubljani, 81-100. Udine: Edizioni Kappa Vu.

Burelli, Alessandra. 1998. “Materiali didattici per l’educazione bilingue: l’esperienza friulana.” In *Immersion programmes: a European Perspective*, a cura di Joaquim Arnau, Josep Maria Artigal, 582-593. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Burelli, Alessandra. 1999. "Par furlan a Gjiàn." In *Cividât*, par cure di Enos Costantini, Claudio Mattaloni, Mauro Pascolini, 433-448. Udine: Società Filologica Friulana.

Burelli, Alessandra. 2000. "Tante lingue tra passato e futuro." In *Aspetti della complessità in educazione*, par cure di Roberto Albarea, Alessandra Burelli, Davide Zoletto, 103-148. Udine: Kappa Vu.

Burelli, Alessandra. 2001. "Bilinguismo scolastico in Friuli. Aspetti educativi e glottodidattici." In *Utilizzo di codici materni in comunità multilingui. Esperienze scolastiche ed implicazioni nel processo di apprendimento*, Atti del seminario di studi (Cortina d'Ampezzo 2000), par cure di Maria Giacin Chiades, 19-29. Treviso: Canova edizioni di scuola e cultura.

Burelli, Alessandra. 2003. "Materiali didattici per l'educazione bilingue: l'esperienza friulana." In *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 167-180. Udine: Forum.

Burelli, Alessandra. 2005. "Educazione plurilingue nella prospettiva europea." *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 37, 1, 155-166.

Burelli, Alessandra. 2009. "La formazione degli insegnanti di friulano." In *Furlan e ladin te normative e a scuele. Friulano e ladino nella normativa e a scuola*, Ats des fiestis ladinis 2006 e 2007. Atti delle feste ladine 2006 e 2007, monografie intai "Quaderni Guarneriani", n.s., 5, par cure di Federico Vicario, 15-34. San Daniele del Friuli: Comune di San Daniele del Friuli.

Burelli, Alessandra. 2010. "Frakeki. Alfabetizazion in furlan te preadolescence." *Gjornâl furlan des Siencis*, 14, 9-26.

Burelli, Alessandra. 2015. "Friulano nella scuola (e nell'università)." In *Manuale di linguistica friulana*, par cure di Sabine Heinemann e Luca Melchior, 575-594. Berlin: De Gruyter.

Cavalli, Marisa, Daniel Coste, Alexandru Crişan, e Piet-Hein van de Ven. 2009. *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>

Cisilino, William. 2014. "Laws for the protection of the Friulian language." In *The Friulian Language. Identity, Migration, Culture*, par cure di Rosa Mucignat, 15-27. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Crescentini, Cristiano, e Franco Fabbro. 2014. *Neuropsicologia del bilinguismo nei bambini*. Trieste: Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua.

Fabbro, Franco. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.

Fabbro, Franco. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Fabbro, Franco, e Alessandra Burelli. 2003. "Neurolinguistica per l'educazione plurilingue." In *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 147-166. Udine: Forum.

Fabbro, Franco, e Elisa Cargnelutti. 2018. *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio.

Fusco, Fabiana. 2012. "Plurilinguismo e prospettive educative: un raccordo tra scuola e università." In *Educazione e sperimentazione plurilingue. Metodi e applicazioni*, par cure di Fabiana Fusco, 9-22. Udine: Forum.

Fusco, Fabiana. 2014. "Le prime testimonianze di italiano regionale in Friuli: i manuali "dal dialetto alla lingua". In *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, par cure di Federica Cugno, Laura Mantovani, Matteo Rivoira, Maria Sabrina Specchia, vol. 1, 451-463. Torino: Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano.

Fusco, Fabiana. 2018. *Prove di educazione linguistica in Friuli a partire da Achille Tellini*. Udine: Forum.

Fusco, Fabiana, ed. 2021. *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*. Udine: Forum.

Fusco, Fabiana, ed. 2022. *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum.

Iannàcaro, Gabriele, ed. 2010. *Lingue di minoranza e scuola*: M.I.U.R., Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, N. 1-2010: *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Edizioni Anicia.

Marcato, Carla, ed. 2021. *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum.

Peressi, Lucio. 1992. "Una indagine sulla presenza della lingua locale nell'attività didattica delle scuole elementari friulane." *Ce fastu?*, 68, 1, 129-138.

Peressi, Lucio. 1994. "Per una "storia" dell'insegnamento in friulano." In *Studi in onore di Nereo Perini*, vol. 2, *Il Friuli: lingue, culture, glottodidattica*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 171-183. Udine: Edizioni Kappa Vu.

Perini, Nereo. 1978a. “L’apprendimento del friulano è una remora all’apprendimento dell’italiano?” In *Per una scuola al servizio della comunità friulana*, Atti del Convegno AIMC (Monte Prât, 1978), 5-10. Udine: s.n.

Perini, Nereo. 1978b. “Il dialetto locale nei suoi rapporti colla lingua nazionale e coi concetti in essa espressi.” In *Atti del corso di aggiornamento per docenti delle scuole di Claut*, 45-53. Claut (Pordenone): s.n.

Perini, Nereo. 1978c. “L’uso del friulano nella scuola.” In *L’Europa, le grandi lingue nazionali, le minoranze linguistiche, le parlate locali, l’uso del friulano nella scuola*, Atti del Convegno (Gradisca, Palazzo comunale, 1978), 37-40. Roma: ECAP-CGIL.

Perini, Nereo. 1981. “Il friulano nella scuola: realtà, miti, prospettive.” In *La cultura friulana nella scuola dell’obbligo. Prospettive didattiche*, Atti del Convegno (Udine, 26-27 gennaio 1979), 41-53. Udine: Società Filologica Friulana.

Perini, Nereo, ed. 1989. *Scuola, lingue e culture locali*. Atti del Convegno regionale (Villa Manin di Passariano, 4-5 settembre 1987). Codroipo: Comune di Codroipo.

Perini, Nereo, ed. 1991. *Innovazione nella tradizione. Problemi e proposte delle comunità di lingua minoritaria*. Atti del Convegno europeo (Udine-Codroipo, 14-16 settembre 1989). Udine: Università di Udine - Confemili.

Perini, Nereo. 1993a. “Esperienze di educazione bilingue (friulano-italiano) in due scuole materne statali della provincia di Udine.” In *L’insegnante di inglese nella scuola elementare*, 111-120. Brescia: La Scuola.

Perini, Nereo, ed. 1993b. *Nuovi modelli di educazione linguistica. La presenza delle lingue locali e delle lingue straniere nelle scuole materne e nelle scuole elementari*, Atti della giornata di studio (Udine, 6-7 settembre 1991). Udine: Kappa Vu.

Perini, Nereo. 1994. “La psicolinguistica in Romania.” In *Studi in onore di Nereo Perini*, vol. 2, *Il Friuli: lingue, culture, glottodidattica*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 243-247. Udine: Edizioni Kappa Vu.

RA FVJ. 2022. *Regione in cifre 2022*.

https://www.regione.fvg.it/rafvj/export/sites/default/RAFVG/GEN/statistica/FOGLIA3/FOGLIA83/allegati/Regione_in_cifre_2022.pdf

Schiavi Fachin, Silvana. 1989. “Un’esperienza di educazione bilingue presso alcune scuole materne del Friuli.” In *Scuola, lingue e culture locali*, par cure di Nereo Perini, 163-192. Codroipo: Comune di Codroipo.

Schiavi Fachin, Silvana. 1991. "Bilinguismo scolastico in Friuli." In *Innovazione nella tradizione: problemi e proposte delle comunità di lingua minoritaria*. Atti del Convegno Europeo (Udine – Codroipo, 14-16 settembre 1989), par cure di Nereo Perini, 235-240. Udine: Università degli Studi di Udine - Confemili.

Schiavi Fachin, Silvana. 1993. "Educazione bilingue in provincia di Udine." In *Nuovi modelli di educazione linguistica*, par cure di Nereo Perini, 49-60. Udine: Kappa Vu.

Schiavi Fachin, Silvana. 1994a. "Premessa." In *Studi in onore di Nereo Perini*, vol. 1, *Lingue, testi e contesti*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 17-21. Udine: Edizioni Kappa Vu.

Schiavi Fachin, Silvana. 1994b. "La "via friulana" al plurilinguismo negli scritti di Nereo Perini." In *Studi in onore di Nereo Perini*, vol. 2, *Il Friuli: lingue, culture, glottodidattica*, par cure di Silvana Schiavi Fachin, 203-220. Udine: Edizioni Kappa Vu.

Schiavi Fachin, Silvana. 1998. "Early Bilingual Immersion Programmes in Friulian Kindergartens. An action Research-Programme 1986-1996." In *Immersion programmes: a European Perspective*, par cure di Joaquim Arnau, Josep Maria Artigal, 568-581. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Schiavi Fachin, Silvana, ed. 2003a. *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*. Udine: Forum.

Schiavi Fachin, Silvana. 2003b. "Le lingue minoritarie nella scuola: la formazione degli insegnanti." In *Dalla lingua della casa alle lingue del mondo*, par cure di Mariella Marras e Rinaldo Rizzi, 131-139. Azzano S. Paolo (Bergamo): Edizioni Junior.

Schiavi Fachin, Silvana. 2006a. "Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue." *Annali della Pubblica Istruzione*, 5-6, 23-35.

Schiavi Fachin, Silvana. 2006b. "Costruiamo un ponte oltre i confini: l'educazione plurilingue e interculturale." In *Incontri di discipline per la didattica. Raccolta di studi dedicati a Pierluigi Rigo*, par cure di Claudio Griggio, 217-227. Milano: Franco Angeli.

Schiavi Fachin, Silvana. 2007. "Viers une educazion plurilengâl cun lenghis minoritariis." In *Ladine loqui*, IV Colloquium Retoromanistich, par cure di Federico Vicario, 181-193. Udine: Società Filologica Friulana.

Schiavi Fachin, Silvana. 2009. "Intor dal ûs veicolâr des lenghis." In *Furlan e ladin te normative e a scuele. Friulano e ladino nella normativa e a scuola*, Ats des fiestis ladinis 2006 e 2007. Atti delle feste ladine 2006 e 2007, monografie intai "Quaderni Guarneriani", n.s., 5,

par cure di Federico Vicario, 157-170. San Daniele del Friuli: Comune di San Daniele del Friuli.

Vicario, Federico. 2013. *Lenghe furlane e formazion*. Udine: Forum.

Zanello, Gabriele. 2021. "Il friulano tra lingua standard e varietà dialettali." In *Manjšine med standardnim jezikom in narečji. Minoranze tra lingua standard e dialetti*, atti del convegno (Špietar / San Pietro al Natisone, 3 settembre 2021), par cure di Živa Gruden, 47-63. Špietar / San Pietro al Natisone - Čedad / Cividale del Friuli: Inštitut za slovensko kulturo / Istituto per la cultura slovena - Zadruga / Cooperativa Most.

Aspeutos sociollingüísticos del Principáu d'Asturies: la presencia escolar de la llingua asturiana güei

Xosé Antón González-Riaño¹; Alberto Fernández-Costales¹

¹Departamentu de Ciencies de la Educación, Universidá d'Uviéu

Resumen (ES). El asturiano o bable, como lengua tradicional de Asturias, comenzó a tener una fuerte presencia en el sistema educativo a partir de la década de los años 80 del siglo pasado. A partir de entonces muchas generaciones de asturianos y asturianas recibieron enseñanza reglada de la lengua asturiana, tanto en Educación Primaria como Secundaria y alcanzaron, a su vez, una considerable competencia comunicativa en esta lengua. A pesar de esta historia reciente, la lengua asturiana sigue siendo una asignatura voluntaria, lo que es testimonio de la falta de oportunidades para su aprendizaje en el sistema educativo. A esto hay que sumar otras dificultades, como su estatus no oficial, lo que constituye un impedimento más en el camino hacia la normalización social. No obstante, y a pesar de las dificultades, la investigación muestra el impacto positivo de esa presencia escolar en relación con el desempeño académico y educativo de la escuela. En este contexto el presente capítulo analiza la situación de la lengua asturiana en la actualidad y propone líneas de mejora dentro del marco legal y normativo, considerando su limitada presencia en el currículo, así como las demandas y expectativas sociales.

Palabras clave: asturiano, lengua asturiana, Principado de Asturias, educación, sociolingüística

Sintesi (IT). L'asturiano o bable, in quanto lingua tradizionale delle Asturie, ha avuto una forte presenza nel sistema educativo a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Da allora, molte generazioni di asturiani e asturiane hanno ricevuto un insegnamento formale della lingua asturiana, sia nella scuola primaria che in quella secondaria, e hanno raggiunto una notevole competenza comunicativa in questa lingua. Nonostante questa storia recente, la lingua asturiana è ancora una materia facoltativa, circostanza che testimonia la mancanza di opportunità di apprendimento della lingua nel sistema scolastico. A questo si aggiungono altre difficoltà, come il suo status non ufficiale, che rappresenta un ulteriore ostacolo sulla strada della normalizzazione sociale. Nonostante le difficoltà, la ricerca mostra l'impatto positivo di tale presenza scolastica in relazione al rendimento didattico ed educativo della scuola. In questo contesto, il presente capitolo analizza la situazione della lingua asturiana oggi e propone linee di miglioramento all'interno del quadro giuridico e normativo, considerando la sua presenza limitata nel curriculum, nonché le richieste e le aspettative sociali.

Parole chiave: asturiano, lingua asturiana, Principato delle Asturie, educazione, sociolinguistica

1. Entamu

L'asturianu, como llingua propia y tradicional d'Asturies, y el castellanu, mentanto que llingua oficial de calter estatal, coexisten como llingües de comunicación –dende llueu nuna posición de minorización polo que se refier a la primera– nel Principáu d'Asturies. Amás, nel occidente de la comunidá y averada a la llende con Galicia hai otra realidá llingüística, l'eonaviegu o “fala” como la denominen los sos usuarios, que ye la llingua propia d'esa fastera y a la que s'adscriben unes 38.000 persones; esto ye, un poco más del 3,5% de la población asturiana. L'eonaviegu comparte rasgos llingüísticos col gallegu, otros cola variante occidental del asturianu y, a lo cabero, otros son específicos d'esa variedá llingüística. En tou casu y darréu del aisllamientu históricu y secular de la so fastera xeográfica d'adscripción, la llingua eonaviega caltiense abondo bien, de mou especial polo que cinca a les habilidaes comunicatives orales de la población (falar y entender), que s'alluguen al rodiu del 75% (Llera-Ramo, 2021).

L'asturianu, como se persabe, ye una llingua románica que xurde del llatín trayíu polos conquistadores romanos y foi la llingua histórica de los reinos medievales d'Asturies y Lleón. Esta llingua caltiense tamién, con dalgún puxu, nel norte de Lleón, nel occidente de Zamora y en Miranda do Douro (Portugal) onde ye llingua reconocida oficialmente pol parllamentu portugués.

El documentu escritu más vieyu de la llingua asturiana ye'l Fieru d'Avilés (1085), analizáu con procuru, ente otros, por Cano (1987). La carauterización del asturianu, l'estudiu de les variantes de so y l'análisis de la so evolución a lo llargo'l tiempu foi un tema d'investigación recurrente nos estudios filolóxicos asturianos, por exemplu García Arias (1988). En 1980 el muérganu pre-autonómicu asturianu crea oficialmente l'Academia de la Llingua Asturiana (ALLA) col envís d'afalar l'estudiu, la normativización y la promoción del asturianu. Ye tamién llabor de la institución académica curiar los derechos llingüísticos de la ciudadanía asturiana. Llueu del trabayu de décades de l'Academia, la llingua asturiana cunta con una normativa ortográfica, con un diccionariu y gramática normativos y con un modelu de llingua estándar que ye'l que s'emplega nel sistema educativu, na creación lliteraria y nel llinguax periodísticu. De magar la so nacencia, l'ALLA vien esixendo'l cumplimientu de la previsión constitucional del artículu 3.2 pa da-y calter oficial al asturianu, un oxetivu non algamáu a día de güei.

Hai bayura d'estudios sociollingüísticos qu'espeyen l'usu del asturianu, la conciencia llingüística y les esputatives de la xente asturiano y qu'entamen, cuasimente, na transición española de la dictadura al réxime democráticu (Llera-Ramo 2018). Nesti sen, ye xusto sorrayar que les propuestas de les estayes sociales que sofiten la normalización llingüística y la recuperación del asturianu son mayoritaries y contribúin al enfotu por llograr el definitivu consensu social pa la reconocencia del estatus d'oficialidá del idioma asturianu nel Principáu (y del eonaviegu na fastera au ye llingua propia).

Ye importante sollinñar que l'asturianu ye consideráu socialmente -y de mou inequívocu- como

la llingua propia d'Asturies; ye dicir como un idioma coles mesmes carauterístiques que'l restu de llingües del Estáu. Dende'l puntu de vista de la competencia llingüística, unes 250.000 persones; esto ye, el 25% de la población asturiana afirma que ye a entender, falar, lleer y escribir n'asturianu (Llera-Ramo 2018). La evolución competencial de los falantes ye bultable, sobre too polo que fai referencia a los niveles de comprensión llectora y espresión escrita y puede esplicase, ente otres razones, pola mor de la esperiencia escolarizadora (Educación Primaria y Secundaria), entamada na dómina de los años 80 del sieglu pasáu.

2. Marcación ilegal de la enseñanza del asturianu

La Constitución Española de 1978 afita, como se persabe, que'l castellanu ye la llingua oficial del Estáu y que tolos españoles tienen la obligación de conocela y el derechu a emplegala. Sicasí, nel so artículu 3.2 tamién reconoz que les otres llingües españoles han ser oficiales nes respetives comunidaes autónomes, acordies colos sos estatutos. Ye dicir, la previsión constitucional afita que les llingües autonómiques distintes del castellanu seyan oficiales (Milian i Massana 2016), dalgo que, llamentablemente, nun se cumple n'Asturies.

Per otru llau, na nuesa comunidá, l'Estatutu d'Autonomía d'Asturies sí inclúi la proteición del asturianu nel so artículu 4: 1. Protexeráse'l bable. Promoveráse'l so emplegu, el so espardimientu nos medios de comunicación y la so enseñanza, respetando siempre les variantes locales y la voluntá nel so deprendizax. 2. Una llei del Principáu ha regular la proteición, emplegu y promoción del bable. El conceutu de "promoción", acordies cola opinión xeneralizada, trespasa les llendes de la simple "ufierta" de la so enseñanza (González-Riaño, Fernández-Costales, y Avello-Rodríguez 2018; Pérez 2005).

N'otru sen, la Llei d'Usu del Asturianu de 1998 dedica-y un apartáu fundamental nel so Capítulu III a la presencia escolar del asturianu (y del eonaviegu nel so ámbitu):

Artículu 9.

El Principáu d'Asturies, nel exerciciu de les competencies de so, asegurará la enseñanza del bable/asturianu y promoverá'l so emplegu dientro del sistema educativu, nos términos previstos nel Estatutu d'Autonomía d'Asturies.

Artículu 10.

1. Nel exerciciu de les competencies de so, el Principáu d'Asturies tien de garantizar la enseñanza del bable/asturianu en tolos niveles y graos, respetando sicasí la voluntariedá del so deprendizax. En tou casu, el bable/asturianu habrá impartise dientro del horariu escolar y habrá ser consideráu como materia integrante del currículu.
2. Los principios anteriores fairánse efeutivos tamién na educación permanente d'adultos.
3. La eleición del estudiu o l'emplegu del bable/asturianu como asignatura del currículu en nengún casu podrá ser motivu de discriminación de los alumnos. Pa los que lu escueyan, el so deprendizax nun podrá constituyir torga pa recibir la mesma formación y conocimientos n'igualdá de condiciones que'l restu del alumnáu.

Ye dicir, la llei afita la posibilidá non solo d'enseñar asturianu, sinón tamién del so "emplegu"

dentro del sistema educativo. Arriendes d'ello, ye nidio que la enseñanza del asturianu ha tar presente en toles etapes educatives y, pa dexar de llau la discriminación ente l'estudiantáu, la materia de Llingua Asturiana nun habría "competir" con otres materies, darréu qu'ello diría a la escontra de la normativa qu'afita la igualdá de formación pa tol alumnáu (González-Riaño y Fernández-Costales 2014).

Magar lo anterior, l'alministración educativa davezu incumple los mandaos llegalos, ya que: 1. l'asturianu nun se depende na Educación Infantil, y 2. l'área de Llingua Asturiana y Lliteratura compite con Cultura Asturiana na Educación Primaria y, mesmamente, con 3 o 4 opciones más na Educación Secundaria Obligatoria (por exemplu, Segunda Llingua Estranxera, Cultura Clásica, Dixitalización Aplicada o Proyeutu d'Emprendimientu Social y Empresarial, ente otros).

Ye importante enseñar, a lo cabero que'l rodiu universitariu tien la so propia regulación con respetu a la presencia del asturianu na institución académica. D'esti mou, l'artículo 6 de los Estatutos de la Universidá d'Uviéu dexa afitao que:

1. La Universidá d'Uviéu, como universidá pública asturiana, ha empobinar de mou relevante les sos xeres hacia la realidá y l'ámbitu d'Asturies.
2. La llingua asturiana será oxetu d'estudiu, d'aprendizax ya investigación nos ámbitos que correspuendan. Del mesmu mou, el so emplegu tendrá'l tratamientu qu'afiten l'Estatutu d'Autonomía y la llexislación complementaria, garantizándose la non discriminación de los que la empleguen.
3. La Universidá d'Uviéu ha afalar, nel marcu de les competencies de so, les aiciones que seyan necesaries pa la normalización y desarrollu de la llingua asturiana.

Acordies colo anterior, na Universidá d'Uviéu, por exemplu, puen defendese tesis doctorales n'asturianu, del mesmu mou que trabayos fin d'estudios nesta llingua.

3. Formación del profesoráu de Llingua Asturiana

Dende una perspeutiva histórica, la formación de los docentes de Llingua Asturiana pa la Educación Primaria y Secundaria entamó en 1983 colos denomaos "Cursos de Llingua Asturiana pa Enseñantes (Rodríguez 2018), impartíos pola ALLA en trés niveles: aniciu, intermediu y avanzáu. De magar 1994, esta formación pasó a ser responsabilidad de la Universidá d'Uviéu, ufriendo dos programes de postgráu: a) Especialista Universitariu en Filoloxía Asturiana (empobináu a docentes d'Educación Secundaria y Bachilleratu), y b) Espertu Universitariu en Filoloxía Asturiana (empobináu a docentes d'Educación Primaria).

Cola puesta en práutica de les titulaciones afayaes al Espaciu Européu d'Educación Superior (EEES) en 2010, la formación del profesoráu de Llingua Asturiana algama dafechu la so homologación universitaria col restu d'especialidaes, al traviés de dixebras procesos formativos:

- a) *Minor d'Asturianu* en dalgún de los graos de la Universidá d'Uviéu: Llingua Española y les sos Lliteratures, Llingües Modernes y les sos Lliteratures, Estudios Ingleses o

Estudios Clásicos y Románicos. Constitúi la formación básica d'aniciu pal profesoráu d'Educación Secundaria.

- b) *Mención de Llingua Asturiana* nel títulu de Maestru n'Educación Primaria de la Universidá d'Uviéu. Esta formación ye la que s'esixe pal exerciciu docente de la Llingua Asturiana na Educación Primaria.
- c) *Especialidá de Llingua Asturiana* nel Máster de Formación del Profesoráu d'Educación Secundaria, FP y Bachilleratu. La titulación nesti Máster ye la requerida pa la docencia nes etapes de referencia.

En rellación cola Formación del Profesoráu d'Eonaviégü, la Consejería d'Educación entama los Cursos de Capacitación, dientro del Plan Rexonal de Formación, en collaboración cola Secretaría Llingüística del Navia-Eo (ALLA), pente medies de 3 fases que xiren al rodiu de la formación llingüística y didáctica del profesoráu, tanto d'Educación Primaria como de Secundaria.

Magar la homologación universitaria del profesoráu d'asturianu, dende sectores sociales, académicos y sindicales amuésase la incoherencia que lleva darréu'l qu'a esti profesoráu nun se-y reconozca la so especialidá docente pa participar en concursos-oposición y tresllaos n'igualdá de condiciones que'l restu del profesoráu (CC.OO Enseñanza-Asturies 2019). Hai que enseñar equí, y asina s'espeya nel estudiu anterior, qu'agora mesmo'l colectivu profesional qu'imparte clases de Llingua Asturiana n'Educación Primaria y Secundaria (na rede pública y concertada) trespasa llargamente los 400 docentes.

4. Opiniones, espeutatives y demandes sociales en rellación cola enseñanza del asturianu

Los estudios sociolóxicos en rellación cola cuestión llingüística n'Asturies tienen una llarga tradición, darréu qu'emprimen na transición política (SADEI 1979). Dientro d'ellos la cuestión de la presencia escolar de la llingua asturiana ye un tema recurrente que, de mou reiteráu, acueye un inequívocu sofítu social. Nesti sen, los datos más averaos a nós déxennos afirmar (Llera-Ramo 2018) que:

- Hai un sofítu prácticamente unánime en cuantes a la presencia escolar de la nuesa llingua (91%), si bien la mayoría (un 70%) prefier la voluntariedá a la escontra de los que la demanden como una asignatura más del currículu (21%).
- Sofítase'l calter del asturianu como llingua vehicular na enseñanza. Nesti sen, a dalgo más de la mitá de los asturianos y asturianas (52%) prestaría-y que l'asturianu, en mayor o menor midida, fuere llingua d'usu na enseñanza, al empar que'l castellanu; ye dicir, hai demanda d'una enseñanza bilingüe.

Esti allugamientu, socialmente inequívocu, en rellación cola escolarización del asturianu, tien inda más sofítu cuando se refier a les demandes y espeutatives de la población asturiana más moza (16-29 años), de mou que pue afirmase (Hevia 2018) que:

- 8 de cada 10 xóvenes afita ensin reparu que la llingua asturiana s'estudie en condiciones de normalidá dafechu por tolos neños y neñes d'Asturies.

-
- La mesma proporción (averada al 80%) amuésase favotible a que l'asturianu s'emplegu, al llau del castellanu, como llingua vehicular de enseñanza.

Acordies colo anterior, ye nidio que l'actual ufierta d'escolarización del asturianu (y del eonaviegu) nun s'axusta a les demandes y espeutatives sociales, dende llueu abondo más abiertos y espansives que la realidá qu'espeya la planificación educativa de l'alministración asturiana.

5. La presencia escolar de la Llingua Asturiana en cifres

Tal como se dixo, la enseñanza escolar del asturianu entama nel cursu 1984-85 y, ello, nun contestu de gran precariedá organizativa (Coleutivu Llingua y Enseñanza 1989), darréu que'l marcu normativu de referencia al traviés del *Conveniu ente'l MEC y la Comunidá Autónoma del Principáu d'Asturies pa la collaboración na Planificación Educativa (1984)* yera especialmente restrictivu en cuantes a les condiciones riquies a los centros pa la impartición de tal enseñanza. Magar ello, nel mentáu cursu escolar emprima oficialmente la escolarización del asturianu en 6 centros-pilotu de la entós denomada Educación Xeneral Básica (EXB) cola participación de 1.351 alumnos.

La xuba del alumnáu foi espeutacular dende esi momentu, de mou que, por exemplu, nel cursu 1994-95 yá había 18.427 escolinos y escolines d'Educación Primaria recibiendo enseñanza de Llingua Asturiana en centros públicos.

La evolución siguida llueu foi variable, con momentos de xuba y otros de baxada nes estremaes etapes educatives, especialmente llendada o mesmamente ausente a lo llargo'l tiempu nes instituciones educatives privaes o concertaes. De toes formes, pue dicise qu'a lo llargo de les caberes cuatro décadas, decenes de miles d'estudiantes recibieron enseñanza reglada d'asturianu (y d'eonaviegu nel so ámbitu territorial)

Acordies col informe espublizáu en 2019 pola Federación d'Enseñanza de CC.OO n'Asturies, l'asturianu impártese en 201 de 203 centros públicos d'Educación Primaria del Principáu, anque esta proporción baxa na enseñanza concertada, onde namái s'ufierta en 43 de los 52 centros de la rede privada-concertada. Otramiente, l'eonaviegu ye llingua d'enseñanza en 17 de los 19 centros públicos de la so fastera d'adscripción, anque nun tien presencia na rede concertada.

Con respetu a la participación del alumnáu, nel cursu 2018-19 estudiaben asturianu 19.185 alumnos y alumnas de primaria, mayoritariamente en centros públicos. Nel territoriu asturianu del Navia-Eo, l'alumnáu que cursaba los correspondientes estudios d'eonaviegu ("fala" o "gallego-asturianu") yeren 494. El porcentax enxuntu de participación allúgase ente un 45-50% d'estudiantes d'esta etapa.

Polo que fai referencia a la Educación Secundaria y nel mesmu periodu, estudiábase asturianu en 78 de los 84 centros de titularidá pública, mentanto que na rede concertada tal proporción baxaba hasta los 32 de los 52 colexos. Con respetu al eonaviegu, la so enseñanza namás s'allugaba en 4 de los 8 institutos de la fastera. Nesta etapa educativa, polo demás, la proporción del alumnáu que cursa la llingua propia d'Asturies ye muncho más baxa (al rodiu del 15%), lo

que representa un total de 3.821 alumnos y alumnas, fundamentalmente d'asturianu y en centros públicos. La presencia de la Llingua Asturiana en Bachilleratu ye irrelevante.

El mesmu informe (CC.OO Enseñanza-Asturies 2019) señala que'l número de profesores encargaos de la enseñanza del asturianu (y del eonaviegu) ye de 423 docentes: 265 en Educación Primaria, 81 na Educación Secundaria (dambos na rede pública) y 77 ente Primaria y Secundaria polo que fai referencia a la rede educativa privada-concertada.

La situación, d'aluerdu colo anterior, reflexa una condición d'anormalidá esplicable pol fechu de que la voluntariedá del deprendizax del asturianu, fixada normativamente, nun ye tal, sinón que se camuda nuna llucha por llograr alumnáu en dura competencia con otres materies, ente les que s'inclúi una segunda llingua estranxera, no que s'interpreta como fraude de llei que lleva a la conversión de la voluntariedá nuna inxusta "optativización" de la materia (Suari-Rodrigue y González-Riaño 2021).

6. La investigación al rodiu de la escolarización de la llingua asturiana

Los estudios académicos venceyaos a los efeutos de la enseñanza del asturianu empecipien a xeneralizase una década dempués de la so implantación. Darréu de la so bayura, equí namái va facese referencia a una pequeña seleición de los mesmos. Los criterios de tal escoyeta afitense nel rigor metodolóxicu de les investigaciones sopelexaes y nel fechu de que se trata de trabayos espublizaos y esparíos ente la comunidá educativa asturiana. Hai qu'esclarir, otramiente, que siguimos un orde cronolóxicu en cuantes al so análisis individualizáu.

Ún de los estudios d'aniciu ye'l de González-Riaño y San Fabián Maroto (1996), centráu na incidencia de la enseñanza del asturianu nel rindimientu académicu de los estudiantes y nel que se fai comparanza de tal rindimientu per parte d'estudiantes de 6u. grau d'Educación Primaria "con" y "ensin" enseñanza del asturianu. Los oxetivos básicos d'esta investigación yeren los que se nomen darréu: 1. Verificar la rellación ente la enseñanza del asturianu y l'alquisición del deprendizax instrumental básicu en a) llectura comprensiva y ortografía en castellanu, b) cálculo y habilidá pa resolver problemes (razonamientu matemáticu y velocidá); 2. Comprobar la rellación ente enseñanza del asturianu y el nivel de conocimientos sobre'l rodiu social y cultural de la Comunidá Autónoma; 3. Analizar la rellación ente la enseñanza del asturianu y l'alquisición de deprendizaxes culturales y metallingüísticos (actitúes hacia l'idioma y la cultura asturianos y competencia llingüística n'asturianu).

P'algamar estos oxetivos, 322 estudiantes completaron un complexu conxuntu de pruebes psicopedagóxicas. Acordies colos resultaos llograos, pue concluyise que la enseñanza del asturianu sí tien un impautu positivu nel rindimientu de los estudiantes en materies instrumentales, de mou particular n'aquelles rellacionaes cola llectura comprensiva y la ortografía en castellanu. Arriendes d'ello, la enseñanza del asturianu fai posible que los estudiantes algamen un nivel de más altor en cuantes al conocimientu de la realidá social, natural y cultural d'Asturies. Ello llevaba a los investigadores a afitar que la introducción del asturianu na escuela non solo promueve l'alquisición d'habilidaes llingüístiques y conocimientos, sinón que tamién funciona como una ferramienta p'averar al estudiantáu a esi rodiu natural, social y cultural d'Asturies. Otramiente, el grupu d'estudiantes que conforma

l'amuesa del estudiu (los que cursen asturianu y los que non) tresmite un altu grau d'apreciu y conciencia hacia l'idioma y la cultura d'Asturies. A lo cabero, los estudiantes que reciben clases d'asturianu llogren un aceutable dominiu del idioma, a la escontra del grupu d'estudiantes que nun siguen estos estudios, darréu que, en condiciones sociollingüístiques asemeyaes, estos nun son a caltener la so competencia nel idioma rexonal o, nos casos más estremos, nun tienen oportunidá d'alquirila mínimamente.

Ye importante tamién mencionar el trabayu de Dyzmann (2000), que presenta un estudiu de casu en rellación a les actitúes xeneraes nel contautu llingüísticu ente asturianu y castellanu per parte d'estudiantes d'Educación Secundaria nun centru urbanu allugáu na fastera industrial d'Asturies. Esti estudiu cunta con una amuesa de 50 estudiantes d'un centru de secundaria asitiáu na redolada de Xixón, la ciudá más poblada de la comunidá autónoma. La investigación sofítase nun cuestionariu sociollingüísticu y na observación d'aula. En cuantes a los oxetivos, estos podríen resumise en: 1) analizar la situación llingüística y sociollingüística d'una amuesa restrinxida de la población escolar asturiana; 2) alcontrar los factores estructurales y extralingüísticos que podríen tener dalguna influyencia na apaición d'interferencies llingüístiques; 3) estudiar les carauterístiques específiques de la enseñanza del asturianu na Educación Secundaria; 4) dar con tendencias y regularidaes no que se refier a les actitúes de los estudiantes en rellación col futuru del idioma na comunidá autónoma.

Dexando a un llau les conclusiones rellacionaes cola carauterización de les interferencies ente asturianu y castellanu, del estudiu dérvense cuestiones importantes como: 1) les actitúes llingüístiques (hacia l'asturianu y el castellanu) amuesen tolerancia hacia dambes llingües; 2) reconozse y acéutase nidamente la naturaleza bilingüe de la comunidá; 3) l'asturianu emplégase de mou preferente nos contestos familiares, mientras que'l castellanu ye l'idioma de les situaciones comunicatives más formales; 4) más de la mitá de los estudiantes participantes nel estudiu treslladen una competencia mínima n'asturianu; 5) la mayoría de los estudiantes amuesen una actitú especialmente positiva hacia la presencia del asturianu na escuela; 6) el futuru llingüísticu preferíu p'Asturies ye'l d'un bilingüismu equilibráu ente asturianu y castellanu.

Otru trabayu importante ye'l d'Huguet y González-Riaño (2002), que rellaciona'l conocimientu del asturianu col rindimientu académicu d'estudiantes d'Educación Secundaria, centrándose nel castellanu y les matemátiques. Ye un estudiu nel que participen bona parte de los centros d'Educación Secundaria que n'Asturies ufren enseñanza d'asturianu. L'amuesa de la investigación foi de 203 estudiantes y los sos autores conclúin afirmando la correllación ente la enseñanza del asturianu y el dominiu competencial del castellanu; amás, la investigación tamién plantea la so rellación col razonamientu matemáticu. Más en concreto, l'estudiu tresllada diferencies estadísticamente significatives -y positives- ente'l fechu de la enseñanza reglada del asturianu y los niveles de comprensión llectora en castellanu, lo que, lóxicamente, tamién incide na comprensión d'enunciaos de problemes matemáticos nesta llingua.

Dende otra perspeutiva, Armesto (2003) presenta un estudiu, de calter preliminar, que da cuenta de les opiniones y actitúes d'estudiantes del Grau n'Educación Primaria de la Universidá d'Uviéu hacia l'usu y la enseñanza del asturianu. Dende un puntu de vista téunicu, l'amuesa

formárenla 97 estudiantes y el preséu d'investigación foi un cuestionariu alministráu individualmente a los participantes. Delles de les conclusiones d'esta investigación puen resumise d'esti mou: 1) al rodiu d'una cuarta parte de los participantes diz tener al asturianu como llingua familiar; 2) la mayoría d'ellos camienta que l'asturianu ye la única llingua propia d'Asturies y que podría desaparecer como idioma d'usu si nun se toma determináu pa torgalo; 3) el derechu a estudiar n'asturianu ye defendíu cuasi por unanimidá, mientras qu'una amplia mayoría defende'l llogru de la oficialidá; 4) más de la mitá de les persones encuestaes consideren que'l profesoriáu que trabaya n'Asturies habría recibir formación específica nel idioma asturianu.

Pascual et al. (2003) estudien les actitúes llingüístiques de 100 "informantes clave" hacia les cuatro llingües con mayor presencia nes escueles de la comunidá: asturianu, castellanu, inglés y francés. Esta ye una novedosa investigación cualitativa que rastrea "incidentes críticos"; ye dicir, etapes o momentos na vida de les persones qu'inflúin, de mou consciente, na so opinión o actitúes hacia un idioma concretu. La investigación conclúi que los incidentes críticos del estudiu podríen clasificase nes categoríes que vienen darréu: a) esperiencias familiares, b) conciencia social y democrática, c) esperiencias escolares y educatives, d) esperiencias llingüístiques y la reaición a elles, e) esperiencias multiculturales, f) respuesta a procesos d'estandarización, g) necesidaes y/o esperiencias socio-profesionales, y h) esperiencias culturales y d'ociu. El resume ye que que l'asturianu vencéyase davezu con esperiencias familiares y escolares, asina como a la conciencia social y democrática; n'otru sen, el castellanu y les llingües estranxeres (inglés y francés) tán rellacionaos actitudinalmente con esperiencias socio-profesionales, culturales y multiculturales.

Huguet y González-Riaño (2004) investiguen sobre'l grau d'usu de les llingües y les actitúes, respetivamente, hacia l'asturianu y el castellanu per parte d'estudiantes d'Educación Secundaria en centros públicos del Principáu d'Asturies. Dende una amuesa de 241 suxetos y remanando un cuestionariu sociolingüísticu como principal ferramienta de recoyida de datos, plantéguense les siguientes conclusiones: 1) la competencia activa n'asturianu dase comunicativamente, sobre too, nel contestu familiar; 2) los estudiantes que cursen asturianu tienen actitúes más positives hacia dambes llingües (asturianu y castellanu), mentanto que los que nun escueyen esa opción amuesen bones actitúes hacia'l castellanu, pero informen d'actitúes significativamente más baxes hacia l'asturianu; 3) la consideración actitudinal más equilibrada hacia dambos idiomas dase ente los estudiantes bilingües; 4) les diferencies actitudinales nun correllacionen col contestu socio-profesional de les families (ye dicir, la clas social de referencia del estudiantáu).

Anque estes conclusiones son globalmente abondo positives, faise necesario sorrayar que la investigación anterior tamién informa sobre la presencia d'un pequeñu sector d'estudiantes qu'amuesa actitúes mui negatives hacia l'asturianu, per un llau, y el castellanu, per otu. Magar que, somo se diz, estes actitúes refiérense a un grupu mui pequeñu d'estudiantes, la so relevancia nun ye apreciatible, darréu que, per primer vegada, un estudiu da cuenta, ente nós, de la existencia de fuertes prexucios llingüísticos ente grupos d'estudiantes que conviven, pero que tienen perceiciones mui dixebras sobre la realidá llingüística, social y cultural del so rodiu más inmediatu.

L'estudiu de González-Riaño (2005) investiga sobre l'usu y la importancia educativa del asturianu y del castellanu pa los futuros maestros d'Educación Primaria n'Asturies y constitúi, de xuru, un mou d'afondar na llinia abierta por Armesto (2003). La investigación plantégase colos siguientes oxetivos: 1) conocer los niveles d'emplegu de dambos idiomes; 2) evaluar la importancia educativa que se-y da al asturianu, 3) analizar les actitúes hacia'l castellanu y l'asturianu; 4) identificar les variables que podríen influyir nos resultaos algamaos y ufiertar, darréu, llinies de meyora dende'l puntu de vista pedagóxicu. Pa facer vidables tales oxetivos, diseñóse un cuestionariu sociollingüísticu que s'alministró a una amuesa de 218 estudiantes de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu. Les conclusiones más bultables del estudiu podríen resumise del siguiente mou: 1) el castellanu emplégase davezu y regularmente pola mayoría de los estudiantes, magar hai un porcentax relevantes qu'informe usar l'asturianu en dalgún momentu de les sos interacciones diaries; 2) el castellanu emplégase en tolos contestos, mientras que l'asturianu úsase preferentemente en situaciones comunicatives de baxa formalidá; 3) hai una nidia correllación ente l'usu comunicativu del asturianu y el fechu de que los estudiantes recibieren clas d'asturianu na educación primaria; 4) el valir educativu del asturianu ye reconocíu pola mayoría de los participantes; 5) les actitúes llingüístiques de los estudiantes son una variable que correllaciona significativamente coles opiniones al rodiu del valir educativu de la llingua asturiana; 6) en términos xenerales, les actitúes llingüístiques son abondo positives hacia'l castellanu y hacia l'asturianu; 7) los estudiantes con nacencia n'Asturies amusen meyores actitúes hacia la llingua propia de la comunidá que los estudiantes con orixe n'otres comunidaes.

Acordies colos resultaos anteriores, podríen afitase delles implicaciones y propuestas educatives de meyora, ente otres: sopelexar la posibilidá de que los planes d'estudiu del Grau en Maxisteriu amiesten conceutos sociollingüísticos básicos pa pescudar la situación del asturianu ya, inda más, considerar l'impautu que podría tener ente l'estudiantáu propuestas como ufrir a los futuros maestros información sistemática sobre la realidá de la enseñanza de la llingua asturiana (disposiciones llegalas, estáu actual, aspeutos organizativos y alministrativos, etc.) o facer vidable la oportunidá a los estudiantes de seguir cursos opcionales d'asturianu, de mou que pudieren llograr una competencia instrumental mínima nesta llingua.

Ye de xusticia destacar que dalgunes de les propuestas derivaes d'esti estudiu yá s'implementaren en dagún sentíu: como se dixo, la formación d'aniciu de los maestros d'asturianu d'Educación Primaria encadármase del mesmu mou que la de los docentes d'otres especialidaes (Inglés, Música, Educación Física...). Ensin embargo, ye necesario seguir afondando nesta llinia d'investigación col envís de conocer y, nel so casu, meyorar les actitúes llingüístiques de tol profesoraú d'idiomes que fai'l so llabor n'Asturies.

L'estudiu de Louzao y González-Riaño (2009) investiga les actitúes interculturales de los escolinos asturianos d'Educación Primaria. L'oxetivu cimero del estudiu ye, n'efectu, conocer les actitúes interculturales (y llingüístiques) de los estudiantes autóctonos y d'orixe inmigrante que cursen estudios nesta estaya educativa. Los autores planteguen un estudiu de casu con 119 participantes (83 d'Asturies y 36 d'orixe inmigrante) de los trés ciclos de la Educación Primaria nun centru escolar de calter urbanu. Les conclusiones del estudiu planteguen que, en xeneral, les actitúes interculturales positives compártense polos estudiantes locales y los inmigrantes y

qu'estos caberos amuesen actitúes mui positives hacia l'asturianu, quiciabes con un ñiciu claru del so interés por conocer la cultura que los acueye. Amás, la investigación afita una cuestión relevante y poco desendolcada nesta clas d'estudios científicos: ye posible diseñar un cuestionariu operativu sobre actitúes interculturales pa participantes mui mozos (de 6 a 12 años).

Nun estudiu más recién, y yá citáu nesti capítulu Hevia (2018) fai una análisis d'una amuesa representativa de la población asturiana más xoven (de 16 a 29 años) cuntando cola técnica de la encuesta d'opinión. Les respuestes de los participantes, 416 suxetos, treslladen la idea qu'esti sector asturianu almite ensin reserves (más del 80%) la necesidá de la enseñanza del asturianu nos niveles non universitarios y defende, tamién na mesma proporción, la necesidá de que la llingua asturiana tenga calter vehicular, xunto col castellanu, nes etapes educatives.

Hasta agora, nesta rellación d'estudios, venimos centrándonos n'investigaciones qu'empobinen a los estudiantes d'asturianu, a la mocedá o a los futuros maestros que van trabayar na comunidá autónoma asturiana. Pero ye importante, tamién, facer referencia a otros estudios que tomen a los maestros y maestres n'activo como exa principal d'investigación. Nesti sen, una publicación interesante y representativa d'esta llinia ye la roblada por González-Riaño y Armesto (2012). Nella analízase'l nivel de satisfaión de los docentes de Llingua Asturiana na Educación Primaria y Secundaria al rodiu d'estremaos aspectos: 1) evaluación del grau de satisfaión acordies con dellos factores (satisfaión xeneral, vida na escuela, aspectos académicos, cuestiones profesionales, planificación y diseñu de xeres, y perceición del rindimientu de los estudiantes); 2) conocimientu de les variables qu'espliquen les diferencies identificaes nel estudiu. Na investigación participaron 162 docentes; toos ellos yeren profesores d'Educación Primaria y Secundaria que respondieron a un cuestionariu de satisfaión. Los principales resultaos del estudiu amuesen que'l nivel de satisfaión docente ye moderadamente positivu, de mou especial polo que representa'l so llabor pa afitar el compromisu cola cultura y la llingua d'Asturies, les rellaciones feches cola comunidá educativa y los llogros de deprendizax del alumnáu. Per otu llau, los puntos febles que se deriven de la encuesta tienen rellación cola falta de valoración del so llabor per parte de les autoridaes educatives y los problemes rellacionaos col non reconocimientu de la especialidá docente de Llingua Asturiana pa poder participar n'igualdá de condiciones que'l restu d'especialistes nos concursos d'oposición y tresllaos na Educación Primaria y Secundaria. Podríen amestase, arriendes d'ello, otros problemes como les cuestiones venceyaes cola promoción profesional, les escasas posibilidaes de participar na xestión académica de los centros o, en fin, otres problemátiques que tienen que ver con dificultaes pa recibir una formación continua y anovada de cuestiones metodolóxico-didáutiques.

Ye importante sorrayar, a lo cabero, qu'hai un númberu reducíu d'estudios venceyaos a la presencia escolar del eonaviegu, la llingua propia de la fastera más occidental d'Asturies, de xuru pola mor de cuestiones demográfiques y del pequeñu tamañu de la so población escolar. De toes formes, dalgunos estudios son especialmente interesantes y espublicense en revistes internacionales de prestixu. D'esti mou, por exemplu, González-Riaño, Hevia y Fernández-Costales (2013) planteguen una investigación de referencia con estudiantes de 6u. cursu d'Educación Primaria y colos siguientes oxetivos: 1) describir los usos llingüísticos del

alumnáu participante (llingua autóctona y castellanu), 2) analizar les actitúes llingüístiques hacia dambes llingües, 3) esplicar, atendiendo a les variables consideraes, les diferencies atopaes nel estudiu.

Teniendo en cuenta que la población de referencia, ye dicir, el número total d'estudiantes del últimu añu de la Educación Primaria, ye nesi ámbitu territorial de 226 escolinos y escolines, ye de destacar que cuasi toos participaren nel estudiu (217, ye dicir, el 97% del total). Les respuestes al cuestionariu sociollingüísticu diseñáu dexen afitar les siguientes conclusiones: 1) l'alumnáu emplega'l castellanu como idioma principal y, en menor midida, la llingua propia eonaviega y esta, amás, en contestos de baxa formalización; 2) les actitúes hacia dambos idiomas son mui positives, asina como la so valoración de la presencia escolar de la llingua autóctona; 3) en cuantes a les variables que dan cuenta de les diferencies alcontraes, ye de destacar que nin el xéneru, nin el llugar de nacencia tienen influencia significativa nos resultaos; ensin embargo, la llingua familiar paez ser un factor determinante nel emplegu llingüísticu del alumnáu, de mou que cuando esta ye l'eonaviegu los escolinos úsena davezu y tienen meyores actitúes hacia ella. Otru datu importante ye la rellación que se pue afitar ente clas social y usu y actitúes hacia l'eonaviegu nel sen d'una correlación negativa: los escolinos de clas social alta empleguen menos la llingua autóctona y tienen actitúes más baxes hacia ella. Esti resultáu tien relevancia, porque ye la primer vegada, que nós conozamos, que la variable "clas social" tien esa incidencia nos estudios socio-educativos y actitudinales fechos n'Asturies.

En tou casu, acordies con estos datos podría concluyise que, magar un usu restrinxíu del eonaviegu per parte de los escolinos d'esa fastera xeográfica, esti podría ser abondo como pa da-y más puxu a la so presencia escolar, de mou especial si nos decatamos de les perbones actitúes llingüístiques hacia la llingua local y la so importancia social y cultural. Poro, según la opinión de nueso, l'alministración educativa del Principáu habría tomar determin pa garantizar qu'esta variedá llingüística tenga les mesmes oportunidaes de dignificación y recuperación que l'asturianu, como idioma tradicional y xeneral na comunidá autónoma.

En definitiva, el corpus d'investigaciones xeneraes al rodiu de la presencia escolar de la llingua asturiana ye de ciertu altor y apurre unes conclusiones clares, de mou que pue dicise, dende llueu, que nun hai n'Asturies llinia d'investigación o estudiu que cuestione les ventayes educatives d'una escolarización bien plantegada de la llingua de nueso (González-Riaño, Fernández-Costales, y Avello-Rodríguez 2018).

7. Conclusiones y propuestes caberes

Fechu l'análisis anterior y considerando tolos aspectos dibuxaos nesti estudiu, podríen espayase dalgunes conclusiones positives y otres que nun lo son tanto en rellación cola contribución de la presencia escolar del asturianu al procesu de recuperación llingüística entamáu nel Principáu d'Asturies dende va, cuasimente, cuatro décades. Ye nidio, por exemplu, que l'inxerimientu del asturianu nel sistema educativu constitúi un finxu históricu que-y da valir y dignifica la llingua de nueso. Esta presencia escolar podría xustificar los niveles d'alfabetización n'asturianu, darréu que, como viemos, acordies col III Estudiu Sociollingüísticu d'Asturies (Llera-Ramo 2018), al rodiu del 25% de la población adulto (unes 250.000 persones) manifiesten entender, falar, lleer y escribir n'asturianu. La escolarización,

amás, podría ser responsable, polo menos en parte, del cambéu d'actitúes favoratibles al asturianu.

Sicasí, xunto a estos aspectos positivos, acolúmbrese problemes organizativos y alministrativos cuantayá ensin resolver, xenerando rocea, cansanciu y desmotivación na comunidá educativa: incumplimientos de la normativa llegal na escolarización, problemes llaborales del profesoráu, insuficiencies na implementación del currículu de la materia, ente otros. El conxuntu de toa esta problemática ye esmolecedor y un riesgu a la hora de poner en práutica les bones perspeutives educatives que lleva darréu la presencia escolar de la nuesa llingua.

Ye nidio que la solución global a la cuestión llingüística n'Asturies pasa, necesariamente, por facer visible ente nós la previsión constitucional caltenida nel artículu 3.2 de la carta magna; esto ye, el reconocimientu del asturianu como llingua oficial nel Principáu y, dende llueu, del conaviegu nel so ámbitu d'adscripción. Pero, mesmamente cola normativa llegal de güei, la enseñanza del asturianu podría meyorar significativamente acoyendo midíes de planificación ente les que se podríen incluyir:

- Afayar el Decretu d'Especialidaes docentes (MEC) a la realidá del plurilingüismu nel estáu, de mou que'l profesoráu de Llingua Asturiana y Lliteratura d'Educación Primaria y Secundaria pueda acceder a la función docente n'igualdá que'l restu d'especialistes.
- Poner en práutica una política activa p'afalar la escolarización del asturianu en toles etapes educatives que vaya más allá de la simple ufierta actual de tal enseñanza.
- Considerar, tal como marca la llei, que la Llingua Asturiana y Lliteratura ye un área d'enseñanza-deprendizax que nun tien de competir con otres materies curriculares, de mou que nun se xenere discriminación na alquisición de conteníos académicos per parte del estudiantáu.
- Axustar la planificación temporal pa garantizar un núberu de sesiones selmanales d'enseñanza del asturianu que dexen cumplir los oxetivos competenciales que fixa'l currículu.
- Entamar un procesu, académicamente asumíu polos centros, d'inmersión parcial n'asturianu, llueu del llogru del consensu nes comunidaes educatives y con un siguimientu específicu como programa experimental pa, nel so casu, xeneralizar la so implementación.

Estes y otres midíes, sofitaes pola Consejería d'Educación del Principáu d'Asturies y el so Serviciu d'Inspeición, habríen cuntar con mecanismos de control pa contribuyir efeutivamente al so afitamientu nel sistema educativu asturianu.

Referencies

Armesto, Xandru. 2003. "Opiniones y actitúes de los Estudiantes de Maxisteriu, Especialidá d'Educación Primaria: Estudiu de Campu". *Lletres Asturianas*, 84, 63-81.

Cano, Ana. 1987. *Averamientu a la Hestoria de la Llingua*. Uviéu: Principáu d'Asturies.

CC.OO Enseñanza-Asturies. 2019. *La Enseñanza de la Llingua Asturiana y el Gallego-asturianu. Situación del Profesoráu y Propuestes d'Actuación*. <https://asturias.ccoo.es/0e51099cddb0fbc0816542deb6c7d02b000062.pdf>

Coleutivu Llingua y Enseñanza. 1989. "Enseñanza y Normalización de la Llingua". *Lletres Asturianes*, 31, 37-41.

Dyzmann, Nina Victoria. 2000. "Averamientu al Contautu de Llingües (Asturianu/Castellán) nel Principáu d'Asturies". *Lletres Asturianes*, 73, 93-108.

García Arias, Xosé Lluis. 1988. *Contribución a la Gramática Histórica de la Lengua Asturiana y a la Caracterización Etimológica de su Léxico*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

González-Riaño, Xosé Antón. 2005. "Uso e Importancia Educativa de las Lenguas en Asturias. Evaluación de las Opiniones de los Estudiantes de Magisterio de la Universidad de Oviedo". *Cultura y Educación*, 17(3), 283-298.

González-Riaño, Xosé Antón, y Armesto, Xandru. 2012. Enseñanza de la Lengua Minoritaria y Satisfacción del Profesorado: El Caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.

González-Riaño, Xosé Antón, y Fernández-Costales, Alberto. 2014. *Asturian. The Asturian Language in Education in Spain*. Ljouwert / Leeuwarden: Mercator-European Research Center on Multilingualism and Language Learning.

González-Riaño, Xosé Antón, Fernández-Costales, Alberto, y Avello-Rodríguez, Roberto. 2018. "Marcu Llegal y Aspectos Sociollingüísticos y Socioeducativos n'Asturies". *Informe Sobre la Llingua Asturiana*: 139-181. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

González-Riaño, Xosé Antón, Hevia Artime, Isabel, y Fernández-Costales, Alberto. 2013. "Language Attitudes of Asturian Students in the Area of Navia-Eo (Spain)". *Language and Intercultural Communication*, 13(4), 450-468.

González-Riaño, Xosé Antón, y San Fabián-Maroto, José Luis. 1996. *La Escolarización de la Lengua Asturiana. Su Incidencia en el Rendimiento Educativo*. Mieres: Editora del Norte.

Hevia Artime, Isabel. 2018. *Los Jóvenes y la Lengua Asturiana. Avance de Resultados*. Uviéu: CMPA- Academia de la Llingua Asturiana.

Huguet Canalis, Ángel, y González-Riaño, Xosé Antón. 2002. "Conocimiento Lingüístico y Rendimiento Escolar. Implicaciones en un Contexto Bilingüe". *Infancia y Aprendizaje*, 25(1),

53-68.

Huguet-Canalís, Ángel, y González-Riaño, Xosé Antón. 2004. *Actitudes Lingüísticas, Lengua Familiar y Enseñanza de la Lengua Minoritaria*. Barcelona: Horsori.

Llera-Ramo, Francisco. 2018. *III Estudio Sociolingüístico de Asturias*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Llera-Ramo, Francisco. 2021. *III Estudio Sociolingüístico del Navia-Eo*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Louzao Suárez, María y González-Riaño, Xosé Antón. 2009. “Investigación sobre les Actitúes Interculturales del Alumnáu Asturianu d’Educación Primaria. Un Estudiu de Casu”. *Lletres Asturianas*, 100, 107-126.

Milian i Massana, Antoni. 2016. *Más sobre Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Tirant lo Blanch.

Pascual Diez, Julián, Mori de Arriba, Marta, González-Riaño, Xosé Antón, Fueyo-Gutiérrez, Aquilina, y Atienza Merino, José Luis. 2003. *Interculturalidad y Diversidad Lingüística. Estudio de las Actitudes Lingüísticas en Asturias y sus implicaciones Didácticas*. Uviéu: KRK Ediciones.

Pérez, José María. 2005. *El Marco Legal del Asturiano. Vías hacia el Reconocimiento Efectivo de los Derechos Lingüísticos*. Uviéu: Fundación Caveda y Nava.

Rodríguez, Marcos. 2018. “¡Bable nes escuelas! Averamientu Hestórico-Políticu a la Vindicación de la Enseñanza de la Llingua Asturiana”. *Lletres Asturianas*, 119, 117-151.

SADEI. 1979. *Asturias. Primera Encuesta Regional*. Uviéu: Asturlibros.

Suari-Rodrigue, Carlos, y González-Riaño, Xosé Antón. 2021. “La Llingua asturiana davant la seva Oficialitat. Particularitats Jurídiques, Fortaleses Socioculturals i Discursos de Minorització”. *Revista de Llengua i Dret*, 76, 40-56.

Repertorio linguistico e azioni di pianificazione linguistica in Sardegna

Daniela Mereu

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Università di Torino

Resumen (ES). En las últimas décadas, la atención prestada a las lenguas minoritarias por parte de las instituciones públicas y privadas ha aumentado considerablemente. En este marco se inscriben las acciones de protección y promoción del sardo, lengua minoritaria hablada en Cerdeña. A partir de una descripción lingüística y sociolingüística de esta lengua, esta contribución pretende ofrecer una visión actualizada de las acciones de planificación lingüística puestas en marcha para incrementar su estatus, prestigio y vitalidad. El examen de las medidas adoptadas mostrará un cambio en el paradigma que ha guiado las diversas intervenciones normativas de los últimos años, con el paso de un enfoque centrado en la lengua minoritaria en sí a una visión más global basada en todo el repertorio lingüístico.

Palabras clave: lengua sarda, lenguas minoritarias, vitalidad sociolingüística, actitudes lingüísticas, planificación lingüística

Arresùmini (SRD). In is ùrtimus tempus, s'atenzioni po is linguas de minoria est crèscia meda, gràtzias a su traballu de is istitutzionis pùbricas e privadas. Aici est stètiu fintzas po su sardu, lingua de minoria chistionada in Sardinnia. Incumentzendi de una descritzioni linguistica e sotziolinguistica de custa lingua, in custas pàginas apu a contai cali funt stètias is atzionis de pianificatzioni linguistica pensadas po fai a torrai a imperai su sardu. Su chi nd'at a bessiri a pillu est unu cambiamentu de su modu de tratai sa chistioni: mentris in is annus passaus sa politica linguistica fiat atenta sceti a sa lingua de minoria, chene nisciunu interessu po is atras linguas chistionadas in sa comunidadi sarda, imoi est prus atenta a totus is linguas chi si chistionant in Sardinnia, e duncas fintzas a s'italianu, lingua ofitziali.

Fueddus crai: lingua sarda, linguas de minoria, vitalidadi sotziolinguistica, bideas apitzus de su sardu, pianificatzioni linguistica

1. Introduzione

Gli interventi di pianificazione linguistica rappresentano delle azioni delicate e complesse che possono facilmente rivelarsi fallimentari, se non vengono progettate e inserite in modo adeguato in un disegno più ampio e strutturato. L'ideazione e lo sviluppo di un piano di questo tipo dovrebbero essere tappe successive a un'attenta disamina di un'ampia base di dati sociolinguistici, mirata a ricavare informazioni sull'intero repertorio linguistico all'interno del

quale è inserito il codice che si intende promuovere (e quindi sui rapporti che questo ha instaurato con le altre lingue parlate nel territorio, e in particolar modo con la lingua dominante) (cfr. Calaresu 2008; Paulis 2001). Nel caso in cui questi dati non siano disponibili, occorrerebbe condurre delle indagini sociolinguistiche appositamente progettate. Accedere a questo tipo di informazioni è fondamentale per comprendere alcuni aspetti che non possono essere ignorati nelle azioni di pianificazione, come la vitalità sociolinguistica e gli atteggiamenti linguistici dei parlanti.

In primo luogo, la vitalità sociolinguistica della lingua oggetto di pianificazione dovrebbe essere accuratamente definita, perché, a seconda del gradino in cui essa si posizione nella scala di vulnerabilità delle lingue (es. Brenzinger et al. 2003; Fishman 1991), la natura e il tipo delle misure da adottare possono cambiare. Gli interventi di pianificazione linguistica dovrebbero tenere conto quindi dell'effettiva diffusione di una lingua tra i parlanti della comunità e del suo uso nei diversi domini della società.

In seconda battuta, considerato che gli attori principali di ogni azione rivolta alla rivitalizzazione di una lingua sono i parlanti di quella lingua, conoscere i loro atteggiamenti linguistici e il prestigio che a essa attribuiscono rappresenta un prerequisito essenziale per il successo dell'opera di pianificazione.

Trascurare tali aspetti significa rischiare di investire risorse, tempo ed energia in azioni che non solo possono risultare poco efficaci, ma che potrebbero rivelarsi dannose per l'equilibrio del sistema ecolinguistico e dunque anche per la lingua che si intende tutelare.

Partendo da questo assunto, l'obiettivo del contributo qui proposto è di discutere e valutare in chiave sociolinguistica le azioni più recenti di pianificazione linguistica intraprese in Sardegna a favore del sardo, con particolare riferimento agli interventi legislativi e alle misure che a partire da questi ultimi sono state adottate, come, per esempio, l'inclusione del sardo nel sistema scolastico isolano. A tal fine, dopo aver sinteticamente illustrato la composizione del repertorio linguistico dell'isola (par. 2) e le principali caratteristiche della lingua sarda e delle sue varietà (par. 3), la parte centrale del lavoro verterà sulla discussione di diverse azioni di pianificazione (par. 4), riguardanti la legislazione vigente in materia di pianificazione linguistica (par. 4.1), i tentativi di standardizzazione da essa derivati (par. 4.2) e il processo di inserimento del sardo nel sistema scolastico (par. 4.3). A quest'ultimo punto verrà riservato uno spazio maggiore, sia perché ha ricevuto un'attenzione particolare da parte delle istituzioni, sia perché le sue modalità di attuazione riflettono in modo emblematico il cambiamento di approccio in fatto di pianificazione linguistica registrato negli ultimi decenni. Il contributo si concluderà con una discussione in cui si tenterà di valutare queste azioni in chiave sociolinguistica (par. 5).

2. Sardegna: il repertorio linguistico

La Sardegna si caratterizza per una forte variabilità diatopica, che riguarda in primo luogo l'insieme delle lingue parlate sul territorio. Accanto all'italiano, lingua ufficiale e dominante, sono presenti diverse lingue di minoranza: il sardo, il gallurese, il sassarese, il tabarchino e il catalano (Putzu 2012; Virdis 1988).

Il sardo è la maggiore tra le lingue di minoranza, in termini sia demografici, per il numero dei parlanti, sia territoriali, ovvero rispetto alla diffusione nel territorio isolano. Il suo riconoscimento giuridico, come vedremo in modo più dettagliato più avanti, è legato a una legge nazionale (482/1999) e a due leggi regionali (26/1997 e 22/2018).

Il gallurese, varietà corsa, è parlato nella zona che si estende dal Golfo dell'Asinara fino a nord di Olbia, e a sud di questa città, anche a San Teodoro. Il sassarese, dialetto italiano autonomo, è parlato a Sassari e nei comuni di Porto Torres, Sorso e Stintino. Gallurese e sassarese sono riconosciute come lingue di minoranza unicamente dalla legge regionale 22/2018, mentre non hanno un riconoscimento giuridico nazionale, dato che non sono citate dalla legge nazionale 482/1999¹².

Il tabarchino è un dialetto ligure parlato a Carloforte (centro dell'Isola di San Pietro) e Calasetta (Sant'Antioco)¹³. Il catalano, infine, è diffuso nella città di Alghero¹⁴. Mentre il catalano è riconosciuto come lingua di minoranza sia dalle leggi regionali, sia dalla legge nazionale, il tabarchino invece gode solamente del riconoscimento delle leggi regionali.

In termini di repertorio linguistico, quello sardo si classifica come dilalico (Berruto 1987), visto che la lingua ufficiale, l'italiano, è usata per i domini alti, per gli usi formali e ufficiali della vita sociale, mentre la lingua di minoranza è riservata ai domini più bassi (e agli usi informali e privati). In questi ultimi contesti d'uso, tuttavia, la lingua locale convive con l'italiano (con gradi diversi di sovrapposizione a seconda della specifica area geografica, oltre alle diverse competenze linguistiche e alle caratteristiche socio-demografiche dei parlanti).

¹²Una descrizione del gallurese e del sassarese è presente in Maxia (2017).

¹³Per il tabarchino sono fondamentali i lavori di Toso (2003; 2017).

¹⁴Un panorama dell'algherese è offerto in Dessì Schmid (2017).



Cartina 1. Mappa della Sardegna (Viridis 1988, 905)

3. Il sardo

3.1 Profilo linguistico

Tra sardo e italiano non c'è intercomprensibilità, anche perché tra le due lingue esiste una discreta distanza strutturale, nel senso di *Abstandsprache* (Kloss 1987), a tutti i livelli di analisi linguistica (Loporcaro 2009; Mereu 2019).

L'accentuata variabilità diatopica, sottolineata precedentemente in relazione alla gamma di lingue presenti sull'isola, si ritrova anche all'interno della lingua sarda, che può essere intesa come un insieme di dialetti riconducibili a delle varietà (e sottovarietà). La principale suddivisione che viene attuata dai linguisti è quella tra la varietà campidanese, diffusa nella metà meridionale dell'isola, e la varietà logudorese-nuorese, parlata invece nella metà centro-settentrionale. È possibile proporre anche una partizione del sardo in tre aree diverse, con l'inclusione del nuorese inteso come varietà autonoma, per la conservatività dei suoi tratti (Viridis 2021, 133-134).

Nonostante la possibilità di individuare queste varietà, grazie a dei criteri dialettologici, una

delle caratteristiche del sardo è la grande frammentazione dialettale (Contini 1987; 2004).

La variabilità diatopica acquisisce un ruolo rilevante, come vedremo meglio nel par. 4.2, anche nei processi di pianificazione linguistica (e, in particolare, nella fase di *corpus planning*).

Proprio al fine di discutere queste azioni, sembra opportuno fornire una sintetica descrizione del sardo da un punto di vista linguistico¹⁵, con un focus particolare sulle divergenze esistenti tra le diverse varietà.

A livello fonetico-fonologico, alcuni dei tratti comuni a tutte le varietà di sardo sono:

- un sistema a cinque vocali /a, ε, i, o, u/;
- il mantenimento di Ī e Ū latine, es. SĪTI(M) > *sidi* (vs. *sete* in italiano), CRŪCE(M) > *cruxi* (vs. *croce* in italiano);
- la presenza della metaforia, es. *prenu* ‘pieno’ [ˈprenu] ma *prena* ‘piena’ [ˈprena];
- la lenizione delle occlusive intervocaliche, es. NEPOTE(M) > camp. *nebodi* [neˈβoði] ‘nipote’;
- l’esito geminato retroflesso [d̪d̪] derivante dal latino -LL-, continuato in italiano da [ll], es. CEPULLA(M) > it. *cipolla*, srd. *cibudda* [tʃiˈβud̪d̪a].

Tra i tratti fonetici che differenziano le due varietà principali (campidanese e logudorese-nuorese) menzioniamo invece:

- il diverso trattamento delle occlusive velari latine, che si mantengono in logudorese-nuorese e si palatalizzano in campidanese: FALCE(M) > log.-nuor. *farche* [ˈfarke] e camp. *farci* [ˈfartʃi] ‘falce’; GENERU(M) > log.-nuor. *ghèneru* [ˈgèneru] e camp. *gèneru* [ˈdʒèneru] ‘genere’;
- il vocalismo atono finale, preservato in log.-nuor, in cui si hanno cinque vocali finali [i, e, a, o, u] e ridotto a tre [i, a, u] in campidanese, a causa dell’innalzamento delle vocali medie [e, o] in fine di parola: CANE(M) > *cane* (log-nuor) e *cani* (camp) ‘cane’;
- il trattamento dei nessi consonantici latini QW e GW: AQUA(M) > log.-nuor. *abba* [ˈabba] e camp. *àcua* [ˈakwa] ‘acqua’ e LINGUA(M) > *limba* [ˈlimba] e *lingua* [ˈlingwa] ‘lingua’;
- la presenza della vocale prostetica: i- davanti al nesso S+CONS in log.-nuor, es. *iscala* < SCALA(M) ‘scala’; a- prostetica davanti a parola che inizia con R in camp., es. *arriri* < RIDĒRE ‘ridere’.

Dal punto di vista morfosintattico, tra i tratti comuni a tutte le varietà di sardo troviamo:

- la presenza del morfema -s come marca di plurale, es. *fèmina* ‘donna’, *fèminas* ‘donne’; *òmini* ‘uomo’, *òminis* ‘uomini’;

¹⁵Per una trattazione generale sul sardo, si segnalano Viridis (1988), Dettori (2002) e i contributi aggiornati inclusi in Blasco Ferrer, Koch, e Marzo (2017).

- l'articolo determinativo non derivato dal latino ILLUM come in italiano ma dal latino IPSUM, es. *su* 'SG-M', *sa* 'SG-F', *is* (camp.) 'PL-M-F.', *sos* (log.) 'PL-M.' *sas* (log.) 'PL-F';
- la forma progressiva formata col verbo *essi* 'essere', invece che col verbo *stare*, come in italiano, es. *deu seu chistionendi* vs. *io sto parlando*;
- il futuro e il condizionale formati in modo perifrastico, es. *apu a chistionai* vs. *parlerò*; *emu a chistionai* vs. *parlerei* (Pisano 2009);
- il passaggio degli infiniti dalla seconda coniugazione latina alla terza, es. TIMĒRE > log. *tìmere*, camp. *tìmiri* 'avere paura'.

Sebbene il piano morfologico sia più uniforme rispetto a quella fonetica, nel senso che le diverse varietà condividono tra loro molti dei fenomeni morfologici, anche a questo livello è possibile individuare delle rilevanti divergenze diatopiche¹⁶. Tra queste citiamo la diversa realizzazione dell'articolo determinativo, che presenta un'unica forma per il plurale in campidanese (*is*, M e F) e due forme per le varietà logudoresi e nuoresi (*sos*, M; *sas*, F), per cui in campidanese si ha *is fèminas*, *is òminis*, mentre in logudorese-nuorese troviamo *sas fèminas*, *sos òmines*. Altre differenze riguardano il sistema pronominale – per esempio, la neutralizzazione del pronome personale di 2 SG in campidanese, per cui in questa varietà si ha *tui* (NOM), *a tui* (DAT), *de tui*, *po tui* (OBL) vs. log.-nuor. *tue* (NOM), *de tene*, *po tene* (OBL), log. *a tibi*, nuor. *a tie*, la resa delle forme pronominali atone, oggetto diretto e indiretto: *ddu*, *dda*, *ddus*, *ddas* (ACC), *ddi* (DAT) vs. *lu*, *la*, *los*, *las* (ACC), *li* (DAT) – e la morfologia verbale (es. forme dell'infinito e del gerundio).

Il patrimonio lessicale del sardo è composto da diversi strati di prestiti, risultanti dal contatto tra il sardo e le diverse lingue che si sono alternate nell'isola a seguito delle dominazioni esterne che hanno contraddistinto la storia sarda. Il lessico sardo è caratterizzato da una sostanziale omogeneità, ma molti tipi lessicali mostrano una specifica diffusione areale (nel senso di una bipartizione nord-sud), per cui i lessemi sardi possono avere diversi etimi latini (es. log. *cherrere* < QUAERERE; camp. *bolli* < *VOLERE 'volere'; log. *mandicare* < MANDUCARE; camp. *papai* < PAPPARE 'mangiare') oppure una diffusione per tipi lessicali di origine catalana (a sud) e castigliana (a nord), es. log. *feu* (sp. *feo*) ~ camp. *légiu* (cat. *lleig*) 'brutto'.

3.2 Profilo sociolinguistico: vitalità e prestigio

Il sardo è classificato dall'*Atlas of the World's Languages in Danger* (UNESCO) come una lingua decisamente in via di estinzione ('definitely endangered language', cfr. Moseley 2010).

In generale, questa lingua di minoranza non è più appresa come prima lingua dalle nuove generazioni (Rindler Schjerve 2017) ed è parlata quasi esclusivamente in contesti informali; il

¹⁶Non si dà conto in questa breve sintesi dei fenomeni di ordine morfosintattico e sintattico, perché dato il quadro abbastanza omogeneo del sardo da questo punto di vista, questi non hanno giocato un ruolo importante nei processi di standardizzazione. Per una disamina sugli aspetti morfosintattici e sintattici, basti qui il rimando a Jones (2003) e Mensching (2017).

suo grado di vitalità non è tuttavia omogeneo in tutta l'area sarda.

Allo stato attuale non è possibile quantificare il numero dei parlanti sardo, perché non esistono indagini quantitative che abbiano preso in esame l'intera isola.

Alcune informazioni sulla sua vitalità sociolinguistica possono essere ricavate dagli studi condotti fino a questo momento. Le ricerche che hanno compreso l'intero territorio possono essere ricondotte a Oppo (2007) e a Lavinio e Lanero (2008). Entrambe le indagini si basano su autodichiarazioni dei parlanti relative alla loro competenza linguistica (attiva e passiva). Ciò che si evince è una maggiore vitalità nelle aree più centrali dell'isola (Ogliastra e Nuoro) e un minor grado di mantenimento nelle zone urbane (come il cagliaritano). Dalla ricerca di Oppo (2007) si ricava che il 68% degli intervistati dichiara di sapere parlare una delle varietà locali di sardo; tale competenza linguistica è associata all'età, al livello di istruzione, al sesso e al tipo di centro di residenza dei parlanti. Nello specifico, un alto grado di vitalità correlerebbe con l'età più alta, il sesso maschile, un grado di istruzione più basso e la residenza in un centro rurale.

Dall'indagine di Lavinio e Lanero (2008), basata su questionari somministrati a studenti di scuola primaria e secondaria (di primo e secondo grado), è emerso che il 71% dichiara di conoscere il sardo e la maggiore competenza è associata, anche in questo caso, alle zone interne dell'isola (Nuoro e Ogliastra), nei paesi con meno di 20.000 abitanti, nei parlanti uomini e nelle famiglie con un basso livello socio-culturale. Questi risultati sono stati confermati anche dall'indagine più recente di Deiana (2016), che si è focalizzata su alcuni centri ogliastrini (Baunei e Lanusei) e sul capoluogo sardo. La ricerca, fondata su questionari sociolinguistici destinati a studenti della scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado dei due centri dell'Ogliastra e di Cagliari, ha indagato l'uso del sardo e dell'italiano in diversi domini, tra cui la famiglia, gli amici e la scuola. Per quel che riguarda l'uso delle lingue in famiglia, per entrambi i territori indagati, gli intervistati che dichiarano un uso esclusivo del sardo rappresentano una percentuale bassissima (0,7% per Cagliari e 1,6% per l'Ogliastra). Coloro che invece affermano di usare solamente l'italiano sono per il 13,5% ogliastrini e per il 30,7% cagliaritani, mentre la pratica bilingue italiano-sardo viene selezionata come modalità di comunicazione privilegiata dal 46,8% degli intervistati dei due centri dell'Ogliastra e dal 20% degli studenti cagliaritani. Dalle risposte raccolte emerge un diverso sfruttamento dei codici nella pratica quotidiana da parte degli informanti: una italoфонia esclusiva molto più diffusa nel capoluogo rispetto ai centri centro-orientali dell'isola, mentre in questi ultimi è presente un uso maggiore della pratica conversazionale bilingue. Coerentemente con i risultati appena discussi, a Cagliari la modalità di comunicazione che comprende l'italiano con l'inserimento di qualche battuta in sardo è stata selezionata dal 47,5% degli informanti, mentre una percentuale più bassa (37,7%) è riferibile al campione ogliastrino. Senza entrare nel dettaglio dei risultati ottenuti per tutti i domini indagati (per i quali si rimanda al lavoro di Deiana (2016)), i dati complessivi evidenziano che, in Ogliastra, la maggior parte degli intervistati dichiara di impiegare sia il sardo sia l'italiano, mentre a Cagliari la modalità di comunicazione privilegiata è l'uso dell'italiano con l'inserimento di qualche battuta e parola in sardo¹⁷.

¹⁷Rispetto all'hinterland cagliaritano, già nella ricerca di Marongiu (2010), basata anch'essa su dati

Le dichiarazioni relative all'uso trovano riscontro nella domanda volta a esplorare la competenza linguistica degli informanti: gli studenti ogliastrini dichiarano una maggiore conoscenza del sardo (l'80% sostiene di avere una competenza attiva in questa lingua) rispetto ai loro coetanei cagliaritari (50%), che dichiarano una maggiore competenza passiva. Nel capoluogo è stato registrato anche il numero più alto di dichiarazioni relative alla totale mancanza di padronanza della lingua, attiva e passiva (6,5%).

La scarsa vitalità delle aree urbane, con particolare riguardo alla città di Cagliari, è stata successivamente confermata da due studi, che si basano anche su dati di parlato: il primo dedicato al repertorio linguistico del capoluogo¹⁸ (Paulis et al. 2013) e il secondo focalizzato proprio sulla varietà di sardo parlata a Cagliari (Mereu 2019). La difficoltà incontrata nel reperimento dei parlanti dialettofoni cagliaritari è stata, in entrambi i casi, una spia significativa della scarsa diffusione della lingua tra gli abitanti della città. Il contesto urbano ha favorito, anche grazie ai flussi di immigrazione tipici dei centri di dimensioni più grandi, dei cambiamenti profondi nel tessuto socio-demografico della città, che hanno determinato una maggiore espansione dell'italiano nei domini nei quali in passato la lingua di minoranza rappresentava la scelta privilegiata (per un approfondimento sulla questione, si rimanda a Mereu 2019). Uno studio successivo (Mereu e Vietti 2020) ha messo in luce, inoltre, come a Cagliari il processo di italianizzazione sia di grado avanzato non solo per ciò che riguarda la diffusione dell'italiano tra tutti i domini d'uso della comunità, ma anche a livello di sistema linguistico, nel parlato dei dialettofoni che ancora usano il sardo come lingua di comunicazione. Anche tra i dialettofoni appartenenti alla fascia di età più alta (70-80 anni) l'influsso dell'italiano è molto presente, attraverso fenomeni di *code-switching* (non solo di tipo funzionale) e *code-mixing*, dovuti anche alle difficoltà nella pianificazione del discorso in sardo. Ciò che emerge da Mereu (2019) e Mereu e Vietti (2020) è la presenza di parlanti con competenze molto diversificate: nel corpus di sardo parlato raccolto a Cagliari (circa 10 ore) sono presenti a) parlanti con una competenza molto alta, b) parlanti con una competenza molto bassa, che non riescono a condurre una conversazione in sardo (o anche una conversazione bilingue), c) parlanti che usano le due lingue in modo alternato a seconda delle esigenze comunicative o del grado di competenza linguistica.

Il grado di vitalità linguistica del sardo sembra potersi definire più elevato nella zona del nuorese. Come mette in luce Gaidolfi (2017), anche per quest'area (Nuoro e Irgoli sono i centri sui quali si è concentrata la sua ricerca) si può parlare di italianizzazione del sardo, intesa come processo che coinvolge le strutture linguistiche delle varietà locali, ma il grado di italianizzazione in questo caso non sembrerebbe essere così avanzato come nel caso della varietà cagliaritana, bensì di livello incipiente per i piani morfosintattico e lessicale.

Quanto alla diffusione della lingua locale tra i diversi domini della società, sebbene stia ancora perdendo progressivamente terreno in favore dell'italiano, grazie agli interventi di

provenienti dalla popolazione scolastica studentesca, era emersa l'assenza della trasmissione intergenerazionale del sardo sin dalla generazione dei genitori degli studenti partecipanti all'indagine (di età compresa tra i 36 e i 55 anni) e la loro tendenza a impiegare nel dominio familiare entrambe le lingue (sardo e italiano) in sostituzione dell'uso esclusivo della varietà locale.

¹⁸Su questi dati è basato anche il lavoro di Rattu (2017).

pianificazione linguistica, negli ultimi decenni il sardo ha acquistato una maggiore visibilità e i parlanti hanno acquisito una consapevolezza diversa del valore culturale e identitario della lingua (Viridis 2021). Alcune testimonianze dell'incremento del suo status, che corrisponde anche a un aumento delle sue funzioni, sono: la sua inclusione a scuola, sebbene non sistematica, come vedremo più avanti; una sempre maggiore produzione letteraria e la traduzione di classici della letteratura europea; la produzione di film in sardo, l'aumento dell'uso scritto nei *social networks*, come Facebook; la nascita di un canale televisivo in sardo (*Eja TV*) e di numerosi programmi radiofonici (segnalo, a titolo esemplificativo, *A pustis de su connotu* – Radio Rai Sardegna; *Fueddu de maistu* – Rai Radio 1; *Biaxadora in su tempus* – Rai Radio 1; *A luxi studada* – Rai Radio 1); l'attivazione di corsi di lingua da parte di diverse associazioni, ma presenti da alcuni anni anche all'Università di Cagliari (cfr. Marra 2021; Pintore 2022; Viridis 2021); l'avvio della Certificazione linguistica, gestita dall'Università di Cagliari (vedi più avanti).

Se le indagini svolte negli ultimi decenni nelle diverse aree della Sardegna non forniscono informazioni esaustive in termini di vitalità linguistica e sociolinguistica, da esse però si ricavano dati utili nell'ambito degli atteggiamenti linguistici. Per i parlanti coinvolti nelle ricerche sopracitate, il sardo acquista un valore positivo: a fronte della innegabile perdita di vitalità linguistica, gli intervistati affermano di conoscere la lingua anche quando in realtà la loro conoscenza è molto limitata (come ha dimostrato lo studio di Paulis et al. 2013). Inoltre, le risposte date alla domanda diretta sul gradimento della lingua hanno fornito dei risultati molto chiari. Alla domanda “Ti piace parlare la lingua locale?” presente nel questionario di Oppo (2007), il 77,6% degli intervistati ha risposto in modo affermativo, il 19,6% ha risposto “sì, ma solo in alcuni contesti”, mentre solo il 2,5% ha fornito una risposta negativa. Analogamente, nell'indagine di Deiana (2016) alla domanda “Pensi sia importante conoscere il sardo?” ha risposto in modo affermativo il 93,7% degli informanti ogliastrini e l'82% dei cagliaritari.

Il cambiamento nella valutazione del sardo da parte dei parlanti, da varietà stigmatizzata a codice dotato di valore positivo e non più associato a utenti con caratteristiche socio-culturali basse, è un fenomeno che può essere generalizzato a tutti i dialetti d'Italia (cfr. Berruto 2006).

4. Legislazione e strategie di pianificazione linguistica

4.1 Quadro legislativo

L'ampliamento del sardo ai nuovi domini d'uso può essere considerato, almeno in parte, una conseguenza dell'attenzione riservata alle lingue di minoranza locali negli ultimi decenni dalla legislazione nazionale e regionale.

Le leggi dedicate alla promozione e alla tutela delle varietà locali sono:

- a) la legge regionale 26 del 15 ottobre 1997, “Promozione e valorizzazione della cultura e della lingua della Sardegna”, che promuove la lingua e la cultura sarda e, in particolare l'uso della lingua nella pubblica amministrazione;
- b) la legge nazionale 482 del 15 dicembre 1999, “Norme in materia di tutela delle

minoranze linguistiche storiche”, che riconosce il sardo come lingua di minoranza e il diritto al suo insegnamento nelle scuole primarie e secondarie, anche come lingua veicolare, e ne promuove il suo uso scritto e orale nei media e negli uffici pubblici;

- c) la legge regionale 22 del 3 luglio 2018, “Disciplina della politica linguistica regionale”, che protegge le lingue di minoranza storiche e introduce la possibilità di insegnamento di queste lingue come materia di insegnamento e come codice veicolare per tutte le materie scolastiche.

Mentre le prime due leggi (26/1997 e 482/1999) si sviluppano attorno al sardo inteso come codice isolato rispetto al suo contesto sociolinguistico, la legge più recente (22/2018) valorizza invece maggiormente il plurilinguismo e le dinamiche dell’intero repertorio linguistico dell’isola (per un esame di questa legge, rimandiamo a Marra 2021).

Gli obiettivi che operano in questa direzione sono:

- la promozione dello sviluppo e della diffusione delle lingue nella società, nelle istituzioni e nei media;
- il sostegno dell’educazione plurilingue nelle scuole di ogni ordine e grado;
- il sostegno finanziario delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado che inseriscono nella loro programmazione l’insegnamento e l’uso veicolare del sardo per almeno tre ore settimanali nella scuola dell’infanzia e per almeno due ore settimanali nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado;
- la promozione della riattivazione della trasmissione intergenerazionale delle varietà locali.

Tra le misure specifiche nel campo dell’istruzione risultano essere degne di attenzione gli interventi finalizzati a:

- veicolare nel curriculum scolastico la specificità dell’identità linguistica e culturale della Sardegna e l’approfondimento di materie riferite alla Sardegna come la storia, la letteratura, la storia dell’arte, l’ambiente, la musica e l’arte;
- garantire agli studenti sardi un’istruzione plurilingue che comprenda la lingua italiana, la lingua sarda (o altre lingue minoritarie) e le lingue straniere, come l’inglese;
- valorizzare il territorio della Sardegna come ambiente di apprendimento, al fine di prestare una maggiore attenzione alle specificità linguistiche del territorio nella pratica didattica;
- coniugare, anche nei metodi di insegnamento, i temi della tradizione con quelli dell’innovazione.

Particolarmente innovativo, rispetto alla legislazione precedente, è il rimando al carattere plurilingue dell’istruzione, che sembra rispondere all’intento di superare la tradizionale dicotomia tra lingue locali e lingue straniere (Marra 2021). Anche la visione del territorio locale come ambiente di apprendimento è tutt’altro che scontata negli interventi legislativi di questo

tipo: la maggiore attenzione nei confronti delle differenze diatopiche della lingua sarda e la conseguente valorizzazione delle diverse varietà erano state annunciate anche nei decreti legislativi precedenti, ma in seguito erano state offuscate dal ruolo preminente assunto dal processo di standardizzazione linguistica. Infine, l'esigenza di coniugare a livello didattico i temi della tradizione con quelli dell'innovazione si allinea al tentativo di superare la concezione delle lingue locali come un patrimonio legato al passato e non al presente. Queste misure attribuiscono la priorità al valore comunicativo del codice linguistico piuttosto che non a quello puramente simbolico. Il sistema valoriale associato a una lingua risulta essenziale nel momento in cui si intraprendono delle azioni di rivitalizzazione (e, come ci mostra la letteratura sull'argomento, a un incremento del valore simbolico e ideologico di una lingua può non corrispondere un incremento del grado di vitalità e diffusione di quella lingua). Può capitare infatti che (si veda, per esempio, il caso dell'occitano descritto in Regis 2016), nonostante le lingue di minoranza acquistino nuovi domini, vengano usate per trattare esclusivamente argomenti di ambito locale e non di attualità, mentre sono proprio i temi di attualità che consentono di valutare il livello di *Ausbau* di una data lingua (Kloss 1987). Ciò detto, però, occorre tenere sempre presenti le pratiche discorsive tradizionali e quindi gli ambiti per i quali una determinata lingua è sempre stata usata (Dal Negro e Iannàccaro 2003).

Parallelamente a queste misure, il testo della legge si sofferma anche sulla necessità di prevedere un vero e proprio piano per la formazione specifica dei docenti e per la produzione di nuovi materiali didattici da impiegare per l'insegnamento del sardo¹⁹.

La legge regionale 22/2018, nel suo complesso, cerca di indirizzare l'attenzione sull'intero contesto culturale locale e multilingue in cui il sardo è inserito e di trovare un ponte di collegamento tra la componente locale e la prospettiva globale (Gorter et al. 2014). In questo senso, è chiaro il tentativo di superare una visione dell'insegnamento focalizzato in modo esclusivo sulla singola lingua minoritaria, con una scarsa considerazione per le dinamiche del repertorio linguistico della comunità. Da quanto detto, emerge che, in questo quadro legislativo, la proposta di uno standard e l'elaborazione di un'ortografia si inseriscono in un panorama ben più ampio e strutturato di interventi, che pone al centro il problema dell'interruzione intergenerazionale nell'acquisizione del sardo (cfr. Fishman 1991).

4.2 Tentativi di standardizzazione

Il riconoscimento giuridico del sardo ha rappresentato una tappa importante per l'ampliamento dei suoi domini e l'aumento del suo prestigio tra i membri della comunità. Sin dai primi decreti legislativi, la possibilità di inserire il sardo nella pubblica amministrazione e a scuola ha dato avvio a un processo di standardizzazione della lingua e allo sviluppo di un'ortografia condivisa.

Gli esiti di queste operazioni possono essere ricondotti a tre proposte ufficiali di norme che avrebbero dovuto rappresentare dei codici condivisi soprattutto 'in uscita', ovvero delle varietà usate dalle istituzioni per i documenti rivolti alla popolazione. Visto che queste proposte sono state già ampiamente discusse in altri lavori (Calaresu 2002, 2008; Lai 2018; Mereu 2021), saranno qui riprese solo sinteticamente.

¹⁹Si vedano a tal proposito le osservazioni presenti in Bier (2021).

Nonostante la prestigiosa tradizione letteraria che il sardo ha avuto nei secoli passati e l'uso di varietà orali letterarie (come nel caso della poesia improvvisata campidanese e logudorese, cfr. Mereu 2014), questa lingua di minoranza è stata poco impiegata per gli usi scritti. Non esiste perciò un'unica tradizione scritta a cui riferirsi per lo sviluppo di un'eventuale varietà standard. Un altro fattore che ha rappresentato un ostacolo per la creazione di uno standard è la marcata variabilità diatopica che, come abbiamo visto nel par. 3.1, riguarda differenti livelli di analisi. I diversi esiti, fonetici, ma anche morfologici, sono stati al centro dei dibattiti nati attorno alle proposte di standardizzazione. La prima di queste, *Limba Sarda Unificada* (LSU), risale al 2001 ed era stata presentata come un compromesso tra le diverse varietà di sardo ma basata in realtà sulla varietà logudorese (per fare solo qualche esempio, questa norma prevedeva la mancanza di prostesi di a- di fronte a /r/; la presenza della prostesi di /i/ in parole che iniziano con nesso /s/ più consonante; l'esito /b/ per i nessi latini QU e GU; l'uso delle velari al posto delle palatali; il mantenimento delle vocali etimologiche a fine di parola). La LSU trovò l'opposizione di intellettuali e parlanti, soprattutto a causa delle sue modalità di presentazione e approvazione (cfr. Calaresu 2002; Lai 2018). A seguito del fallimento di questa operazione, nel 2006 la Regione Autonoma della Sardegna propose la *Limba Sarda Comuna* (LSC), presentata anche in questo caso come un compromesso tra diverse varietà di sardo ma basata soprattutto su varietà centro-settentrionali. Le uniche differenze rispetto alla LSU riguardavano alcune aperture nei confronti delle varietà meridionali, come la possibilità di impiegare anche l'articolo del plurale *is*, in aggiunta alle forme logudoresi *sos* e *sas*. Inoltre, anche la LSC era stata creata inizialmente come varietà 'in uscita', per adempiere le funzioni amministrative, ma in seguito venne definita come standard di riferimento per dizionari prescrittivi e come base per i materiali didattici (cfr. Lai 2018).

Al di là delle specifiche scelte linguistiche adottate nei due casi sopracitati, come ci insegnano le esperienze di pianificazione condotte nei diversi contesti europei (di cui si dà conto, per esempio, in Dell'Aquila e Iannàccaro 2004), i principali problemi in questo caso sono legati soprattutto all'assenza di un'indagine sociolinguistica accurata precedente all'opera di standardizzazione e al conseguente mancato coinvolgimento dei parlanti, che rappresentano gli attori principali in tutte le azioni di pianificazione linguistica. Il *corpus planning* di una lingua è un'operazione molto complessa, che dovrebbe essere preceduta da indagini finalizzate sia a descrivere un quadro sociolinguistico quanto più completo possibile della situazione in cui si opera, sia a ricavare opinioni e valutazioni da parte dei parlanti.

Come risposta alla LSC, nel 2009 la Provincia di Cagliari si è fatta promotrice, attraverso un comitato scientifico, delle *Arrègulas po ortografia, fonètica, morfologia e fueddàriu de sa Norma Campidanese de sa Lingua Sarda / Regole per ortografia, fonetica, morfologia e vocabolario della Norma Campidanese della Lingua Sarda* che possono essere usate per le varietà campidanesi e regolano soprattutto l'ortografia della lingua.

A oggi, il sardo non ha uno standard, ma il dibattito procede, così come lo sviluppo di nuove proposte di varietà standard, soprattutto da parte di associazioni culturali impegnate in questo campo.

4.3 Il sardo a scuola

Come anticipato, i tentativi di standardizzazione del sardo sono legati anche alla necessità di avere a disposizione una varietà codificata condivisa da adottare in ambito scolastico, per l'insegnamento della lingua, oltre che nella dimensione pubblica e amministrativa.

A partire dalla legge regionale 26/1997 e dalla legge nazionale 482/1999, il diritto all'insegnamento del sardo è stato ufficialmente riconosciuto. Da allora, le esperienze didattiche che hanno visto la lingua locale come materia di insegnamento sono state per lo più sporadiche, legate a progetti specifici e a docenti particolarmente appassionati e sensibili alla questione. Queste prime sperimentazioni si sono contraddistinte per la mancanza di continuità della proposta scolastica e per una scarsa attenzione nei confronti della formazione dei docenti coinvolti nei progetti attivati (Iannàccaro 2012). Come nota Marra (2021, 210), un ulteriore aspetto che ha limitato l'efficacia degli interventi avvenuti negli anni successivi alle leggi sopracitate è rappresentato dal fatto che la maggior parte dei progetti non era incentrata sull'apprendimento della lingua, ma sulla sua dimensione culturale. A partire dal 2009 la situazione è migliorata, grazie anche alla continuità dei finanziamenti riservati a questo proposito, e i progetti hanno cominciato a caratterizzarsi per una maggiore insistenza sull'uso comunicativo e veicolare della lingua di minoranza.

Un impulso ancora più decisivo in questo senso è stato dato dalla legge regionale del 2018 che, come già sottolineato, prevede un piano strutturato e dettagliato per l'inserimento più sistematico del sardo a scuola, sia come materia di insegnamento, sia come codice veicolare da impiegare durante le ore delle altre materie scolastiche. Sebbene una valutazione degli effetti di questa legge necessiti di tempi più lunghi, al momento alcuni risultati concreti sono stati già raggiunti. Tra questi, uno spazio importante è ricoperto dall'istituzione della "Certificazione provvisoria sperimentale della conoscenza delle lingue di minoranza storiche parlate in Sardegna", secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento, la cui gestione è affidata all'Università di Cagliari. Questo certificato fornisce un'attestazione del livello di sardo C1 che funziona come titolo per l'identificazione, tramite concorso pubblico, degli operatori dello Sportello Linguistico Regionale²⁰ e per l'elenco dei docenti di lingua sarda²¹. Altri esiti riguardano l'attivazione di corsi di aggiornamento di sardo per insegnanti e la creazione di materiali didattici. A oggi non sono ancora disponibili invece dei dati esaustivi sulle modalità e sull'estensione dell'insegnamento del sardo sul territorio isolano.

Nelle pagine che seguono si tenterà di fornire un quadro quanto più possibile aggiornato sulla presenza del sardo in ambito scolastico. A tal fine, sono stati analizzati i documenti reperibili sul sito della Regione Autonoma della Sardegna (RAS, Assessorato della pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport), relativi ai bandi attraverso i quali sono stati assegnati agli istituti scolastici i fondi riservati all'insegnamento del sardo e delle altre lingue

²⁰ Lo Sportello Linguistico Regionale, istituito dalla Regione, svolge compiti di coordinamento, supporto e monitoraggio delle attività svolte dai diversi sportelli linguistici locali (*Ofizios de su sardu*), promuove gli incontri per l'aggiornamento del personale impiegato negli sportelli linguistici e del personale della Regione e offre supporto per l'uso della lingua negli uffici pubblici regionali e nella comunicazione istituzionale (Legge regionale 22/2018).

²¹ L'elenco regionale dei docenti per la lingua sarda è la lista dei docenti in possesso dei requisiti per l'insegnamento del sardo, attraverso la quale le istituzioni scolastiche possono reclutare i docenti esterni qualificati (Legge regionale 22/2018).

di minoranza a scuola²². I beneficiari di queste risorse sono le istituzioni scolastiche della Sardegna, statali e paritarie, che comprendono la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di I e II grado. Nel bando si legge:

Al fine di tutelare, valorizzare e diffondere le lingue minoritarie sardo e catalano parlate in Sardegna e valorizzare e diffondere le varietà alloglotte sassarese, gallurese e tabarchino, la RAS sostiene l'insegnamento e l'utilizzo veicolare delle lingue minoritarie e – ai sensi del comma 11 dell'art.17 della LR 22/2018 – delle varietà alloglotte, nonché la realizzazione di Laboratori Didattici Extracurricolari ai sensi dell'art. 19 della LR 22/2018 svolti esclusivamente nelle lingue e nelle varietà alloglotte di cui sopra, destinati agli studenti delle Istituzioni scolastiche della Sardegna.

Le linee di intervento adottate sono perciò due, “INSULAS – INSegnamento Unico Lingue A Scuola”, che prevede l'utilizzo e l'insegnamento della lingua in orario curricolare e nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa” e “FRAILES - Fucine di Lingue sarde: Laboratori Didattici Extracurricolari”, che consiste nell'insegnamento del sardo attraverso dei laboratori extracurricolari.

La linea INSULAS finanzia i progetti che includono l'uso delle lingue nella scuola dell'infanzia e l'insegnamento delle e nelle lingue minoritarie di tutte le materie del curricolo (attraverso il metodo CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) negli altri ordini di scuola²³. Grazie alla legge regionale 22/2018, tale sostegno si estende anche al sassarese, gallurese e tabarchino (lingue non menzionate nella legge nazionale 482/1999). Data la non obbligatorietà dell'insegnamento, l'attivazione dell'utilizzo e dell'insegnamento della lingua nella singola scuola è soggetta alla richiesta da parte di tutte le famiglie degli studenti per classe oppure a un numero minimo di richieste che siano in grado di consentire l'aggregazione di più studenti afferenti a classi diverse in un unico gruppo di apprendimento. Ogni proposta di progetto deve prevedere da un minimo di 30 ore per le scuole dell'infanzia (e di 25 per le scuole primarie e per le scuole secondarie di I e II grado), a un massimo di 40 per ciascun progetto. I progetti devono contemplare inoltre l'utilizzo della lingua nella scuola dell'infanzia per lo svolgimento di attività educative, mentre negli altri ordini di scuola è previsto l'insegnamento della lingua e/o la sua adozione per insegnare in modalità CLIL le altre materie del curricolo. Come indicato nell'art. 12 delle “Linee Guida per l'insegnamento delle lingue delle minoranze storiche”²⁴, il percorso formativo deve essere costruito a partire dalla parlata locale e dal contesto linguistico nel quale lo studente è immerso. Ai docenti è richiesto pertanto di usare una varietà linguistica coincidente (o vicina) a quella della comunità della quale l'istituzione scolastica fa parte.

La seconda linea di intervento, FRAILES, è finalizzata alla realizzazione di Laboratori Didattici Extracurricolari, esclusivamente in lingua minoritaria o in varietà alloglotta, i cui

²²Il riferimento è al bando “Insegnamento e utilizzo veicolare delle lingue delle minoranze storiche e laboratori didattici extracurricolari” (<https://www.regione.sardegna.it/atti-bandi-archivi/atti-amministrativi/tutti-gli-atti/89381>).

²³Nelle scuole secondarie di II grado l'insegnamento e l'utilizzo veicolare della lingua sarda avvengono nell'ambito dei progetti di potenziamento dell'offerta formativa.

²⁴<https://delibere.regione.sardegna.it/protected/52391/0/def/ref/DBR52239/>.

programmi si collocano in aree diverse (artistica, manualità creativa, educazione civica, salute e sicurezza, identità territoriale, tradizioni e cultura). I destinatari di queste iniziative includono non solo gli studenti (delle scuole dell'infanzia, delle scuole primarie e delle scuole secondarie di I e II grado), ma anche le loro famiglie (sebbene queste non siano considerate ai fini del conteggio del numero dei partecipanti per l'attivazione del laboratorio). La decisione di aprire i laboratori anche a utenti esterni al mondo scolastico risponde al chiaro intento di estendere l'opera di sensibilizzazione al plurilinguismo anche alle famiglie degli studenti.

Nonostante la legge risalga al 2018, il suo percorso di attuazione è stato molto lento, anche a causa del cambiamento del governo regionale. Per questo motivo, il primo piano avviato a seguito della legge è il "Piano di Politica Linguistica regionale 2020-2024" e i primi dati disponibili sono rappresentati da quelli del bando del 2020. L'analisi riportata di seguito prende in considerazione gli anni scolastici dal 2020 al 2023 (2020/2021; 2021/2022; 2022/2023).

La Figura 1²⁵ mostra una sintesi del numero globale di progetti approvati²⁶ nei tre anni considerati. La maggior parte di questi rientrano nella linea di intervento INSULAS. Ciò può essere sicuramente dovuto al maggiore sostegno economico che la legge riserva alle iniziative del primo tipo, ovvero alle attività didattiche introdotte nell'orario curricolare, e quindi alla maggiore possibilità di ottenere un finanziamento²⁷. Tuttavia, nell'avviso si legge anche che in caso di necessità è previsto uno spostamento di risorse da una linea all'altra e, in generale, i fondi disponibili risultano di molto superiori a quanto è stato assegnato, visto che il numero di domande non è stato alto (tanto è vero che più di una volta sono stati riaperti i termini di scadenza del bando).

Gli ordini in cui è stato attivato il maggior numero di progetti sono la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, mentre il numero di iniziative presentate dalla scuola secondaria (di I e II grado) è molto basso.

²⁵I grafici sono stati prodotti con il software R (pacchetto ggplot2).

²⁶I dati analizzati riguardano i progetti approvati sulla base delle graduatorie, che però non tengono conto delle successive operazioni di abbinamento dei laboratori tra diverse classi, quindi il numero esatto dei progetti effettivamente attivati potrebbe essere leggermente più basso. I dati grezzi (ovvero i risultati pubblicati sul sito della Regione Sardegna) non consentono una lettura sicura di tutti i processi avvenuti in seguito all'approvazione dei risultati.

²⁷La suddivisione dei fondi è ripartita nel modo seguente: per l'anno scolastico 2020/2021, 660.000 euro per la linea INSULAS e 284.444 euro per la linea FRAILES; per l'anno scolastico 2021/2022, 500.000 euro per INSULAS, 400.000 euro per FRAILES; per l'anno scolastico 2022/2023, 600.000 euro per INSULAS, 200.000 euro per FRAILES.

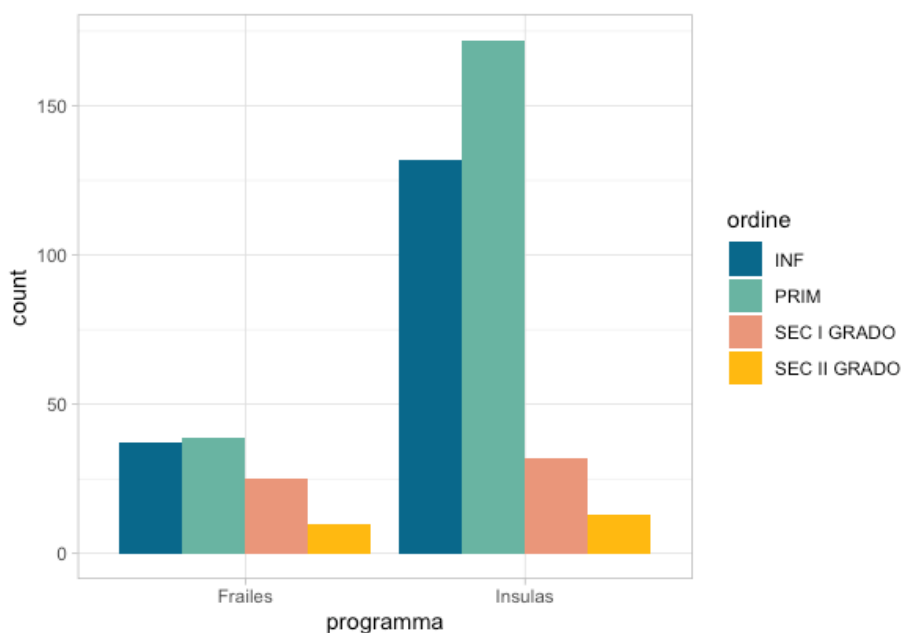


Figura 1. Sintesi del numero complessivo di progetti approvati per le due linee di intervento (FRAILES e INSULAS) relativi ai tre anni di attivazione per ogni ordine di istruzione (scuola dell'infanzia; scuola primaria; scuola secondaria di I grado; scuola secondaria di II grado) (Fonte: Elaborazione propria a partire da dati pubblicati dalla Regione Autonoma della Sardegna)

Se scorpiamo i dati nei singoli anni scolastici (Figura 2), notiamo che la linea di intervento INSULAS ha avuto ogni anno un numero di progetti superiore rispetto a FRAILES e anche un numero decrescente di progetti attivati dal 2020 al 2022, nonostante le risorse siano rimaste pressoché inalterate.

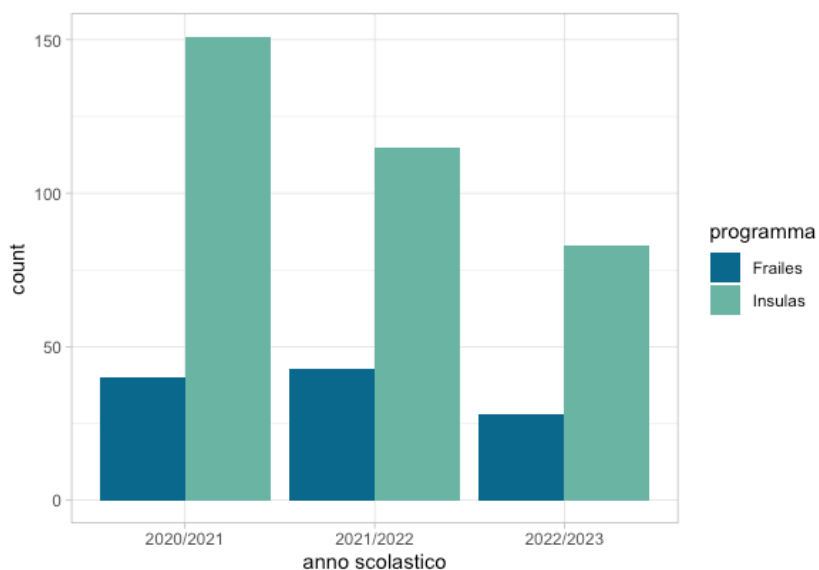


Figura 2. Distribuzione del numero complessivo di progetti approvati per le due linee di intervento (FRAILES e INSULAS) per ogni anno scolastico (Fonte: Elaborazione propria a partire da dati pubblicati dalla Regione Autonoma della Sardegna)

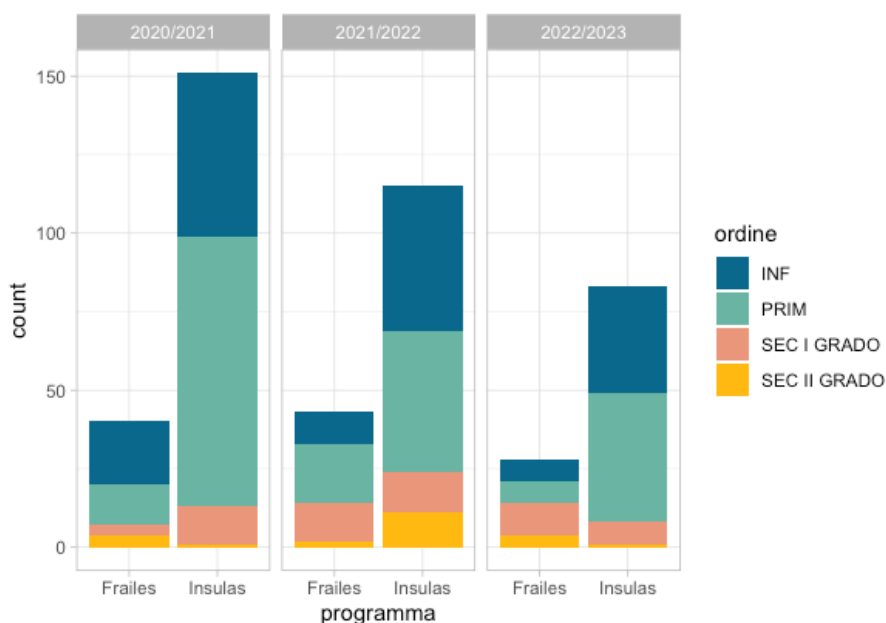


Figura 3. Distribuzione del numero dei progetti approvati rispetto a ciascun anno scolastico e ai diversi ordini di istruzione

(Fonte: Elaborazione propria a partire da dati pubblicati dalla Regione Autonoma della Sardegna)

In totale (Figura 3), nei tre anni scolastici, i progetti approvati sono stati 460, suddivisi nel modo seguente: per il 2020/2021, 191 proposte (151 INSULAS; 40 FRAILES), per il 2021/2022, 158 progetti (115 INSULAS; 43 FRAILES), per il 2022/2023, 111 progetti (83 INSULAS; 28 FRAILES). Fatta eccezione per pochissimi casi, quasi tutti i progetti sono incentrati sul sardo (e non sulle altre lingue locali). Nonostante sia evidente il calo del numero delle proposte nell'arco dei tre anni di riferimento, al momento è ancora difficile interpretare le tendenze che emergono dai dati, perché le informazioni a disposizione riguardano un lasso di tempo troppo breve.

Occorre sottolineare qui che il numero delle domande per la richiesta dei fondi corrisponde al numero delle classi e non al numero delle scuole che hanno incluso il sardo tra i loro insegnamenti. Sono stati registrati infatti casi di scuole che hanno presentato numerose domande (per esempio, una scuola primaria ha presentato 28 progetti per classi di studio diverse).

Dal punto di vista tematico, i progetti finanziati appaiono molto variegati. I programmi possono essere incentrati sull'apprendimento della lingua (es. *Imparaus is primus fueddus* 'Impariamo le prime parole', scuola primaria di Sinnai; *Chistiona su sardu* 'Parla il sardo', scuola primaria di Cagliari), oppure sull'uso veicolare della lingua per una materia curricolare (es. *Matematica in Sardu* 'Matematica in sardo', scuola secondaria di I grado di Siliqua; *Storia con il sardo*, scuola primaria di Portoscuso).

5. Discussione e conclusioni

A partire dal 1997, il sardo è stato al centro di diversi interventi di pianificazione linguistica, attuati secondo prospettive differenti. L'analisi dell'evoluzione temporale di queste azioni permette di scorgere un cambiamento di atteggiamento generale da parte dei legislatori e degli attori coinvolti nelle azioni di pianificazione. L'aspetto più macroscopico, a nostro avviso, riguarda il passaggio da un paradigma più orientato alla singola lingua di minoranza a una visione più globale e basata sull'intero repertorio linguistico. Rispetto ai decreti legislativi risalenti alla fine degli anni '90, l'ultima legge approvata propone un progetto di pianificazione linguistica più strutturato e composito, nel quale trovano spazio misure di intervento differenti, ma tutte inserite in un piano complessivo che pone come obiettivo principale la valorizzazione del multilinguismo a livello di contesto territoriale e scolastico. In questo sfondo sono comprese non solo le lingue locali, ma anche l'italiano, lingua ufficiale, e l'inglese, lingua internazionale (cfr. Gorter et al. 2014; Lasagabaster 2003). La sensibilizzazione nei confronti del plurilinguismo dovrebbe incoraggiare le famiglie a mantenere e valorizzare le risorse linguistiche attraverso la trasmissione intergenerazionale (in questa direzione può essere letta l'apertura anche alle famiglie degli studenti dei laboratori FRAILES). L'individuazione della trasmissione intergenerazionale delle lingue locali come elemento chiave ai fini di un'azione di salvaguardia di successo è un tratto altamente innovativo (sebbene non lo sia per la tradizione di studi di sociologia del linguaggio, cfr. Fishman 1991) di questa legge rispetto alle esperienze precedenti. In questo modo si riconosce implicitamente anche il grado di pericolo a cui la lingua è esposta e la necessità di concentrarsi maggiormente sull'incremento dell'uso della lingua tra i parlanti e non sugli aspetti che destano più interesse a livello mediatico, come la standardizzazione. Come è stato visto nel par. 3.2 il sardo è una lingua a rischio di estinzione (con differenti gradi di vitalità a seconda delle specifiche aree), per cui il passo più urgente è il rafforzamento del suo uso negli ambienti familiari e nei contesti d'uso informale. La diffusione della lingua locale nei domini pubblici può essere utile per incrementarne il prestigio, ma gli interventi non possono limitarsi solo ai domini alti.

Mentre nelle esperienze passate la disposizione preponderante era costituita dalla standardizzazione del sardo (o, almeno, questa è diventata la misura che ha preso il sopravvento), in questo caso la creazione di uno standard costituisce solo uno degli elementi di una costellazione di iniziative e neanche la più urgente (dato che il riferimento al modello da usare, sia a livello scolastico, sia ai fini della Certificazione linguistica è principalmente rivolto alle varietà locali, con la proposta di criteri ortografici per la forma scritta).

Rispetto all'ambito scolastico, le esperienze precedenti alla legge regionale 2018 sono state sporadiche e non continuative; al contrario, l'attuale legge prevede una maggiore continuità e finanziamenti costanti nonché specifiche linee di intervento, ovvero INSULAS e FRAILES. Come è emerso dall'analisi (cfr. par. 4.3), il maggior numero di progetti attivati è connesso alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, mentre nella scuola secondaria (di I e II grado) il numero di iniziative presentate è piuttosto basso. Nel complesso, la quantità delle proposte di progetti per l'insegnamento della lingua sarda da parte delle istituzioni scolastiche rimane ancora molto esigua.

Inoltre, aver espressamente previsto un preciso piano di formazione per gli insegnanti e per la preparazione dei materiali didattici, così come della Certificazione linguistica come attestato di competenza per i docenti di sardo, rappresenta una misura che garantisce una maggiore solidità nel percorso di inclusione del sardo nel sistema scolastico.

Cercando di interpretare tutte le azioni nel loro insieme, in conclusione possiamo affermare che mentre in precedenza la modalità di azione si traduceva in una serie di azioni mirate e finalizzate a modificare (rapidamente) lo status e le funzioni della lingua, i più recenti interventi di pianificazione hanno assunto una forma più strutturata e sono stati inseriti in un piano di più ampio respiro, che cerca di rafforzare gli aspetti più significativi, come la trasmissione intergenerazionale, attraverso un'opera di sensibilizzazione al plurilinguismo. Come hanno messo in luce gli studi sociolinguistici citati al par. 3.2, un cambiamento negli atteggiamenti linguistici dei parlanti è già in atto. Le ulteriori misure intraprese, inserite in un piano che tiene conto dei meccanismi che si instaurano tra le lingue e tra queste e i parlanti, dovrebbero incidere in modo più duraturo sulla percezione della comunità nei confronti delle lingue locali.

Riferimenti bibliografici

Berruto, Gaetano. 1987. "Lingua, dialetto, diglossia, dilalia." In *Romania et Slavia adriatica. Festschrift für Zarko Muljačić*, a cura di Günter Holtus, e Johannes Kramer, 57-81. Hamburg: Buske.

Berruto, Gaetano. 2006. "Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove)." In *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, a cura di Alberto Sobrero, e Annarita Miglietta, 101-127. Galatina: Congedo.

Bier, Ada. 2021. "Le agenzie di formazione degli insegnanti delle lingue di minoranza in Italia." In *Le lingue regionali a scuola*, a cura di Maria Cecilia Luise, e Federico Vicario, 65-115. Novara: UTET Università De Agostini Scuola.

Blasco Ferrer, Eduardo, Peter Koch, e Daniela Marzo, a cura di. 2017. *Manuale di linguistica sarda*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Brenzinger, Matthias et al. 2003. "Language Vitality and Endangerment." Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris, 10–12 March 2003.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699>

Calaresu, Emilia. 2002. "Alcune riflessioni sulla LSU (Limba Sarda Unificada)." *Plurilinguismo*, 9, 247-266.

Calaresu, Emilia. 2008. "Funzioni del linguaggio e sperimentazioni linguistiche in Sardegna." *Ianua. Revista Philologica romanica*, 8, 1-17.

Contini, Michele. 1987. *Etude de géographie phonétique et de phonétique instrumentale du sarde*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Contini, Michele. 2004. "Noragugume, così vicina a Nuoro..." In *Su sardu. Limba de Sardigna e limba de Europa. Atti del Convegno di Berlino*, a cura di Lucia Grimaldi, e Guido Mensching, 113-138. Cagliari: CUEC.

Dal Negro, Silvia, e Gabriele Iannàccaro. 2003. "'Qui parliamo tutti uguale, ma diverso.' Repertori complessi e interventi sulle lingue." In *Ecologia linguistica. Atti della Società di Linguistica Italiana*, a cura di Ada Valentini, Piera Molinelli, Pierluigi Cuzzolin, e Giuliano Bernini, 431-450. Roma: Bulzoni.

Deiana, Igor 2016. "Atteggiamenti e usi linguistici in Ogliastra e a Cagliari." *Bollettino Di Studi Sardi*, 9, 83-99.

Dell'Aquila, Vittorio, e Gabriele Iannàccaro. 2004. *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.

Dessi Schmid, Sarah. 2017. "L'algherese." In *Manuale di linguistica sarda*, a cura di Eduardo Blasco Ferrer, Peter Koch, e Daniela Marzo, 460-475. Berlin/Boston: De Gruyter.

Dettori, Antonietta. 2002. "La Sardegna". In *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, a cura di Manlio Cortelazzo, Carla Marcato, Nicola De Blasi, e Gianrenzo P. Clivio, 898-958. Torino: UTET.

Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Gaidolfi, Susanna. 2017. *Die Italianisierung des Sardischen*. Göttingen: Franz Steiner Verlag.

Gorter, Durk, Victoria Zenotz, e Jasone Cenoz, a cura di. 2014. *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*. New York: Springer.

Iannàccaro, Gabriele. 2012. "Lingue dell'educazione e plurilinguismo scolastico a dieci anni dalla legge 482/99." In *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Viterbo, 27-29 settembre 2010*, a cura di Silvana Ferreri, 237-248. Roma: Bulzoni.

Jones, Michael A. 2003. *Sintassi della lingua sarda*. Cagliari: Condaghes.

Kloss, Heinz. 1987. "Abstandsprache und Ausbausprache." In *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, vol. I, a cura di Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, e Peter Trudgill, 302-308. Berlin/New York: De Gruyter.

Lai, Rosangela. 2018. "Language Planning and Language Policy in Sardinia." *Language Problems & Language Planning*, 42(1), 70-88. <https://doi.org/10.1075/lplp.00012.lai>

Lasagabaster, David. 2003. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.

Lavinio, Cristina, e Gabriella Lanero, a cura di. 2008. *Dimmi come parli...Indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*. Cagliari: CUEC.

Loporcaro, Michele. 2009. *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Laterza.

Marongiu, Maria Antonietta. 2010. "Il contatto sardo – italiano: un caso di *language shift* o di *language loss*?" In *XXVe CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, a cura di Maria Iliescu, Paul Danler, e Heidi Siller, 179-188. New York: De Gruyter Mouton.

Marra, Antonietta. 2021. "L'insegnamento della lingua sarda." In *Le lingue regionali a scuola*, a cura di Maria Cecilia Luise, e Federico Vicario, 198-224. Novara: UTET Università De Agostini Scuola.

Maxia, Mauro. 2017. "Le varietà alloglotte della Sardegna." In *Manuale di linguistica sarda*, a cura di Eduardo Blasco Ferrer, Peter Koch, e Daniela Marzo, 431-445. Berlin/Boston: De Gruyter.

Mensching, Guido. 2017. "Morfosintassi: sincronia." In *Manuale di linguistica sarda*, a cura di Eduardo Blasco Ferrer, Peter Koch, e Daniela Marzo, 376–396. Berlin/Boston: De Gruyter.

Mereu, Daniela. 2014. "Per uno studio della lingua della poesia orale campidanese: aspetti fonetici di un *corpus* di gare poetiche." *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology, and Literature*, 5(1), 22-55. <https://www.rhesis.it/issue/linguistics-and-philology-5-1/>

Mereu, Daniela. 2019. *Il sardo parlato a Cagliari. Una ricerca sociofonetica*. Milano: FrancoAngeli.

Mereu, Daniela. 2021. "Efforts to standardise minority languages: The case of Sardinian." *Europäisches Journal für Minderheitenfragen. European Journal of Minority Studies*, 14(1-2), 76-95. <https://doi.org/10.35998/ejm-2021-0004>

Mereu, Daniela, e Alessandro Vietti. 2020. "Code switching e competenza linguistica nel contatto tra sardo e italiano a Cagliari." In *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra, e Silvia Dal Negro, 301-316. Milano: Studi AItLA.

Moseley, Christopher, a cura di. 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

Oppo, Anna, a cura di. 2007. *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*. Relazione finale online: https://www.regione.sardegna.it/documenti/1_4_20070510134456.pdf

Paulis, Giulio. 2001. "Il sardo unificato e la teoria della pianificazione linguistica". In *Limba lingua language. Lingue locali, standardizzazione e identità in Sardegna nell'era della globalizzazione*, a cura di Mario Argiolas, e Roberto Serra, 155-171. Cagliari: CUEC.

Paulis, Giulio, Immacolata Pinto, e Ignazio E. Putzu, a cura di. 2013. *Repertorio plurilingue e variazione linguistica a Cagliari*. Milano: Franco Angeli.

Pintore, Carminu. 2022. "Didattica del sardo e "flessibilità sociolinguistica." Per una didattica della lingua sarda all'Università". In *Per una pianificazione del plurilinguismo in Sardegna*, a cura di Daniela Marzo, Simone Pisano, e Maurizio Viridis, 57-75. Cagliari: Condaghes.

Pisano, Simone. 2009. "Il futuro e il condizionale in alcune varietà sarde moderne: genesi di marche grammaticali da forme verbali lessicalmente piene." *Bollettino di Studi Sardi*, 2, 146-166.

Putzu, Ignazio E. 2012. "La posizione linguistica del sardo nel contesto mediterraneo." In *Neues aus der Bremer Linguistikwerkstatt*, a cura di Cornelia Stroh, 175-205. Bochum: Brochmeyer.

Rattu, Roberto. 2017. "Repertorio plurilingue e variazione sociolinguistica a Cagliari: i quartieri di Castello, Marina, Villanova, Stampace, Bonaria e Monte Urpinu." Tesi di Dottorato, Università di Cagliari.

Regis, Riccardo. 2016. "Quanto è vitale l'occitano in Piemonte? Elementi di valutazione." In *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano. Atti del Convegno del 26 Settembre 2015*, a cura di Aline Pons, 27-44. Pomaretto: Scuola Latina di Pomaretto.

Rindler Schierve, Rosita. 2017. "Sociolinguistica e vitalità del sardo." In *Manuale di linguistica sarda*, a cura di Eduardo Blasco Ferrer, Peter Koch, e Daniela Marzo, 31-44. Berlin/Boston: De Gruyter.

Toso, Fiorenzo. 2003. *I Tabarchini della Sardegna. Aspetti linguistici ed etnografici di una comunità ligure d'oltremare*. Recco: Le Mani.

Toso, Fiorenzo. 2017. "Il tabarchino." In *Manuale di linguistica sarda*, a cura di Eduardo Blasco Ferrer, Peter Koch, e Daniela Marzo, 446-459. Berlin/Boston: De Gruyter.

Virdis, Maurizio. 1988. "Sardisch: Areallinguistik. Aree linguistiche." In *Lexikon der Romanistischen Linguistik, IV*, a cura di Günter Holtus, Michael Metzeltin, e Christian Schmitt, 897-913. Tübingen: Niemeyer.

Virdis, Maurizio. 2021. "La lingua sarda". In *Le lingue regionali a scuola*, a cura di Maria Cecilia Luise, e Federico Vicario, 171-192. Novara: UTET Università De Agostini Scuola.

Hacia una revisión del estatus didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües para la escolarización en euskera

Ibon Manterola

Departamento de Lingüística y Estudios Vascos, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena (EU). Lan honek Euskal Autonomia Erkidegoko euskarazko irakaskuntzarako baliabide eleaniztunetan gaztelaniak duen estatus didaktikoari buruzko hausnarketa eskaintzen du. Saio hau baliabide eleaniztunen inguruko bi ikerketa enpirikotan oinarritzen da: batetik, Leonet, Cenoz eta Gorteren lanean (2017), eta, bestetik, Aldekoaren ikerketan (2020). Bi oinarritzko gogoeta-ildo iradokitzen dira: batetik, gaztelaniaren irakaskuntza eta ikaskuntza ikasgai gisa birplanteatu egin daiteke, euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza indartu dezan. Horretarako, *translanguaging* jarduerak interesgarriak izan daitezke, izan ere, jarduera horietan euskararen eta euskarazko lanketa txertatu daiteke: ez bakarrik gaztelaniaz gain euskara ere ikastea erraztuko duten alderdi linguistikoaren lanketa eginez; baita ere dimentsio soziolinguistikoak jorratuz, euskararen prestigio soziala indartzeko helburu argiarekin. Bestalde, uste dut funtsezkoa dela hizkuntzen arteko transferentziari etekina ateratzea baliabide didaktiko eleaniztunetan. Didaktikaren ikuspegitik, lanean zehar argudiatzen dut ez dela beharrezkoa baliabide eleaniztunetan lanketarako hizkuntza nagusia gaztelania izatea, eta ezta ere irakaskuntza eta ikaskuntzarako objektu didaktiko nagusia ere.

Gako-hitzak: gaztelania, euskarazko irakaskuntza, hizkuntzen trataera bateratua, *translanguaging* pedagogia

Sintesi (IT). L'obiettivo principale di questo contributo è offrire una riflessione sul ruolo didattico dello spagnolo nei dispositivi plurilingui per la scolarizzazione in basco nella Comunità Autonoma Basca. Questa riflessione si basa su due ricerche empiriche sui dispositivi plurilingui: da un lato, il lavoro di Leonet, Cenoz e Gorter (2017) e, dall'altro, la ricerca di Aldekoa (2020). Si suggeriscono due linee principali di riflessione: da un lato, l'insegnamento e l'apprendimento dello spagnolo come materia può essere ripensato in modo da sostenere e rafforzare l'insegnamento e l'apprendimento del basco, attraverso attività di *translanguaging* in cui si lavori anche in basco: non solo aspetti puramente linguistici che favoriscano anche l'apprendimento del basco, ma anche dimensioni sociolinguistiche, con il chiaro obiettivo di rafforzare il prestigio sociale del basco. Dall'altro lato, è fondamentale sfruttare il trasferimento interlinguistico nei dispositivi plurilingui. Dal punto di vista didattico, non è necessario che lo

spagnolo sia la lingua veicolare principale dei dispositivi plurilingui né l'oggetto principale dell'insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: spagnolo, scolarizzazione in basco, trattamento integrato delle lingue, *translanguaging* pedagogico

1. Introducción

El rol del castellano ha variado mucho en el sistema escolar del País Vasco Sur a lo largo del siglo XX. De modo general, en gran parte del siglo XX, fue la única lengua vehicular de un sistema escolar cuyo objetivo respecto al desarrollo lingüístico era la castellanización de la población infantil, también en el caso de miles de niños cuya lengua de socialización inicial en el hogar era el euskera. La excepción a este tipo de escolarización, substractivo en términos de bilingüismo (Lambert 1974; en Baker 2006), fueron proyectos educativos más o menos puntuales y exitosos donde el euskera fue la lengua vehicular (junto al castellano en algunos casos). Me refiero, por ejemplo, a: las escuelas de barriada en Bizkaia en las primeras décadas del siglo (Arrien 1983), la iniciativa de Elvira Zipitria en los años 50 para impartir clases en euskera en su casa de Donostia (Fernandez 1994), y la red de escuelas en euskera creadas a partir de los años 60 en todo el País Vasco (Basurko 1989). En cualquier caso, hubo que esperar hasta la recuperación parcial del autogobierno a finales de los años 70, cuando el Gobierno Vasco autónomo pudo empezar a desarrollar su propia legislación educativa-lingüística. Con el Estatuto de Gernika el euskera y el castellano fueron reconocidos como lenguas co-oficiales en las provincias de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. Posteriormente, en 1982 se aprobó la Ley de normalización del uso del euskera, que ha regulado durante cuatro décadas la política lingüística gubernamental en áreas críticas para la revitalización del euskera como la administración, la educación, los medios de comunicación o la enseñanza del euskera a la población adulta. En el área educativa, la Ley de normalización de 1982, y el Decreto de 1983 sobre el uso del euskera y el castellano en la enseñanza no universitaria, establecieron tanto el euskera como el castellano como lenguas vehiculares, a optar por los progenitores. Es decir, los progenitores podrían elegir el idioma vehicular, eso sí, en cualquiera de las opciones ambas lenguas deberían de ser enseñadas como asignaturas. Se trata de los modelos de enseñanza bilingüe A (castellano lengua vehicular), B (ambas lenguas vehiculares) y D (euskera lengua vehicular)²⁸.

Desde los años 80 hasta la actualidad, el papel y el estatus del castellano tanto como lengua vehicular como lengua objeto de enseñanza-aprendizaje ha ido variando en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Ya quedan muy lejos los tiempos en los que se consideraba que el aprendizaje del castellano requería no sólo su estatus como asignatura, sino también su uso como lengua vehicular de otras áreas. La escolarización en euskera (inmersión para el alumnado de L1 castellano; mantenimiento para el alumnado de L1 euskera) se confirmó empíricamente una alternativa válida gracias a las mediciones EIFE (*Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*; Enseñanza del euskera: influencia de los factores) a finales de los 80: se demostró que el nivel de castellano obtenido por el alumnado escolarizado en

²⁸Recomiendo la lectura del trabajo de Zalbide (1998) para conocer los detalles de la creación y evolución de los modelos bilingües hasta finales de la década de los 90.

euskera era similar al nivel logrado por el alumnado escolarizado en castellano (por ejemplo, Gobierno Vasco 1986). La divulgación de estas y otras investigaciones con resultados similares, sincronizada con el apoyo de las instituciones y el empuje de la comunidad educativa en favor de la escolarización en euskera, ha tenido como consecuencia un reajuste muy significativo del estatus didáctico del castellano en la CAV: en la gran mayoría de las escuelas, actualmente, el castellano no es lengua vehicular. En educación primaria, en el curso 2020/21 el 78,4% estaba matriculado en el modelo D, el 17,6% en el modelo B, y finalmente, el 3,2% en el modelo A.

La nueva Ley de Educación de la CAV aprobada a finales de 2023 otorga autonomía a los centros escolares para diseñar e implementar Proyectos Lingüísticos de centro, donde se han de explicitar los objetivos y los roles de las lenguas (tanto de las curriculares, como de las demás lenguas habladas en los hogares del alumnado). El currículo promulga la creación e implementación de situaciones de aprendizaje, es decir, “escenarios y actividades que requieren que el alumnado desarrolle actividades relacionadas con las competencias esenciales y específicas que faciliten su adquisición y desarrollo” (Gobierno Vasco 2023a, 3). Asimismo, el currículo apuesta por un tratamiento integrado de lenguas, y también de lenguas y de saberes (Gobierno Vasco 2023b): “el aprendizaje de las lenguas debe desarrollarse desde una perspectiva globalizada, basada en el aprendizaje integrado de las lenguas y en el aprendizaje integrado de las lenguas y de los saberes.”

Esto nos sitúa en el marco de proyectos de innovación y formación docente, a través de los cuales el profesorado, junto con estructuras y equipos de asesoría e investigación didáctica, actualicen e implementen dispositivos didácticos plurilingües donde se alternen el euskera y el castellano, y en su caso, el inglés, integrándolos además con otras áreas (conocimiento del medio, ciencias sociales, etc.). De hecho, la página web del Gobierno Vasco que contiene información detallada sobre el nuevo currículo incluye ejemplos de situaciones de aprendizaje para primaria y secundaria donde se alternan el euskera y el castellano²⁹.

Los proyectos de innovación y formación docente de este tipo requieren actitudes y creencias positivas del profesorado sobre el multilingüismo y la educación plurilingüe. En el caso de la CAV, hay datos en esa dirección, a la luz de trabajos como Arocena et al. (2015), Bier y Lasagabaster (2022), y Boillos Pereira et al. (2022), aunque la idoneidad de alternar lenguas en clase para fomentar el desarrollo plurilingüe no concita actitudes positivas de manera unánime entre el profesorado. De todos modos, más allá de actitudes positivas, los proyectos de innovación y formación deben incidir en establecer criterios teórico-metodológicos comunes en didáctica de las lenguas para adaptar los currículos integrados de centro y los dispositivos didácticos plurilingües (Apraiz, Pérez y Ruiz 2012; Ortega y Anakabe 2015).

En base a estas reflexiones iniciales, el objetivo principal de este capítulo es ofrecer una reflexión acerca del papel didáctico del castellano en los dispositivos plurilingües en la escolarización en euskera en la CAV. Trataré de argumentar que el aprendizaje de las capacidades escritas y orales en castellano no siempre requiere que esta lengua sea ni principal lengua vehicular ni principal objeto de enseñanza de los dispositivos didácticos plurilingües implementados en las escuelas de la CAV. Asimismo, intentaré mostrar que el tratamiento

²⁹<https://curriculum.euskadi.eus/es/ikas-egoerak>

integrado de lenguas y el *translanguaging* pedagógico son alternativas interesantes para dar un encaje didáctico y sociolingüístico adecuado al castellano en los dispositivos plurilingües para la enseñanza y aprendizaje del euskera, castellano e inglés.

El capítulo consta de cuatro secciones aparte de esta introducción: la segunda incluye la explicación de las bases teóricas de mi reflexión. En la tercera sección se ofrece una muy breve caracterización sociolingüística del castellano, poniendo el foco en ciertos aspectos del alumnado y del profesorado. En el apartado cuarto presentaré dos investigaciones realizadas en la CAV sobre la experimentación de dos dispositivos plurilingües: Leonet, Cenoz y Gorter (2017) y Aldekoa (2020). A partir de estas dos investigaciones, trataré de sacar las conclusiones de este capítulo, en la quinta sección.

2. Bases teóricas

Las reflexiones que ofrezco en este trabajo se fundamentan en dos posicionamientos teóricos: por una parte, la perspectiva de la sociodidáctica de las lenguas, y más precisamente, los siete principios de la sociodidáctica de las lenguas, tal y como han sido propuestos por Dolz (2019). Y, por otra parte, la necesidad de dotar de un estatus prioritario a las lenguas minorizadas en los programas de educación plurilingüe (Idiazabal, Manterola y Diaz de Gereñu 2015).

2.1 Los siete principios de la sociodidáctica de las lenguas

La sociodidáctica de las lenguas aboga por profundizar en la comprensión de los fenómenos sociolingüísticos y didácticos que intervienen en la educación plurilingüe, ya que para entender los procesos “internos” de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la escuela, es necesario tomar en cuenta los factores sociolingüísticos “externos” a la escuela (Dolz 2019). Los siete principios de la sociodidáctica de lenguas (o la regla del siete de la sociodidáctica) parten de una doble reflexión (Bronckart y Dolz 2021): por un lado, a la hora de caracterizar las situaciones de enseñanza de lenguas, hay que tomar en cuenta que el estatus y la valorización de las lenguas presentes en la escuela influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Dolz y Tupin 2011). Por otro lado, se considera que el cambio de lengua entre el hogar y la escuela puede ser beneficioso para el desarrollo bilingüe del alumnado, siempre que la institución escolar valore y respete la lengua del hogar, y en la medida de lo posible, fomente su aprendizaje. En este sentido, es fundamental distinguir de manera clara los programas de inmersión de los programas de submersión (Idiazabal y Dolz 2013): si bien ambos se basan en la escolarización en lengua segunda, sólo los programas de inmersión contribuyen a desarrollar un bi-plurilingüismo aditivo que incluya la lengua del hogar. A continuación, enumeraré los siete principios, siguiendo la formulación utilizada en la contribución de Bronckart y Dolz (2021, 106-109):

Tabla 1. Siete principios de la sociodidáctica de las lenguas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. La vitalidad sociolingüística de las lenguas presentes, la dinámica de las prácticas lingüísticas en el contexto y la exposición a estas prácticas contribuyen al desarrollo del lenguaje.2. El estatus de las lenguas y las relaciones que mantienen en el entorno determinan la legitimidad que tienen esas lenguas en la escuela. |
|--|

-
3. La glotofobia, hostilidad hacia una lengua o variedad lingüística, está en el origen de la discriminación lingüística, la inseguridad lingüística y los comportamientos de evitación lingüística.
 4. Las condiciones institucionales sobre la política lingüística y los proyectos lingüísticos de las escuelas facilitan (o limitan) la enseñanza de lenguas.
 5. Una enseñanza eficaz de la pluralidad lingüística parte de una evaluación del repertorio lingüístico de los alumnos y se adapta a sus capacidades iniciales.
 6. La acción didáctica, los conocimientos lingüísticos y las competencias profesionales del profesorado son fundamentales para garantizar el aprendizaje escolar.
 7. Las lenguas son a la vez objeto de y herramienta para la enseñanza. La elección de objetos y situaciones didácticas determina el aprendizaje escolar.

2.2 Por una educación plurilingüe sostenible para las lenguas minorizadas y la diversidad lingüística

Se ha escrito y debatido mucho sobre las posibilidades y los límites de la escuela a la hora de revitalizar comunidades lingüísticas debilitadas, pero lo que es seguro es que si la escuela sólo promueve el aprendizaje y el uso de la(s) lengua(s) hegemónica(s), los procesos de ruptura intergeneracional y de sustitución lingüística no hacen más que acelerarse (Olko y Wicherkiewicz 2016). Por ello, en el caso de muchas comunidades lingüísticas minorizadas en todo el planeta, se le asigna a la institución escolar el objetivo de capacitar a las nuevas generaciones en la socialización en lengua minorizada (Hornberger 2008; Idiazabal 2017; McCarty 2020). Tratar de mejorar la situación social de la lengua minorizada es un factor de desarrollo, tanto en su vertiente local o comunitario, como en su vertiente planetaria, ya que el fomento de la diversidad lingüística, y especialmente, de las lenguas minorizadas es considerada hoy en día un objetivo a escala global (Idiazabal 2019; Romaine 2019). Junto a Idiazabal y Diaz de Gereñu, planteamos tres grandes objetivos para una educación plurilingüe sostenible en contextos como el vasco, donde una lengua minorizada es parte central de la configuración plurilingüe del sistema educativo. Por un lado, la educación plurilingüe debe capacitar el alumnado en el uso del euskera, castellano e inglés en diversas situaciones comunicativas. Asimismo, el desarrollo de capacidades metalingüísticas también es otro de los objetivos prioritarios de la educación plurilingüe, en la medida en que el control y la conciencia sobre el sistema gramatical-discursivo y sociolingüístico de las lenguas es un factor que favorece el desarrollo plurilingüe. Por último, pensamos que la educación plurilingüe debe promover actitudes favorables hacia la diversidad lingüística, y especialmente, hacia las lenguas minorizadas y minoritarias (Idiazabal, Manterola y Diaz de Gereñu 2015).

3. Muy breve caracterización sociolingüística del castellano entre el alumnado, el profesorado y las familias de la CAV

El proceso de recuperación social del euskera se caracteriza, entre otros muchos aspectos, por el hecho de que está siendo un proceso intensamente investigado y cuantificado (Urla y Burdick 2018; Ortega y Manterola 2022). Como consecuencia de ello, y de manera más o menos indirecta, disponemos también de una ingente cantidad de información sobre la situación sociolingüística del castellano en la CAV (y también en la Comunidad Foral de Navarra). En esta sección me limitaré a mencionar muy brevemente algunos datos sociolingüísticos del

castellano que puedan ser relevantes para los objetivos de este capítulo.

3.1 El castellano, principal lengua de socialización inicial del alumnado

Los datos del sexto y más reciente Mapa Sociolingüístico (Gobierno Vasco 2020) muestran que el castellano sigue siendo la lengua predominante en la socialización inicial de la población escolar (5-19 años). Si bien los porcentajes del castellano como única primera lengua inicial han disminuido desde 1986, es reseñable que la suma de primera lengua castellano y primera lengua euskera-castellano alcanza porcentajes en torno al 75% en las edades comprendidas entre 5 y 19 años (ver Gráfico 1).

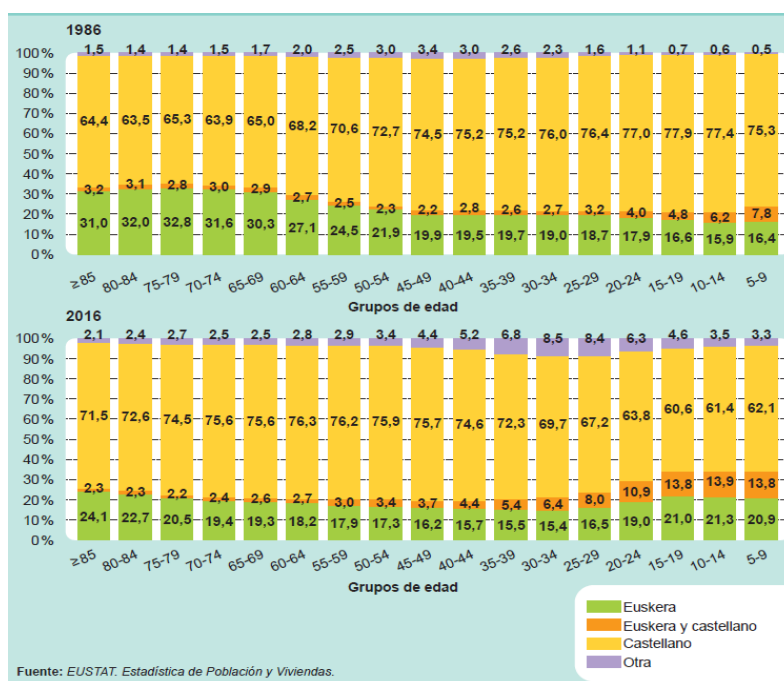


Gráfico 1. Evolución de la primera lengua por grupos de edad en la CAV, 1986-2016 (%)

(Fuente: Gobierno Vasco 2020, 64)

El Mapa Sociolingüístico también revela que el uso del castellano en el hogar sigue siendo predominante respecto al euskera y otras lenguas en todas las franjas etarias. En lo que se refiere a la población escolar, entre 5-9 años el porcentaje de la opción “únicamente en castellano” es del 68,6 % y de la opción “castellano y euskera”, del 11,6%. En la franja etaria de 10-14, los porcentajes son 68,9% y 11,8% respectivamente; y por último, entre 15 y 19 años, 71,8% y 11,2 %, respectivamente. En suma, son datos que confirman una presencia y uso muy fuertes del castellano en los hogares de la CAV con población en edad escolar.

3.2 El uso del castellano aumenta en el paso de la educación primaria a la secundaria

Tal y como he mencionado en la introducción, actualmente los porcentajes de matriculación en el modelo D, donde el euskera es la lengua vehicular, son muy superiores en comparación al modelo A, donde el castellano es la lengua vehicular. Sin embargo, es muy importante remarcar que estos datos no significan que el castellano sea una lengua residual en los centros escolares

de la CAV. Todo lo contrario, el castellano es la lengua principal de socialización en algunos de los espacios escolares, tal y como han ido mostrando las mediciones del Proyecto Arrue sobre los usos lingüísticos en la escuela (ISEI-IVEI y Gobierno Vasco 2022). El Gráfico 2 muestra la evolución del porcentaje de uso del euskera, tanto por alumnado de 4º de educación primaria (9-10 años) como de 2º de educación secundaria (13-14 años), en las mediciones entre 2011 y 2019. Absolutamente todos los porcentajes de uso del euskera en 4º de primaria disminuyen en 2º de secundaria, lo que confirma que el uso del castellano aumenta en el paso de la educación primaria a la secundaria. Esta tendencia es especialmente importante en los usos entre pares y en el patio. Por ejemplo, en la medición de 2019 en 2º de educación secundaria (ver Gráfico 2), hay una diferencia de 40 puntos porcentuales entre el uso del euskera con el profesorado en el aula (60%) y el uso en el patio entre pares (20,3%).

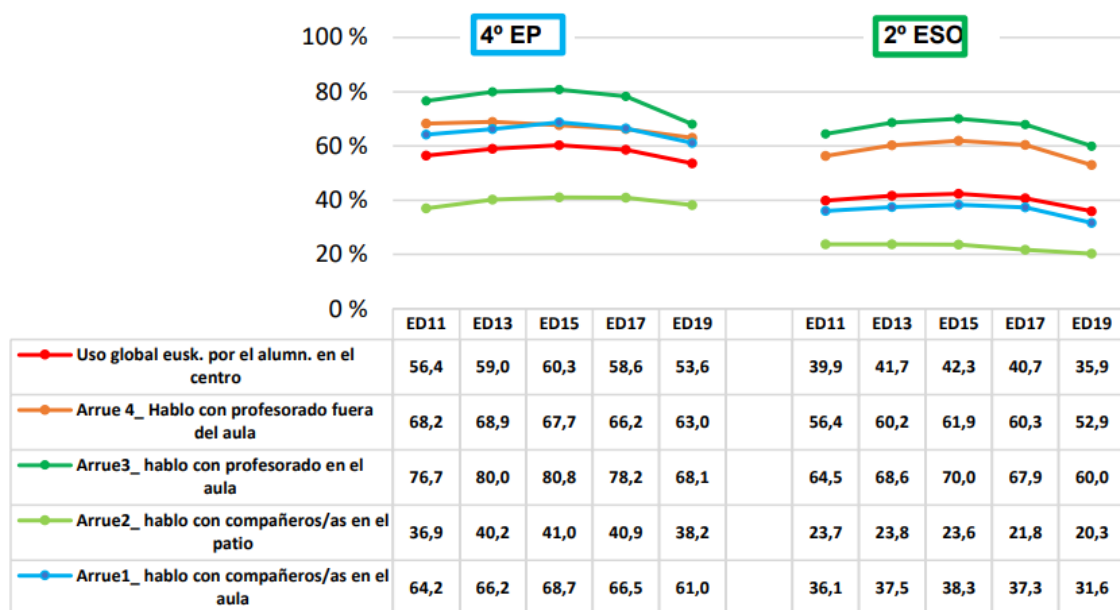


Gráfico 2. Evolución del porcentaje de uso del euskera en la escuela, 4º de educación primaria (9-10 años) y 2º de educación secundaria (13-14 años), Evaluaciones Diagnósticas (ED) entre 2011 y 2019

(Fuente: ISEI-IVEI y Gobierno Vasco 2022, 74)

3.3 El castellano goza de un prestigio incontestable entre el alumnado infantil y adolescente

En el contexto escolar, el patio es un espacio socializador donde los usos lingüísticos no están monitorizados por el profesorado de la misma manera en la que ocurre dentro del aula. Esto es más evidente en secundaria que en primaria, y, sobre todo, que en infantil, donde el profesorado sí acompaña al alumnado e interactúa con ellos, y por ende, puede influenciar su elección lingüística en la interacción. El dato de 2º de secundaria sobre el uso del euskera en el patio con los pares revela que el castellano es la lengua por defecto y de prestigio: aproximadamente 80% en 2º de secundaria habla en castellano entre pares (ver Gráfico 2).

Actualmente, otro espacio socializador clave para el prestigio lingüístico en general, y en particular para la juventud, es el mundo digital. Según los datos de la séptima y hasta ahora

última Encuesta Sociolingüística (Gobierno Vasco 2023c), entre las edades de 14 y 16 años, los porcentajes de uso del castellano en redes sociales son muy superiores en comparación a los usos del euskera, y también del inglés: el 30,6% de las personas encuestadas declara haber utilizado el castellano en un porcentaje del 75%, mientras que el 33,2% reporta un uso del 100% en castellano. A modo de comparación, los porcentajes para estos usos son, respectivamente, 9'7% y 5'3% en euskera, y 0'7% y 0'5% en inglés, respectivamente.

3.4. El profesorado tiene actitudes y representaciones positivas respecto al castellano

La investigación realizada por Bier y Lasagabaster (2022) permite indagar en la evolución de la competencia, usos y actitudes lingüísticas de estudiantes en formación inicial de profesorado, comparando datos recogidos en 2004 y 2022 mediante un cuestionario. En ambas mediciones los resultados de la competencia en castellano son mejores que la competencia en euskera e inglés. Se puede destacar que ningún participante entre 222 de la investigación de 2004 y 354 de la de 2022 reportaron no saber nada de castellano, y que sólo el 4% en 2004 y el 2,26% en 2022 eligieron la opción de “un poco”. En cuanto a los usos lingüísticos, el castellano sigue predominando en el ámbito familiar, en el consumo de medios digitales, TV, radio, música, libros, etc., así como en las relaciones entre pares en la universidad y fuera de ella, aunque en el caso de estos últimos dos ámbitos, el uso del euskera se ha incrementado. Por último, los resultados sobre las actitudes hacia el castellano han mejorado respecto a la investigación de 2004: los porcentajes en actitudes desfavorables y neutrales han decrecido, mientras que los porcentajes en actitudes favorables se han incrementado.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la enseñanza y aprendizaje del castellano en el sistema escolar de la CAV tiene como factor facilitador una presencia social hegemónica y un uso generalizado por la mayoría del alumnado en la socialización cotidiana. A esto hay que añadir el hecho de que el castellano se asocia con representaciones positivas sobre su valor en tanto que lengua prestigiosa para el tiempo libre y la diversión, tanto presencial, como digital. Esta situación sociolingüística tiene consecuencias importantísimas a tener en cuenta en las propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje del castellano, en base a la perspectiva sociodidáctica (Dolz 2019) expuesta en la sección segunda del capítulo. La intensidad de los usos sociales del castellano permite que las prácticas de producción y comprensión del castellano, tanto orales como escritas, se permeabilicen en la escuela, y en consecuencia, se puedan aprovechar en su enseñanza-aprendizaje.

4. Dos dispositivos didácticos plurilingües y la presencia y el rol del castellano en ellas

En esta sección presentaré dos investigaciones realizadas en la CAV que aportan, a mi juicio, ideas muy interesantes para reflexionar, por un lado, sobre el estatus del castellano en los dispositivos plurilingües, y, por otro lado, sobre el interés del tratamiento integrado de lenguas y el *translanguaging* como propuestas para la educación plurilingüe. La primera investigación fue llevada a cabo por Oihana Leonet, y la segunda, por Ana Aldekoa.

4.1 Una intervención pedagógica basada en el translanguaging y las reflexiones del profesorado sobre el uso y aprendizaje del castellano y del euskera en clase

La investigación llevada a cabo por Oihana Leonet (2018) en su tesis doctoral tiene como

objetivo general analizar el efecto de una intervención pedagógica basada en el *translanguaging* (que incluye el euskera, el castellano y el inglés) en la conciencia metalingüística del alumnado de quinto y sexto año de educación primaria (10-12), de un centro del modelo D ubicado en un contexto predominantemente castellano-parlante. La intervención pedagógica tenía como objetivo desarrollar la conciencia del alumnado respecto al multilingüismo, el euskera, y la conciencia metalingüística.

La tesis ofrece datos muy interesantes sobre las posibilidades del *translanguaging* como una alternativa posible para el desarrollo plurilingüe del alumnado, teniendo en cuenta que una de las lenguas incluidas en el *translanguaging* es el euskera, que es al mismo tiempo lengua minorizada en la sociedad y lengua vehicular principal en la escuela. De hecho, en uno de los trabajos publicados a partir de la tesis, Leonet, Cenoz y Gorter (2017) analizan en qué medida una intervención pedagógica basada en *translanguaging* es compatible con el mantenimiento y revitalización del euskera. A continuación, resumiré alguno de los aspectos más interesantes de esta parte de la tesis de Leonet. Considero que hay aspectos que son relevantes para reflexionar sobre el papel del castellano en los dispositivos plurilingües.

Me limitaré a comentar la parte de la investigación de Leonet donde se estudia la opinión y las actitudes del profesorado de euskera, castellano e inglés en torno a las prácticas de *translanguaging*. Leonet, Cenoz y Gorter (2017) señalan que la escuela donde se realizó el estudio estaba abierta a este tipo de prácticas plurilingües en clase, pero se trataba de una propuesta novedosa para el profesorado. Los datos sobre las actitudes y creencias del profesorado se recogieron a través de un grupo de discusión y de entrevistas personales. En el grupo de discusión participaron dos profesores encargados de enseñar euskera y castellano (T1 y T2 en los ejemplos más abajo), un profesor de inglés (T3 en los ejemplos), y el coordinador de la escuela. Las entrevistas personales se realizaron a los tres profesores de lengua.

De manera general, tanto el profesorado como el coordinador de la escuela están de acuerdo con activar y utilizar el euskera, el castellano y el inglés en clases de lengua, sea cual sea ésta. Así se refleja en los testimonios (1) y (2), extraídos de dos entrevistas, una con el profesor de euskera y castellano (1), y la otra con el profesor de inglés (2) (Leonet, Cenoz y Gorter 2017, 222):

(1)

T2: proposatzen duen ideia hori hizkuntzak interrelazionatuta egotea eta ba interesgarria ere bai iruditu zait (La idea de relacionar lenguas una con otra me parece interesante).

(2)

T3: Nik beti ikusi dut ondo hizkuntza bat baina gehiago gelan erabiltzea (Yo siempre he visto bien utilizar más de una lengua en clase).

Sin embargo, más allá de este consenso general entre los participantes de la investigación, Leonet, Cenoz y Gorter (2017, 222) muestran que existen puntos de vista divergentes en relación con el uso del castellano, tal y como se observa en este extracto del grupo de discusión,

donde intervienen los tres profesores (T1, T2 y T3):

(3)

T2: Euskarako ikasgaien gaztelaniaz egin behar dutenean albistea niri gertatu zait gaztelaniaz hasten zarela horri buruz hitz egiten; eta orduan ba niretzako hori oso arrotza da eta ez zait asko gustatzen ze euskarako departamentuan beti ba euskaraz egiteko eta ... Eta orduan, horrekin pasatzen ginen batzuetan errazago gaztelerara.

(Cuando tienen que preparar una noticia en castellano para la asignatura de euskera, a mí me ha pasado que empiezas a hablar en castellano; eso es muy extraño para mí y no me gusta porque en el departamento de euskera hablamos euskera. Con esto tendíamos a cambiar al castellano más fácilmente.)

T1: Nik ez dut ikusten arazo handirik L1en erdaraz ariketak sartzeko, ze egun horretan egiten dute gaztelaniaz eta gero pasatzen dira. Eta beno, ikusi dut L2an euskara gehiago egin dugula lehen baino. Agian galdu duguna saio batik bestetik irabazi egin dugu.

(No he tenido problemas para incluir ejercicios en castellano en la clase de L1, porque utilizan el castellano ese día y luego pasan. Y bueno, he visto que en la clase de L2 hemos hecho más euskera que antes. Lo que perdemos en una clase lo ganamos en la otra.)

T3: Nik ere berdin. Idazterakoan, libre sentitzen direnean, beti euskaraz. Hau da, ez zegoenean zehaztuta ingelesez egin behar zela, euskaraz egin dute. Eta haien artean ere euskaraz.

(Estoy de acuerdo. Cuando escriben, cuando se sienten libres siempre en euskera. Es decir, cuando no se decía que tenía que ser en inglés, usaban el euskera. Y entre ellos también hablaban en euskera.)

Este intercambio muestra que promover el uso del castellano en clase de euskera es una fuente de preocupación para el profesor T2. Leonet, Cenoz y Gorter (2017, 223) ofrecen más detalles sobre la opinión de este profesor en este extracto de la entrevista personal:

(4)

T2: eske gaztelanian ez dut jokutzen berdin. Gaztelaniari kentzen diot espazioa eta kontzientea naiz horretaz. Pentsatzen dut hizkuntza biak ez dutela maila bera.

(No me comporto de la misma manera en la clase de castellano. Estoy quitando espacio al castellano y soy consciente de ello. Creo que los dos idiomas no están al mismo nivel.)

Se podría resumir la posición de T2 de esta manera: en clase de castellano, compartir el estatus de lengua objeto de enseñanza-aprendizaje con el euskera e inglés y reducir su rol de lengua vehicular disminuyendo su uso en clase no compromete su aprendizaje. Sin embargo, en clase de euskera, el impacto de trabajar sobre el castellano y en castellano crea preocupación, ya que la situación de ambos idiomas no es equivalente.

Otro aspecto indagado por Leonet, Cenoz y Gorter en el grupo de discusión y las entrevistas se refiere a las posibilidades de reforzar el prestigio del euskera a través de prácticas de

translanguaging que combinan las tres lenguas. En el siguiente extracto (5) el profesor de euskera y castellano T1 hace referencia a unas actividades de conciencia lingüística y las posibilidades que se abren para fomentar el prestigio del euskera (2017, 224):

(5)

T1: ba igual batzuei lagundu die hizkuntzak era sistematikoan eta antolatuan batera ikusteak. Aber, kategoria gehiago, prestigio gehiago duten bi hizkuntzekin. Ikasle batzuentzat euskara da eskola mailan bakarrik erabiltzen duten hizkuntza eta eurentzat prestigio gehiago daukate besteek. Eta orduan, ikustea horrela parekatuta, niretzat eman dio bere garrantzia.

(Quizá a algunos estudiantes les haya resultado útil ver las lenguas juntas de forma sistemática y organizadas. Lenguas con mayor nivel, mayor prestigio... Algunos alumnos sólo utilizan el euskera en la escuela y las otras lenguas tienen más prestigio para ellos. Por eso, al verlas al mismo nivel, creo que ha dado importancia al euskera.)

4.2 El potencial del tratamiento integrado de lenguas para ajustar el papel del castellano en dispositivos didácticos plurilingües

El segundo estudio que comentaré a continuación es el resultado de la tesis doctoral de Ana Aldekoa (2020). En esta tesis se estudia el impacto de una secuencia didáctica trilingüe euskera-castellano-inglés en las capacidades orales trilingües del alumnado de inmersión en euskera. Asimismo, la tesis tenía como objetivo adicional analizar la validez didáctica del dispositivo trilingüe experimentado. La investigación se llevó a cabo con alumnado de cuarto año (15-16 años) de una escuela de inmersión en euskera, en un contexto sociolingüístico urbano de la CAV donde el español es la lengua hegemónica (Aldekoa 2018; Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020). Tanto el castellano como el inglés se enseñan como asignaturas, pero el inglés también se utiliza como lengua vehicular en algunos proyectos globales de la escuela.

El alumnado participante en el estudio se dividió en dos grupos: el grupo experimental realizó todas las actividades de la secuencia didáctica, es decir: la producción inicial, las actividades intermedias, y la producción final. El grupo control, por el contrario, solo produjo las producciones iniciales y finales. Más adelante en este capítulo, me limitaré a resumir algunos resultados del contraste entre las producciones iniciales y finales del grupo experimental³⁰.

Las secuencias didácticas son dispositivos creados y experimentados por investigadores de la Universidad de Ginebra desde los años 90, en colaboración con instituciones de formación continua y con profesorado de la Suiza francófona (Dolz, Noverraz y Schneuwly 2001; Sénéchal, Dolz-Mestre, Boër, Mermoud y Silva-Hardmeyer 2023). Se trata de una serie de actividades para la enseñanza-aprendizaje de destrezas textuales-discursivas y gramaticales, con el objetivo de dotar al alumnado de competencias comunicativas y metalingüísticas para la producción de textos orales y escritos.

³⁰Para más detalles del análisis completo de las producciones iniciales y finales de ambos grupos, el experimental y el control: Aldekoa (2020).

En el caso de la investigación de Aldekoa, el género textual que se trabajó con el alumnado fue la explicación oral sobre su escuela. Se creó una situación comunicativa ficticia para las producciones iniciales y finales, que se llevarían a cabo en grupos de tres alumnos. El objetivo comunicativo de la producción textual fue proporcionar al destinatario una explicación sobre diversos aspectos de la escuela (historia, proyectos pedagógicos etc.). El destinatario estaba constituido por un grupo de alumnos irlandeses, así como por los progenitores padres del alumnado participante en el estudio. Se trataba, pues, de un destinatario lingüísticamente heterogéneo, por lo que los textos expositivos debían alternar el euskera, el castellano y el inglés. Esta alternancia lingüística en la explicación oral no se produjo de manera espontánea por parte del alumnado, sino que fue previamente planificada, de manera que el alumnado dispuso, para las producciones iniciales y finales, de una plantilla donde se especificaba qué contenidos de la explicación debían ser en euskera, castellano e inglés (ver Anexo 1). Actualmente, este tipo de textos expositivos orales plurilingües, más o menos similares al utilizado en la investigación de Aldekoa, son bastante comunes en situaciones comunicativas de apertura de eventos académicos o artísticos (Cenoz y Gorter 2017). En el caso del euskera, tal y como muestra Aldekoa (2020), se trata de prácticas discursivas que están contribuyendo a dar visibilidad a la lengua minorizada en contextos de gran prestigio, como, por ejemplo, la sesión de apertura del Donostia Zinemaldia o Festival Internacional de Cine de Donostia-San Sebastián.

Una vez se grabaron y se transcribieron las producciones iniciales, se realizó un análisis textual-discursivo y gramatical, con el objetivo de identificar tanto las capacidades como las dificultades del alumnado, en las tres lenguas (ver Anexo 2 para los criterios de transcripción). En base a este análisis, se seleccionaron algunas de las dificultades más relevantes, para ser trabajadas con el grupo experimental en las actividades de la secuencia didáctica. El análisis de los textos iniciales mostró que uno de los aspectos a mejorar era la producción de organizadores textuales con función de introducción de (sub-)temas, en las tres lenguas. El siguiente ejemplo (6), extraído de un texto inicial del grupo experimental, ilustra muy bien este aspecto a mejorar (Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020, 7):

(6) e: mila bereratzirehun da hirurogeita hamar edo / hirurogeita hamaiketan e: N izena hartu eban / e: desde mi punto de vista la ikastola tiene puntos buenos pero / e: tiene puntos buenos / como: podría ser el de: a nivel académico /

(Eh en mil novecientos setenta o / setenta y uno eh tomó el nombre de N / e: desde mi punto de vista la ikastola tiene puntos buenos pero / e: tiene puntos buenos / como: podría ser el de: a nivel académico /)

En la parte inicial del fragmento, el alumno o alumna explica en euskera un aspecto de la historia de la ikastola. Después, cambia tanto el idioma como el sub-tema de la explicación: pasa al castellano para hablar sobre aspectos positivos de la ikastola. Como se puede observar, este cambio de lengua y tema se realiza sin ningún tipo de introducción. Se trata de un aspecto a mejorar muy común en los textos iniciales, por lo que se incluyeron diversas actividades para tratar de mejorar esta destreza en las tres lenguas.

En la siguiente tabla se resumen las tareas realizadas a lo largo de la secuencia didáctica, en lo

que se refiera la producción de organizadores textuales para introducir (sub)-temas. En la parte derecha de la tabla se señala qué lengua se trabajó:

Tabla 2. Resumen de las actividades

Actividades	Lengua
Actividades de toma de conciencia o sensibilización sobre la necesidad de utilizar introductores de temas en textos expositivos.	Euskera
Actividades para producir introductores de temas “simples” como “...-i dagokionez” o “...-ak direla eta” (“en cuanto a...”).	Euskera
Actividades para producir introductores de temas “simples” como “concerning...” o “regarding...” (“en cuanto a...”).	Inglés
Actividades para producir introductores de temas “más complejos” como “orain azaletik aipatuko dizkizuet ikastolaren ezaugarriak” (“ahora os expondré las características de la escuela sin entrar en detalles”). Se trata de introductores de temas que incluyen modalizadores respecto a la cantidad de información (“azaletik” / “sin entrar en detalles”), verba dicendi variado (“aipatu” / “mencionar”, y se incluye al destinatario (“azalduko dizkizuet” / “os expondré”).	Euskera
Actividades para producir introductores de temas “más complejos” como “‘I’m going to talk to you a bit about...’;” (“ahora os hablaré un poco sobre...”). Se trata de introductores de temas que incluyen modalizadores respecto a la cantidad de información (“a bit” / “un poco”), verba dicendi variado (“talk about” / “hablar sobre”, y se incluye al destinatario (“talk to you” / “os hablaré”).	Inglés
Actividad de lista de control de aprendizajes	Castellano

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, en el conjunto de las actividades sobre los introductores de temas y subtemas, el trabajo sobre el castellano tiene una intensidad muy menor en comparación al trabajo en euskera e inglés. En efecto, el castellano aparece al final de la serie de actividades, en una actividad oral de repaso o *checklist*, donde la profesora pregunta al alumnado cuáles serían en castellano los organizadores textuales de introducción de temas y subtemas, trabajados previamente en euskera e inglés. Tal como muestra Aldekoa (2020), durante esta actividad de repaso el alumnado responde sin ningún tipo de problema, mencionando en castellano formas como “en lo que se refiere a...”, “ahora a continuación os voy a explicar la historia de la ikastola”, etc.

Después de que el alumnado del grupo experimental realizara todas las actividades de la secuencia didáctica, el alumnado del grupo experimental y del grupo control produjo los textos finales. La Tabla 3 recoge el contraste de los textos iniciales y finales de ambos grupos, en relación con la producción de organizadores textuales de introducción de temas y subtemas:

Tabla 3. Número de organizadores textuales de introducción de temas y subtemas. Grupo Experimental (GE) y Grupo Control (GC), en las tres lenguas, textos iniciales y finales

	Euskera		Castellano		Inglés	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Textos iniciales	3	6	4	7	6	10
Textos finales	16	12	14	16	18	14

Fuente: Manterola y Aldekoa (2023, 31)

Los datos de la Tabla 3 reflejan tendencias positivas en las tres lenguas, con una mayor producción de organizadores textuales que sirven para marcar las transiciones entre temas y subtemas de la exposición oral. En el grupo experimental, las cifras de los textos iniciales por lo menos se triplican, mientras que, en el grupo control, la tendencia es también positiva, pero no tan intensa, teniendo en cuenta que ya en los textos iniciales había una cantidad mayor de organizadores textuales.

Más allá de la perspectiva cuantitativa de la evolución, un contraste más cualitativo de los textos producidos al inicio y al final de la secuencia didáctica refleja la mejora del alumnado en las tres lenguas, incluido el castellano. El ejemplo (7), de un texto inicial del grupo experimental, es el mismo que he comentado más arriba (Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020, 7):

(7) e: mila bereratzirehun da hirurogeita hamar edo / hirurogeita hamaiketan e: N izena hartu eban / e: desde mi punto de vista la ikastola tiene puntos buenos pero / e: tiene puntos buenos / como: podría ser el de: a nivel académico /

(Eh en mil novecientos setenta o / setenta y uno eh tomó el nombre de N / e: desde mi punto de vista la ikastola tiene puntos buenos pero / e: tiene puntos buenos / como: podría ser el de: a nivel académico /)

En cambio, el ejemplo (8), extraído de un texto final del grupo experimental, refleja una mayor destreza en la gestión de la transición entre temas de la explicación (Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020: 7):

(8) in our presentation we use / we will use a power point presentation so that you Irish student can understand that we are talking about in Basque or Spanish / and now I will speak about general characteristics /

(en nuestra presentación utilizamos / utilizaremos una presentación power point para que los estudiantes irlandeses podáis entender de qué estamos hablando en euskera o en español / y ahora voy a hablar de las características generales /)

El organizador textual subrayado “and now I will speak about” / “y ahora voy a hablar de...” marca de manera explícita el comienzo de un nuevo subtema de la explicación. Lo mismo se refleja en este otro ejemplo (9) en castellano, donde el alumno o alumna marca la entrada en un nuevo tema a través del organizador “refiriéndome a mi biografía lingüística”

(Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020, 8):

(9) e: bueno e: refiriéndome a mi biro- biografía lingüística e: mi lengua materna e:s e:l castellano / e:m sólo en mi familia sabe hablar en castellano /

El hecho de que los textos finales en castellano reflejen una mejoría respecto a los textos iniciales es muy relevante, teniendo en cuenta que, durante la secuencia didáctica, tal y como he señalado más arriba, únicamente se trabajó en castellano una actividad de repaso. Esta mejoría puede explicarse por la hipótesis del desarrollo interdependiente de Cummins (1981, 29), según la cual: “*To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly*”.

Se trata de una hipótesis que ha sido extensamente confirmada por estudios en muchos contextos educativos bi-/multilingües (Cummins 2021). En el contexto educativo vasco, investigaciones sobre desarrollo bilingüe euskera-castellano realizadas con alumnado escolarizado en euskera han remarcado la pertinencia de dicha hipótesis. Es decir, una enseñanza eficiente en euskera no sólo repercute en el aprendizaje de esta lengua, sino que también favorece el aprendizaje del castellano, no solo en lo que se refiere a capacidades gramaticales o léxicas, sino también textuales-discursivas (Idiazabal y Larringan 1996; Alegria 2015). Esto se debe a que el castellano es una lengua con presencia fuerte y prestigio indudable en la socialización lingüística del alumnado escolarizado en euskera. En el caso del estudio de Aldekoa (2020), esta investigadora también señala la hipótesis de Cummins como válida a la hora de explicar la mejora en castellano L1 en la producción de los organizadores textuales de introducción de temas, que fueron trabajados intensamente en euskera L2 e inglés L3.

5. Discusión y conclusiones

A lo largo del capítulo he tratado de problematizar el estatus del castellano en los dispositivos plurilingües en la escolarización en euskera de la CAV a través de dos investigaciones, la de Leonet, Cenoz y Gorter (2018), basada en la pedagogía del *translanguaging*; y la de Aldekoa (2020), que se inspira tanto en el tratamiento integrado de lenguas como en el *translanguaging*.

Tal y como he indicado en la introducción del capítulo, el rol y el estatus del castellano tanto como lengua vehicular como lengua objeto de enseñanza-aprendizaje ha ido variando a lo largo de las últimas décadas en el sistema educativo de la CAV. Actualmente, creo que este proceso de reajuste del estatus del castellano podría encontrarse en una especie de encrucijada, principalmente por dos razones: por un lado, las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje plurilingüe, tanto a nivel vasco como a nivel internacional, subrayan que la activación del repertorio lingüístico completo del alumnado incide positivamente en el desarrollo plurilingüe y la autoestima lingüística del alumnado. En este capítulo he resumido la investigación de Leonet, Cenoz y Gorter (2017) y la de Aldekoa (2020) como muestra de dichas investigaciones. Por otro lado, tal y como he explicado en la introducción, la nueva Ley de Educación de la CAV otorga un alto grado de autonomía a los centros escolares para diseñar e implementar los Proyectos Lingüísticos de centro. Aunque esto no sea novedoso en el panorama educativo, los centros tendrán que explicitar qué objetivos se definen para cada

lengua, así como la presencia y rol de cada una de ellas en tanto que lengua vehicular, lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, etc. Esto atañe no sólo a las lenguas curriculares (principalmente, el euskera, el castellano y el inglés), sino también a las demás lenguas presentes en las escuelas y en las familias. En este contexto, se puede prever que los equipos docentes estarán inmersos en procesos de replanteamiento de sus recursos didácticos, lo que incluye posibles reajustes del rol del euskera, castellano, inglés, etc. Asimismo, la oferta de los materiales didácticos por parte de las editoriales es otro elemento a tener en cuenta. Investigaciones previas sobre el material didáctico de lenguas del Proyecto EKI de Ikaselkar han mostrado que se trata de recursos que aportan nuevas posibilidades hacia el tratamiento integrado del euskera, castellano e inglés (Balza, Encinas Reguero y Milla 2020; Manterola, Díaz de Gereñu y Almgren 2020).

En este contexto, tomando como base las aportaciones de Leonet, Cenoz y Gorter (2017) y de los trabajos de Aldekoa (2018; 2020; Aldekoa, Manterola e Idiazabal 2020), sugeriría dos líneas básicas de reflexión para repensar el estatus didáctico del castellano. Por una parte, considero que la enseñanza y el aprendizaje del castellano como asignatura puede replantearse de manera que apoye y refuerce la enseñanza y el aprendizaje del euskera: en clase de castellano, podrían incluirse actividades de *translanguaging* donde se trabajara también sobre el euskera, y en euskera: no solo aspectos puramente lingüísticos que favorezcan el aprendizaje también del euskera, sino también dimensiones sociolingüísticas, con el objetivo claro de reforzar el prestigio social del euskera. La investigación de Leonet, Cenoz y Gorter (2017) confirma el impacto positivo de este tipo de actividades para el euskera, al mismo tiempo que resultan beneficiosos para el aprendizaje del castellano.

Por otra parte, creo que hay que insistir en la explotación de la transferencia interlingüística en los dispositivos plurilingües. Desde el punto de vista didáctico, no es necesario que el castellano sea ni la principal lengua vehicular de los dispositivos plurilingües, ni el principal objeto de enseñanza-aprendizaje. La hipótesis de la interdependencia lingüística en el desarrollo bilingüe (Cummins 1981, 2021) que he mencionado al final de la sección anterior, constituye una sólida base para ello. Estudios como el de Aldekoa (2020), basados en dicha hipótesis, así como en las investigaciones en didáctica de los géneros textuales (Dolz y Abouzaïd 2015; Dolz y Gagnon 2010), confirman que priorizar el euskera como lengua vehicular y lengua objeto de enseñanza en dispositivos plurilingües no solo repercute de manera positiva en el aprendizaje del euskera, sino también en el aprendizaje del castellano (y del inglés).

Estas dos líneas de reflexión necesitan, evidentemente, mayor definición y concreción, de acuerdo a la diversidad de situaciones didácticas y de contextos educativos de la CAV. Sin embargo, creo que, tras cuarenta años de educación bi-plurilingüe en la CAV, la experiencia acumulada en la administración, en los centros escolares y en el ámbito de la investigación claramente confirma que el estatus didáctico del castellano debe ajustarse tomando en cuenta su hegemonía sociolingüística. Existen alternativas empíricamente investigadas para ello basadas en el tratamiento integrado de lenguas y en el *translanguaging* pedagógico, tal y como he tratado de mostrar en este capítulo.

Agradecimiento

Este trabajo ha sido realizado gracias al proyecto “HIJE 3: Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilerak-3”, llevado a cabo por el equipo de investigación ELEBILAB de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), y financiado por el Gobierno Vasco (Proyecto IT1627-22). Asimismo, quiero expresar mi agradecimiento a las personas que han revisado el manuscrito.

Referencias

Aldekoa, Ana. 2018. “Gure Ikastola en Tres Languages: The Teaching and Learning of Trilingual Oral Expository Skills by Means of a Didactic Sequence.” *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2), 73-92.

Aldekoa, Ana. 2020. “*Hizkuntzen irakaskuntza bateraturantz: ahozko azalpenaren didaktika eleaniztuna derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Towards an integrated teaching of languages: plurilingual didactics of the oral exposition in secondary education*”. PhD diss., UPV/EHU. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/49181/TESIS_ALDEKOA_DIEZ_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aldekoa, Ana, Ibon Manterola e Itziar Idiazabal, Itziar. 2020. “A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English.” *The Language Learning Journal*, 48(3), 259-271. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1741666>

Alegria, Alaitz. 2015. “Las capacidades de argumentación en las interacciones de los foros virtuales en euskera y castellano a los trece-catorce años”. En *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, editado por Ines García-Azkoaga e Itziar Idiazabal, 321-345. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Apraiz, María Victoria, María del Mar Pérez y Teresa Ruiz 2012. “La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe.” *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.

Arocena, Miren Elisabet; Jasone Cenoz y Durk Gorter. 2015. “Teachers’ beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland”. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3, 169-193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>

Arrien, Gregorio. 1983. *La generación del exiliogénesis de las escuelas vascas y las colonias escolares (1932-1940)*. Bilbao: Onura.

Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Balza, Irene, M^a Carmen Encinas Reguero y Ruth Milla. 2021. “La didáctica de la gramática

desde el tratamiento integrado de lenguas en la CAPV: Análisis de materiales del proyecto EKI.” *Didacticae*, 9, 139-156. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.139-156>

Basurko, Félix. 1989. “La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca.” *Historia de la Educación*, 8, 139-165.

Bier, Ada y David Lasagabaster. 2022. “What has changed over 18 years? Future teachers’ language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community”. *Language and Education*, 37(6), 675-697. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2121611>

Boillos Pereira, Mari Mar, Nora Aranberri Monasterio, Eneko Zuloaga Román y Miren Ibarluzea Santiesteban. 2022. “¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria.” *Didáctica*, 34, 161-170. <https://doi.org/10.5209/dill.81365>

Bronckart, Jean-Paul y Joaquim Dolz. 2021. “Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu’est le langage et comment l’enseigner.” En *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*, editado por Leire Diaz de Gereñu, Ibon Manterola e Ines Garcia-Azkoaga, 93-118. Bilbao: UPV/EHU.

Cenoz, Jasone y Durk Gorter. 2017. “Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

Cummins, Jim. 1981. “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students.” En *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, editado por Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 3-50. Los Angeles: California State University.

Cummins, Jim. 2017. “Teaching for transfer in multilingual school contexts. Bilingual and Multilingual Education.” En *Encyclopedia of Language and Education*, editado por Ofelia García, Angel Lin y Stephen May, 103-115. Cham: Springer.

Cummins, Jim. 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol: Multilingual Matters.

Dolz, Joaquim. 2019. “La règle du sept de la sociodidactique des langues”. En *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*, editado por Zahir Meksem y Bouchra El Barkani, 21-49. Caen: EME éditions.

Dolz, Joaquim y Myriam Abouzaïd. 2015. “Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues.” *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, 2015(2). <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/2/543>

Dolz, Joaquim y Roxane Gagnon. 2010. “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito.” *Lenguaje* 38 (2): 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>

Dolz, Joaquim y Frédéric Tupin. 2011. “La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique.” *Recherches en éducation*, 12, 82-97.

Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz y Bernard Schneuwly. 2001. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Brussels: De Boeck et Larcier.

Fernandez, Idoia. 1994. *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia. 1960-1975*. Bilbao: UEU.

Gobierno Vasco. 1986. *E.I.F.E.: La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco. 2020. VI Mapa Sociolingüístico. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco. 2023a. “Anexo III: explicación situación de aprendizaje S.D.A.” Último acceso, 1 de diciembre de 2023. https://curriculum.euskadi.eus/documents/29142827/30140837/III.Anexo_Explicacion_SituacionDeAprendizaje_20230206_cast.docx/2e0e5cb5-71ce-b14b-4797-bdcc6e098e1f

Gobierno Vasco. 2023b. “Educación plurilingüe para la comunicación lingüística centrada en el Euskera.” Último acceso, 1 de diciembre de 2023. <https://curriculum.euskadi.eus/es/hizkuntzak>

Gobierno Vasco. 2023c. “VII. Inkesta Soziolinguistikoa 2021. Euskal Autonomia Erkidegoa. Laburpen-txostena.” Último acceso, 22 de noviembre de 2023. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/eas_ikerketak/eu_def/adjuntos/VII.-INKESTA-SOZIOLINGUISTIKOA_laburpena.pdf

Hornberger, Nancy (ed.). 2008. *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave MacMillan.

Idiazabal, Itziar. 2017. “¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera?”. *Onomázein*, número especial, 137-152. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08>

Idiazabal, Itziar. 2019. “Introducción.” En *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development. Diversidad lingüística, lenguas minorizadas y desarrollo sostenible. Diversité linguistique, langues menacées et développement durable*, editado por Itziar

Idiazabal y Manel Pérez-Cauarel, 7-39. Bilbao UPV/EHU.

Idiazabal, Itziar y Joaquim Dolz. 2013. “Diversidad lingüística y formación plurilingüe (introducción).” En *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*, editado por Joaquim Dolz e Itziar Idiazabal, 11-32. Bilbao: UPV/EHU.

Idiazabal, Itziar y Luis Mari Larringan. 1996. “Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco”. En *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*, editado por Miguel Pérez Pereira, 425-442. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Idiazabal, Itziar, Ibon Manterola y Leire Diaz de Gereñu. 2015. “Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe.” En *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, editado por Ines Garcia-Azkoaga e Itziar Idiazabal, 39-59. Bilbao: UPV/EHU.

Leonet, Oihana. 2018. “‘Focus on Multilingualism’ eta bere aplikazio didaktikoa eskola testuinguruan / Focus on Multilingualism and its didactic application to the school context. PhD diss., UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/36126?show=full>

Leonet, Oihana, Jasone Cenoz y Durk Gorter. 2017. “Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country.” *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>

Manterola, Ibon, Leire Diaz De Gereñu y Margareta Almgren. 2020. “Grammar and text production in secondary education teaching materials of Basque, Spanish and English: reflections on an integrated didactics of languages”. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 8, 26-39. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.26-39>

McCarty, Teresa L. 2020. “The holistic benefits of education for Indigenous language revitalisation and reclamation (ELR2).” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 927-940. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827647>

Olko, Justyna y Tomasz Wicherkiewicz. 2016. “Endangered Languages: in Search of a Comprehensive Model for Research and Revitalization”. En *Integral Strategies for Language Revitalization*, editado por Justyna Olko, Tomasz Wicherkiewicz y Robert Borges, 649-676. Warsaw: University of Warsaw.

Ortega, Ane y Marije Anakabe. 2015. “Integración de lenguas y áreas desde proyectos globales: una propuesta de integración de las materias Conocimiento del Medio, Euskera, Lengua Castellana e Inglés.” En *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, editado por Ines Garcia-Azkoaga e Itziar Idiazabal, 291-319. Bilbao: UPV/EHU.

Ortega, Ane e Ibon Manterola. 2022. “40 años de revitalización del euskera: investigación y cultura lingüística”. En *Kultur(en) der regionalen Mehrsprachigkeit / Culture(s) du plurilinguisme régional / Cultura(s) del plurilingüismo regional. Kontrastive Betrachtung und Methoden ihrer Untersuchung und Bewertung*, editado por Elmar Eggert y Benjamin Peter, 267-307. Frankfurt: Peter Lang.

Romaine, Suzanne. 2019. “Linguistic diversity, sustainability and multilingualism: global language justice inside the doughnut hole”. En *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development. Diversidad lingüística, lenguas minorizadas y desarrollo sostenible. Diversité linguistique, langues menacées et développement durable*, editado por Itziar Idiazabal y Manel Pérez-Cauarel, 40-61. Bilbao UPV/EHU.

Sénéchal, Kathleen, Joaquim Dolz-Mestre, Diane Boër, Aurélie Mermoud y Carla Silva-Hardmeyer. 2023. “Vers des ingénieries collaboratives en didactique de l’oral”. En *Questionner l’articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, editado por Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy Cusin, Caroline Scheepers. Namur: Presses universitaires de Namur.

Urla, Jacqueline y Christa Burdick. 2018. “Counting matters: quantifying the vitality and value of Basque”. *International Journal of the Sociology of Language*, 252, 73-96.

Zalbide, Mikel. 1998. “Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas”. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.

Anexos

Anexo 1. Plantilla proporcionada al alumnado para gestionar la alternancia lingüística de los textos expositivos orales

1st speaker	GREETING, SHORT PRESENTATION OF THE GROUP, STUDENT'S PRESENTATION AND LINGUISTIC BIOGRAPHY, PRESENTATION OF THE PART THAT WILL BE EXPLAINED AND OF THE LANGUAGES THAT WILL BE USED
	GENERAL CHARACTERISTICS
	THE MOST INTERESTING ASPECT OR WHAT SHOULD BE IMPROVED
2nd speaker	GREETING, STUDENT'S PRESENTATION AND LINGUISTIC BIOGRAPHY, PRESENTATION OF THE PART THAT WILL BE EXPLAINED AND OF THE LANGUAGES THAT WILL BE USED
	HISTORY OF THE SCHOOL
	THE MOST INTERESTING ASPECT OR WHAT SHOULD BE IMPROVED
3rd speaker	GREETING, STUDENT'S PRESENTATION AND LINGUISTIC BIOGRAPHY, PRESENTATION OF THE PART THAT WILL BE EXPLAINED AND OF THE LANGUAGES THAT WILL BE USED
	SCHOOL PROJECTS
	THE MOST INTERESTING ASPECT OR WHAT SHOULD BE IMPROVED
	FAREWELL AND INVITATION TO TAKE PART IN THE FORUM

BASQUE	ENGLISH	SPANISH
--------	---------	---------

Anexo 2. Criterios de transcripción (para una explicación más detallada, ver Aldekoa (2020))

- El criterio principal ha sido utilizar la escritura ortográfica, al mismo tiempo que se ha tratado de aproximarse a la manera de hablar de los participantes.
- Se han mantenido las formas dialectales.
- En lugar de punto y coma, se ha utilizado la barra diagonal (/) para indicar las pausas: una barra (/) en el caso de pausas de hasta dos segundos, dos barras (//) para pausas de hasta tres segundos. A partir de tres segundos, las pausas se han señalado indicando la duración entre paréntesis (por ejemplo, 5'').
- Las sílabas prolongadas se han marcado mediante dos puntos (:).
- Los comienzos “falsos” se han marcado mediante (-), por ejemplo: “refiriéndome a mi biografía lingüística”.
- Los signos de puntuación y exclamación en castellano se han incluido solamente al final del enunciado.
- Letra mayúscula y minúscula: al inicio de los enunciados, así como después de las pausas, se ha utilizado la letra minúscula en lugar de la mayúscula.

Multilinguism te Fascia: oportunitèdes, endesfides e projec per l stravardament del ladin te contesc didatics e informèi

Sabrina Rasom

Istitut Cultural Ladin “majon di fascegn”, Fascia, Provinzia de Trent

Resumen (ES). Este trabajo pretende presentar y profundizar en la realidad multilingüe de la Val di Fassa, donde se habla el ladino, a partir del contexto socioeconómico y turístico que lo caracteriza, centrándonos en las consecuencias sociolingüísticas que hacen el territorio particularmente rico y diversificado desde un punto de vista cultural e identitario. El concepto de “multilingüismo autocentrado” se aplica a nivel local, con especial atención en las escuelas. Para responder a las necesidades de una sociedad multicultural y multilingüe de facto, surge en el territorio investigado la necesidad de garantizar la salvaguardia de la lengua local, es decir, el ladino, lo que urgentemente requiere acciones de planificación de la conciencia lingüística por parte de los hablantes actuales y de los posibles nuevos hablantes.

Palabras clave: ladino, multilingüismo autocentrado, Val di Fassa, Escuela ladina, Instituto Ladino

Sintesi (IT). Questo lavoro si propone di presentare e approfondire la realtà multilinguistica della ladina Val di Fassa partendo dal contesto socioeconomico turistico che la caratterizza, e declinando su di esso le conseguenze sociolinguistiche che rendono il territorio particolarmente ricco e diversificato dal punto di vista culturale e identitario. Viene declinato a livello locale, anche con sguardo particolare alla scuola, il concetto di “multilinguismo autocentrato”. Al fine di rispondere alle esigenze di una società multiculturale e multilinguistica di fatto, nel territorio indagato emerge la necessità di garantire la salvaguardia della lingua locale, ovvero del ladino, che richiede urgentemente azioni di pianificazione della consapevolezza linguistica da parte dei parlanti e dei potenziali nuovi locutori.

Parole chiave: ladino, multilinguismo autocentrato, Val di Fassa, Scuola ladina, Istituto Ladino

1. Introduzion

Te chest lurier vegn portà dant la situazion multilinguistica de Fascia, col ge dèr na colocazion che la pea via dal panoram sozioeconomico-turistico che à portà chesta piccola val anter la Dolomites a doventèr zil no demò de ghesc a nivel internzionèl, ma ence de lurieranc foresc che se à enciasà te chest raion. A chesta moda Fascia, tera de mendranza linguistica ladina, se

à troà a cogner se la fêr ca con n confront linguistich rich e a tor su la endesfida de stravardèr l lengaz dal post, manacià da n svilup economich massif, che l domana de se confrontèr, apede al talian, con lengac de maoranza internazionèi e ence con lengac e identitèdes desvalives di lurieranc enciasé.

L articol proa a descorer fora a na vida alternativa l pensier che chest multilinguism posse doventèr na ressorsa per l stravardament del ladin enveze che na manacia, jian su la possiboltà de se emprevaler di neves lengac e cultures che se fêsc inant, i tolan su con avertura e col esser vertesc al confront. Chest arvejinamant identitèr e linguistich, aboncont, no pel esser improvisà, ma l à da vegnir endrezà col formèr dantaldut i ladins al besegn che sie lengaz sie stravardà e rejonà con resposaboltà e consaputa. L confront e l'azetazion co la identitèdes neves enciasèdes te Fascia domana aboncont che dantfora vegne programà azions che porta envers na politica de “multilinguism autozentrà”. Chesta politica spezifica l à desche obietif l stravardament del ladin metù en esser ence col didament di sentadins vegnui da foradecà con lengac e cultures più o manco gregn e più o manco neves, ma che tel medemo temp i domana e i à de besegn de esser inegré te la identità dal post.

Tel paragraf 2 vegn portà dant la colocazion geografica, aministrativa e linguistica de Fascia per dèr n chèder generèl del teritorie argoment de chest lurier. L paragraf 3 porta dant l contest sozioeconomich-turistich e soziolinguistich de la comunanza fascèna ence aldò de vèlch dat che vegn fora da la enrescida soziolinguistica CLaM 2021. L paragraf 4 descor fora la realtà multilinguistica de Fascia col ge troèr lèrga te la theories più neves sul “multilinguism autozentrà” ti teritories de mendranza linguistica, col fin de stravardèr l lengaz dal post; e vegn portà dant n projet sperimentèl sul ladin. Te la conslujions vegn uzà fora la emportanza de avertura de Fascia a la neva realtà sozièla e sotriassà la zentralità de la valorisazion del lengaz, chel dal post e chi che ge roda d'intorn, per meter en esser l respet de la desvalivanza linguistica, ma soraldut per atuèr a na vida percacenta la azions de multilinguism autozentrà.

2. Colocazion geografica, aministrativa e linguistica

Chest paragraf à chela de portèr dant en curt la colocazion geografica, soziopolitica e soziolinguistica del ladin de Fascia.

Fascia, te la Tèlia, l é una de la valèdes ladines del Sela, pèrt de la region linguistica cognosciuda desche Ladinia, metuda adum da cinch valèdes, spartides te doi regions e trei provincies a peèr via dai egn 20 del secol passà, pech do la Pruma Gran Vera. Enscin a chel moment, defat, Fascia era stata pèrt del Imper Austroungarich. Col fascism l é stat emponù la tripartizion politich aministrativa aldò de chela che Fascia la é restèda sot la Provincia de Trent, Badia e Gherdena les é toutes ite da la Provincia de Busan, chesta does te la Region Trentin-Sudtirol; e Souramont (desche dir i comuns de Col, Fodom e Ampez) l é enveze pèrt de la Provincia de Belun, te la Region Venet. La medema morfologia del teritorie no deida segur la unità geografica di ladins, ajache temez a la valèdes l é, apontin, l jouf de Sela, che l spartesc ence a nivel de comunicazion. Amò apede no l é na zità de referiment soula per i ladins a nivel aministratif e negun di capolesc de Provincia a chi che la comunitèdes de mendranza fêsc referiment l é aboncont ladin aldidanché.

La spartijion de la valèdes ladines a nivel politich à ence portà a n svilup desvalif de la politiches de pianificazion del status del lengaz de mendranza. En referiment a Fascia, Gherdena e Badia, l secont Statut de Autonomia de la Region Trentin-Sudtiroi del 1972 l é la basa sun chela che se poja l stravardament de la mendranzes sul tegnir regionèl, de cheles che fèsc pèrt, estra che l ladin, ence la comunitèdes germanofones mochena e cimbra de la Provinzia de Trent. Aboncont, descheche perauter vegn fora chièr jà tel medemo endrez di articoi del Statut, la Provinzies de Busan e de Trent, metan en दौरa sia competenzes de lege, ge à dat desvaliva atuazion ai deric pervedui. I ladins de Souramont, enveze, no pel se emprevaler de negun stravardament spezfich a nivel regionèl e/o provinzièl. Te chest articol no jon tel menu del stravardament giuridich-istituzionèl de la mendranza ladina, en cont de chest se pel fèr referiment a Videsott (2023). Va zità ence l recognosciment de la mendranza ladina dolomitica te la Lege del Stat 482/1999 (*Normes en cont de la mendranzes linguistiches storiches*), eneben che no la abie a la leta finanziaments de valuta e soraldut che no la vegne metuda en दौरa da la Provinzies de Busan e ence de Trent te chisc ultimes egn, per cordanzes Provinzies-Stat che no vegn tout en conscidrazion chiò.

Descheche l é stat dit dantfora te chest paragraf donca, i desvalives intervents legislatives a nivel provinzièl à portà ence a n svilup desvalif de la politiches linguistiches e en generèl del recognosciment de la mendranza tel contest spezfich³¹.

Dal pont de veduda linguistich, la variantes ladines del Sela (o brissintiroleises) les se somea n muie, ence se les é caraterisèdes da trac fonetics, morfologics e sintatics e da desferenzes lessicales, che aboncont no sceca la intercomprenjion. Amò apede, a nivel de valèda, se pel tor fora desferenzes fonetiches e morfologiches soraldut tel fascian, tel badiot e, ben segur, anter la variantes de Col e Fodom da na man e l ampezan da l'otra (Rasom 2020)³².

3. L contest sozièl

Con chela de portèr dant la oportunitèdes e la endesfides de la comunanza de Fascia tel contest del multilingualism, l é fondamenèl che vegne deschiari dantfora la realtà sozièla de val, tegnan cont del contest economich del teritorie, che no l pel esser lascià fora se se se met dant de meter en esser strategies e entervents de politica linguistica percacenc e concrec.

3.1 L contest sozioeconomich. L turism massiv

La vocazion tursitica de Fascia, peèda via ti egn '70, la à portà la valèda a concentrèr sia economia maormenter te chest setor, col cogner gestir n endrez de structures de azet n muie pesoch e na presenza de ghesc taliegn e soraldut foresc che l à arjont numeres zis auc. Respet a na popolazion de pech più che 10.000 sentadins, vegn registrà te val 60.000 posc let e 540.000 presenzes turistiches al an, aldò di dac dac fora dal Servije statistich de la Provinzia de Trent

³¹Desche ejempie de chesta desferenzes tel stravardament de la comunitèdes ladines te la doi provinzies de la Region Trentin-Sudtiroi, se pel portèr dant la vida con chela che la comunitèdes de mendranza vegn reconosciudes: te la Provinzia de Busan vèl l sistem proporzionèl che l perveit na declarazion de partegnuda personèla anter talian, todesch e ladin; te la Provinzia de Trent enveze la comunitèdes ladines é recognosciudes a nivel teritorièl, donca la mendranza fèsc referiment ai teritories di comuns te chi che l sentadin vif.

³²Per aprofondir l argoment linguistich vegn dat i referiments te la bibliografia (Rasom 2020).

del 2022. I ghesc rua soraldut da Germania, Austria, Regn Uni, Paijes Basc, Republica Ceca, e etres paijes europeegn e del mond (dant dal 2022 ence rusc), ma no demò; ti ultimes egn l é stat registrà neva provenienzes, tel particulèr dai paijes del Medie Orient e da la Cina.

L turism massif domana che la comunanza de Fascia se confrontee con lengac e cultures desvalives fora per i meisc de sajón e che sie durà fora e fora i lengac foresc, soraldut ingleis e todesch. I ghesc rua te Fascia per jir coi schi d'invern o sa mont d'istà e donca l fator atratif maor vegn ca da la perferida naturalistica e sportiva de gran valuta tel contest de la Dolomites, doventèdes patrimonie Unesco dal 2009.

Apede a chesta realtà economich-turistica massiva, la industria turistica de Fascia à chiamà ite ence n gran numer de lurieranc foresc a lurèr te la structures de ospitalità e ti servijes aldò. De chesta jent, na perzentuèla media de 5,65% ti desvalives paijes vif fora e fora te Fascia, olache l à dezedù de se enciasèr, descheche vegn fora dai dac en referiment al an 2022³³.

Tabela 1: Foresc enciasé te Fascia per comun

San Giovanni di Fassa/Sèn Jan	6,9%
Canazei/Cianacei	6,8%
Moena	6,4%
Soraga	5,9%
Campitello/Ciampedel	5,1%
Mazzin/Mazin	2,8%

(Fontèna di dac: Servije statistich de la Provincia de Trent)

I lurieranc foresc, apede ben segur a etres lurieranc che rua da outra regions de la Tèlia, vegn da desvalives stac: Albania, Macedonia, Russia, Ucraina, Romania, Bangladesh, Colombia, Pakistan, Maroch e amò da etres paijes. Chesta jent fèsc deldut pèrt de la comunanza de Fascia e la va a se confrontèr e mescedèr vigni di co la realtà sozièla ladina, portan con sé identitèdes, stories e lengac desvalives che i se met apede al besegn de chesta jent de emparèr i lengac dal post: l ladin e l talian. Chesta comunanza te la comunanza pel esser veduda desche na picola sozietà multilinguala de chela che no se pel se desmentièr per meter en esser intervenc percacenc de politica linguistica te Fascia.

3.2 *L contest soziolinguistich: ladins e no ladins*

Se pel portèr dant l contest soziolinguistich de Fascia l spartian te trei gropes prinzipèi de locutores.

Dantfora l é la jent che reiona ladin te la vita da vigni di a livèl familièr e sozièl te na situazion de dilalia o ence bilinguim ideèl, ma no amò deldut arjont, desche dir che te la situazions formèles vegn durà l talian e ence l ladin, ma segur de manco (te la scola, te la aministrazion publica te la istituzions) e te la situazions informèles i doi lengac vegn duré aldò del contest linguistich te chel che se se troa e de la cognoscenza del ladin; aboncont pervèl de zenza l talian

³³I dac de chest paragraf i é stac touc fora da la tabelles metudes a la leta dal Servije statistich de la Provincia de Trent. Vegn sottrissà aboncont che per i fins de chest lurier i é stac duré a na vida deldut indicativa, con chela de dèr na vijion generèla de la situazion demografica de la val a livel de prejenzes de popolazion foresta, zenza neguna pertenzion de esaustività.

canche ence demò una persona tel grop no rejona ladin o la é recognosciuda dai etres desche no ladina.

Apede l é na pèrt de jent che vegn da outra regions taliènes o che, enceben che ladina de naa, la rejona enveze demò talian, e la enten ladin a nivel passif.

Vegn do chela pèrt de la comunanza metuda adum soraldut dai lurieranc tel setor turistic enciasé te Fascia (v. paragraf 3.1), che no la rejona deldut ladin, la rejona pech talian, sun chel che aboncont la conzentrea sia capacitèdes linguistiches per poder se fèr ite, e ti contesé privac o de familia la doura sie lengaz mère. Enceben che, descheche aon vedù tel paragraf 3, la perzentuèla de chesta jent foresta no la sie n muie auta, la vegn a aer fazion sul chèder soziolinguistich de Fascia, soraldut se se ge vèrda a la situazion da n pont de veduda del sentiment de partegnuda identitèra e se se tegn cont che la families forestes enciasèdes te Fascia les mana i fies te la Scola ladina, olache i empèra l lengaz dal post.

Per l an 2023/2024, vegn portà dant chiò sotite la perzentuèles de enscinuazion de fies de families forestes ti desvalives ordegn de istruzion, con chela de meter a la leta n chèder chièr de la situazion soziolinguistica ence te la Scola. L é da dir dantfora che te Fascia dut l percors, da la scolina a la scola auta, l é sot a na soula Sorastanza e donca l curriculum scolastich-didatich di bec l ge va do a n endrez struturà e monitorà:

Tabela 2: Perzentuèla de bec forscé enscinué a la Scola ladina de Fascia (an de scola 2023/2024)

Level de scola	% Scolees foresé	Provenienza scolees	Numer scolees foresé
Scola auta (14-18 egn)	1,5%	Albania Federazion Russa Macedonia del Nord Maroch Cina Romania Ucraina	4 1 2 2 1 5 3
Scola mesèna (11-13 egn)	0,8%	Albania Federazion Russa Maroch Romania Ucraina	2 1 5 1 1
Scola populèra (6-10 egn)	2,1%	Albania Bangladesh Colombia Macedonia del Nord Maroch Pakistan Romania Ucraina	2 1 1 1 2 1 13 4
Scolina (3-5 egn)			numer semper maor

(Fontèna di dac: Scola ladina de Fascia)

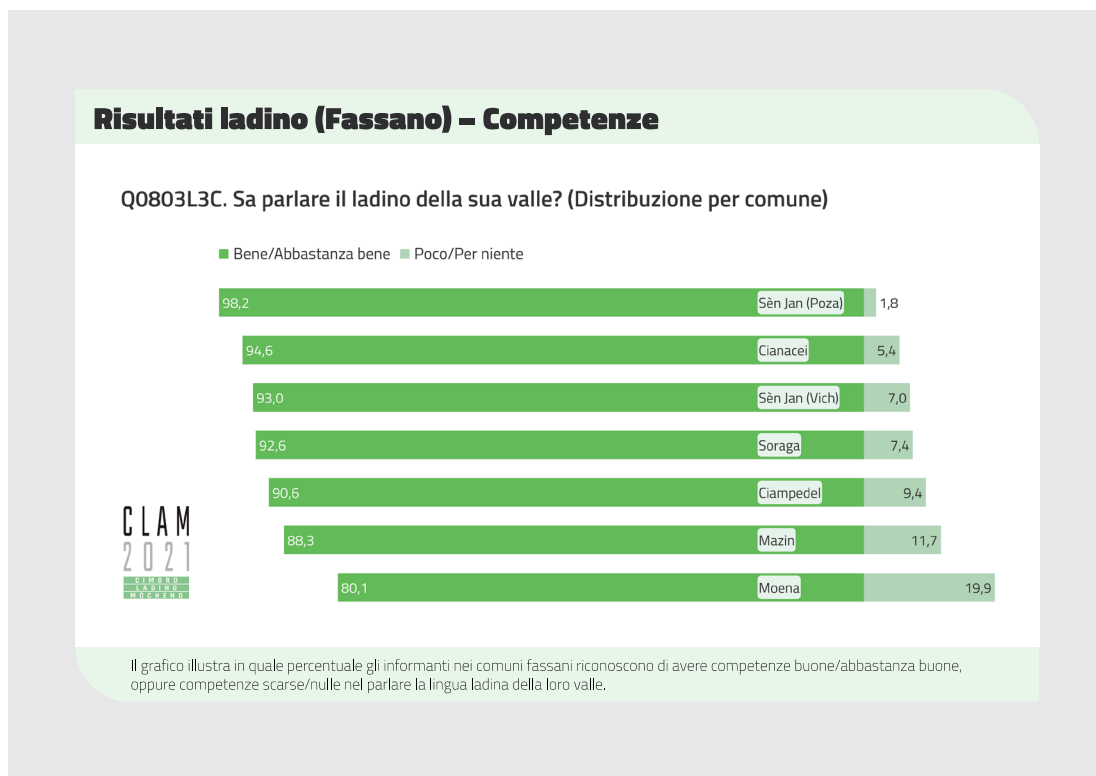
Enceben che chisc dac posse someèr basc en confront a chi de la zitèdes e de regions linguistiches piú granes (la perzentuèla de bec foresé a nivel talian la é entorn al 11%), a nivel

de valèda e su na popolazion de prescìapech 10.000 jent la à segur sia fazion. Soraldut, va tegnù cont che chisc scoles à na storia linguistica e identitèra particulèra, de chela che fossa emportant tegnir cont, ence per ge perferir percors didatics inclusives e de fazion, magari e descheche vedaron tel paragraf 4, ge dajan lèrga a sie lengac e al ladin en paralel con projec neves e desvalives.

Te la Scola ladina de Fascia l ladin l é insegnà a nivel curicolèr e veicolèr a partir da la scolina enscin a la scola auta. Purampò, se te la scola populèra la दौरa del lengaz de mendranza la à n post de valuta apede al talian e ai etres lengac foresc, man man che i scoles va inant te la classes più autes, mesènes e de scola auta, la दौरa del ladin se smendra a nivel didatich e chest segur no deida la acquisizion e soraldut l mantegniment de la cognoscenza del lengaz a nivel de competenza. Amò apede, ence aldò di resultat de la enrescida soziolinguistica CLaM 2021 Cimbri, Ladini, Mòcheni - metuda a jir per la mendranzes linguistiche de la Region Trentin-Sudtirolo e i ladins storic de la Provinzia de Belun e portèda inant da la Università de Trent e dai Istitut culturèi de referiment (Dell’Aquila et al. 2021, 2022), enceben che sie stat n miorament de la competenza del ladin de gra ai intervenc didatics, tel contest scolastich tant informèl che formèl l talian pervèl, l lengaz de la scola resta donca e semper chel de maoranza. Te chest paragraf vegn portà dant en curt chisc trei contesc linguistiche con chela de fèr entener cotant che la presenja de jent foresta sul teritorie pel esser na ocajion o na endesfida per l ladin de soraviver, se demò chesta situazion vegnissa desfrutèda a na vida costrutiva e inclusiva.

3.2.1 Dotrei dac da la enrescida soziolinguistica CLaM 2021. I dac cantitives

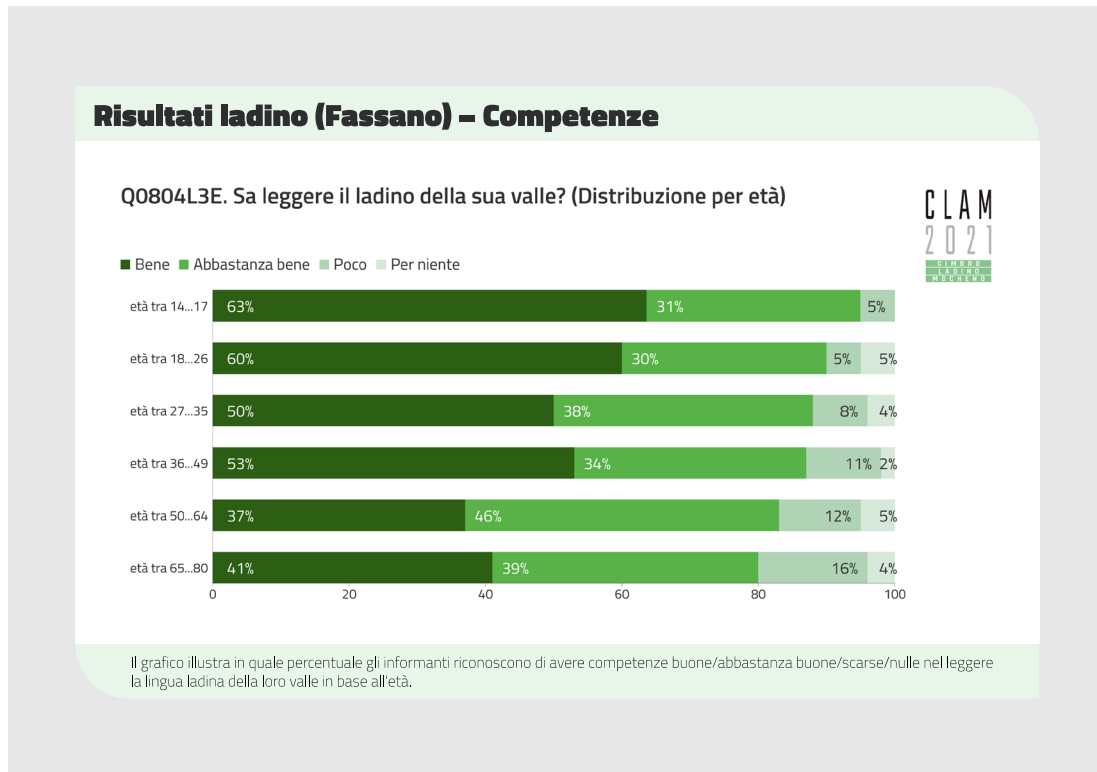
Aldò di resultat de la enrescida soziolinguistica CLaM 2021, più che l 90% de la popolazion de Fascia rejon per ladin:



Grafich 1. Competenzes tel rejonèr.

(Fontèna: <https://cimbroladino-mocheno-2021.lett.unitn.it/>)

e più che l 80% lec per ladin:



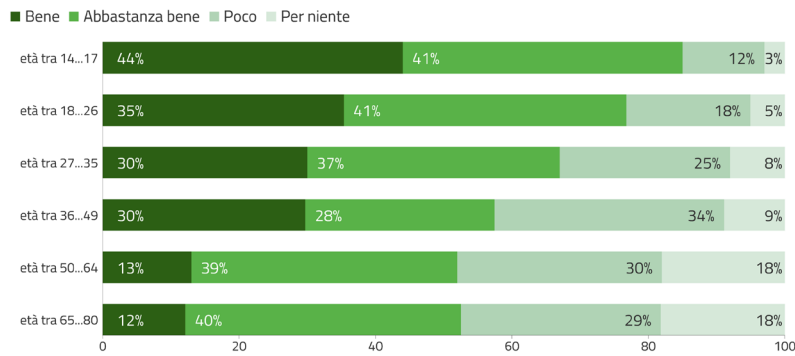
Grafich 2. Competenzen tel lejer.

(Fontèna: <https://cimbroladino-mocheno-2021.lett.unitn.it/>)

La perzentuèla se smendra mingol te la competenzen de nivel più aut, desche la schertura:

Risultati ladino (Fassano) – Competenze

Q0806L3E. Sa scrivere il ladino della sua valle? (Distribuzione per età)



Il grafico illustra in quale percentuale gli informanti riconoscono di avere competenze buone/abbastanza buone/scarse/nulle nello scrivere la lingua ladina della loro valle in base all'età.

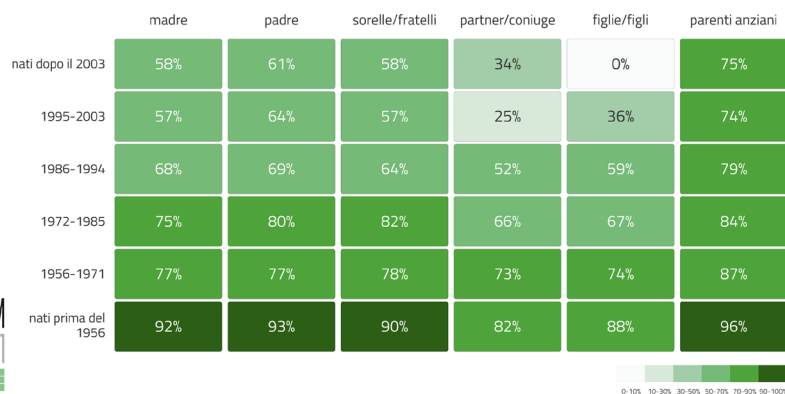
Grafich 3. Competenzes tel scriver.

(Fontèna: <https://cimbroladino-mocheno-2021.lett.unitn.it/>)

Tel ciamp de la दौरa l ladin à sia lèrga te na perzentuèla auta te familia e a level informèl:

Risultati ladino (Fassano) – Usi

Q0400L3A.perc. Parla/va ladino sempre o molto con ogni membro della famiglia (Distribuzione per anno di nascita)



CLAM
2021
CIMBRO
LADINO
MOCHENO

Il grafico riporta le percentuali riferite ai parlanti che usano il ladino sempre o molto nella comunicazione con i singoli componenti della famiglia suddivisi per anno di nascita.

Grafich 4. Doura del ladin coi membres de la familia.
(Fontèna: <https://cimbro-ladino-mocheno-2021.lett.unitn.it/>)

Enveze, te contesc più formèi vegn fora na doura più bassa, ma aboncont positiva; la se arbassa col se smendrè de l'età, ben segur ence a cajon de la prejenza de neva families no ladinofones enciasèdes te Fascia.

A nivel ideologich enveze, enceben che se peisse che l ladin sie n lengaz da stravardèr, vegn fora che no l é autocoscienza linguistica e soraldut consaputa che l é de besegn che chest lengaz vegne durà e rejonà de più acioche l soravive. Durèr l ladin ti desvalives moments formèi e informèi de la vita da vigni di pel ence esser normal, ma no l é apontin consaputa che, acioche l sie stravardà, se cogn cerner de l rejonèr a na vida responsabola (Rasom en publicazion). Autramenter che per i lengac de maoranza - descheche te Fascia pel esser l talian e i lengac foresc, soraldut l todesch e l ingleis per rejons de raport coi ghesc - rejonèr ladin l é na responsaboltà, no demò n derit palesà da la leges, ma n dover de la persona e de la comunanza, donca na cernia individuèla e sozièla. A nivel legislatif, la lege de politica linguistica de la Provinzia de Trent n. 6 dai 19 de jugn del 2008 (*Normes de stravardament e promozion de la mendranzes linguistiches dal post*) sancesc l derit del sentadin de durèr sie lengaz ti desvalives ciampes publics (aministrazion, scola, toponomastica, televijion e c. i.) e l dover istituzionèl de garantir chest derit. Purampò la lege no bèsta acioche l lengaz soravive, ajache per stravardèr l ladin serf la responsaboltà e l empegn de la persona e vegn domanà na gran partezipazion de la comunanza.

3.2.2 E se l ladin aessa da morir fora? I dac calitatives

Enceben che la enrescida CLaM 2021 mosce per Fascia na mencianza de consaputa del besegn de se dèr ju e de esser vertesc a stravardèr l ladin, vegn ence fora che la jent de Fascia la é stolza de rejonèr sie lengaz (indesc del 0,8 sun 1) e che la se spetassa che l vegne più durà te valgun contest. Chest dat, apede al resultat de na curta intervista fata del 2021 a jent fascèna de età desvalives, l fèsc entener che l é n potenzièl de recuperament de la consaputa e che joassa meter en esser politiches de informazion e consapevolisazion linguistica sul dover de rejonèr e durèr l ladin acioche no l more fora. Da chesta intervistes, fates per zelebrèr i 20 egn del nef Museo Ladin de Fascia (da poder veder ti archivies video del Istitut Ladin), canche vegn domanà “E se i te dijessa che, con doman, l lengaz e la cultura ladina no i é più?” la respostes dèsc dassen da pissèr:

No volesse esser, no volesse più esser canche i me dijessaa coscita, fossa dassen n pecià
(E.C. 83 egn)

Io dijesse che son endespiajù e aboncont seghitasse a rejonèr ladin (E.M. 9 egn)

Per me no fossa possibil, percheche l é valch che l é massa daite de me e segur, zenza,
menciassa na part grana de che che son gio (T.Z. 40 egn)

Chesta respostes va a renforzèr i resultat de la enrescida soziolinguistica en cont de la ideologies, palesan coche apontin la jent de Fascia somea che no la abie neguna consaputa del pericol che l ladin more fora e la l conscidree amò deldut normal te sia vita, o miec no la veide possibol che no l posse più esser. Da chest tant se enten l besegn de formèr e informèr i ladins sul fat che sie lengaz podessa no esser più tel davegnir, se no vegn metù en esser azions prezises de politica linguistica e se i deric aproé a nivel giuridich no i vegn metui en doura trèss na consapevolisazion pianifichèda de la persona e de la comunanza, luran sun intervents che se podessa ge dir de “pianificazion de la consaputa” (Rasom en publicazion).

3.2.3 Multilinguism no palesà

Apede la situazion soziolinguistica locala del ladin, e apede la doura del talian lengaz de maoranza, se jonta ite na realtà multilinguistica che se podessa ge dir “no palesèda”, che la vegn fora dal contest turistich dit soravia, ma ence e soraldut da la varietà de lengac rejoné te familia dai foresc enciasé te Fascia per rejons de lurier. Chesta jent defat, estra che emparèr e rejonèr talian per finalitèdes deldut logiches de integrazion, la porta con sé lengac, cultures e identitèdes che da spes les é lascèdes da na man, o apontin durèdes demò ite da usc de cèsa. Da na enrescida informèla fata fora per l 2022 per endrezèr l projet “Identitèdes adum-Identità condivise” da la Majon di Fascegn (v. paragraf 4.2), l é vegnù fora che te la families forestes enciasèdes te Fascia se reiona amancol chisc lengac che i se porta do, ben segur, identitèdes e cultures desvalives: serb, albaneis, rus, ucrain, spagnol, dialec indians, cech, unghereis, todesch, ingleis, guarani, rumen, dialec arabs, croat, slovach, macedon. Se trata de realtèdes deldut de nicia e mendres, ma chest fator va tegnù cont soraldut dal pont de veduda del respet linguistich culturèl e de la potenzialitèdes che l raprejentea per l ladin e sia crescimonìa a nivel linguistich e de prestige, descheche vegnarà portà dant tel paragraf 5. A chest fenomen linguistich - che donca l met adum l ladin (o l lengaz de mendranza), l talian (o l lengaz de maoranza a chel che fèsc referiment na mendranza linguistica particulèra) e i lengac foresc e de nicia de la neva jent enciasèda/ruèda/imigrèda te Fascia (o tel teritorie linguistich de mendranza analisà) per rejons de lurier o de outra sort – meton dant de ge dir “multilinguism no palesà”.

Per chel che revèrda la Scola ladina de Fascia se podessa dir che la situazion soziolinguistica la ge va do al contest sozièl generèl jà moscià e che, descheche l é stat dit soravia, chest contest istituzionèl didatich l sie amò n muie talian: mencia la normalità de la doura del ladin, che l vegn insegnà a nivel didatich ma no somea che l sie l lengaz dal post. L idiom de mendranza, lengaz mère per n muie de bec che va te la Scola ladina, l vegn conscidrà e insegnà prest desche lengaz 2 per duc i scolees (apede al todesch e al ingleis) (Rasom 2011). Chesta situazion no deida do al prestige del lengaz e ence a sia doura sciantiva e, apontin, normala: tant per i bec dal post, ladinofons, che per chi che no sà ladin o che i é deldut foresc la perzezion del ladin te la Scola ladina la é n muie bassa. Amedit chest sozede percheche la istituzion scola la é amò veduda e sentuda desche na realtà talièna, descheche l é per n muie de istituzions publiches. La doura del ladin e sie insegnament donca i é vedui desche lengaz 2 e no desche lengaz dal post (Rasom 2023).

Descheche l é a nivel sozièl generèl amò apede, ence te la Scola ladina vegn inant chel “multilinguism no palesà” dit soravia. I bec de families forestes i se porta do na competenza

linguistica desvaliva e l lengaz mère del post da olache i rua. Se trata dassen de competenzes e lengac de chi che no vegn tegnù cont tant a nivel glotodidatich che a nivel de valorisazion culturèla e identitèra, che i didassa chisc bec a se sentir tiré ite te la comunanza scolastica, ma ence slarièda fora, e che i ge dajessa l met de se veder valorisé. Se jirà tel menu de chest argoment tel paragraf 4.

4. Multilinguism e multiculturalism desche oportunità de crescimonia ti contesé linguistics de mendranza

4.1 L encadrament scientific e sia declinazion te Fascia

Aldò de la situazion soziolinguistica portèda dant ti paragrafes dantfora, ence per Fascia, descheche sozede te la maor pèrt di contesé olache se troa n lengaz de mendranza, te chisc ultimes dejenees no l é più da rejonèr de bilinguism, ajache apontin l contest linguistich l é n muie più slarià fora, tant per rejons economich-turistiches che soraldut per la rejons de contest soziolinguistich dites dantfora. Amò apede, te la Scola ladina de Fascia, vegn enesegnà, jà pean via da la scolina e da la scola populèra, todesch e ingleis, che i se confrontea col talian e apontin col ladin trèz projec specifich de valuta.

Chest contest donca à domanà e l domana de pissèr endodanef e a na vida desvaliva la azions de politica linguistica per valorisèr l lengaz de mendranza, con intervencions che pea via da n panoram desvalif e eterogen. N panorm che l vèrda fora desche na sort de *patchwork* de idiomes più o manco duré che, ence te na picola val descheche l é Fascia, i met adum na sozietà neva e desvaliva da coche la era demò acà un o doi dejenees. L ladin te chest panoram doventa un di lengac de chesta cuerta fata de toc de peza, più gregn o più picoi, o deldut desvalives, ma che i ge dèsc na parbuda e na caraterisazion prezisa a la sozietà ladina, te chela che, aboncont, l ladin cogn vegnir uzà fora e conscidrà desche l lengaz de mendranza storich del post, e donca che l domana na atenzion specifich e particulèra.

Kraus et al. (2020, 449) sotrissea che “*immigration has entailed the emergence of new forms of multilingualism in many European cities*” [...], ma tel medemo temp i tol ca e i deschiarec la emportanza del conzet de “multilinguism autozentrà” tel portèr dant proponetes de pianificazion e politica linguistica lurèdes fora su mesura per la desvaliva comunitèdes:

In this respect, we think that the concept of ‘auto-centred multilingualism’ offers a useful point of departure for designing policies that contribute to finding a balance between the linguistic heritage and the emergence of new language groups in the urban society. [...] Auto-centred multilingualism thereby calls for context-specific policies that acknowledge historic minority languages as well as the social reality of contemporary urban societies [...]. Policies based on the principle of auto-centred multilingualism seek to find a balance between the promotion of autochthonous languages, whose command continues to be a central prerequisite for social inclusion at the local, regional and national level, and the recognition of migrants’ languages. In other words, the concept of auto-centred multilingualism takes into consideration the cultural and linguistic complexity of a specific setting in order to tailor language policies in an equitable way. (Kraus et al. 2020, 463)

Chesta analisa scientifica dèsc n chèder chièr de cheles che cognessa esser la carateristiche de na pianificazion linguistica percacenta, pean via dal prinzipie che vigni comunità linguistica à sia particolaritèdes sozièles, culturèles, linguistiches e economiches de cheles che no se pel fèr condemanco de tegnir cont. Na vijion deldut neva de na pianificazion linguistica olache ence realtèdes mendres, ma no per chest manco emportantes, e che à de besegn de intervènts structuré e percacenc troa sie post e atenzion spezifica.

Amò apede, al conzet de “multilinguism autozentrà” i autores ge jonta ite ence l prinzipie de equità, respet a chel de desvalivanza, anter i lengac che troa lèrga te n contest spezifich, uzan fora l besegn de endrezèr mesures e struments aposta dediché a la promozion del lengaz, o di lengac, con più desvantaje, che per solit l é chi che te la storia i é stac minorisé, descheche l é ence per l ladin:

Basing the concept on the principle of equity rather than equality between the languages present in a specific context does not imply assigning a formally equal treatment to all languages. It rather includes implementing specific measures targeted towards the promotion of the more disadvantaged language(s), which typically are languages that have historically been minoritised through political domination. (Kraus et al. 2018, in Kraus et al. 2020, 463)

Pean via dal encadrament scientifich dit soravia, per chel che revèrda Fascia vegn uzà fora l besegn de meter en esser azions de sensibilisazion al multilinguism e al multiculturalism che la caraterisea, i tolan su desche na oportunità de crescimonia piutost che desche tema de perder la identità dal post. L conzet de multilinguism autozentrà dèsc apontin l met de veder chest mudament sozièl de la comunanza desche na endesfida da tor dant con gaisa e antevèder. Tegnon cont che ence comunitàdes zis picles desche chela ladina fèsc pèrt de n ecosistem soziolinguistich e identitèr da chel che no les pel se chiamèr fora e che i mudaments endogens e esogens che ge dèsc vita a chesta trasformazion à da esser enterpreté a na vida obietiva ence dai ladins (de Fascia). L é fundamentèl entener che fèsc besegn de se arlontanèr pian pian da na vijion autoreferenzièla e serèda tipica de n pensier - bensegur da respetèr e legitim - oramai passà via, che l portèa (o amò l porta) a se serèr ite per no perder sia identità. Per ge garantir ence al ladin na soravivenza moderna e de fazion ge vel azetèr l mudament col se emprevaler de chest panoram multilinguistich e de la situazion economica dita soravia enveze che se chiamèr fora da na realtà che no se pel mudèr, che chesta vegne conscidràda positiva o negativa. No l é dit che apontin te na realtà tant picola, ma tel medemo temp ence tant svilupèda e cosgnosciuda dal pont de veduda turistich a livel europeèn e mondièl, no posse nascer projec neves e percacenc de valorisazion e stravardament del lengaz de mendranza e de la identità aldò. Fosc, enveze che aer tema da chesta trasformazion sozièla, se cognessa proèr a ge dèr valor. Comunitàdes linguistiches coscita picles desche chela ladina, e te chest lurier desche chela de Fascia, pel amò se emprevaler de raporc potenzièi sozièi e umans direc anter sentadins che deida la coejion interna e dèsc l met de propor scomenzadives che les auze fora l ladin desche oportunità e meso de confront, condivijion e integrazion, ence con chela pèrt neva de la comunanza che la é portadora del multilinguism no palesà dit soravia. Proan a aplichèr l conzet de multilinguism autozentrà su la comunità de Fascia donca, se podessa ruèr a n

compromis condividù anter la desvaliva identitèdes e i desvalives lengac dombré sun chest teritorie.

Tel meter en esser scomenzadives de chesta sort, vegnissa ence contestualisà i intervents de pianificazion de la consaputa linguistica de chi che l é stat uzà fora l besegn tel paragraf 3.2.2. Te Rasom (en publicazion) vegn portà dant apontin l conzet de *awarness planning*, pianificazion de la consaputa, che l perveit na formazion per fèr entener che rejonèr l lengaz de mendranza l é ence e soraldut n dover de la persona singola e de la comunanza, se se vel l stravardèr, e no demò n derit de cerner canche se vel l durèr. L lengaz de mendranza à de besegn de n aiut e de più atenzion, l é n idiom più debol che i etres e donca l durèr l é n besegn, no na opzion. Spartir chest besegn con i foresc enciasé te Fascia, uzan fora l respet da man de la mendranza ladina ti confronts de outra realtèdes linguistiches e culturèles mendres sul teritorie, l é na oportunità, ajache i protagonisc de chel multilinguism no palesà dit soravia i à besegn de esser valorisé, conscidré e recognosciui te sia desvalivanza, ma tel medemo temp i domana de poder se fèr ite te la comunanza te chela che i à dezedù de viver. Chisc pel esser i presuposc per meter en esser, enema, scomenzadives de valorisazion del ladin aldò del conzet de multilinguism autozentrà. Soraldut te contesc desche chel del ladin, olache l numer de persones che rejonà l lengaz l é dassen bas, i neves sentadins foresc pel doventèr neves locutores, fundamentèi per la soravivenza del idiom dal post.

I intervents te chesta direzion i cognessa esser endrezé tant te contesc formèi, soraldut te la scola a nivel didatich, che te contesc che se podessa ge dir informèi, tel sporjer ocajions de cognoscenza e confront linguistich, culturèl e identitèr anter la desvaliva comunitèdes che stèsc te Fascia. Tel paragraf 4.2 vegn portà dant n projet sperimentèl che pea via da la reflescions portèdes dant enscin ades.

4.2 Identitèdes adum. N projet sperimentèl de multilinguism autozentrà te Fascia

L'Istitut Cultural Ladin "majon di fasegn" tol ite te sie endrez ence l Museo Ladin de Fascia, n museo etnografich che conta la storia di ladins de Fascia da la preistoria a anchecondi, moscian ence i aspec linguistics che caraterisea chesta mendranza. L Museo Ladin se porta dant desche istituzion viva che no conta demò l passà, ma che alincontra la é testamonech de na comunanza linguistica amò viva e sciantiva sul tegnir de Fascia. Pean via da chesta carateristica del Museo de esser n lech de la modernità e ence del davegnir del ladin e aldò de na fona reflescion en cont de la realtà sozioculturèla e soziolinguistica dita ti paragrafes dantfora, del 2023 l é stat metù en esser n projet sprimentèl leà apontin a la valorisazion del multilinguism de chest teritorie, a chel che ge é stat dat inom "Identitèdes Adum-Identità condivise". Chest projet à chela de tor ite la comunanza multilinguala e multiculturalèla no palesèda de chela che l é stat rejonà enscin ades tel stravardament de l'identità ladina.

L é stat slarià fora l envit te la comunanza anzian che l Museo Ladin aea chela de ge dèr luster a la desvalivanza col chiamèr ite foresc e ladins che à gaissa de stèr e fèr adum, per se baratèr cultures, lengac e identità. Chest aessa cognù esser n nef travert e na neva endesfida per la Majon di Fasegn che, trè l Museo Ladin, l'aea chela de endrezèr n event de barat identitèr, culturèl e linguistich, chiaman ite la desvaliva cultures che vif te chest raion. L avis dijea fora che:

Te Fascia stès ensem jent che vegn da outra valèdes del Trentin-Sudtirolo, da outra regions de la Tèlia, da etres stac europeegn e ence da etres continenc. Chesta picola val, ela medema cuna de na identità veiora, la più veia de la Èlpes, chela ladina, la à semper desmostrà gran avertura e capacitá de se confrontèr, se adatèr, crescer e respetèr la desvalianza, la tolan su desche don e richeza.

Pisson che no sie n post più adatà che l Museo Ladin - testamonech de la civiltà ladina te la storia ma ence te sia atualità e vitalità e majon di sentadins de chesta val - per tor dant i desvalives popui che vif chiò, col se baratèr con ic usanzas, tradizions, valores, cherdenzes, simboi, guants, lengac che i caraterisea. (Museo Ladin de Fascia)

Chest message volea apontin arvejinèr i sentadins, tant chi ladins che chi vegnui da foradecà, a la realtà multilingula de Fascia, jan envers na pruma touta de consaputa en cont de la pluralità linguistica e identitèra de la val. Ben segur che tel chiamèr ite la jent l é stat engaissà ence la popolazion ladina de naa a tor pèrt al event. A chesta vida l ladin doventèa l soget prum de la scomenzadiva, ajache la vegnia fata te Museo, donca te sia cèsa, ma l medemo ladin doventèa ence un di lengac e de la identitèdes che fossa stat protagonistes de chest confront. A ge responder al envit l é stat families marochines, ucraines, moldaves, polaches, rumenes, slovaches, unghereises, dal Paraguay, da la Republica Domenicana, russes, brasilianes e ence persones e families de outra regions de la Tèlia, desche la Sardegna (con rapresentantes de la mendranza sarda e catalèna), l'Emilia-Romagna, la Marches. L é stat contatà ence families da l'India e da la Macedonia del Nord che per rejons desvalives no les se à sentù de tor pèrt a na scontrèda publica. En dut se à binà presciapèch 40 jent. Desche prum vèrech de cognoscenza, ge é stat domanà a chesta jent de tor pèrt a na scontrèda de endrez te Museo, olache vigniun aessa podù portèr n simbol de sia identità, chel che aldò de sie pensier l aessa dit fora e raprejentà miec sie paisc. Te la ocajon de chest event vigni identità à abù l met de se portèr dant e de contèr de sie lengaz e cultura, estra - e chest l é stat l moment più formatif e emportant per la finalitèdes del projet - che de contèr de sie raport co la cultura ladina e con sie lengaz. Apede ai colores, ai saores, a la museghes e a la fotografies e video che à empienti l event, doventà dassen n apuntament da marevea, da la reflacions che se se à baratà l é vegnù fora fon l leam fort col lengaz de referiment de chesta cultures e la sensiboltà di sentadins foresc ti confront del ladin, che i volessa emparèr e poder rejonèr desche lengaz sentù e recognosciù desche carateristich de Fascia. Amò apede l é stat uzà fora l besegn per chesta jent e per chesta families de se arvejinèr de più al lengaz per poder ge stèr do ai fies che va a la Scola ladina, olache l ladin l é apontin materia curiculèra e veicolèra. La Majon di Fascegn se à metù a la leta de chesta jent per ge dèr l met de se palesèr e acioche reste te Fascia e te Museo n segn fon de la desvaliva cultures.

Tel medemo temp, a nivel didatich, l é stat tout ite soraldut la scolines per aer l met de arvejinèr la families e per fèr cognoscer l projet Identitèdes adum. Ence te la classes donca la families forestes les é states chiamèdes ite per moscèr chesta desvalianza linguistica che caraterisea Fascia e te chesta scontrèdes i desvalives lengac à abù gran lèrga.

La pruma edizion sperimentèla ge à dat l met a la Majon di Fascegn e a duc chi che à tout pèrt de pissèr de portèr inant l projet con amancol un event vigni an che l arà n argoment spezifich leà a la identità e te chel che l ladin doventa na sort de lengaz pont, idiom che met adum e da

chel che nasc l confront. Da chesta scontrèdes vegnarà fora curta publicacions e campagnes scempies de promozion sul valor del multilinguism e del confront linguistich e identitèr. Soraldut, da chesta scontrèdes se volessa che pee via n percors te chel che l ladin, insegnà e emparà da chisc neves locutores potenzièi, dovente n element, o l element, che disc fora e met en esser l'integrazion sozièla. L obietif de la scomenzadiva l é dassen ambitious, ma sion spervaji che te na comunanza picola desche chela de Fascia chest vèrech posse esser più sorì, ajache duc se cognosc e i raporc umans i é segur più sciantives. La Scola ladina te chest contest doventa n strument fundamentèl e emportant de chel che l projet volessa se emprevaler semper de più e olache podessa vegnir sperimentà projec de acquisizion linguistica multilinguala inovatives³⁴.

Anter i desvalives prumes resultat del projet Identitèdes adum vegn portà dant chiò chel de na joena studenta albaneisa, enciasèda con sia familia te Fascia e che la à emparà ladin te la Scola ladina, se fajan ite ence co la tradizions dal post. La joena, che a cèsa la rejona albaneis e la é de regligion musulmèna, la à tout pèrt a la scomenzadiva endrezèda te Museo, onoran sia identità de familia e sia lengaz. Tel medemo temp, aboncont, la tousa à tout pèrt ai festejaments tipics de Fascia per i conscric; se trata de na lingia de scomenzadives che zelebrea i 18 egn, donca la maor età. Chest l é, ben segur, n ejempie de integrasion sozièla che dèsc cont de coche, te na sozietà inclusiva, multiculturalèla e multilinguala, sie possibol che la neva identitèdes vegnudes te Fascia se fae ite con chela ladina e les ge dae forza e snait per jir inant e esser stravardèda, ence col didament di neves ladins.

Identitèdes adum doventa donca na endesfida per i egn che vegn per la Majon di Fascegn e la cognessa esser tutta su desche na scomenzadiva de politica linguistica che ge dèsc concretamente atuazion a chel multilinguism (e multiculturalism) autozentrà conscidrà fundamentèl per l stravardament de la mendranzes linguistiches aldidanché.

5. Conclujions e prospetives

L multilinguism te Fascia, aldò de la conscidrazions portèdes dant te chest lurier, podessa esser, o doventèr, na oportunità per l stravardament del ladin e sie davegnir. La realtà soziolinguistica e sozioeconomica, che te n prum moment e se vardèdes con n pont de veduda oramai passà via, les vegn vedudes desche na manacia, les pel enveze esser element primèr de forza, sun chel che se pel lurèr per fèr peèr via projec emportanc de politica e pianificazion linguistica.

Fascia l é na realtà picola ma rica de possibilitèdes dal pont de veduda de l'integrazion e ence di struments legislatives, de pianificazion del status, che dèsc e dajessa l met de sperimentèr soluzions inovatives e deldut modernes e de valuta per l davegnir del lengaz. Te chest lurier se à volù ge dèr na colocazion scientifica prezisa a la situazion soziolinguistica de la val, moscian coche i prinzipies del multilinguism autozentrà troassa rejon de esser apliché tel contest ladin. Te chesta direzion aboncont no se pel fèr con de manco de tor coscienza che te Fascia mencia

³⁴Te chest contest no vegn rejonà tel menu i possiboi projec de acquisizion linguistica che se podessa sperimentèr te la Scola ladina e che, ben segur, i jissa descòrec fora con chesta medema. A vigni bon cont, a titol de ejempie, vegn fat referiment a la sperimentazions de acquisizion linguistica bascs (Antón et al. 2016).

amò na consaputa linguistica fona de responsaboltà de la comunanza ti confronts de sie lengaz. Serf formazion e serf azions mirèdes de politica linguistica che les ge fae entener ai singoi, jent grana e joegn students, l besegn de se sentir i prumes protagonisé de chest stravardament. Se pel l fèr con perscors che pea via da n sentiment identitèr amò belebon fon anter i fascegn, che aboncont l à de besegn de esser direzionà inout. La pèrt de la Scola ladina la à da esser recognosciuda desche fundamentèla te chest percors de autocoscienza linguistica dessema co la formazion de la jent grana e de la families. En cont di possiboi entervents che se podessa portèr inant per meter en esser na politica linguistica percacenta a nivel sozièl generèl ma soraldut a nivel de scola, se pel fèr riferiment a Rasom (2023).

I percors de consapevolisazion aessa da esser endrezé soraldut a nivel informèl, te chi contescé, ence te Scola, che no l é apontin chi ofizièi, ma chi de la normalità, tolan su i mudaments sozièi che i ge va do ence te Fascia a la realtà mondièla de mescedament de cultures, lengac e identitèdes. Con consaputa scientifica del argument, con resposabilisazion politica e sozièla e con azions de “*soft diplomacy*” percacentes vegn domanà de ge dèr l met ai sentadins de creer te la endesfida de meter en esser ence per l davegnir del ladin projec che ge dae vita a n multilinguism autozentrà, olache apontin l ladin l é l obietif de la poltiches soziolinguistics che, ben segur, no les lascia fora la integrazion de la outra identitèdes e l valor di etres lengac. Tel fèr chest tant e tel serèr su chest lurier tolon ca l pensier de Wilhelm von Humboldt “*Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache*” (“La vera patria l é l lengaz”) che, aplicà ai projec che va envers n multilinguism autozentrà e ence a la realtà fescèna, l engaisa a ge dèr l met a duc i lengac che vegn adum de se palesèr e de vegnir duré ence demò per l confront e la integrazion. L é apontin l lengaz, chel dal post che se vel stravardèr o chi che ge stèsc dintornvia, l met prum che disc fora la cultura e la identità de la persona e che fèsc sentir l forest manco dalonc da cèsa. E donca se “la vera patria l é l lengaz”, per Fascia la patria doventa l ladin e, per i neves locutores potenzièi envié a l tor su, l fascian doventa neva patria che se met apede a chela da olache i foresc rua.

Bibliografia

Antón, Eneko, Guillaume Thierry, Alexander Gonorov, Jon Anasagasti, and Jon A. Duñabeitia. 2016. “Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo”. *Language Learning*, 64 (Suppl 2), 29-50. <https://doi.org/10.1111/lang.12173>

Dell’Aquila, Vittorio, Gabriele Iannàccaro, Sabrina Rasom (a cura de). 2021. “CLaM 2021 CIBRI, LADINI, MÒCHENI Ragioni, aspettative e risvolti di un’inchiesta sociolinguistica per le lingue di minoranza”. *Mondo Ladino*, 45. San Giovanni di Fassa: Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn”.

Dell’Aquila, Vittorio, Fernando Ramallo, Sabrina Rasom (a cura de). 2022. “CLaM 2021 CIBRI, LADINI, MÒCHENI. I dati”. *Mondo Ladino*, 46. San Giovanni di Fassa: Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn”.

Kraus, Peter A., Vicent Climent-Ferrando, Melanie Frank, Núria Garcia. 2020. “Governing complex linguistic diversity in Barcelona, Luxembourg and Riga”. *Nations and Nationalism*, 27(2), 449-466. <https://doi.org/10.1111/nana.12662>

Rasom, Sabrina. 2011. “Varietà locali e standardizzazione. Esperienze nelle scuole ladine.” Te *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell’università*, a cura de Patrizia Cordin, 23-38. Milano: FrancoAngeli.

Rasom, Sabrina. 2020: “Storia della normazione ortografica del ladino.” Te *Manuale di linguistica ladina*, a cura de Paul Videsott, Ruth Videsott e Jan Casalicchio, 318-348. Berlin, Boston: De Gruyter, 2020. <https://doi.org/10.1515/9783110522150-010>

Rasom, Sabrina. 2023. “Analisi SWAT per il ladino in Val di Fassa.” Te “CLaM 2021 Cimbri, Ladini, Mòcheni. Analisi dei dati: restituzione alla popolazione e indicazioni di politica linguistica”, *Mondo Ladino*, 47, a cura de Vittorio Dell’Aquila, Sabrina Rasom e Nadia Chiocchetti, 111-123. San Giovanni di Fassa: Istitut Cultural Ladin “Majon di Fascegn”.

Rasom, Sabrina. En publicazion. “Autocoscienza linguistica e pianificazione del ladino. Spunti di riflessione alla luce dell’inchiesta sociolinguistica CLaM2021. I dati in Val di Fassa”. Te *Valorizzazione e tutela dei patrimoni linguistici e culturali. Sulle orme di Fiorenzo Toso e Gabriele Iannàccaro*, a cura de Valentina Piunno e Ada Valentini. Milano: Officinaventuno.

Videsott, Paul. 2023. *Les Ladins des Dolomites*. Crozon: Éditions Ameline.

Llengua, educació i processos d'aculturació lingüística a Catalunya

Cecilio Lapresta-Rey¹; Anna Amadó¹; Judit Janés¹; Angel Huguet¹; Fernando Senar¹; Josep Ubalde¹

¹ Departament de Psicologia, Sociologia i Treball Social, Universitat de Lleida

Resumen (ES). La Cataluña actual se caracteriza por una diversidad lingüística y cultural conformada de forma acelerada. En tan sólo 20 años la población extranjera ha pasado de alrededor de 180.000 personas a más de 1.200.000, propiciando que a día de hoy convivan en su territorio personas de más de 100 nacionalidades o que se hablen más de 300 lenguas. Este proceso migratorio ha tenido su reflejo en el sistema educativo, conformando un escenario marcado por la diversidad. Un sistema educativo que pivota sobre la interculturalidad, el plurilingüismo y la valoración de las lenguas y culturas de todo su alumnado. Para conseguir este objetivo, sin duda es necesario potenciar entre la totalidad del alumnado y docentes la construcción de perfiles y preferencias de aculturación lingüística multilingües que fomenten el diálogo intercultural y la construcción de ciudadanos que valoren positivamente la diversidad lingüística y cultural. El objetivo de este capítulo es precisamente dar datos a partir de los cuales reflexionar sobre estas cuestiones.

Palabras clave: educación, lengua, aculturación, Cataluña

Sintesi (IT). La Catalogna di oggi è caratterizzata da una diversità linguistica e culturale che si è formata ad un ritmo accelerato. In soli 20 anni, la popolazione straniera è passata da circa 180.000 persone a più di 1.200.000, facendo sì che oggi nel suo territorio convivano persone di oltre 100 nazionalità o che si parlino più di 300 lingue. Questo processo migratorio ha prodotto conseguenze nel sistema educativo, creando uno scenario caratterizzato dalla diversità. Un sistema educativo ancorato all'interculturalità, al multilinguismo e alla valorizzazione delle lingue e delle culture di tutta la popolazione studentesca. Per raggiungere questo obiettivo, è senza dubbio necessario promuovere tra tutti gli alunni e alunne e nel corpo docente la costruzione di profili e preferenze di acculturazione linguistica multilingui che favoriscano il dialogo interculturale e la costruzione di cittadini che valorizzino positivamente la diversità linguistica e culturale. Lo scopo di questo capitolo è proprio quello di fornire dei dati sulla base dei quali riflettere su questi temi.

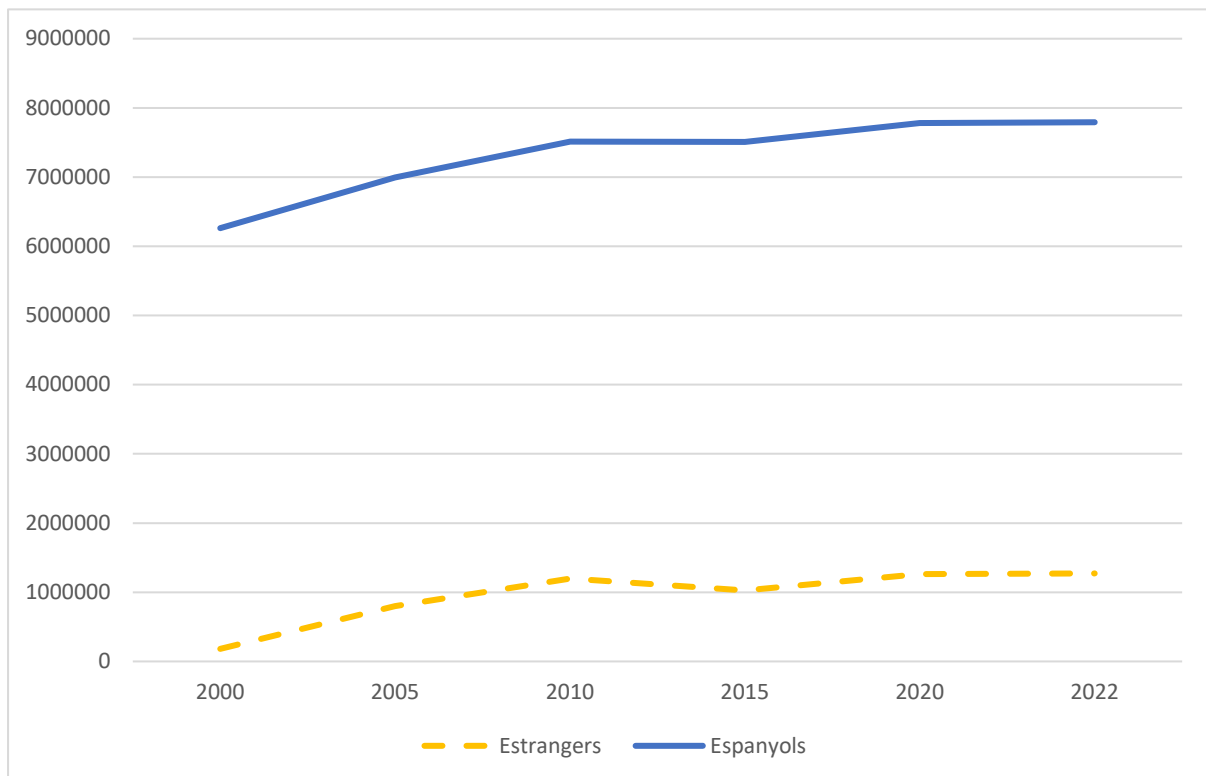
Parole chiave: educazione, lingua, acculturazione, Catalogna

1. La llengua i la política lingüística a Catalunya

1.1. Evolució sociodemogràfica i sociolingüística de Catalunya

La característica principal del canvi sociodemogràfic que Catalunya ha experimentat durant els últims 20 anys és la rapidesa.

Quantitativament, la seva població entre l'any 2000 i el 2022 ha passat de ser de 6.174.547 persones a gairebé 8.000.000 (7.899.056). Però allò realment significatiu és l'augment de població estrangera en aquest període. L'any 2000 residien a Catalunya un total de 181.590 persones de nacionalitat no espanyola (representant el 2,90% de la població), l'any 2010 arribaven a 1.198.538 (el 15,95%) i l'any 2022 n'eren 1.271.810 (el 13,60%) (Institut d'Estadística de Catalunya 2023; Instituto Nacional de Estadística 2023) (Gràfic 1).



Gràfic 1. Evolució de la població total i estrangera a Catalunya (2000-2022)

(Font: Elaboració pròpia a partir d'INE (2023) i Idescat (2023))

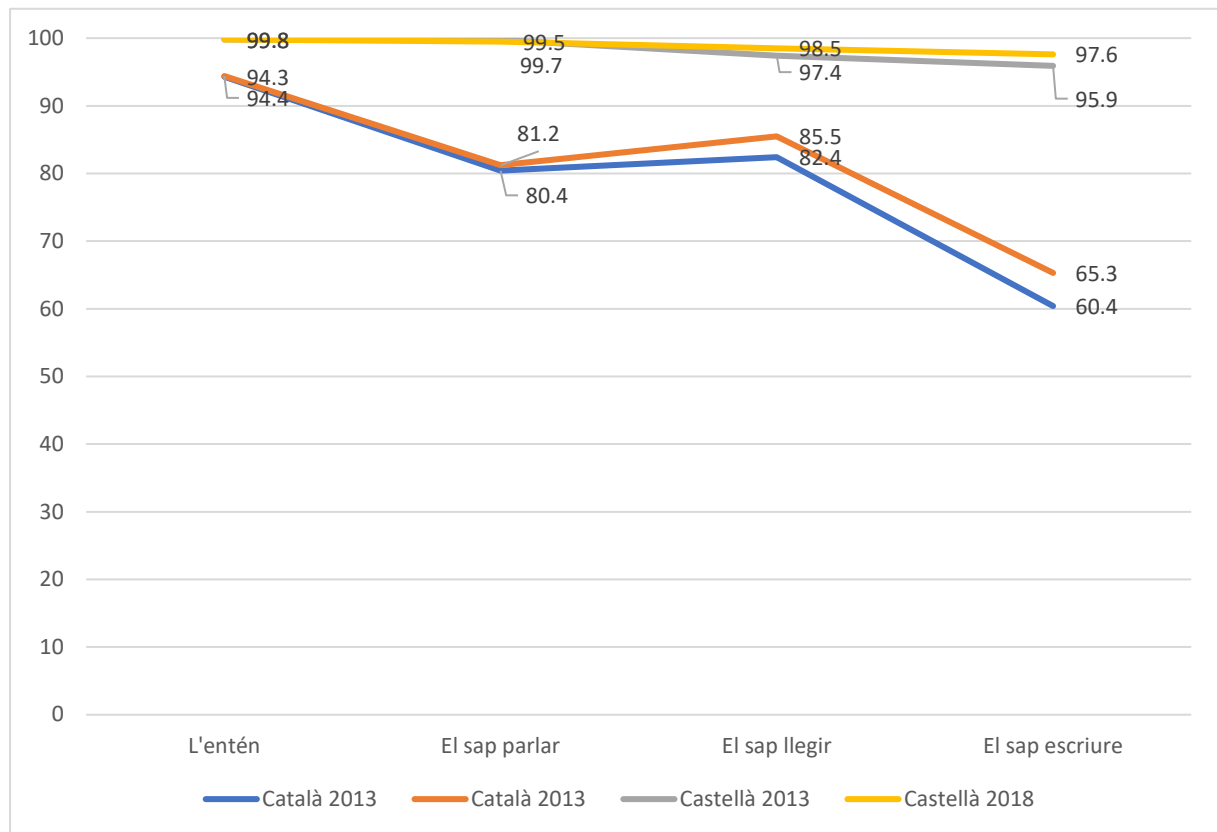
Aquest increment quantitatiu ha anat acompanyat d'un canvi qualitatiu que ens acostava a un escenari molt proper al que Vertovec anomena Superdiversitat (Vertovec 2007). Aquesta evolució ha tingut també el seu impacte sociolingüístic. En aquesta línia, les diferents onades de l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població de Catalunya realitzades per la Direcció de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya els anys 2003, 2008, 2013 i 2018³⁵ aporten dades força interessants.

En referència al coneixement del català i castellà³⁶, trobem que entre les persones residents de

³⁵De l'última enquesta realitzada al 2023 encara no es disposa de dades.

³⁶Cal indicar que a Catalunya són llengües oficials el català, el castellà, l'aranès (a la Vall d'Aran) i la llengua de signes.

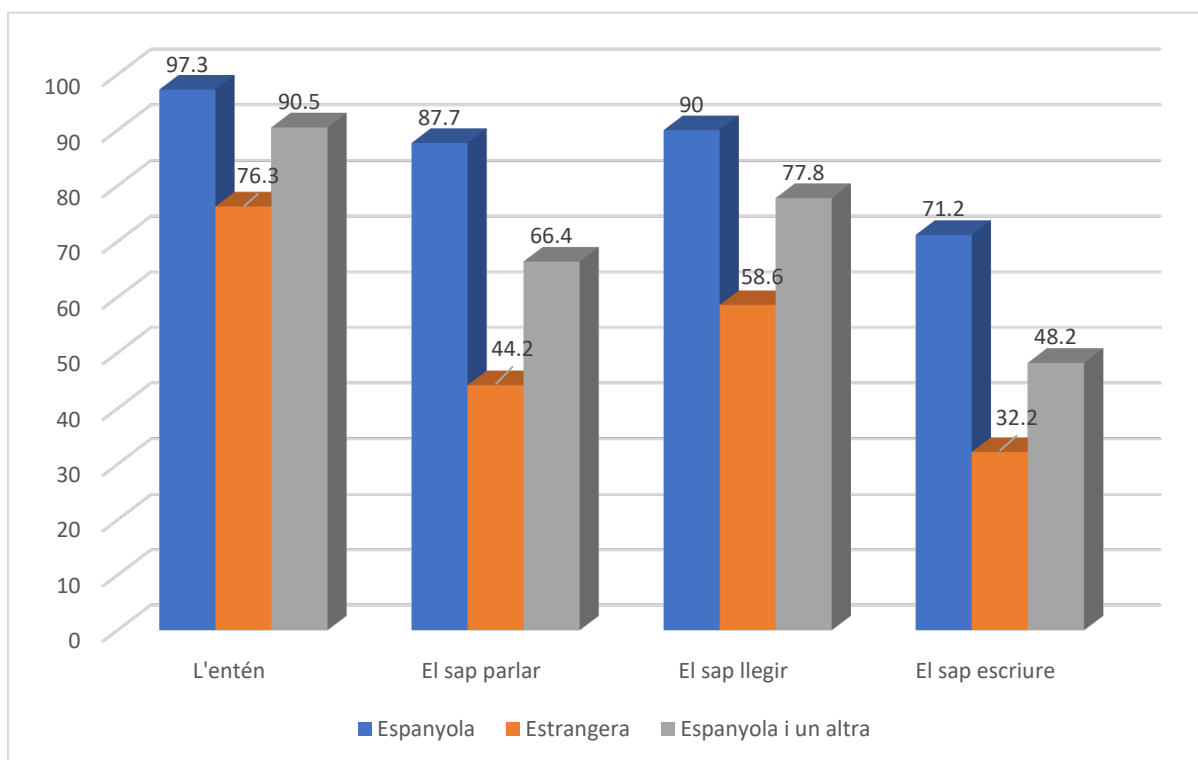
15 i més anys la gran majoria declaren entendre el català (94%), una part important considera també que el pot llegir (85,50%) i parlar (81,20%) i només el 65,30% diu ser capaç d'escriure'l. En canvi, la pràctica totalitat de la població (més d'un 97%) manifesta poder entendre, llegir, parlar i escriure el castellà. (Gràfic 2). Aquestes dades, comparades amb les d'anys anteriors, mostren un creixement general de les competències declarades en ambdues llengües (Generalitat de Catalunya 2019).



Gràfic 2. Coneixement declarat del català i castellà de la població de 15 i més anys a Catalunya

(Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2019))

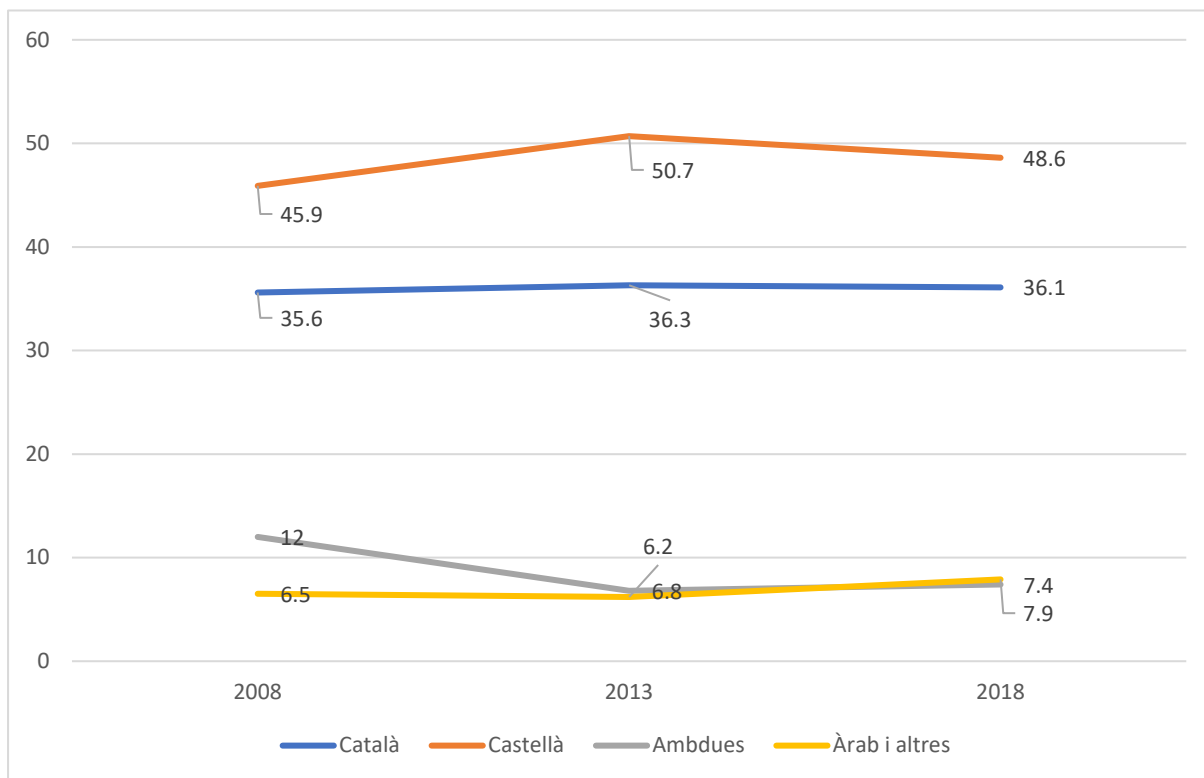
El nivell de competència varia si considerem la nacionalitat. Les persones que declaren entendre el català se situen entre el 90% i el 97% si tenen la nacionalitat espanyola o l'espanyola i una altra, arribant a més del 75% (el 76,30%) si són estrangeres. L'efecte de la nacionalitat queda molt més clar amb la resta d'habilitats. Així doncs, mentre que entre els nacionals un 87,70% declaren que poden parlar-lo, un 90% llegir-lo i un 71,20% escriure'l, entre els que tenen doble nacionalitat aquests percentatges es mouen entre el 77% i el 48%, i en el cas de les persones estrangeres entre el 58% i el 62%. Pel que fa el castellà, aquestes dades són molt diferents, situant-se entre el 93% i el 100% totes les habilitats per sobre de la nacionalitat (Gràfic 3). Sigui com sigui, comparativament amb anys anteriors es comprova un augment del coneixement (en el cas del català) o un manteniment (en el del castellà) (Generalitat de Catalunya 2019).



Gràfic 3. Coneixement declarat del català i castellà de la població de 15 i més anys a Catalunya en funció de la nacionalitat (2018)

(Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2019))

Però que les persones declarin que són capaces de parlar una llengua no s'ha de traduir en un nivell similar d'ús. El català és la llengua habitual pel 36,10% dels residents de 15 o més anys a Catalunya, el castellà pel 48,60%, ambdues pel 7,40% i un 7,30% es reparteix entre l'àrab, altres llengües o altre combinacions de llengües (Gràfic 4). Val a dir que aquests percentatges d'ús no han variat gaire en relació dels que trobàvem al 2013.

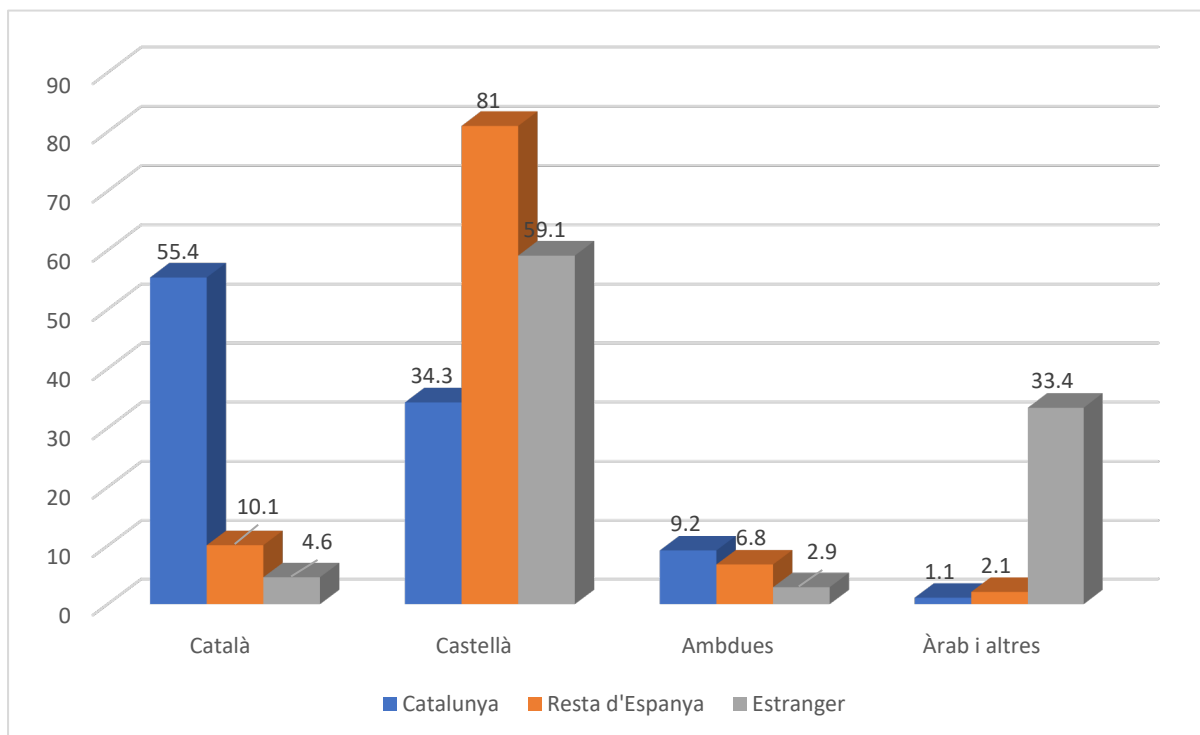


Gràfic 4. Llengua habitual de la població de 15 i més anys a Catalunya (2008-2018)

(Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2019))

De nou, el lloc de naixement té una important influència en els usos lingüístics.³⁷ Comparativament, en el cas de les persones nascudes a Catalunya s'incrementa el percentatge de les que utilitzen habitualment el català (que se situa en el 55,40%), decreix el de les que empren el castellà (situant-se en el 34,30%) i pugen lleugerament el de les que parlen ambdues llengües (9,20%). El volum de persones que habitualment utilitzen altres llengües és pràcticament nul. En canvi, entre les i els nascuts a la resta d'Espanya, el percentatge que parlen habitualment català és molt més reduït (el 10,10%) i molt més alt el dels que parlen castellà (el 81%). Els que utilitzen ambdues es redueix (el 6,80%). Per últim, les persones nascudes a l'estranger que parlen català habitualment són molt poques (un 4,60%), predominant els castellanoparlants (un 59,10%). Òbviament, el percentatge de les persones que usen l'àrab, altres llengües o altres combinacions de llengües s'incrementa (arribant al 33,40%) (Gràfic 5).

³⁷En aquest cas les dades es troben desagregades per lloc de naixement i no per nacionalitat.



Gràfic 5. Llengua habitual de població de 15 i més anys a Catalunya en funció del lloc de naixement (2018)

(Font: Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2019))

1.2 Marc normatiu

A Catalunya, la Llei de Normalització Lingüística va ser aprovada l'any 1983 amb un recolzament molt ampli dels partits polítics i de la societat d'aquells moments. Aquesta Llei va produir una revitalització de la llengua catalana, principalment per tres raons: a) la seva introducció com a llengua vehicular al Sistema Educatiu, mitjançant els coneguts com a programes d'immersió -encara que estrictament parlant serien de conjunció- (Vila-Moreno i Galindo 2009); b) la seva potenciació i presència als mitjans de comunicació, i; c) el seu ús per part de l'Administració. Aquesta va ser una Llei pensada per a parlants de dues llengües (català-castellà), que es corresponia amb la composició demogràfica de les dècades dels anys vuitanta i noranta del segle passat. Vista amb perspectiva, va ser un èxit i un model de referència mundial, en aconseguir tant un aprenentatge balancejat de les llengües, com la promoció d'una mobilitat social ascendent i una convivència normalitzada (Solé 1981; Woolard i Gang 1990).

Però com acabem de veure, la composició sociodemogràfica i sociolingüística de la població catalana ha canviat radicalment. Per aquesta raó, les autoritats catalanes han anat implementant diferents mesures per tal de garantir tant la integració de les persones nouvingudes com la pervivència del català.

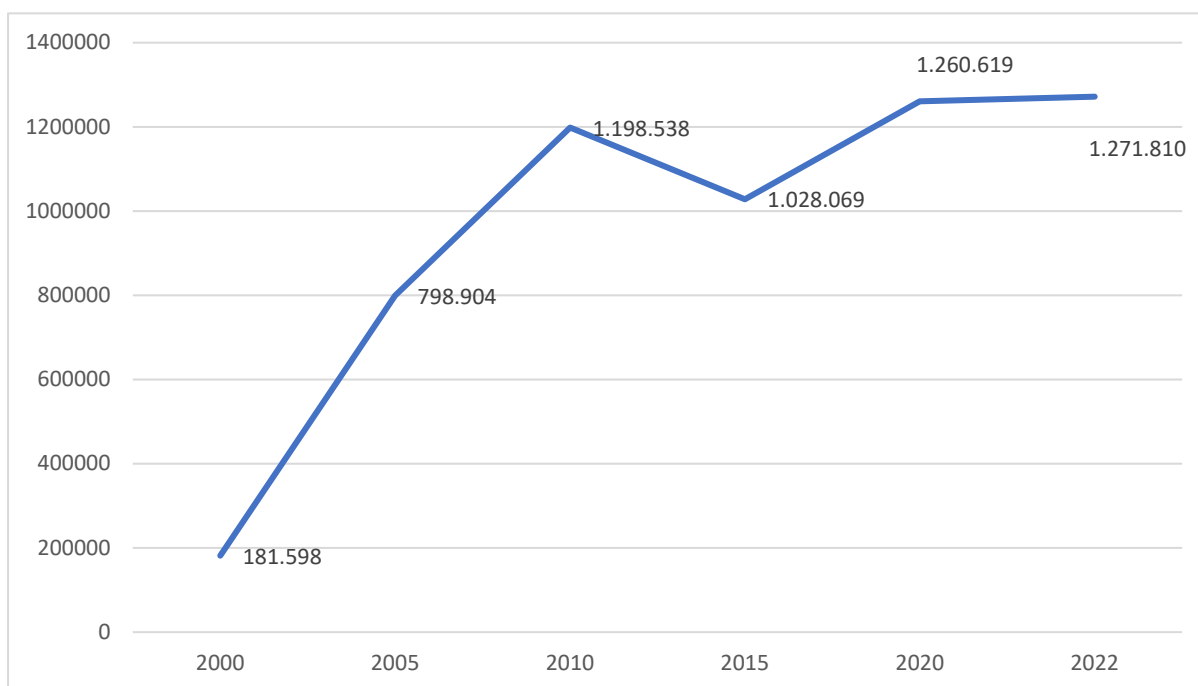
A inicis dels noranta es va crear el I Pla Interdepartamental d'Immigració (1993-2000), que tenia com a objectiu coordinar les accions en matèria d'immigració entre els diferents departaments de la Generalitat. L'any 2001 es va aprovar el II Pla Interdepartamental

d'Immigració (2001-2004) amb una orientació molt similar a l'anterior, però amb la novetat que comença a plantejar la via catalana d'integració, que cerca trobar l'equilibri entre el respecte a la diversitat i el sentiment de pertinença a una mateixa comunitat. El Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008 (Generalitat de Catalunya 2006) va suposar un salt qualitatiu respecte els anteriors, en dissenyar polítiques transversals en matèria d'immigració i polítiques d'acollida, així com reconeixent el principi de ciutadania resident. També, es parla de la llengua catalana com a vehicle d'integració de les persones immigrades. El Pacte Nacional per a la Immigració (2009) i el Pla de Ciutadania i Immigració 2009-2012 (Generalitat de Catalunya 2009, 2010) estableixen com un dels seus eixos la integració en una cultura pública comuna entesa com "*l'espai compartit de comunicació, de convivència, de reconeixement i de participació de la nostra societat diversa diferenciada, per tal que la nació catalana continuï sent el referent de tota la població que viu i treballa a Catalunya*" (Generalitat de Catalunya 2009, 53), en què el català sigui la llengua pública comuna. Això vol dir que, reconeixent l'estatus d'oficialitat del català i el castellà, així com la presència de més de 300 llengües, es persegueix que sigui el català la llengua franca de comunicació entre les persones. Per aconseguir-ho, s'ha d'assegurar el seu aprenentatge i fomentar-ne l'ús, alhora que capitalitzar la resta de llengües parlades al territori. Aquesta centralitat del català en les polítiques d'acollida es mantenen tant al Pla de Ciutadania i de les Migracions: horitzó 2016 (Generalitat de Catalunya 2014) com al Pla de Ciutadania i de les Migracions 2017-2020 (Generalitat de Catalunya 2017).

2. Evolució sociodemogràfica, sociolingüística i normativa del Sistema Educatiu català

2.1. Evolució sociodemogràfica, sociolingüística de l'alumnat a Catalunya

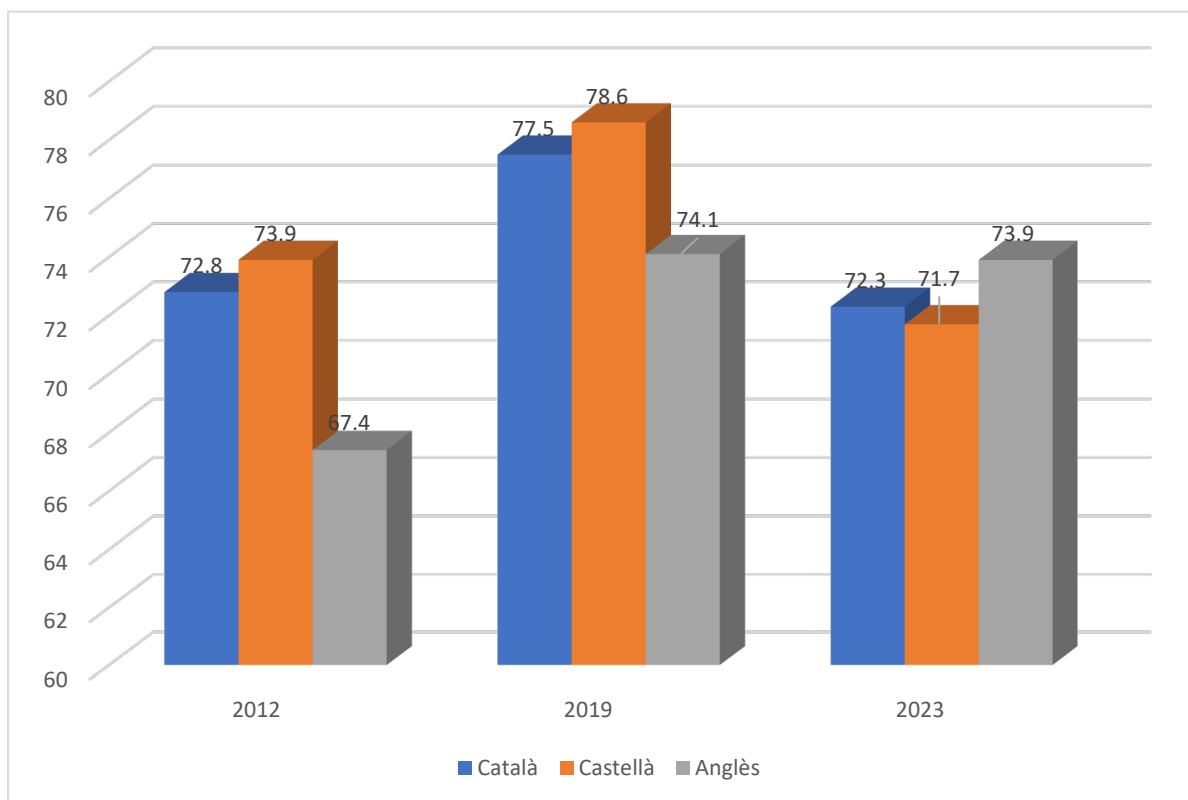
L'evolució de la composició sociodemogràfica de l'alumnat del Sistema Educatiu català ha anat en paral·lel a la de la població en general. Així doncs, mentre que a l'any 2000 el total de la població estrangera entre 3 i 16 anys era de 30.140 persones, l'any 2022 s'eleva a 166.032, representant el 14,89% del total (Instituto Nacional de Estadística 2023). Aquestes dades signifiquen que el nombre de persones estrangeres d'aquestes edats s'ha multiplicat per més de 5 en 20 anys (Gràfic 6).



Gràfic 6. Població estrangera resident a Catalunya entre 3 i 16 anys (2000-2022)

Font: Elaboració pròpia a partir d'INE (2023)

Centrats en l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), les avaluacions del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya mostren com l'alumnat de 4t d'ESO l'any 2012 assolí una puntuació global en llengua catalana -que inclou comprensió lectora i expressió escrita- de 72,80 (sobre 100), de 73,90 en castellà i de 67,40 en anglès (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2012). Set anys més tard, al 2019, les puntuacions havien millorat sensiblement, arribant a 77,50 en català, 78,60 en llengua castellana i 74,10 en anglès (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2019). Per últim, les dades de 2023 mostren un descens en la competència global en llengua catalana i castellana (72,30 punts i 71,70 punts respectivament) i un manteniment de la puntuació en anglès (73,9%) (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2023a) (Gràfic 7).



Gràfic 7. Competència en català, castellà i anglès de l'alumnat de 4t d'ESO (2012-2023)

(Font: Elaboració pròpia a partir de Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019, 2023a))

En el cas de l'alumnat estranger, les dades dels estudis PISA 2012, 2015 i 2018 mostren reiteradament unes puntuacions més baixes respecte l'alumnat de nacionalitat espanyola en comprensió lectora, així com amb la resta de competències analitzades (Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2014, 2016, 2019). Aquestes dades concorden totalment amb altres estudis realitzats a Catalunya (Huguet et al. 2013; Lapresta i Huguet 2019; Senar et al. 2023a, 2023b, 2023c).

Passant ara als usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO en el context escolar, cal indicar un progressiu decreixement en l'ús del català des del 2006 fins l'actualitat, tant per part del professorat com per part de l'alumnat.

En el cas del cos docent, el percentatge que utilitza sempre o gairebé sempre el català a les seves classes ha passat del 63,70% l'any 2006 al 50,30% l'any 2022. Entre l'alumnat, aquest retrocés és més evident. Així, l'any 2006 el 56% de l'alumnat declarava utilitzar el català sempre o gairebé sempre en adreçar-se al professorat, reduint-se al 38,90% l'any 2022.³⁸ El percentatge d'alumnat que parla català quan es fan activitats amb altres companys dins el grup-classe també ha caigut. L'any 2006 el 67,60% l'utilitzava, mentre que l'any 2022 passa al 22%.

³⁸Aquests percentatges s'eleva al 64,60% (l'any 2006) i al 52,70% (l'any 2022) si se sumen les categories "sempre o gairebé sempre" i "sovint".

Amb les i els companys fora de classe l'ús del català encara és més baix. Ja l'any 2006 només el parlava el 33%, i al 2022 es redueix fins al 17%. Per últim, l'ús amb amics i amigues fora del centre educatiu mostren una situació similar. L'any 2006 era del 30,90% i l'any 2022 es queda en el 14,40% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2021, 2023b).

L'ús de la llengua catalana en el cas de l'alumnat nascut a l'estranger és més reduït. A tall d'exemple, l'any 2021 l'utilitzaven sempre o gairebé sempre a l'hora de treballar amb les i els companys de classe un 40,30% i amb els companys fora de classe un 25% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2021).

2.2. L'evolució de l'atenció a la diversitat cultural i lingüística a l'escola a Catalunya

Les primeres iniciatives dissenyades específicament per atendre les i els estudiants estrangers que s'integraven en el Sistema Educatiu català no es van implementar fins a principis del segle XXI. Entre elles destaquen els Tallers de Llengua a l'Educació Primària i els Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) a l'Educació Secundària. En resum, aquests tallers eren recursos adreçats a escolars d'incorporació tardana al Sistema Educatiu amb escassos coneixements de les dues llengües oficials, la cultura i les formes de vida catalanes, i molt sovint amb deficiències en la seva formació inicial. Tenien un doble propòsit: d'una banda, proporcionar una introducció al Sistema Educatiu als escolars incorporats tardanament i, d'altra banda, familiaritzar-los en el coneixement del català fins assolir un nivell bàsic (Generalitat de Catalunya 2004).

Davant el creixent augment d'estudiants immigrants i conscients que una atenció efectiva havia d'anar més enllà de l'aspecte lingüístic, a l'any 2004 es va aprovar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, també conegut com a Pla LiC (Pla per a la Llengua i la Cohesió Social), el qual amb diverses reformulacions, ampliacions, enfocaments i denominacions se segueix implementant a l'actualitat. Aquest Pla té com a objectiu principal consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un context plurilingüe (Generalitat de Catalunya 2004). Per assolir aquest propòsit es creen els Plans d'Acollida i Integració, definits com "el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per atendre la incorporació de tot l'alumnat" (Generalitat de Catalunya 2004, 26). Aquestes accions han de quedar reflectides en els documents del centre, com el projecte educatiu, el reglament de règim intern, el projecte curricular de centre, etc. i, específicament, en el projecte lingüístic de centre, on es detallen les accions relacionades amb l'ensenyament i ús del català.

El Pla d'Acollida i Integració implica, entre altres aspectes, la implementació d'un protocol d'actuació per a tot l'alumnat que acaba d'arribar, mesures específiques per atendre les necessitats comunicatives dels alumnes, la promoció de pautes d'ús que potenciïn el català, la sensibilització de tota la comunitat escolar vers l'educació intercultural, estratègies per fomentar la participació de les famílies i la definició dels criteris d'avaluació de les actuacions dutes a terme.

Pel desenvolupament del Pla es creen tres agents importants:

En primer lloc, el coordinador/a LiC. Entre altres responsabilitats, es coordina amb els Assessors/es de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social dels Serveis Territorials, es

corresponsabilitza de les accions curriculars i no curriculars de tipus lingüístic i intercultural, i es connecta amb les institucions i entitats de l'entorn per tal de facilitar la integració lingüística i social de l'alumnat.

En segon lloc, l'Aula d'Acollida és un espai en el centre educatiu que serveix com a marc de referència i entorn de treball de l'alumnat nouvingut "facilitant l'atenció immediata i adequada de l'alumnat de recent incorporació i ajudant al professorat en front els nous desafiaments educatius" (Generalitat de Catalunya 2004, 31). Es pot definir com una estructura organitzativa que preveu una sèrie d'accions per tal de garantir l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana i la progressiva incorporació dels alumnes a l'aula ordinària. A aquesta aula li correspon un Tutor/a de l'Aula d'Acollida, responsable del seu bon funcionament.

En tercer lloc, el Pla LiC també contempla els anomenats Plans Educatius d'Entorn. Aquesta proposta cerca oferir una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives, i s'entén com una xarxa de recolzament a l'acció educativa fora de l'àmbit escolar, mitjançant la col·laboració de diferents col·lectius (Generalitat de Catalunya 2004).

Passat un temps d'aplicació del Pla, es va identificar com un dels principals reptes en el nou escenari, l'adaptació d'un model educatiu dissenyat per a parlants de dues llengües (català-castellà) a aules on poden conviure cinc o sis llengües (Lapresta et al. en premsa).

Per abordar-lo, es va proposar una adaptació metodològica específica pel context, denominada "Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic. 2007-2012". El seu objectiu és garantir que tots els estudiants, independentment de la seva llengua materna, assoleixin un bon nivell de competència en català i castellà, així com la capacitat de comprendre i comunicar missatges orals i escrits en al menys una llengua estrangera (Generalitat de Catalunya 2007; Lapresta et al. en premsa; Sendra i Vila 2019).

Aquest nou enfocament es basa en adaptar la metodologia a la natura dels centres educatius, classificant-los en centres amb una majoria d'estudiants hispanoparlants d'Amèrica Llatina, centres amb una diversitat lingüística significativa a les seves aules, i centres amb estudiants majoritàriament catalanoparlants, però amb una presència notable d'altres llengües. A partir d'aquest diagnòstic inicial, es promou un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de les llengües, ajustant l'organització i les estratègies d'ensenyament a la realitat de l'aula i a les característiques de l'estudiantat. A més a més, es fomenta l'ús de la tecnologia i es concep l'aprenentatge de llengües com un procés que demana temps i no segueix una progressió lineal (Lapresta et al. en premsa; Sendra i Vila 2019).

En una etapa més recent, i de nou en resposta als desafiaments plantejats per la globalització, la composició demogràfica de la població escolar catalana i la rica diversitat lingüística i cultural present al Sistema Educatiu, es va aprovar al 2018 el "Model Lingüístic del Sistema Educatiu de Catalunya". Els seus objectius són: a) proporcionar als estudiants una competència plurilingüe i intercultural, de tal manera que a l'acabar l'escolarització obligatòria dominin correctament el català i el castellà (a nivell B2), i tinguin una competència suficient (B1) en una o dues llengües estrangeres; b) reforçar la importància de la llengua catalana com a llengua de referència al Sistema Educatiu i promoure'n l'ús; c) capacitar l'estudiantat per utilitzar tot

el seu repertori lingüístic com a mitjà per generar nou coneixement i abordar els reptes locals i globals amb ètica; d) donar visibilitat i aprofitar les llengües i cultures dels i les estudiants d'origen estranger i; e) proporcionar coneixements sobre altres llengües i cultures per fomentar-ne la curiositat (Generalitat de Catalunya 2018; Lapresta et al. en premsa; Sendra i Vila 2019).

Per últim, s'ha d'indicar que la capitalització i ensenyament de les llengües i cultures heretades, entre d'altres oferint cursos de llengua i cultura d'origen, sempre ha sigut un element central en tots els Plans d'acollida per a estudiants estrangers (Lapresta et al. en premsa). Encara que el programa d'ensenyament de llengües i cultures d'origen té limitacions evidents, al no oferir totes les llengües que podrien interessar a l'alumnat i basar-se en la voluntarietat, a les escoles on s'ofereixen tan sols s'inscriuen una petita part de l'estudiantat potencial (Fidalgo i Mayans 2016). Aquesta baixa demanda pot explicar-se perquè algunes comunitats, com la xinesa, romanesa o àrab, ja ofereixen cursos de llengua, sovint vinculats a activitats religioses (Lapresta et al. en premsa; Senar et al. 2023a; Sendra i Vila 2019).

Els cursos es van iniciar l'any 2004, amb el programa de Llengua i Cultura Marroquí. Des de llavors, l'oferta de cursos i el nombre d'estudiantat matriculat no ha deixat de créixer, especialment a l'Educació Primària. Actualment, més de 7.500 noies i nois assisteixen a cursos de llengua i cultura àrab, xinesa, neerlandesa, romanesa, ucraïnesa, bengalí, portuguesa, urdú o quítua.

3. Aculturació lingüística i educació

Per tal d'assolir els objectius del Sistema Educatiu que acaben de veure és alhora condició i resultat que els seus agents (docents, estudiantat, etc.) construeixin uns perfils i preferències d'aculturació lingüística multilingües, ja que s'ha mostrat reiteradament que la combinació entre el manteniment de les llengües i cultures heretades i l'adopció de les majoritàries són bons predictors de l'ajustament escolar i sociocultural (Ubalde et al. 2023).

Per aculturació lingüística s'entén el resultat del contacte continuat de grups amb diferents llengües i cultures (Bourhis, 2001; Redfield, Linton i Herskovits 1939). Des del punt de vista dels grups minoritaris (descendents de migrants en el nostre cas), i tenint en compte la valoració del manteniment de les llengües heretades i de l'adopció de la/les majoritària/es, es poden construir quatre perfils-tipus d'aculturació lingüística (Berry 1980, 2005; Bourhis et al. 1997; Bourhis et al. 2010):

1. Multilingüe: es valora tant el manteniment de la llengua heretada com l'adopció de la majoritària.³⁹
2. Assimilacionista: es tendeix a no valorar el manteniment de la llengua heretada i sí l'adopció de la majoritària.
3. Separació: valora preferentment el manteniment de la llengua heretada i no l'adopció de la majoritària.
4. Marginalització: no es valora ni el manteniment ni l'adopció de cap llengua, bé sigui perquè no és un tema significatiu pel subjecte o bé perquè cap llengua (i el seu

³⁹Al parlar de manteniment/adopció no ens referim únicament als usos. Fa referència més aviat a la valoració simbòlica de les llengües.

simbolisme) l'identifica.

D'altra banda, les preferències d'aculturació lingüística dels i les estudiants del grup majoritari (així com dels i les docents) es corresponen amb els perfils que desitjarien que els descendents de migrants construeixin. Aquestes preferències d'aculturació són paral·leles als perfils i poden igualment ser Multilingües, Assimilacionistes, Segregadores o Excloents (Berry 2005; Bourhis et al. 1997).

L'anàlisi dels processos aculturatius a l'educació és d'especial rellevància, al ser l'escola un agent socialitzador bàsic. Tant és així, que Berry et al. (2011, 326) afirmen que "*school and other educational settings constitute the main acculturation context for immigrant children and youth*". I ho són bàsicament per dues raons. En primer lloc, perquè els processos d'aculturació en gran mesura són resultat de la interacció docent-discent i, en segon lloc, perquè tradicionalment el professorat ha tingut major poder normatiu i influència sobre els valors, actituds o pràctiques culturals que es transmeten a l'escola.

Com es desprèn del que s'acaba de dir, la construcció dels perfils i preferències d'aculturació lingüística no són processos que es duen a terme en el buit social. O altrament dit, es troben condicionats pel context en què es desenvolupen. Això significa que Sistemes Educatius interculturals i plurilingües tendiran a afavorir perfils i preferències d'aculturació multilingües, mentre que Sistemes Educatius assimilacionistes (explícitament o implícitament) potenciaran l'assimilacionisme (Berry 1980, 2005; Bourhis 2010).

En total concordança amb aquestes idees, des de la Teoria de l'Aculturació, també es postula que en Sistemes Educatius interculturals i plurilingües, els descendents de migrants que construeixen perfils d'aculturació multilingües tendiran a obtenir millors resultats educatius i un més elevat grau d'inclusió educativa. I a la inversa, allà on l'orientació és vers l'assimilació, ho farien les i els assimilacionistes (Berry et al. 2011).

Per últim, i tornant al cas de les preferències d'aculturació, s'ha de tenir en compte que no tots el col·lectius són valorats de la mateixa manera. En aquesta línia, la investigació mostra reiteradament que existeixen grups més devaluats que d'altres, essent en molt contextos els que més les i els descendents de magrebins (Lapresta et al. 2022; Lebedeva i Tatarko 2004; Montaruli et al. 2011; Montreuil i Bourhis 2001; Ubalde et al. 2023).

La recerca duta a terme a Catalunya sobre els processos d'aculturació en joves és limitada (especialment pel que fa a l'aculturació lingüística). No obstant això, trobem alguns treballs que ens proporcionen una informació rellevant.

Pel que fa als perfils d'aculturació lingüística dels descendents de migrants d'Educació Secundària a Catalunya, un treball recent de Sáenz et al. (en premsa) mostra com els perfils que construeix l'estudiantat descendent de migrants a Catalunya (més concretament a Lleida) són principalment d'assimilació. Sobre un 25% construeixen perfils multilingües, mentre que el 75% tendeixen a l'assimilació (bé sigui prioritzant el català i el castellà o només el català). Aquestes dades són coincidents amb les de Lapresta (2023a) o Lapresta, Janés i Alarcón (2023), si bé en aquest cas els perfils d'aculturació lingüística no se centren específicament en l'àmbit educatiu.

Les preferències d'aculturació lingüística de l'estudiantat del grup majoritari són en major mesura d'assimilació, però no ho són en la mateixa mesura vers tots els grups d'immigrants. Els treballs d'Hinostroza et al. (2023) i Hinostroza et al. (2022) mostren com les i els estudiants del grup majoritari són més assimilacionistes en el cas de descendents de marroquins que de llatinoamericans. Més concretament, en el cas dels primers gairebé 8 de cada 10 alumnes desitjarien que s'assimilessin (al català o al català i castellà), mentre que en el cas de llatinoamericans es queden en 6 de cada 10. I el mateix passa al comparar descendents de marroquins i de romanesos (Lapresta 2023b). Igualment, Ubalde et al. (2023) mostren com els suport dels nadius vers el manteniment de les llengües és moderat-baix, sent més alt respecte els romanesos que els marroquins.

També, investigacions des d'una perspectiva qualitativa mostren com hi ha discursos multilingües i assimilacionistes tant per part dels i les estudiants com per part dels docents. Sáenz et al. (2022) mostren com un dels punts de fricció es troba en l'ús de les llengües heretades per part de les i dels descendents de migrants. Entre l'estudiantat del grup majoritari hi ha discursos que consideren que aquestes llengües s'han de limitar a l'àmbit privat, utilitzant en el públic (inclòs l'àmbit educatiu) el català i/o castellà. En el cas dels i les docents, també Sáenz et al. (2023) mostren com l'ús d'aquestes llengües depenen de les seves preferències d'aculturació lingüística i de la percepció sobre el grau d'integració de l'alumnat. Així doncs, el professorat que construeix unes preferències multilingües és més favorable a valorar les llengües heretades i el seu ús, encara que també és cert que existeixen discursos que identifiquen integració amb assimilació. Exemple d'això, és que davant la qüestió sobre què consideren què és estar integrat, es respon que ho està qui utilitza més el català en tots els àmbits a l'escola i qui més s'ajusta als paràmetres culturals del grup majoritari. En aquests casos, és quan es percep negativament l'ús de les llengües heretades, entenent-ho com una estratègia per tal d'entorpir el normal funcionament de les classes. A més a més, aquesta percepció negativa és més freqüent de nou en el cas de les i els descendents de marroquins que en altres col·lectius.

El conjunt d'estudis sobre l'aculturació lingüística a Catalunya mostra també correlats influents en la construcció dels perfils i preferències d'aculturació. Lapresta et al. (2020) o Sáenz et al., (2021) mostren la influència dels perfils d'aculturació lingüística sobre les autoidentificacions i viceversa, tant entre els descendents de migrants com en el cas dels subjectes del grup majoritari. Hinostroza et al. (2022) conclou que una actitud lingüística favorable vers les llengües heretades és un important predictor per a la construcció de preferències d'aculturació multilingües vers els llatinoamericans, i que en el cas de les preferències vers els descendents de marroquins, ho són també els usos lingüístics amb el professorat i grup d'iguals de classe i les autoidentificacions (Hinostroza et al. 2023). Sáenz et al. (en premsa), a més a més, evidencien la influència dels perfils d'aculturació lingüística en les actituds lingüístiques. Des d'un altra perspectiva, s'ha vist que hi ha una relació entre les preferències d'aculturació lingüística i les aspiracions laborals dels escolars (Lapresta et al. 2023). Per altra banda, des de la Teoria del Contacte, Ubalde et al. (2023) mostren la importància del contacte interètnic tant per a afavorir el suport al manteniment de les llengües de les persones d'origen immigrant, com per a potenciar les actituds positives del jovent d'origen immigrant vers el català i castellà.

A tots aquest resultats s'hi han d'afegir els dels escassos treballs que analitzen els resultats educatius i d'integració socioeducativa dels diferents perfils d'aculturació lingüística que construeixen les noies i nois descendents de migrants.

En aquesta línia, els treballs de Lapresta (2023a, 2023b) mostren diferents tendències. En primer lloc, l'estudiantat descendent de migrants que tendeixen a l'assimilació lingüística (especialment prioritzant més el català que el castellà) és millor valorat pel seu professorat que els que tendeixen cap al multilingüisme. Així ocorre tant en la valoració global com alumne, com en la del coneixement del català i la del castellà. En segon lloc, els descendents de migrants que prioritzen el català desenvolupen millors actituds vers aquesta llengua que els que construeixen altres perfils. La discriminació percebuda al parlar català, castellà o les seves llengües heretades són baixes (encara que aquest últim cas és més alta), percebent de nou una més baixa discriminació els que tendeixen a l'assimilació. Una cosa similar es troba amb la percepció de conflicte, encara que el grau és mitjà. Per últim, tant les aspiracions educatives com les laborals són mitjanes-altes per la totalitat dels descendents de migrants.

Passant per últim per les futures i futurs docents, Lapresta (2022) ha dut a terme una recerca centrada en les preferències d'aculturació lingüística vers descendents de marroquins i de llatinoamericans de les noies i nois que s'estan formant a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social a la Universitat de Lleida. Els principals resultats apunten que les preferències multilingües són més presents que en el cas de l'alumnat del grup majoritari, especialment vers les filles i fills de llatinoamericans. Més concretament, en aquest últim cas, 8 de cada 10 tenen una preferència d'aculturació multilingüe, mentre que es redueixen a 5 de cada 10 en el cas dels i de les marroquines. El grau de conflicte percebut és mitjà en tots dos casos, encara que els multilingües en perceben menys. En preguntar sobre la influència de la cultura marroquina i llatinoamericana sobre la catalana, en ambdós casos es creu que l'enriquiment és baix, però ho és més en el cas de les i els descendents de marroquins que en el de llatinoamericans. De la mateixa manera passa amb el grau de conflicte: les i els futurs docents que construeixen preferències d'aculturació lingüística multilingüe perceben un més alt grau d'enriquiment cultural. Per últim, les seves actituds lingüístiques vers l'àrab són moderadament favorables, encara que, de nou, pels multilingües són més positives.

4. Discussió i conclusions

Arribats a aquest punt és possible extraure alguna conclusió a propòsit del tractament de la diversitat lingüística i cultural a l'escola i els perfils i les preferències d'aculturació dels seus agents.

Des de fa més de 20 anys les autoritats catalanes han cercat un model de convivència intercultural, plurilingüe i igualitari entre tots els seus ciutadans. Tant és així, que a dia d'avui un objectiu de les iniciatives d'acollida és la creació d'una cultura pública comuna que valori la diversitat cultural i lingüística i els drets dels ciutadans, on el català sigui la llengua franca de comunicació. Òbviament, des dels primers Plans Interdepartamentals d'Immigració fins els actuals Plans de Ciutadania i de les Migracions, s'han anat introduint mesures per tal d'ajustar les accions a la transformació sociodemogràfica i sociolingüística de la societat catalana.

De manera paral·lela i com s'ha vist, el Sistema Educatiu català també ha canviat molt des de l'arribada dels primers alumnes nouvinguts fins l'actualitat. Aquesta evolució ha desembocat en un model que s'ancora en l'educació intercultural, el foment i valoració del plurilingüisme i donar una centralitat a la llengua catalana.

Un bon indicador del funcionament del model educatiu i lingüístic és l'anàlisi dels processos d'aculturació dels seus agents. Així doncs, en un model com el que acabem de veure, caldria esperar que tant els perfils d'aculturació lingüística que construeixen les i els descendents de migrats, com les preferències dels seus companys/es del grup majoritari i el professorat fossin principalment multilingües. A més a més, també seria esperable que aquests perfils obtinguessin uns resultats educatius i nivell d'inclusió socioeducativa més alts.

A aquest respecte, s'ha comprovat com principalment els propis descendents de migrats construeixen perfils d'aculturació lingüística d'assimilació, és a dir, tendeixen a prioritzar el català o el català i castellà sobre les seves llengües. També, els seus companys i companyes del grup majoritari són assimilacionistes, de la mateixa manera que molts discursos dels docents.

A sobre, els/les descendents de migrats que construeixen aquests perfils són premiats, en forma de millors valoracions de les seves capacitats globals i lingüístiques, així com assolint uns nivells d'integració socioeducativa més elevats (en percebre menys discriminació o conflicte, per exemple).

Tot això empeny a pensar que, si bé els eixos del Sistema Educatiu a Catalunya poden ser interculturals, plurilingües i valoren la diversitat, en gran mesura la praxi educativa no és així, existint un substrat assimilacionista molt important.

Com a conseqüència, un dels interrogants més importants a què donar resposta és per què hi ha una presència tan elevada d'aquests posicionaments.

La situació actual es conseqüència d'unes sinèrgies que s'arrosseguen des de fa uns anys. Tot apunta que el Sistema Educatiu no s'ha adaptat amb la precisió necessària al nou escenari, que suposa gestionar una gran diversitat lingüística i cultural alhora que garantir una inclusió socioeducativa. En aquesta línia, s'ha confiat massa que el model d'immersió *per se* garantiria un nivell de coneixement del català i castellà i una integració de la mateixa manera que ho va fer el segle passat. I quan diem que hi ha hagut un excés de confiança, ens referim que, si bé hi ha hagut adaptacions, hi ha una manca de formació dels docents (també a la formació inicial) per afrontar els nous reptes, hi ha hagut una manca de seguiment per part de les autoritat educatives (per exemple, al no garantir el suficient ús del català per part del professorat) i, per últim, ha faltat una avaluació del model (en no fer un seguiment i anàlisi sobre si s'estaven aconseguint les fites marcades -més enllà de les avaluacions de competències o els usos lingüístics-). Òbviament, totes aquestes qüestions no són responsabilitat dels professionals concrets de l'educació, sinó d'una manca de recursos humans i econòmics que ho facin possible.

També s'ha de tenir en ment que el Sistema Educatiu no deixa de ser un reflex de la societat, el que significa que els seus reptes són també els de la societat. O en altres paraules, hi ha assimilacionisme a l'educació perquè a la societat hi ha preferència per l'assimilació de les migrades i migrats i de llurs descendents, encara que aquests siguin en moltíssims casos

membres de ple dret de la societat. Això quan no són directament víctimes de rebuig, discriminació i racisme. Un exemple d'aquest fet és que, encara que tots els col·lectius són devaluats, ho són més els descendents de magrebins, els quals també es perceben més llunyans i amenaçadors que la resta a nivell social.

Però l'educació és un motor de canvi, i és una responsabilitat de tota la societat transformar els missatges assimilacionistes que es transmeten explícitament o implícitament, per uns valors ancorats en la valoració del diferent, el diàleg i la comprensió mútua. Tan sols així serà possible evitar en el futur (i ja en l'actualitat) situacions conflictives com les que es donen a molt països del nostre entorn.

Agraïments

Aquest treball és fruit del desenvolupament de dos projectes de recerca. Un finançat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) (núm. de referència 2021SGR699), i l'altre finançat per la Unió Europea (núm. de referència 101085440 - MULTILING-EU- ERASMUS-JMO-2022-HEITCH-RSCH). Tanmateix, els punts de vista i les opinions expressades pertanyen únicament a l'autor o autors i no reflecteixen necessàriament els de la Unió Europea ni els de EACEA. Ni la Unió Europea ni les autoritats que l'han concedit en són responsables.

Referències

Berry, John W. 1980. "Acculturation as Varieties of Adaptation." A *Acculturation: Theory, Models, and Findings*, editat per A. Padilla, 9-25. Boulder: Westview.

Berry, John W. 2005. "Acculturation: Living Successfully in Two Cultures." *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.

Berry, John W., Ype-H. Poortinga, Seger M. Breugelmans, i Pierre R. Dasen eds. 2011. *Crosscultural Psychology: Research and Applications*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourhis, Richard, Lena C. Moïse, Setéphone Perreault, i Sacha Senécal. 1997. "Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach." *International Journal of Psychology*, 32, 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>

Bourhis, Richard. 2001. "Acculturation, Language Maintenance and Language Loss." A *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages*, editat per J. Klatter-Folmer and P. Van Avermaet, 5-37. Berlin: Waxmann.

Bourhis, Richard Y., Elisa Montaruli, Sacha El-Geledi, Simon-Pierre Harvey, i Genevieve Barrete. 2010. "Acculturation in Multiple Host Community Settings." *Journal of Social Issues*, 66(4), 780-802. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01675.x>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu – Departament d'Educació. 2012. *L'avaluació de quart d'ESO 2012*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu – Departament d'Educació. 2019. *L'avaluació de quart d'ESO 2019*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu – Departament d'Educació. 2021. *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4rt d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu – Departament d'Educació. 2023a. *L'avaluació de quart d'ESO 2023*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu – Departament d'Educació. 2023b. *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4rt d'ESO a Catalunya 2022*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Fidalgo, Mònica, i Pere Mayans. 2016. "La gestió de la diversitat lingüística i l'escola catalana." A *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe: Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius en la pràctica docent*, editat per M. Pereña, 47-67. Barcelona: ICE-Horsori.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació. 2004. *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2006. *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació. 2007. *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic. 2007-2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2009. *Pacte Nacional per a la Immigració. Un pacte per viure junts i juntes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2010. *Pla de ciutadania i de les migracions 2009-2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2014. *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2017. *Plan de ciutadania i de les migracions 2017-2020*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament. 2018. *Model Lingüístic del Sistema Educatiu Català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. 2019, *Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població*. [URL: https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/) [5.11.2023]

Hinostroza, Ursula, Ángel Huguet, Judit Janés i Cecilio Lapresta-Rey. 2022. "Linguistic Acculturation Preferences of Autochthonous Students Toward Their Latin American Peers in Western Catalonia." *Journal of Latinos and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2110106>

Hinostroza, Ursula, Adelina Ianos, Cristina Petreñas, i Lapresta-Rey, Cecilio. 2023. "Linguistic acculturation preferences of Catalan local students toward their peers of Moroccan descent. The determining factors of linguistic assimilationism." *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2135884>

Huguet, Ángel, José Luis Navarro, Silvia Chireac, i Clara Sansó. 2013. "The acquisition of Catalan by immigrant children. The effect of length of stay and family Language." *A Reviving Catalan at school. Challenges and instructional approaches*, editat per Joaquim Arnau, 29-48. Bristol: Multilingual Matters.

Institut d'Estadística de Catalunya. 2023. "Xifres de Població." <https://www.idescat.cat/tema/xifpo> [1.11.2023]

Instituto Nacional de Estadística. 2023. "Estadística del Padrón Continuo." https://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177011&menu=resultados&idp=1254734710990 [1.11.2023]

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2014. *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2016. *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2019. *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Lapresta-Rey, Cecilio. 2022. "Els processos d'aculturació dels descendents de llatinoamericans a la província de Lleida. Anàlisi i propostes didàctiques i socioeducatives d'inclusió." Ponència presentada a la *Jornada Anual de l'Institut de Desenvolupament Social i Territorial 2022*. 1 de desembre de 2022, Lleida.

Lapresta-Rey, Cecilio. 2023a. "Aculturación lingüística, valoración del conocimiento e inclusión lingüística: el caso de los estudiantes de ESO en Catalunya." Ponència presentada al *XIX Simposio Intenacional LASLAB*. 15 de setembre de 2023, Vitoria-Gasteiz.

Lapresta-Rey, Cecilio. 2023b. "Descendientes de migrantes, aculturación lingüística y educación. Enter la asimilación y el multilingüismo." Ponència presentada al *XIX Simposio Escuela, Inmigración y multilingüismo*. 1-2 de juny de 2023, Vitoria-Gasteiz.

Lapresta-Rey, Cecilio, i Ángel Huguet,. 2019. *Multilingualism in European Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Lapresta-Rey, Cecilio, Ángel Huguet, Cristina Petreñas, i Adelina Ianos. 2020. "Self-identifications of youth in Catalonia: a linguistic acculturation theory approach". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 829-843. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1656219>

Lapresta-Rey, Cecilio, Ursula Hinojosa, Fernando Senar, i Adelina Ianos. 2022. "Acculturation preferences, conflict and cultural enrichment on secondary education in Western Catalonia." *Journal for Multicultural Education*, 16(4), 399-414. <https://doi.org/10.1108/JME-09-2021-0179>

Lapresta-Rey, Cecilio, Judit Janés, i Amado Alarcón. 2023. "The differentiated role of language knowledge and linguistic acculturation strategies in the configuration of occupational aspirations: the case of the descendants of migrants in Western Catalonia." *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898615>

Lapresta-Rey, Cecilio, Montserrat Sendra, Ángel Huguet, i Xavier Vila-Moreno. En premsa. "Catalonia." A *Sociolinguistic Profiles of Europe: An Educational-Linguistic Perspective*, editat per Matteo Santipolo. Torino: UTET University of Turin.

Lebedeva, Nadezhda, i Alexander Tatarko. 2004. "Socio-psychological factors of ethnic intolerance in Russia's multicultural regions." A *Ongoing Themes in Psychology and Culture: Selected Papers from the Sixteenth International Congress of IACCP*, editat per Bernadette N.

Setiadi, A. Supratiknya, Walter Lonner, i Ype H. Poortinga, 507-532. Jakarta: Indonesian Universities Press.

Montaruli, Elisa, Richard Y. Bourhis, Maria-Jose Azurméñdi, i Nekane Larrañaga. 2011. "Social identification and acculturation in the Basque Autonomous Community." *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 425-439. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.007>

Redfield, Robert, Ralph Linton, i Melville Herskovits. 1936. "Memorandum on the study of acculturation." *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. <http://www.jstor.org/stable/662563>

Sáenz-Hernández, Isabel, Cecilio Lapresta-Rey, Adelina Ianos, y Cristina Petreñas. 2020. "Identity and linguistic acculturation expectations: The attitudes of Western Catalan high-school students towards Moroccans and Romanians." *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 10-22. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.12.001>

Sáenz-Hernández, Isabel, Cecilio Lapresta-Rey, Cristina Petreñas, i Adelina Ianos. 2022. "When immigrant and regional minority languages coexist: Linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2774-2787. <http://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977235>

Sáenz-Hernández, Isabel, Cristina Petreñas, Cecilio Lapresta-Rey, i Josep Ubalde. 2023. "'They speak Arabic to make teachers angry': High-school teachers' (de)legitimization of heritage languages in Catalonia." *Linguistics and Education*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232>

Sáenz-Hernández, Isabel, Cecilio Lapresta-Rey, Josep Ubalde, i Judit Janés. En premsa. "Regional, state, and immigrant heritages' languages in high school: The effect of geographic origin and linguistic acculturation profile on language attitudes." *International Journal of Bilingualism*.

Senar, Fernando, Judit Janés, Ángel Huguet i Josep Ubalde. 2023a. The mosaic of language and identity: territorial identification, linguistic attitudes, and proficiency in young immigrants of Catalonia" *International Journal Multilingualism*. (on-line first) <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2023.2280682>

Senar, Fernando, Elisabet Serrat, Judit Janés, i Ángel Huguet. 2023b. "Heritage Language Instruction to Young Immigrants: An In-depth Look at the Psycholinguistic Effects During the Simultaneous Acquisition of Two Second Languages." *Applied Linguistics*, 44(4), 658-677. <https://doi.org/10.1093/applin/amac077>

Senar, Fernando, Elisabet Serrat, Ángel Huguet, i Judit Janés. 2023c. "Adquisición de segundas lenguas en contextos de inmersión lingüística: Un modelo estructural acerca del rol de la

inteligencia y las actitudes lingüísticas." *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 59-66.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.08.001>

Sendra, Montserrat, i Francesc-Xavier Vila. 2019. "Catalonia." *A Multilingualism in European Language Education*, editat per Cecilio Lapresta-Rey, i Ángel Huguet, (9-32). Bristol: Multilingual Matters.

Solé, Carlota. 1981. *La Integración Sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ubalde, Josep, Judit Janés, Fernando Senar, i Cecilio Lapresta-Rey. 2023. "People in contact, languages in contact: A multi-group analysis of the effects of interethnic contact on acculturation attitudes." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2277241>

Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vila-Moreno, Xavier, i Mireia Galindo. 2009. "El Sistema de Conjunció en Català a Catalunya: Impacte sobre els usos." *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 21-69.
<https://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/61248.001>

Woolard, Katherine, i Gang Tae-Joong. 1990. "Changing Language Policies and Attitudes in Autonomous Catalonia." *Language in Society*, 19(3), 311-330.
<https://www.jstor.org/stable/4168149>

Notas biográficas

Amadó Codony, Ana és llicenciada en Psicologia (UdG, 2008), Màster en Psicologia de l'Educació (UB, 2010) i doctora per la Universitat de Girona (2014). Ha estat professora associada a la Universitat de Girona (2013-2023) i professora col·laboradora a la Universitat Oberta de Catalunya (2013-2018) i al Màster en Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona (2021-2023). Actualment, és professora lectora a la Universitat de Lleida i col·labora amb la Universitat d'Andorra en el Màster d'Educació des del curs 2021-2022. És membre del grup d'investigació Llengua i Educació (2021 SGR 699) de la Universitat de Lleida i la seva línia d'investigació principal s'ha articulat al voltant de l'estudi de les habilitats socio-cognitives i la seva relació amb el llenguatge i les funcions executives. També ha col·laborat en estudis sobre el desenvolupament del llenguatge en infants procedents de contextos socials bilingües. Ha participat en diversos projectes de recerca i disposa de publicacions de prestigi tant a nivell nacional com internacional.

Bier, Ada e à un master universitari di prin nivel in Didatiche des lenghis forestis (2010), une lauree magistrâl (2013) e un dottorât di ricerce (2017) in Sciencis dal lengaç, otignûts te Universitât Ca' Foscari di Vignesie (Italie). Cumò e je ricerjadore post-dotorât li de Universitât dal País Basc (UPV/EHU), indulà che, sot la supervision dal prof. David Lasagabaster, e à puartât insom il projet european Marie Skłodowska-Curie intitulât *Promoting Friulian within Multilingual Education: A cross-country, cross-stage, cross-level comparison of Friulian and Basque teachers' language attitudes and motivation in search of best practices* (FURLEUS). E à lavorât tant che ricerjadore post-dotorât te Universitât Ca' Foscari di Vignesie e te Universitât dal Friûl, interessantsi so redut ai aspjets psicologjics leâts al apreniment e insegnament des lenghis e ae educazion multilengâl, a nivel scolastic (CLIL) e universitari (EMI e ICLHE). Dal 2017, e colabore cu la Societât Filologjiche Furlane, indulà che e fâs la coordinadore sientifiche dai cors di furlan in linie e de formazion CLIL pai insegnants in servizi.

Bier, Adak lehen mailako masterra du Hizkuntzen Didaktikan (2010), bi urteko masterra (2013) eta doktoregoa (2017) Hizkuntzaren Zientzietan, Veneziako (Italia) Ca' Foscari Unibertsitatean. Orain ikerlari postdoktorala da Euskal Herriko Unibertsitatean. EHUUn, *Promoting Friulian within Multilingual Education: A cross-country, cross-stage, cross-level comparison of Friulian and Basque teachers' language attitudes and motivation in search of best practices* (FURLEUS) izeneko Marie Skłodowska-Curie proiektu europarra gauzatu du, David Lasagabaster irakasleak gainbegiratuta. Ikerlari postdoktorala gisa lan egin du Veneziako Ca' Foscari Unibertsitatean eta Udineko Unibertsitatean; batez ere hizkuntzen ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren alderdi psikologikoez eta hezkuntza eleanitzaz interesatzen da, eskola-mailan (CLIL) eta unibertsitate-mailan (EMI eta ICLHE). 2017tik, *Societât Filologjiche Furlanerekin* kolaboratzen du. Elkarte horretan, friuliera online ikastaroen eta jarduneko irakasleentzako CLIL prestakuntzaren koordinatzaile zientifikoa da.

Fernández-Costales, Alberto ye Profesor Titular de la Universidá d'Uviéu (área de Didáctica de la Llingua y la Lliteratura). Les sos llinies d'investigación arréyense, fundamentalmente, al Aprendizaxe Integráu de Conteníos y Llingües Estranxeres (AICLE), l'*English-Medium Instruction* (EMI), la sociollingüística y la traducción audiovisual aplicada a la enseñanza de llingües. Participó en proyeutos d'investigación europeos, nacionales y rexonales, y evalúa davezu pa revistes, axencies y entidaes d'investigación. Foi profesor visitante na Universidá de Melbourne, l'Imperial College of Science and Technology, la Universidá Católica de Lovaina, la Universidá Autónoma de Barcelona y la Universidá de Ratisbona. Ye Editor Asociáu de *Porta Linguarum* y *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*.

González-Riaño, Xosé Antón ye Caderalgu de la Universidá d'Uviéu (área de Didáctica de la Llingua y la Lliteratura). Les sos llinies d'investigación arréyense, fundamentalmente, a la enseñanza de les llingües minoritaries, el bilingüismu escolar, les actitúes y la dimensión sociollingüística ya intercultural de les enseñances llingüístiques. Maestru d'Educación Primaria (1982-1994). Dirixó 12 tesis doctorales (toes elles cola máxima calificación). En 2005, xunto cola Dra. Maria Louzao, concedióse-y el Premiu Nacional d'Investigación Educativa (MEC). Foi profesor visitante n'estremaes universidaes europees y americanes. Autor de más d'un centenar de publicaciones en revistes científiques, llibros y capítulos de llibros. De magar 2017 ye'l Presidente de l'Academia de la Llingua Asturiana.

Huguet, Ángel és Doctor per les Universitats de Lleida (1994) i Oviedo (2001). Llicenciat en Psicologia per la Universitat de Barcelona (1987) i Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UNED (1992). Especialista Superior Universitari en Pertorbacions de l'Audició i el Llenguatge (1992). Des de 1987 a 1995 fou psicòleg educatiu del Ministeri d'Educació – Equip Psicopedagògic de Fraga (Osca), i de 1992 a 1999 professor associat de l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la Universitat de Lleida. Des de 1999 és professor a temps complet d'aquesta àrea de coneixement, primer com a professor titular (1999- 2008) i posteriorment com a catedràtic d'universitat (2008- actualitat). Ha estat Investigador Principal del grup d'investigació consolidat “Llengua i Educació” i ha dirigit nombrosos projectes d'investigació d'àmbit autonòmic, estatal o europeu, i els resultats obtinguts s'han vist reflectits en publicacions de màxim prestigi a nivell nacional i internacional. Entre d'altres, ha rebut dos cops el Premi Nacional d'Investigació del Ministeri d'Educació (anys 2003 i 2007).

Janés, Judit és Doctora per la Universitat de Lleida (2006). Diplomada en Ciències de l'Educació (1997) i Llicenciada en Psicopedagogia (1999), té un Màster en Prevenció de Riscos Laborals (1999) i un Màster en Audició i Llenguatge (2007). Va obtenir una beca predoctoral concebuda per la Generalitat de Catalunya en el Departament de Psicologia a l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Lleida. Des de 2009 fins a l'actualitat és professora a temps complet d'aquesta mateixa àrea de coneixement. També va ser Vicedegana de la Facultat de Ciències de l'Educació en la Universitat de Lleida (2010). Ha participat en nombrosos projectes d'investigació autonòmica, estatals i europeus, obtenint un

alt número de publicacions de prestigi a nivell nacional i internacional, així com la participació en congressos/seminaris científics i internacionals.

Lapresta-Rey, Cecilio és Doctor per la Universitat de Lleida (2004). Llicenciat en Sociologia per la Universitat de Barcelona (1998). És Catedràtic de l'àrea de Sociologia de la Universitat de Lleida i l'Investigador Principal del Grup de Recerca Consolidat per la Generalitat de Catalunya "Llengua i Educació" (2021 SGR 996). Les seves línies d'investigació se centren en l'anàlisi de les construccions identitàries i el paper que les llengües juguen en elles, l'estudi de les actituds lingüístiques i les pautes d'aculturació dels descendents de migrants, posant especial èmfasi en com tot això reverteix en la seva integració escolar, lingüística i social. Ha dirigit i participat en nombrosos projectes d'investigació d'àmbit autonòmic, estatal i europeu, publicant els resultats en revistes de primer nivell nacional i internacional. En la convocatòria de l'any 2007 rebé el segon Premi Nacional d'Investigació Educativa fruit del treball "Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural".

Lasagabaster, David Hizkuntzalaritza Aplikatuko katedraduna da Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) eta Stellenbosch Unibertsitateko (Hegoafrika) *extraordinary professor*. Irakasle bisitaria izan da hainbat herrialdeko unibertsitateetan, besteak beste, Australian, Kanadan, Estatu Batuetan, Finlandian, Britainia Handian, Mexikon eta Hegoafrikan. Bere ikerketaren ardatzak honako hauek izan dira: eleaniztasunaren sustapena, bigarren eta hirugarren hizkuntzen eskurapena, ingelesez emandako irakaskuntza (*English-medium instruction*) unibertsitate mailan, AICLE (Edukien eta Atzerriko Hizkuntzaren Ikaskuntza Integratua), hizkuntza-jarrerak eta motibazioa. Bere ikerketa lanak bere eremuko aldizkari nagusietan argitaratu izan dira.

Lasagabaster, David es catedrático de Lingüística Aplicada en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y profesor extraordinario de la Stellenbosch University (Sudáfrica). Ha sido profesor visitante en diversas universidades de diferentes países, entre otros, Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Gran Bretaña, México y Sudáfrica. Su investigación se ha centrado en el fomento del multilingüismo, la adquisición de segundas y terceras lenguas, EMI (*English-medium instruction*) en la universidad, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), las actitudes lingüísticas y la motivación. Sus trabajos de investigación han aparecido publicados en las principales revistas de su ámbito.

Manterola, Ibon Hizkuntzalaritzan doktorea da (2011) Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). 2020tik UPV/EHUko irakasle agregatua da, Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak sailean. ELEBILAB ikerketa-taldeko eta Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedrako kidea da, eta irakaskuntza eleaniztunari eta euskararen biziberritzeari buruzko ikerketa-proiektuetan dihardu. Gaur egun, gai hauek jorratzen ditu nagusiki: irakasleen prestakuntza eta didaktika eleaniztuna; hizkuntza-transmisioa eta familiako hizkuntza-politikak; euskararen biziberritzea eta garapen iraunkorra. Ikerketa-lanak argitaratu ditu bai

euskal aldizkari eta argialetxeetan (adibidez, *Fontes Linguae Vasconum*, *Bat Soziolingüistika Aldizkaria*; *Udako Euskal Unibertsitatea*, *UPV/EHU*), eta baita nazioartekoetan ere: *Revista de Llengua i Dret*, *The Language Learning Journal*, *Lengua y Migración*, *Calidoscopio*, eta *Revue suisse des sciences de l'éducation*; *Peter Lang*, *Multilingual Matters*, *Palgrave*. 2023tik Euskal Hizkuntzalaritza eta Filologia Doktorego Programaren koordinatzailea da.

Manterola, Ibon es doctor en Lingüística (2011) por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Desde 2020 es profesor agregado de la UPV/EHU, en el departamento de Lingüística y Estudios Vascos. Pertenece al grupo de investigación ELEBILAB y a la Cátedra Unesco de Patrimonio Lingüístico Mundial, en los cuales colabora en proyectos de investigación sobre enseñanza plurilingüe y revitalización del euskera. Actualmente, se dedica a estas áreas temáticas: formación del profesorado y didáctica plurilingüe; transmisión lingüística y políticas lingüísticas familiares; revitalización del euskera y desarrollo sostenible. Ha publicado trabajos tanto en revistas y editoriales vascas (por ejemplo, *Fontes Linguae Vasconum o Bat Soziolingüistika Aldizkaria*; *Universidad Vasca de Verano*, *UPV/EHU*), como internacionales: *Revista de Llengua i Dret*, *The Language Learning Journal*, *Lengua y Migración*, *Calidoscopio*, y *Revue suisse des sciences de l'éducation*; *Peter Lang*, *Multilingual Matters*, *Palgrave*. Desde 2023 es coordinador del Programa de Doctorado en Lingüística y Filología Vascas.

Mereu, Daniela s'est adotorada in Linguistica in is Universidadis de Bergamo e Pavia. Apustis, at traballau cumentu "assegnista di ricerca" in sa Libera Universidadis de Bolzano. Imoi est circadora de Linguistica in s'Universidadis de Torino. Est interessada a chistionis de sotziolinguistica, fonètica e a dialetologia, traballendi po s'imprusu cun su sardu e s'italianu. At scritu su libru *Il sardo parlato a Cagliari. Una ricerca sociofonetica*, pubricau de FrancoAngeli in su 2019.

Mereu, Daniela ha conseguido il Dottorato di Ricerca in Linguistica presso le Università di Bergamo e Pavia. In seguito, ha lavorato come assegnista di ricerca presso la Libera Università di Bolzano. Attualmente è ricercatrice all'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente su temi legati alla sociolinguistica, alla fonetica e alla dialettologia, con una particolare attenzione nei confronti del sardo e dell'italiano. È autrice del volume *Il sardo parlato a Cagliari. Una ricerca sociofonetica*, pubblicato da FrancoAngeli nel 2019.

Ramallo, Fernando, Catedrático de Lingüística Xeral na Universidade de Vigo. Dedicada parte da súa investigación a comprender os procesos de (des)minoración lingüística e as súas consecuencias sociais, políticas, económicas e lingüísticas. Na última década, dedicouse ao estudo do neofalantismo; en concreto, a súa relevancia na transformación da orde sociolingüística e na revitalización da lingua galega. En contraposición, interésase tamén polos efectos do capitalismo tardío na construción e o fortalecemento dun suxeito (sociolingüístico) resiliente, acorde coa racionalidade dominante no sistema-mundo actual.

Rasom, Sabrina à lurà te Università de Pèdua e de Trent tel ciamp de la acquisizion linguistica e de la variacion sintatica endèna sie dottorat e per n stipendium de enrescida. Sie interesc tol ite soraldut la dialetologia e i lengac de mendranza, la pianificazion del corpus e del prestige, apede al insegnament del lengaz de mendranza. La é stata vize-presidenta de la *Network to Promote Linguistic Diversity* (NPLD) e responsabola di Servijes de politica linguistica te Fascia (te la Provinzia autonoma de Trent, Tèlia). Ades la é Diretora del Istitut Cultural Ladin “majon di fascegn” e del Museo Ladin de Fascia.

Senar Morera, Fernando, psicòleg per la Universitat Jaume I des de 2017, ha centrat la seva recerca en l'aprenentatge lingüístic en context educatiu. Des de l'any 2019 és membre del grup "Llengua i Educació" (2021 SGR 699). Ha publicat diversos articles en revistes de reconegut prestigi (Applied Linguistics, Revista de Psicodidáctica, International Journal of Multilingualism, etc.) i ha realitzat estades d'investigació en universitats nacionals i internacionals, especialitzant-se en anàlisi de dades quantitatives. Com a docent, ha impartit classes en Psicologia del Cicle Vital i Psicologia del Desenvolupament Infantil, supervisant a més tesis doctorals i treballs de grau.

Ubalde, Josep és doctor per la Universitat Rovira i Virigili (2019) i llicenciat en Sociologia per la Universitat de Barcelona (2011). Actualment és Professor Lector a la Universitat de Lleida. És membre del Grup de Recerca Consolidat per la Generalitat de Catalunya “Llengua i Educació” (2021 SGR 996) i investigador del projecte de recerca Literatos finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación. Les seves línies de recerca giren entorn a les relacions interètniques i les competències lingüístiques al mercat de treball. Els seus treballs apareixen publicats en revistes com International Journal of Intercultural Relations, European Societies o International Journal of the Sociology of Language.

Zanello, Gabriele al è ore presint ricercjadôr di Filologjie e linguistiche romaniche te Universitât di Udin, li che al à vût stât ancje ricercjadôr di Didatiche des lenghis modernis. Si è laureât in Letaris te Universitât di Triest cuntune tesi di Lenghe e leterature furlane, e al à fat il dottorât in Ladinistiche e plurilinguism te Universitât di Udin. Il so lavôr di ricereje al studie la educacion plurilengâl intal contest minoritari dal Friûl Vignesie Julie, ma si interesse ancje a lis esperiencis di traduzion par furlan elaboradis dilunc i secui, ae produzion omiletiche e catechetiche par furlan, e, in gjenerâl, ae leterature e ae linguistiche di cheste varietât neolatine. Al è autôr di plui di un centenâr di titui fra volums, saçs, articui e vôs biografichis, e al à tignût seminaris e conferencis in Italie e tal forest.