



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'inglese come L3 in soggetti bilingui: uno studio di caso in una scuola primaria catalana

Relatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureanda
Sofia Maragna
n° matr. 1157480 / LMLIN

Anno Accademico 2018 / 2019

Indice

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INDICE DELLE FIGURE | 5 |
| INTRODUZIONE..... | 9 |
| CAPITOLO 1 : INTRODUZIONE AL BILINGUISMO | 17 |
| 1.1 Cosa s'intende per bilinguismo? | 17 |
| 1.1.1 Classificazione dei tipi di bilinguismo..... | 18 |
| 1.2 Il bilinguismo in ottica neuro- e psicolinguistica..... | 22 |
| 1.2.1 Cos'è il linguaggio? | 23 |
| 1.2.2 L'organizzazione del linguaggio nel cervello | 28 |
| 1.2.3 Lateralizzazione per il linguaggio nei monolingui e nei bilingui | 31 |
| 1.2.4 Accesso al lessico in soggetti mono- e bilingui: | 34 |
| 1.3 Fenomeni di translanguage in soggetti bilingui | 36 |
| 1.3.1 Afasia | 37 |
| 1.3.2 Dislessia | 38 |
| 1.3.3 Disgrafia..... | 42 |
| 1.3.4 Fenomeni di translanguage in soggetti bilingui | 44 |
| 1.4 Vantaggi del bilinguismo..... | 46 |
| 1.4.1 Recupero delle funzionalità linguistiche in soggetti bilingui afasici | 46 |
| 1.4.2 Sviluppo cognitivo in soggetti bilingui | 48 |
| 1.5 Educazione bilingue..... | 51 |
| 1.5.1 Cosa significa "educazione bilingue"?..... | 51 |
| 1.5.2 Il modello CLIL | 53 |
| 1.5.3 Politiche linguistiche dell'UE su educazione bilingue e rivitalizzazione delle lingue minoritarie | 56 |
| CAPITOLO 2 : POLITICA LINGUISTICA CATALANA..... | 61 |
| 2.1 Politica linguistica e lingue minoritarie | 61 |
| 2.1.1 Lingue minoritarie della Spagna | 62 |
| 2.2 Storia delle lingue di Spagna: il prestigio del castigliano nei secoli e la rivitalizzazione delle lingue regionali | 65 |
| 2.2.1 Catalano: l'evoluzione della lingua nei secoli | 69 |
| 2.3 Normalització Lingüística..... | 75 |
| CAPITOLO 3 : L'INGLESE COME L3 IN SOGGETTI BILINGUI | 81 |
| 3.1 La lingua inglese: dalle origini all'attuale espansione su scala mondiale | 82 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.1 L'inglese delle origini: Old English (600-1066)..... | 82 |
| 3.1.2 Middle English (1066-1476)..... | 85 |
| 3.1.3 Modern English (1476-giorni nostri) | 89 |
| 3.1.4 English as an international language..... | 92 |
| 3.2 Studio di caso: l'inglese come L3 in bambini bilingui catalano-castigliani ... | 96 |
| 3.2.1 Introduzione e ipotesi..... | 96 |
| 3.2.2 Raccolta e analisi dati..... | 97 |
| CAPITOLO 4 : FATTORI D'INFLUENZA VERSO L' APPRENDIMENTO LS125 | |
| 4.1 Fattori interni alla scuola | 126 |
| 4.1.1 Insegnanti e organizzazione didattica | 127 |
| 4.2 Fattori esterni alla scuola | 134 |
| 4.2.1 Language attitudes | 135 |
| 4.2.2 Cross-cultural contacts | 141 |
| 4.2.3 Famiglia e milieu..... | 148 |
| 4.2.4 Language instrumentality..... | 150 |
| CONCLUSIONI..... | 155 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 159 |
| SITOGRAFIA | 161 |
| ABSTRACT | 167 |
| RINGRAZIAMENTI | 171 |
| APPENDICI | 173 |
| APPENDICE 1..... | 175 |
| APPENDICE 2..... | 195 |
| APPENDICE 3..... | 259 |
| APPENDICE 4..... | 277 |
| APPENDICE 5..... | 307 |

INDICE DELLE FIGURE

- Fig. 1 (p.29) Cervello umano suddiviso per aree
- Fig. 2 (p.32) Modello di Levelt sulla rappresentazione delle parole
- Fig. 3 (p.33) Modello gerarchico rivisto di Kroll e Stewart
- Fig. 4 (p.71) Projecte de Constitució de la República Catalana.
- Fig. 5 (p.81) Confini linguistici dell'antico inglese del V secolo
- Fig. 6 (p.84) The First Worcester Fragment (lines 15-18)
- Fig. 7 (p.86) Prologo a The Canterbury Tales di Geoffrey Chaucer
- Fig. 8 (p.87) Southern e Northern Middle English a confronto
- Fig. 9 (p.92) Modello sulle varietà dell'inglese secondo Kachru
- Fig.10 (p.97) (Grafico bambini di 7 anni) Qual è la tua prima lingua?
- Fig.11 (p.97) (Grafico bambini di 7 anni) Qual è la tua seconda lingua?
- Fig.12 (p.98) (Grafico bambini di 7 anni) Con chi usi questa seconda lingua?
- Fig.13 (p.98) (Grafico bambini di 7 anni) Per cosa usi questa seconda lingua?
- Fig.14 (p.98) (Grafico bambini di 7 anni) Che lingua/e parla tua mamma?
- Fig.15 (p.98) (Grafico bambini di 7 anni) Che lingua/e parla tuo papà?
- Fig.16 (p.99) (Grafico bambini di 7 anni) Tu quali altre lingue conosci?
- Fig.17 (p.99) (Grafico bambini di 7 anni) Dove le hai imparate?
- Fig.18 (p.99) (Grafico bambini di 7 anni) Quando e con chi parli inglese?
- Fig.19 (p.99) (Grafico bambini di 7 anni) Come ti senti quando parli inglese?
- Fig.20(p.100) (Grafico bambini di 7 anni) Cosa ti piace di più dell'imparare inglese?
- Fig.21(p.100) (Grafico bambini di 7 anni) Secondo te, in inglese sei molto bravo a:
- Fig.22(p.100) (Grafico bambini di 7 anni) Con chi ti piace imparare inglese?
- Fig.23(p.101) (Grafico bambini di 8 anni) Qual è la tua prima lingua?
- Fig.24(p.101) (Grafico bambini di 8 anni) Qual è la tua seconda lingua?
- Fig.25(p.101) (Grafico bambini di 8 anni) Con chi usi questa seconda lingua?
- Fig.26(p.102) (Grafico bambini di 8 anni) Per cosa usi questa seconda lingua?

- Fig.27(p.102) (Grafico bambini di 8 anni) Che lingua/e parla tua mamma?
- Fig.28(p.102) (Grafico bambini di 8 anni) Che lingua/e parla tuo papà?
- Fig.29(p.103) (Grafico bambini di 8 anni) Tu quali altre lingue conosci?
- Fig.30(p.103) (Grafico bambini di 8 anni) Dove le hai imparate?
- Fig.31(p.103) (Grafico bambini di 8 anni) Quando e con chi parli inglese?
- Fig.32(p.104) (Grafico bambini di 8 anni) Come ti senti quando parli inglese?
- Fig.33(p.104) (Grafico bambini di 8 anni) Cosa ti piace di più dell'imparare inglese?
- Fig.34(p.104) (Grafico bambini di 8 anni) Secondo te, in inglese sei molto bravo a:
- Fig.35(p.105) (Grafico bambini di 8 anni) Con chi ti piace imparare inglese?
- Fig.36(p.105) (Grafico bambini di 9 anni) Qual è la tua prima lingua?
- Fig.37(p.105) (Grafico bambini di 9 anni) Qual è la tua seconda lingua?
- Fig.38(p.106) (Grafico bambini di 9 anni) Con chi usi questa seconda lingua?
- Fig.39(p.106) (Grafico bambini di 9 anni) Per cosa usi questa seconda lingua?
- Fig.40(p.106) (Grafico bambini di 9 anni) Che lingua/e parla tua mamma?
- Fig.41(p.107) (Grafico bambini di 9 anni) Che lingua/e parla tuo papà?
- Fig.42(p.107) (Grafico bambini di 9 anni) Tu quali altre lingue conosci?
- Fig.43(p.107) (Grafico bambini di 9 anni) Dove le hai imparate?
- Fig.44(p.108) (Grafico bambini di 9 anni) Quando e con chi parli inglese?
- Fig.45(p.108) (Grafico bambini di 9 anni) Come ti senti quando parli inglese?
- Fig.46(p.108) (Grafico bambini di 9 anni) Cosa ti piace di più dell'imparare inglese?
- Fig.47(p.109) (Grafico bambini di 9 anni) Secondo te, in inglese sei molto bravo a:
- Fig.48(p.109) (Grafico bambini di 9 anni) Con chi ti piace imparare inglese?
- Fig.49(p.109) (Grafico bambini di 10 anni) Qual è la tua prima lingua?
- Fig.50(p.110) (Grafico bambini di 10 anni) Qual è la tua seconda lingua?
- Fig.51(p.110) (Grafico bambini di 10 anni) Con chi usi questa seconda lingua?
- Fig.52(p.110) (Grafico bambini di 10 anni) Per cosa usi questa seconda lingua?
- Fig.53(p.110) (Grafico bambini di 10 anni) Che lingua/e parla tua mamma?
- Fig.54(p.111) (Grafico bambini di 10 anni) Che lingua/e parla tuo papà?
- Fig.55(p.111) (Grafico bambini di 10 anni) Tu quali altre lingue conosci?
- Fig.56(p.111) (Grafico bambini di 10 anni) Dove le hai imparate?
- Fig.57(p.112) (Grafico bambini di 10 anni) Quando e con chi parli inglese?
- Fig.58(p.112) (Grafico bambini di 10 anni) Come ti senti quando parli inglese?

- Fig.59(p.112) (Grafico bambini di 10 anni) Cosa ti piace di più dell'imparare inglese?
- Fig.60(p.113) (Grafico bambini di 10 anni) In inglese sei molto bravo a:
- Fig.61(p.113) (Grafico bambini di 10 anni) Con chi ti piace imparare inglese?
- Fig.62(p.114) Percentuale bilingui/monolingui
- Fig.63(p.115) Livello d'inglese dei bambini bilingui
- Fig.64(p.115) Livello d'inglese dei bambini parzialmente bilingui
- Fig.65(p.116) Livello d'inglese dei bambini monolingui
- Fig.66(p.131) Grafico "Con chi ti piace imparare inglese?": bambini di 7 anni
- Fig.67(p.131) Grafico "Con chi ti piace imparare inglese?": bambini di 8 anni
- Fig.68(p.131) Grafico "Con chi ti piace imparare inglese?": bambini di 9 anni
- Fig.69(p.132) Grafico "Con chi ti piace imparare inglese?": bambini di 10 anni
- Fig.70(p.136) Grafico emozioni: bambini di 7 anni
- Fig.71(p.136) Grafico emozioni: bambini di 8 anni
- Fig.72(p.137) Grafico emozioni: bambini di 9 anni
- Fig.73(p.137) Grafico emozioni: bambini di 10 anni
- Fig.74(p.142) Grafico luogo del contatto: bambini di 7 anni
- Fig.75(p.143) Grafico luogo del contatto: bambini di 8 anni
- Fig.76(p.143) Grafico luogo del contatto: bambini di 9 anni
- Fig.77(p.143) Grafico luogo del contatto: bambini di 10 anni
- Fig.78(p.144) Grafico contatto con inglese: bambini di 7 anni
- Fig.79(p.144) Grafico contatto con inglese: bambini di 8 anni
- Fig.80(p.145) Grafico contatto con inglese: bambini di 9 anni
- Fig.81(p.145) Grafico contatto con inglese: bambini di 10 anni

INTRODUZIONE

*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.
[Ludvig Wittgenstein]*

Ciò che distingue l'uomo da qualsiasi altro essere vivente (in particolare dalle scimmie antropoidi, specie da cui l'uomo discende) è il peculiare sviluppo, nella specie umana, di quelle capacità psichiche superiori che gli permettono di compiere e impegnarsi in attività cerebrali altamente specializzate, come per esempio il linguaggio. Il linguaggio è lo strumento principale di cui gli esseri umani si servono per comunicare tra loro: l'uomo fa uso di simboli specializzati per interpretare la realtà che lo circonda e per poter comunicare col mondo esterno e tale associazione simbolo-realtà è, come vedremo nel primo capitolo di questa tesi (1.2.1), arbitraria poiché varia a seconda del codice linguistico in cui viene veicolata e secondo il contesto in cui si viene a formare. Quando si parla di linguaggio, o meglio ancora di lingua o codice linguistico specifici, non si può trascendere dall'includere nella propria riflessione l'aspetto contestuale e culturale soggiacente tale codice: una lingua si crea e viene plasmata a seconda delle condizioni e delle necessità che l'uomo si trova a dover fronteggiare in quel determinato contesto ambientale, sociale, filosofico, storico e politico e per questo è strettamente connessa al *milieu* in cui nasce e si sviluppa. Una lingua si modella parallelamente allo sviluppo della società e cultura nella quale viene utilizzata: conoscere una lingua, allora, ci dota non solo di uno strumento con il quale poter comunicare e scambiare informazioni efficaci con l'ambiente circostante e mediante il quale riuscire a far parte di una certa comunità, ma ci equipaggia altresì di una prospettiva attraverso cui poter osservare ciò che ci circonda, prospettiva che è in grado di modellare gran parte del nostro modo di interpretare tale ambiente esterno. Se una prospettiva culturale e linguistica ci dota, allora, di lenti speciali attraverso cui leggere e comprendere il mondo, quali potenzialità interpretative ha una persona sottoposta a più prospettive

linguistiche? E' l'affermazione del filosofo e logico austriaco Ludvig Wittgenstein a rispondere a tale quesito: i limiti della mia lingua sono i limiti del mio mondo¹. In altre parole, più lingue conosco, più ampi diveranno i confini della mia realtà e del mio modo di osservare e interpretare il mondo.

Essere bi- o plurilingui permette, allora, ad un individuo di dotarsi di una maggiore flessibilità conoscitiva e interpretativa della realtà circostante, qualità che lo caratterizzerà e avvantaggerà durante tutto il corso della sua esistenza. Sebbene sia un compito relativamente arduo definire in modo univoco e universale cosa s'intende per bilinguismo e chi possa dirsi pienamente bilingue e chi lo è solo parzialmente (e di questo si parlerà in particolar modo in 1.1 e 1.1.1), ciò su cui gli ultimi studi in campo neuro- e psicolinguistico concordano è il fatto che più è precoce l'esposizione contemporanea, consistente e costante a due o più lingue in un individuo, migliori saranno i suoi risultati acquisitori in termini qualitativi (pronuncia corretta, elevata capacità di padroneggiare la sintassi, ecc.) e quantitativi (ampiezza del bagaglio lessicale, varietà delle strutture morfosintattiche usate, ecc.) nelle date lingue (Santipolo 2012, p.65). Oltre a ciò, negli ultimi anni, le neuroscienze hanno ugualmente dimostrato la stretta interrelazione tra la padronanza linguistica in due o più lingue e l'evidenza di enormi vantaggi cerebrali nell'individuo poliglotta, tanto da un punto di vista linguistico e metalinguistico, quanto da un punto di vista cognitivo. Da un punto di vista linguistico, i bambini che acquisiscono due codici linguistici precocemente sviluppano un potente sistema neurologico di controllo e inibizione su entrambi i codici: sebbene il soggetto poliglotta possieda un unico lessico concettuale in cui sono presenti i lessici di ogni lingua da lui padroneggiata, il suo sistema inibitorio gli permette di attivare la lingua X solo in quei contesti in cui si richiede necessariamente l'utilizzo di quel codice linguistico, e di inibirla quando non utile al contesto. Da un punto di vista non strettamente linguistico, bensì più generalmente cognitivo, lo stesso sviluppo di tale sistema neuronale di attivazione e inibizione non solo accresce, accelera e migliora le abilità cerebrali dell'individuo poliglotta in compiti di soppressione di stimoli irrilevanti allo scopo e di conseguente concentrazione del proprio focus attentivo ad uno stimolo rilevante allo scopo, ma incrementa anche la sua prontezza nella risoluzione di

¹ Frase presente nell'opera di Wittgenstein pubblicata nel 1922 dal titolo *Tractatus Logico-Philosophicus*.

situazioni problematiche in un arco di tempo limitato (il cosiddetto *problem solving*) e la sua capacità di passare da un compito all'altro rapidamente e col minore sforzo cognitivo (il cosiddetto *task switching*). Essere bilingui e crescere le future generazioni come tali porta con sé, allora, numerosi vantaggi: migliore efficienza cognitiva generale, incremento dell'apertura mentale e di atteggiamenti positivi verso ciò che è etereogeneo e sostanzialmente diverso da noi, e un profondo e radicato sviluppo metalinguistico nell'individuo poliglotta. Per tali ragioni, progetti educativi intesi all'inserimento di una lingua straniera non solo come materia di studio, ma anche come veicolo di espressione di discipline e argomenti altri alla materia linguistica sono stati proposti e introdotti nei programmi scolastici delle scuole secondarie di secondo grado in Italia e in altri Paesi dell'Unione Europea. Lo scopo è quello di aumentare non solo da un punto di vista qualitativo, ma anche quantitativo la padronanza linguistica degli studenti in una lingua diversa da quella materna, in particolar modo nella lingua attualmente utilizzata a livello mondiale: la lingua inglese (si veda 1.5).

L'inglese, divenuta non solo lingua internazionale ma anche lingua mondiale, è andata incontro, nel corso degli ultimi anni, ad una serie di ripercussioni non sempre positive circa le modalità d'insegnamento di questa. Prima di tutto, diviene sempre più ardua e priva di senso l'associazione una lingua-una nazione propria di lingue come l'italiano (lingua della penisola italiana), il tedesco (lingua della Germania), l'olandese (lingua dei Paesi Bassi) e via dicendo²: la lingua inglese non è più solo la lingua dell'isola britannica, bensì è la lingua ufficiale del nordamerica (modello americano, non britannico), dell'Australia, della Nuova Zelanda, lingua co-ufficiale del Canada, dell'Irlanda, di alcune isole caraibiche, del Niger, del Burundi, del Ghana, del Kenya, del Sudafrica, di Malta, dell'India, del Pakistan, di Singapore, dell'Iraq, di Israele, e molti altri ancora, ed è la lingua straniera insegnata in ogni Stato del mondo poiché lingua internazionalmente usata nella comunicazione transnazionale, seppur non facente parte delle lingue ufficiali della singola nazione che la insegna. Quando s'insegna la lingua inglese, allora, si deve tener conto della condizione di deculturalizzazione cui tale codice è andato incontro nel suo processo d'internazionalizzazione: questo non implica

² Già con la lingua spagnola s'incontra qualche difficoltà in tale associazione vista la diffusione di tale codice anche nel Sud America e in Messico e lo stesso dicesi per la lingua francese data la sua espansione in Africa, in Canada, Belgio e nelle Filippine.

necessariamente una rinuncia alla trasmissione delle tradizioni e della cultura proprie dell'isola britannica, ma piuttosto si propone un ampliamento qualitativo dell'ora scolastica dedicata alla finestra culturale in cui vengano presentate tradizioni e culture di tutte quelle nazioni (se non tutte, un numero consistente) in cui l'inglese svolge un ruolo fondamentale nella vita sociale di tale paese. Inoltre, quando s'insegna la lingua inglese fondamentale risulta essere la decisione circa il modello linguistico di riferimento su cui basare il proprio insegnamento: tendenzialmente i paesi europei e africani preferiscono l'insegnamento del modello britannico, mentre quelli sudamericani e asiatici quello americano (si veda 3.1.4).

Partendo proprio dall'enorme beneficio comunicativo e metalinguistico associato alla compresenza a livello cognitivo di due codici linguistici in un individuo e basando la mia ipotesi su quanto postulato dal linguista Jim Cummins nel suo principio di interdipendenza linguistica³ la mia ricerca sperimentale ha voluto indagare i possibili vantaggi nell'apprendimento di una lingua terza (la lingua inglese, appunto) in soggetti pienamente bilingui rispetto a bambini solo parzialmente bilingui o monolingui. Il contesto da cui è scaturita tale idea è quello relativo alla regione autonoma di Catalogna, precisamente in una scuola primaria della provincia di Barcellona, *Escola Bisbat d'Egara* di Terrassa. In tale istituto ho avuto modo di inserirmi in qualità di *English Language Assistant Teacher*, ruolo che ho ricoperto da settembre a dicembre 2017 aderendo ad un progetto di tirocinio formativo universitario mediante programma *Erasmus+ Internship*.

Accostandomi alla realtà catalana ho avuto modo di toccare con mano l'intensità delle spinte di rivendicazione indipendentista catalana (di cui si parlerà in 2.2.1 e 2.3) tanto sul piano socio-personale quanto su quello scolastico. La lingua catalana è la prima lingua socialmente utilizzata per la comunicazione quotidiana, sia questa a livello familiare che amministrativa e sociale, mentre alla lingua nazionale castigliana vengono dedicati limitati spazi d'uso nel territorio barcellonese, sebbene lingua regionalmente conosciuta e insegnata. In particolare, a tale lingua vengono dedicate tre ore

³ Tale principio postula che la nostra capacità di elaborare una lingua accresce e migliora esponenzialmente quando impariamo una seconda lingua: incrementando la riflessione e acuendo il processo di acquisizione linguistica, l'intera competenza comunicativa dell'individuo accresce, migliorando non solo la lingua seconda ma anche la lingua materna.

d'insegnamento settimanali nelle scuole primarie, mentre alla lingua regionale catalana il numero di ore settimanali ammonta a quattro se si considerano le ore d'insegnamento della lingua catalana come materia di studio; tuttavia il numero di esposizione a questa accresce se si pensa che tale lingua è la lingua veicolare nell'insegnamento di tutte le altre discipline scolastiche, compresa la lingua castigliana. In molte famiglie dei bambini iscritti all'istituto da me frequentato in tale periodo, la lingua castigliana non viene mai utilizzata all'interno del contesto familiare, pertanto l'esposizione di tali bambini alla lingua nazionale è limitata all'ambiente scolastico (tre ore settimanali) e agli eventuali contatti esterni diretti (con parlanti castigliani) e indiretti (media, programmi televisivi, giornali, ecc.) e ciò si ripercuote enormemente in termini di competenza comunicativa nei bambini (si veda 3.2.2). Alla luce di tale situazione sociolinguistica, la mia ricerca ha voluto tenere conto di tali disparità in termini di padronanza linguistica nelle due lingue co-ufficiali castigliana e catalana e basare la conduzione del mio esperimento partendo proprio da tale condizione, indagando i possibili vantaggi nell'apprendimento della terza lingua (l'inglese) mediante comparazione delle valutazioni scolastiche ottenute dai bambini bilingui, da quelli solo parzialmente bilingui e quelli meglio definibili monolingui. L'ipotesi da cui sono partita postulava, dunque, una migliore valutazione scolastica circa le performance e i progressi dei primi rispetto agli ultimi in lingua inglese.

Per poter condurre tale esperimento, si è pensato di creare un questionario destinato ai soggetti sperimentali (alunni di tre classi terze e tre classi quarte) in cui venisse chiesto quale fosse la lingua utilizzata a casa e se ve ne fosse più di una, allo scopo di individuare i soggetti pienamente bilingui, solo parzialmente bilingui e monolingui, e i contesti in cui tali soggetti utilizzano la lingua inglese. Nella fase successiva, si passerà invece a comparare fra loro i voti ricevuti dai bambini bilingui, parzialmente bilingui e monolingui in lingua inglese: ciò che ci si aspetta di ottenere da tale confronto è una netta prevalenza di voti migliori nella terza lingua (inglese) in quei bambini che padroneggiano e utilizzano quotidianamente due codici linguistici (catalano e castigliano) rispetto a coloro che sono esposti alla seconda lingua (castigliano) solo poche ore al giorno in ambito scolastico.

Il primo capitolo di questa tesi sarà dunque dedicato al tema principale di questa ricerca, il bilinguismo: si tenterà di darne una definizione universale e meno arbitraria

possibile, presentando lo stato dell'arte circa le numerose distinzioni terminologiche su chi e in base a cosa un soggetto possa definirsi "bilingue". Si passerà poi più nello specifico alla descrizione del linguaggio umano, della sua genesi e il possibile rapporto tra linguaggio e pensiero. Ci si concentrerà inoltre sulla differenza tra significato e significante e tra *langue-parole*. Da qui, sempre all'interno del primo capitolo, verranno illustrate alcune teorie neuro- e psicolinguistiche circa l'organizzazione del linguaggio nel cervello umano, la lateralizzazione e specializzazione emisferica di questo e le modalità di accesso lessicale in soggetti mono- e bilingui. Questo ci permetterà di spiegare il perché di fenomeni di *translanguage* evidenti in soggetti bilingui il cui risultato è la creazione di enunciati mistilingui, e i vantaggi cognitivi derivanti dalla coesistenza di due o più codici all'interno del cervello plurilingue. Tale capitolo si concluderà con la presentazione delle politiche linguistiche europee in materia educativa e della creazione di progetti educativi tesi alla promozione e sviluppo di una società bilingue.

Nel secondo capitolo, partendo proprio dalle politiche linguistiche attuate in uno degli stati europei cui si accennerà alla fine del capitolo primo, ci si concentrerà sulla situazione politico-linguistica della penisola iberica e in particolar modo della regione catalana. Si darà dapprima uno sguardo alla situazione nazionale, presentando le lingue minoritarie della penisola iberica e il ruolo da loro svolto nelle aree di appartenenza, per poi approfondire tale tematica relativamente alla lingua minoritaria catalana, poiché territorio in cui verrà condotto l'esperimento su cui si basa tale ricerca.

Il terzo capitolo verterà principalmente sul tema di tale tesi: l'inglese come L3 in soggetti bilingui. Si procederà presentando dapprima la ragione e le cause storico-sociali per cui la lingua inglese abbia accresciuto la sua importanza fino a diventare la lingua internazionale della società attuale. Dopodiché ci si concentrerà sull'esperimento condotto presso la scuola primaria catalana: verranno spiegate le modalità di creazione e somministrazione del questionario, le problematiche incontrate nella raccolta dati, i risultati ottenuti e la proposta di nuove modalità d'osservazione e interpretazione di tali dati.

Nel quarto e ultimo capitolo, alla luce dei dati ottenuti nel capitolo terzo, verranno enunciati i possibili fattori d'influenza nell'apprendimento linguistico, i quali agiscono tanto in soggetti monolingui quanto in bilingui, siano essi pienamente poliglotti o solo

in parte. Tali fattori d'influenza nell'apprendimento linguistico verranno suddivisi in fattori interni all'ambiente scolastico (insegnanti e organizzazione didattica) e fattori esterni all'ambiente scolastico (atteggiamenti verso la lingua straniera, contatti interlinguistici, famiglia e ambiente circostante, benefici pragmatici derivanti dalla conoscenza di tale lingua). Alla luce di tali informazioni circa l'influenza di detti elementi sull'apprendimento linguistico, è stata retrospettivamente analizzata la risposta data dai bambini nel loro questionario iniziale circa tali fattori d'influenza.

Capitolo 1: INTRODUZIONE AL BILINGUISMO

*Il monolinguisimo è curabile.
[Anthony Mollica]*

Questo primo capitolo ha come obiettivo quello di introdurre il tema assai dibattuto negli ultimi decenni, sia in ambito sociolinguistico sia in ambito psicolinguistico, relativo al bilinguismo. Si cercherà di dare una definizione il più esaustiva possibile di tale fenomeno linguistico e sociale, pur sapendo che ciò rappresenta già di per sé una sfida. Si passerà poi ad una panoramica delle varie tipologie di bilinguismo ad oggi conosciute e incontrate nella letteratura. Verrà successivamente affrontato il bilinguismo in un'ottica neuro- e psicolinguistica, indagando il cervello plurilingue e i fenomeni psicolinguistici sottesi alla produzione ed elaborazione multilingue. Verranno elencati i vantaggi dell'essere bilingui e i motivi per cui in questo secolo si lotta in sostegno dell'ideologia "il monolinguisimo è curabile"⁴. Infine, dando uno sguardo alla condizione attuale e alle prospettive future, si presenteranno le ragioni per le quali la scuola dovrebbe sempre di più rivolgere la sua attenzione verso un'educazione bilingue, in accordo con le politiche linguistiche attuate dallo Stato in cui si trova ad operare.

1.1 Cosa s'intende per bilinguismo?

*Parlo spagnolo a Dio, italiano alle donne, francese agli uomini, e tedesco al mio cavallo.
[Imperatore Carlo V d'Asburgo]*

Iniziamo, dunque, tentando di dare una definizione approfondita, esaustiva e concreta di un fenomeno largamente discusso, rivisto, screditato e generalizzato per decenni.

Cos'è il bilinguismo? Esiste una definizione univoca di tale fenomeno o a seconda del fattore considerato si parla di un certo tipo di bilinguismo invece di un altro? Chi

⁴ "Monolingualism can be cured": frase dello studioso italo-americano Anthony Mollica, professor emeritus alla *Faculty of Education* alla Brock University (Canada) (http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Baris.html).

può dirsi veramente bilingue? Queste sono solo alcune delle domande che da tempo ci si pone su questo tema e alle quali non è ancora stata trovata una risposta unanime e concorde.

Uno tra i primi studiosi di bilinguismo, Leonard Bloomfield (1887-1949), linguista statunitense e professore di Filologia Germanica all'Università di Chicago e di Linguistica Generale a Yale, sosteneva che il bilinguismo è il fenomeno per cui un individuo è in possesso di un perfetto controllo comunicativo su due o più⁵ lingue (Santipolo 2002, p.236). Molto spesso, una di queste due lingue è la lingua dominante (d'ora in avanti LD), detta anche lingua nazionale, mentre l'altra è il dialetto parlato nella zona in cui si nasce e si cresce, il quale, da un punto di vista cognitivo, è da considerarsi alla pari della lingua nazionale (Guasti 2016, p.509). Con questa prima definizione si arriva subito ad una basilare considerazione in materia. Bilingue non è soltanto il soggetto che possiede due codici linguistici, per così dire, "prestigiosi", come potrebbero esserlo l'inglese e il francese: bilingue è anche colui che parla fluentemente la propria lingua nazionale (come l'italiano) e il dialetto della sua regione (il lombardo, il veneto, il siciliano o qualunque sia il dialetto parlato). L'essere bilingui non dipende da quanto siano parlate nel mondo quelle lingue, ma da quanto quelle lingue siano coesistenti, da un punto di vista cognitivo, all'interno della mente del soggetto in questione. Avendo appurato ciò, al fine di poter dare una spiegazione generale di cosa sia il bilinguismo, si può dire che il termine bilinguismo (o plurilinguismo) si riferisce a qualsiasi situazione in cui vengano impiegate due lingue, senza dimenticare, tuttavia, che esistono diversi gradi di bilinguismo (Guasti 2016, p.510). Per rendere più chiara la difficoltà incontrata nel definire in modo unitario e assoluto il bilinguismo, nel sottoparagrafo seguente si procederà presentando una classificazione il più ricca e completa possibile dei vari tipi e gradi di bilinguismo.

1.1.1 *Classificazione dei tipi di bilinguismo*

Definire cosa sia il bilinguismo, come si è anticipato, non è cosa facile. A seconda del fattore che si considera per tentare di distinguere certi soggetti bilingui rispetto ad

⁵ Bilinguismo e plurilinguismo vengono in questo contesto utilizzati come sinonimi. In linguistica, spesso, al secondo termine si associa il significato di "bilinguismo sociale" ossia di una condizione che non riguarda più il singolo individuo, ma la società nel suo insieme (Santipolo 2002, p.236).

altri, si ottiene una classificazione invece di un'altra e, come si vedrà nelle prossime righe, il bacino terminologico a cui attingere per poter definire cosa sia bilinguismo e cosa non lo sia è piuttosto vasto. In questo sotto-capitolo si presenteranno diverse dicotomie terminologiche relative ai diversi tipi di bilinguismo partendo da tre fattori cruciali:

- 1) L'età di acquisizione delle due lingue;
- 2) Il grado di fluenza nelle due lingue;
- 3) L'influenza della lingua seconda (d'ora in avanti L2) sulla prima lingua (d'ora in avanti L1).

A fronte della premessa secondo cui viene definito bilingue il soggetto che ha pieno controllo comunitivo su due o più lingue (si veda 1.1), una prima distinzione terminologica riguardante il concetto legato al "bilinguismo" si basa sul fattore "età di acquisizione" dei due codici linguistici. Si parla così di:

- Bilinguismo primario: è un tipo di bilinguismo chiamato anche "naturale", "simultaneo" o "infantile" in virtù del fatto che il bambino acquisce, in età molto precoce (dagli 0 ai 3 anni) e in assenza d'istruzione formale (in contesto familiare dunque), due lingue ed è in grado d'impiegarle contemporaneamente. Si tratta, pertanto, di vera e propria *acquisizione linguistica*, come teorizzato dal linguista Stephen Krashen (Santipolo 2002, p.35);
- Bilinguismo secondario: è un tipo di bilinguismo che viene detto anche "consecutivo" o "sequenziale" poiché il bambino apprende i due codici linguistici in età più tarda e in contesto d'istruzione formale (dopo i 3 anni di età). Alcuni studiosi parlano anche di *early second language* (d'ora in avanti EL2) per riferirsi a tale situazione, ossia in cui l'esposizione alla L2 avviene dopo i 3 anni di età, quando l'acquisizione della L1 si è pressoché stabilizzata (Guasti 2016, p.510). In questo caso, per usare la terminologia impiegata da Krashen, non si tratta più di acquisizione, ma di *apprendimento linguistico*.

Altri studiosi, però, sempre in base all'età di acquisizione delle due lingue, preferiscono distinguere tra:

- Bilingui precoci: con questo termine si raggruppano quei soggetti che hanno acquisito L1 e L2 entro i 6 anni di età;
- Bilingui tardivi: quei soggetti bilingui che hanno acquisito la L2 dopo i 13 anni.

Quest'ultima dicotomia potrebbe essere sostituita da un'ulteriore distinzione terminologica sempre relativa all'età di acquisizione e al contesto d'acquisizione/apprendimento linguistico. Tale nuova distinzione fu avanzata da Franco Fabbro, professore ordinario di Psicologia clinica all'Università di Udine, il quale discerne tra:

- Bilinguismo compatto: i due codici linguistici vengono acquisiti contemporaneamente in un'età compresa tra gli 0 e i 6 anni in contesto familiare (uno dei due codici sarà la lingua della madre e l'altro quella del padre);
- Bilinguismo coordinato: i due codici linguistici non vengono appresi contemporaneamente, bensì uno dei due (definito quindi L1) verrà acquisito in età precoce in contesto familiare, mentre l'altro (L2) verrà appreso in età più tarda (ma prima della pubertà) in contesto non familiare (es. il bambino si è trasferito in un altro Paese con la famiglia);
- Bilinguismo subordinato: una delle due lingue conosciute rimane la lingua base del soggetto, mentre la seconda verrà impiegata usando la lingua base come intermediario. Il soggetto, pertanto, tenderà sempre a formulare pensieri nella sua lingua base, traducendo poi gli enunciati dalla L1 alla L2.

Partendo da queste prime distinzioni, si può facilmente dedurre che i soggetti che acquisiscono due codici linguistici in età precoce svilupperanno un livello di competenza comunicativa pressoché equivalente in entrambi, ma lo stesso non si può dire per i bilingui "secondari".

Prendendo, invece, in considerazione il fattore "grado di *proficiency* linguistica nei due codici acquisiti o appresi dal soggetto bilingue" arriviamo ad un'altra distinzione terminologica relativa al bilinguismo. Si parla di:

- Bilinguismo bilanciato: il bambino sviluppa lo stesso livello di competenza comunicativa in entrambi i codici linguistici;
- Bilinguismo asimmetrico: è detto anche "bilinguismo imperfetto" o "bilinguismo dominante", in quanto si verifica nei soggetti in cui uno dei due codici linguistici appresi prevale sull'altro. Il grado di asimmetria dipenderà dall'età di acquisizione dei codici. Pertanto, se ci si trova di fronte a bilinguismo primario, l'asimmetria sarà indotta poiché il parlante deciderà di far prevalere un codice

sull'altro per ragioni extra-linguistiche⁶, come per esempio per ragioni di tipo sociale, sviluppando di conseguenza una maggiore abilità espressiva in questo. Se invece si parla di bilinguismo secondario, l'asimmetria si può presentare sottoforma di differente abilità produttiva nei due codici: il soggetto avrà competenza produttiva in solo uno dei due codici, ma abilità ricettive in entrambi (Santipolo 2002, p.36). Ciò è particolarmente evidente a livello fonologico e soprattutto fonetico: non solo un non nativo possiede un repertorio fonologico differente dai nativi della lingua target (d'ora in avanti LT) e tenderà quindi ad applicare parametri segmentali relativi all'articolazione e percezione fonetica della propria LM alla LT, ma non perverrà nemmeno alla perfetta realizzazione degli aspetti sovrasegmentali di quest'ultima, tra cui *pitch* intonativo, ritmo linguistico e altri tratti prosodici peculiari della LT in questione.

Quest'ultimo caso presentato (bilinguismo asimmetrico in caso di bilinguismo secondario) è particolarmente evidente in soggetti immigrati in un Paese in cui, come detto, la cui lingua nazionale non combacia con la loro LM. Questi, per ragioni socioculturali e per l'istruzione scolastica loro impartita, potrebbero decidere di sostituire la loro lingua d'origine con la LD del Paese in cui sono immigrati. Si può, pertanto, considerare un terzo fattore cruciale nella classificazione dei soggetti bilingui: il grado di interferenza della L2 nella L1. Partendo da questo fattore, si distinguerà allora tra:

- Bilinguismo sottrattivo: si tratta, come anticipato, della condizione in cui un soggetto, immigrato in un Paese la cui lingua nazionale è diversa dalla sua LM e per ragioni socioculturali e legate all'istruzione impartita, decide di sostituire la propria LM con la LD dello Stato in cui è immigrato. In questo caso, la L2 appresa dal soggetto erode la sua L1;
- Bilinguismo addittivo: il soggetto bilingue non si trova nella situazione sovraccitata in cui la L2 erode la sua L1, bensì ha sviluppato competenze cognitive equivalenti in entrambi i codici linguistici poiché la L2 del Paese in cui

⁶ E per tale ragione questo codice assumerà il nome di LD, mentre il codice che rimane in secondo piano verrà definito "lingua latente" o "addormentata" o "assopita".

è immigrato si aggiunge al sistema linguistico-cognitivo della sua L1. Si tratta di una forma di arricchimento e non di depauperamento come nel caso precedente.

Proprio alla luce di tale ultima distinzione relativa ai diversi gradi di bilinguismo esistenti, si è pervenuti all'idea secondo cui la co-esistenza di due codici linguistici all'interno della stessa mente può innescare fenomeni di interferenza linguistica, la cosiddetta *cross-linguistic interference*. Non solo; ha altresì innescato, negli anni, una serie di domande circa l'organizzazione cerebrale di tali lingue e circa l'eventualità che la loro compresenza possa aggravare o, al contrario, migliorare l'attività cognitiva del soggetto poliglotta. Il prossimo sotto-capitolo, allora, sarà dedicato proprio alla presentazione del fenomeno del bilinguismo in ottica neuro- e psicolinguistica.

1.2 Il bilinguismo in ottica neuro- e psicolinguistica

La neuropsicologia, disciplina scientifica che indaga i deficit cognitivi ed emotivo-motivazionali causati da lesioni o disfunzioni del sistema nervoso centrale (Vallar et alii. 2011, p.9), d'ora in avanti SNC, si è dedicata anche allo studio del bilinguismo e del cervello bilingue, avvalendosi dei contributi provenienti da branche della scienza diverse dalle sole neurologia e psicologia. Contributo fondamentale per l'analisi neurolinguistica di soggetti mono- o bilingui viene dato, infatti, da scienze quali la statistica, la psicomètria, la linguistica, la neuroradiologia e la psicolinguistica. Quest'ultima, nata attorno agli anni '50 del XX secolo, è una disciplina che studia i processi sottostanti l'elaborazione del linguaggio (Cacciari, 2011, p.13)⁷. Le due discipline, neuropsicologia e psicolinguistica, da anni continuano a intersecare gli ambiti di studio dell'una con quelli dell'altra, al fine di fare luce sui numerosi e ferventi dibattiti relativi al bilinguismo e al cervello plurilingue.

In questo sotto-capitolo, si presenteranno le principali teorie neuro- e psicolinguistiche relative all'elaborazione di parole e frasi in soggetti mono- e bilingui, alla lateralizzazione e all'accesso al lessico mentale nei bilingui. Prima di poter far ciò, verrà presentato brevemente l'oggetto di studio di questo sotto-capitolo: il linguaggio.

⁷ Come si legge, la psicolinguistica, grazie al lavoro interdisciplinare di psicologi, linguisti (in particolare grazie al linguista generativista Noam Chomsky) e studiosi d'informatica, ha contribuito a confutare l'ipotesi secondo cui il linguaggio sia un comportamento puramente imitativo.

1.2.1 Cos'è il linguaggio?

*Il linguaggio completa l'esistenza del mondo e lo rende "usabile" per l'uomo.
[Caterina Davinio]*

Prima di poter trattare le principali teorie psicolinguistiche sull'elaborazione di parole ed enunciati in soggetti bilingui, occorre definire l'oggetto di studio di tale disciplina, il linguaggio. Verrà data una breve spiegazione circa la differenza *saussuriana* tra significato e significante, la dicotomia *langue-parole*, le principali teorie sulla genesi del linguaggio e il rapporto tra linguaggio e pensiero. Questi concetti saranno utili in seguito per spiegare come avviene il recupero, l'elaborazione e la comprensione lessicale nei soggetti mono- e bilingui, argomento che verrà trattato nei sotto-capitoli successivi.

Il linguaggio è lo strumento principale e più potente attraverso cui gli esseri umani comunicano. Secondo la tradizione filosofica, le parole da noi utilizzate rinviano ad elementi o concetti della realtà che ci circonda che esse denotano. Le parole sono al tempo stesso "etichette", di cui noi facciamo uso per distinguere oggetti o concetti del mondo circostante, e "tracce artificiali", che utilizziamo per avere memoria di tali oggetti e concetti anche in loro assenza (Cacciari 2011, pp.14-15). Tali etichette da noi applicate agli elementi del reale, come sappiamo per esperienza personale, non sono universali: banalmente, il concetto di "sedia" non viene veicolato mediante la stessa sequenza fonemica (e grafemica) nemmeno all'interno di uno stesso Stato con un'unica LD, perché presenti diversi dialetti e quindi diversi codici linguistici:

Es. (it.) sedia: /ka'drega/ in dialetto milanese,
/ʰscrana/ in dialetto emiliano,
/ʰsegg/ in dialetto barese.

Ogni comunità, dunque, decide arbitrariamente di utilizzare una stringa di suoni e di lettere invece di un'altra per designare lo stesso concetto o elemento fisico. Tale fenomeno venne definito "arbitrarietà del segno" nel 1916 dal linguista svizzero e padre della linguistica europea Ferdinand De Saussure (1857-1913) nel suo *Cours de linguistique générale*. Vennero con ciò poste le basi per la linguistica moderna (sebbene

ancora secondo un approccio di tipo strutturalista⁸). De Saussure, distinse per la prima volta, infatti, tra due concetti fondamentali in ambito linguistico: il significante e il significato. Il primo è l'entità presente in quella data circostanza rappresentata da una sequenza di foni (e grafemi) che noi utilizziamo per esprimere quell'entità, mentre il secondo è l'entità assente alla quale il significante reinvia. La relazione fra questi è detta "segno".

Es. *significante*: /albero/, formato dalla sequenza di foni /a/ + /l/ + /b/ + /e/ + /r/ + /o/.

significato: il concetto che abbiamo di albero, ossia una "pianta perenne legnosa, con fusto diritto, colonnare, che solo a qualche metro d'altezza porta rami o un ciuffo di grandi foglie (definizione in Treccani).

A questa, De Saussure aggiunse l'importante dicotomia tra *langue* e *parole*. Con la denominazione di "*langue*", De Saussure indica l'aspetto sociale e astratto del linguaggio, che si esplicita nell'insieme di abilità che ci permettono di discriminare fra significazioni diverse e che potremmo tradurre in italiano con "linguaggio". Col termine "*parole*", invece, egli associò l'aspetto individuale del linguaggio che si rifà, dunque, alla singola prestazione linguistica del parlante e potremmo tradurla in italiano con l'espressione "lingua" (Cacciari 2011, p.18). Un individuo potrà dunque realizzare atti di *parole* differenti da quelle di un altro individuo, ma non potrà cambiare da solo la *langue*, in quanto sistema di riferimento linguistico collettivo.

Tornando alla prima dicotomia concettuale in ambito linguistico introdotta da De Saussure, lo studio del rapporto fra significato e significante aprì la strada ad un'ampia controversia sulla genesi del linguaggio, che vedeva schierate principalmente due correnti di pensiero. Coloro che sostenevano l'origine "naturale" del linguaggio (i nomi riflettono la natura delle cose designate) e coloro che lo consideravano l'esito di una convenzione fra parlanti. I primi, partendo da quanto postulato da Charles Darwin nel

⁸ L'approccio di tipo strutturalista, elaborato sulla base delle teorie di De Saussure, indaga e pone la propria attenzione sullo studio della lingua inteso come sistema di segni, focalizzandosi quindi sulla struttura di questa piuttosto dei singoli elementi che formano tale struttura e sistema.

1871⁹ (Cacciari 2011, p.48) e per questo definiti “neodarwiniani” (tra questi ricordiamo gli scienziati cognitivisti Steven Arthur Pinker e Paul Bloom), sostenevano dunque che il linguaggio, poiché prodotto da un istinto naturale insito nell’essere umano alla pari di altri sistemi biologici, si sarebbe evoluto sulla base della selezione naturale come esito dell’adattamento all’ambiente circostante. La *Bow-wow Theory*, la quale affermava che le parole primitive imitassero i suoni prodotti dagli animali, ebbe un ruolo importante nel sostenere l’ipotesi di un’origine naturale del linguaggio. Di pensiero opposto a quello dei neodarwiniani, sono, invece, studiosi e linguisti che sostengono che vi sia una mancanza totale di correlazione tra il suono di una parola e il suo referente: fu giustificata tale ipotesi sulla base del numero esiguo di espressioni verbali che riflettono i suoni del reale (in ogni lingua le onomatopee sono rare e differiscono da lingua a lingua), prova ulteriore del fatto che l’abbinamento fra suono e referente sia arbitrario e che non si via un’origine “naturale” del linguaggio (Cacciari 2011, p.14). Seppur sia vero, dunque, che il linguaggio sia un istinto specie-specifico degli esseri umani, non vi è certezza sul fatto che la sua origine sia naturale invece di convenzionalmente costruita.

Inoltre, solo gli esseri umani comunicano mediante un linguaggio (naturale o non) poiché dotati di una mente? Anche questo tema è controverso. Da una parte c’è chi sostiene che mente e linguaggio siano attributi unici degli esseri umani, dall’altra c’è chi considera la mente come un insieme di abilità che permetta ad un essere vivente di apprendere e regolare il proprio comportamento rispetto al mondo circostante, trasformando di conseguenza le proprie rappresentazioni mentali del reale: tale capacità caratterizzerebbe anche animali diversi dagli esseri umani, i quali sarebbero dotati di una cosiddetta “intenzionalità comunicativa” invece di un vero e proprio “linguaggio”.

La psicolinguistica nacque allora proprio con l’obiettivo d’indagare questo sistema tanto complesso che è il linguaggio, ma decidendo di farlo da una prospettiva completamente innovativa, ossia quella psicologica. Così sintetizzò il compito di tale scienza uno dei suoi fondatori, l’americano George Armitage Miller (1920-2012): “il compito centrale di questa nuova scienza consiste nel descrivere i processi psicologici

⁹ Egli nel suo *L’origine delle specie* scrisse: “L’uomo ha una tendenza istintiva a parlare, come possiamo vedere dal balbettio dei nostri bambini, mentre nessun bambino ha una tendenza istintiva a cucinare, fabbricare o scrivere”.

che hanno luogo quando ci serviamo di enunciati” (Cacciari 2011, pp.15-16). Fondamentale, pertanto, in questa nuova scienza è la conoscenza dei processi mentali sottesi all’esecuzione e comprensione di enunciati: l’introduzione della psicolinguistica segnò così il punto di allontanamento dall’orientamento teorico statunitense del comportamentismo. Venne abbandonata via via l’idea secondo cui il linguaggio possa essere ricondotto ad una mera applicazione di leggi di comportamento analoghe a quelle di altri sistemi biologici propri dell’essere umano: il linguaggio è un sistema estremamente più complesso, un comportamento umano governato da regole e caratterizzato da un’enorme flessibilità e libertà di scelta, come affermò lo stesso Miller nel 1967. Questo movimento darà vita a quella che viene oggi chiamata “scienza cognitiva” o “cognitivismo”, che si affermò pienamente solo a partire dal 1977 con la pubblicazione della rivista scientifica *Cognitive Science* ad opera della casa editrice statunitense John Wiley & Sons. Già però a partire dagli anni ’50, con la pubblicazione della sua tesi di dottorato, il linguista filosofo e scienziato cognitivista Avram Noam Chomsky (1928-) scatenò una storica rottura con le precedenti teorie comportamentiste, affermando la possibilità di indagare il rapporto fra mente e linguaggio. Rifacendosi alle teorie linguistiche proposte da De Saussure, egli introdusse dunque la proverbiale dicotomia tra competenza ed esecuzione linguistica. La prima rappresenta la conoscenza delle regole grammaticali che permette ad un parlante nativo di riconoscere e formare frasi grammaticali, mentre la seconda rappresenta l’effettiva prestazione linguistica del parlante (Cacciari 2011, pp.17-18).

Tale rapporto interdipendente fra mente e linguaggio diede anche il via a studi incentrati sulla possibile relazione fra linguaggio e pensiero. Secondo molti studiosi, il linguaggio è l’elemento fondamentale del pensiero e s’identifica con esso, mentre secondo altri il pensiero è indipendente dal linguaggio: questo punto è di fondamentale importanza quando si parla di plurilinguismo e di cervello plurilingue, poiché se il linguaggio s’identifica con il pensiero, come viene modificato il pensiero di un soggetto che possiede più linguaggi? Lo psicologo sovietico Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) già negli anni ’30 ipotizzò l’esistenza di un linguaggio interiore (mediatore dei nostri pensieri privati), di un linguaggio esteriore (che identifica come una sorta di trasformazione del linguaggio interiore in parola secondo il codice comunicativo di tale comunità linguistica) e per ultimo di un linguaggio privo di pensiero (che viene usato,

ad esempio, quando si ripete a memoria una lista di suoni senza che ne venga compreso il significato). Egli postulò, quindi, che linguaggio e pensiero non coincidessero poiché esistono tanto pensieri non verbalizzati quanto frasi prive di pensiero: il linguaggio non è dunque un mero pensiero a cui viene data voce, bensì si tratta di una vera e propria ristrutturazione di questo. Anche il linguista statunitense Ray Jackendoff (1945-) affermò che il pensiero fosse una funzione separata dal linguaggio, poiché in grado di funzionare anche senza quest'ultimo. Tuttavia, egli pervenne alla conclusione secondo cui, sebbene linguaggio e pensiero siano indipendenti l'uno dall'altro, il primo aiuta il secondo rendendo espliciti elementi astratti (come ad esempio situazioni ipotetiche) e permettendo all'individuo di recuperare alla memoria sia elementi astratti del pensiero sia esperienze concrete e percettive elaborandole assieme sulla base di una serie di attività di metaragionamento che viene elusa da specie diverse da quella umana.

Di visione differente sono, invece, coloro che postulano una vera e propria interdipendenza fra linguaggio e pensiero. Fra questi ricordiamo, in particolar modo, i linguisti antropologi statunitensi Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897-1941) che postularono la teoria del relativismo linguistico, secondo cui “la forma del linguaggio determina la struttura dei processi di pensiero e può modificare il modo in cui percepiamo e ricordiamo il mondo”¹⁰ (si veda 2.3). Secondo tale visione, la grammatica di una lingua non sarà dunque solo utile per esprimere dei concetti, ma plasmerebbe essa stessa tali concetti guidando l'attività mentale dell'individuo. Dunque a lingua diversa corrisponderebbe un sistema cognitivo differente: la differenziazione del vocabolario ne è una riprova. Anche Chomsky sostenne un'effettiva implicazione del linguaggio nella creazione di concetti mentali: nel 1994 sostenne infatti che “le

¹⁰ E viceversa è il pensiero che fa il linguaggio. Una prova di questo (oltre a quella presente in nota nel capitolo 2.3) ci viene data dalla lingua recentemente scoperta da un team di ricercatori dell'Università di Lund, ossia la lingua Jedek. Tale lingua è parlata da un nucleo di circa 280 persone che vivono lungo il fiume Rual nello stato malese di Kelantan: questi abitanti parlano una lingua completamente diversa da quella dei loro vicini, i quali comunicano in lingua Jahai. La cultura di questo popolo di cacciatori e contadini non conosce differenze di genere e non promuove la violenza o la competizione e tali abitudini di vita si riflettono anche nella lingua da loro parlata: in Jedek, infatti, non esistono verbi che si riferiscano al concetto di “rubare”, ma ci sono invece molti vocaboli che fanno riferimento al concetto di “condivisione” e “scambio”. La cultura, e dunque il pensiero, ha totalmente plasmato il loro modo di essere umani e questo non può non riflettersi anche nel linguaggio, come si è visto.

(https://www.repubblica.it/scienze/2018/02/09/news/in_malesia_e_stata_appena_scoperta_una_nuova_lingua-188453523/)

parole ci equipaggiano di prospettive da cui considerare il mondo” (Cacciari 2011, p.52).

Qualunque sia la prospettiva che si voglia adottare, linguaggio e pensiero sono strettamente connessi fra loro e questo gioca un ruolo importante nell’elaborazione, produzione e comprensione di enunciati e parole tanto in soggetti monolingui quanto in soggetti bilingui. Dove venga elaborato il linguaggio all’interno del cervello umano sarà tema del prossimo sotto-capitolo, che ci aiuterà a pervenire all’argomento relativo all’elaborazione di parole e all’accesso lessicale in soggetti mono- e bilingui.

1.2.2 *L’organizzazione del linguaggio nel cervello*

Molte delle informazioni che ora abbiamo su come il cervello elabori il linguaggio e su dove siano localizzate le aree cerebrali deputate a farlo ci sono pervenute mediante lo studio di persone le cui funzioni linguistiche sono state alterate a seguito di lesioni corticali localizzate in determinate aree cerebrali. L’associazione “funzione alterata-zona danneggiata” fa leva sul *postulato della costanza* che sostiene che, una volta lesionata una zona cerebrale, non vi sia una riorganizzazione del SNC che lo renda diverso da prima. Di conseguenza, un soggetto con lesione cerebrale avrà un comportamento dato dall’attività complessiva del cervello meno la componente danneggiata dalla lesione stessa (Cacciari 2011, p.99).

In questo sotto-capitolo vedremo, dunque, quali sono le aree del cervello deputate all’elaborazione linguistica, per poi passare nel prossimo sotto-capitolo a quali possono essere i deficit di linguaggio associati a queste aree lesionate.

L’ipotesi secondo cui una determinata funzione cerebrale possa essere alterata se viene lesionata la zona del cervello a cui questa è associata si diffuse dalla fine del XVIII secolo tra fisiologi e anatomisti dell’epoca. All’inizio del XIX secolo si iniziò, pertanto, a parlare di “frenologia” o “dottrina frenologica” quando il medico tedesco Franz Joseph Gall (1758-1828) postulò che la mente umana non fosse, come si sosteneva allora, un’unità indistinta, ma che possedesse invece più di 35 facoltà intellettuali ed emotive localizzate in aree distinte della corteccia cerebrale. Queste facoltà intellettuali potevano essere “rintracciate” sulla base dei solchi e delle sporgenze presenti sullo scalpo di ogni soggetto, e tali solchi formavano una sorta di “cartografia”

cerebrale. Sebbene la supposizione “cartografica” avanzata da Gall si rivelò inesatta, al contempo servì da trampolino di lancio per lo studio di deficit cerebrali quali epilessia (per opera di Jackson), dislessia (per opera di Déjerine) e afasia (per opera di Freud, Dax, Lichtheim, Broca e Wernicke) proprio sulla base dell’ipotesi secondo cui diverse funzionalità linguistiche (e non) erano controllate da diverse aree corticali (per dislessia e afasia si veda 1.2.3) (Cacciari 2011, p.100).

A ciò si aggiunse la proposta, avvenuta nel 1868 da parte del fisico britannico John Hughlings Jackson, relativa alla dominanza emisferica, la quale perdurò fino agli anni ‘60 del secolo successivo: secondo Jackson, in un individuo vi è sempre un emisfero che prevale sull’altro, tanto da un punto di vista strutturale quanto funzionale. Tale ipotesi fu avvalorata ulteriormente dalla comprovata dominanza sinistra per il linguaggio, che veniva giustificata a fronte del fatto che il 90% delle persone fosse destrimane, e poiché gli arti destri vengono controllati dall’emisfero sinistro si poteva parlare di dominanza sinistra per il linguaggio. In realtà, a partire dagli anni ‘60 del XX secolo, si dimostrò che non è corretto parlare di *dominanza* emisferica: si tratta piuttosto di *specializzazione* emisferica. Sebbene, infatti, vi sia un’assimetria emisferica in termini strutturali e funzionali proprio come ipotizzato da Jackson, entrambi gli emisferi prevalgono a turno o collaborano secondo la funzione cognitiva considerata. Riconducendoci all’ipotesi della dominanza sinistra per il linguaggio dovuta all’uso della mano controlaterale in soggetti destrimani, è stato invece dimostrato che anche nella maggioranza dei soggetti mancini (70%) vi è una specializzazione sinistra per il linguaggio, pertanto la spiegazione avanzata precedentemente venne confutata. Si parla, dunque, di specializzazione emisferica e, in particolare, di specializzazione sinistra per il linguaggio, non perché l’emisfero destro non collabori all’elaborazione del linguaggio, ma perché le aree che il linguaggio usa maggiormente sono localizzate nell’emisfero sinistro, tra cui tutte le abilità linguistiche e prassiche. L’emisfero destro è, invece, specializzato per le abilità extralinguistiche di tipo prosodico e affettivo e per le abilità di elaborazione spaziale e percettiva. Come è stato osservato, infatti (Cacciari 2011, pp. 102-112):

- l’elaborazione fonologica linguistica avviene principalmente nei lobi temporali sinistri, mentre quella fonologica extralinguistica (analisi del livello prosodico ed emotivo) avviene nel lobo frontale inferiore destro;

- l'elaborazione morfologica, essendo un'attività prettamente linguistica, avviene nel giro fusiforme sinistro (dove avviene la segmentazione in costituenti) e nella corteccia frontale inferiore sinistra (dove avviene l'interpretazione dei costituenti);
- l'elaborazione ortografica e di lettura avviene nelle cortecce occipitale e temporale sinistre;
- l'elaborazione di parole avviene principalmente nell'emisfero sinistro (si attivano le regioni perisilviane durante l'ascolto di parole familiari, i giri frontali sinistri durante il recupero e la produzione di parole, l'area di Broca durante la generazione di verbi, l'insula anteriore sinistra per la pianificazione articolatoria dei movimenti orofacciali atti alla produzione delle parole e l'area di Wernicke per la ricostruzione dell'informazione contenuta della parola); tuttavia, viene attivato anche l'emisfero destro assieme a quello sinistro durante l'esecuzione del movimento orofacciale (in particolare la corteccia premotoria e motoria bilateralmente);
- l'elaborazione di frasi avviene nel giro temporale sinistro quando ci si trova di fronte all'analisi di frasi grammaticalmente possibili, mentre avviene nell'emisfero destro quando ne viene analizzata la prosodia;
- l'elaborazione di discorsi e storie avviene sia nell'area frontale e temporale destra sia nei poli temporali bilateralmente.

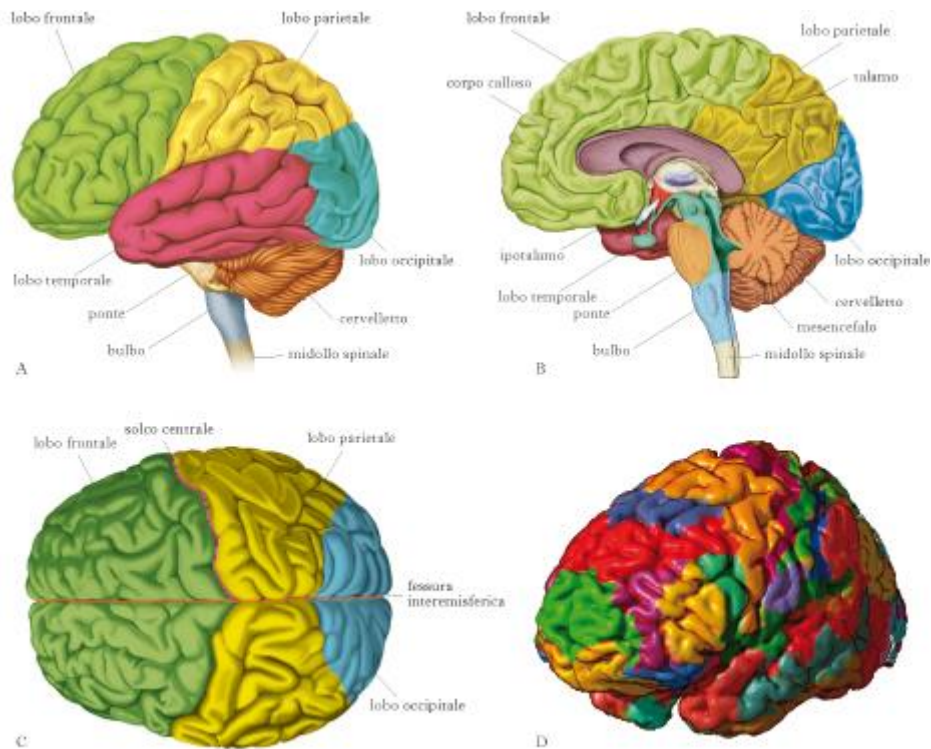


Figura 1: Cervello umano suddiviso per aree (immagine presente in Treccani)

1.2.3 Lateralizzazione per il linguaggio nei monolingui e nei bilingui

La lateralizzazione, ci spiega Michele Daloso professore associato di Didattica delle Lingue Moderne all'Università di Parma, è "il processo che conduce allo stabilirsi delle funzioni cognitive in aree specifiche degli emisferi cerebrali e alla possibilità di elaborare le informazioni globalmente e analiticamente" (Santipolo 2012, p.69). Questa diversa specializzazione funzionale del cervello fa sorgere un ulteriore quesito: noi nasciamo già lateralizzati o lo diventiamo crescendo? Vi sono diverse correnti di pensiero al riguardo. Citandone una fra queste, *l'ipotesi dell'invarianza*, postulata dal linguista cognitivista Karin Stromswold nel 2000, sostiene che le aree atte all'elaborazione del linguaggio siano asimmetriche (anatomicamente e funzionalmente) sin dalla nascita. Di pensiero opposto citiamo, invece, *l'ipotesi del periodo critico*, avanzata dal linguista e neurologo Eric Lennenberg nel 1967, la quale postula che i due emisferi siano equipotenziali alla nascita e che la lateralizzazione avvenga con la crescita dell'individuo. Secondo tale ipotesi, la lateralizzazione avverrebbe in un

periodo di tempo “sensibile” che va dal secondo anno di vita di un bambino al quinto: in quel lasso di tempo, il SNC del bambino matura e assume particolarità definite in base alle esperienze vissute e agli stimoli ricevuti. Esistono, in realtà, più periodi sensibili, chiamati anche “critici”, in cui la presenza o l’assenza di determinate esperienze e stimolazioni ambientali provoca un determinato sviluppo neurale invece di un altro.

Lo stesso può dirsi per i soggetti bilingui? Negli anni sono state avanzate diverse ipotesi relative alle basi neurali del linguaggio nel cervello di soggetti bilingui e sulla loro lateralizzazione emisferica. Una prima ipotesi, conosciuta con il nome di *Age of Language Acquisition Hypothesis (AoA)*, postula che la lateralizzazione emisferica per il linguaggio nei bilingui dipenda dalla vicinanza temporale nell’età di acquisizione delle due lingue. Una seconda, la *Stage of Language Acquisition Hypothesis* assume che il fattore centrale sia la relativa fluency in L2 del soggetto bilingue: più il parlante sarà competente in L2 meno farà ricorso agli aspetti pragmatici del discorso (mediati dall’emisfero destro), perché avrà una forte e automatizzata conoscenza degli aspetti fonologici della L2 (mediati dall’emisfero sinistro). Nel 2007 gli studiosi Hull e Vaid superarono entrambe le ipotesi affermando, invece, che la lateralizzazione del linguaggio in soggetti bilingui dipenda dai seguenti fattori (Cacciari 2011, pp.113-114):

- i bilingui precoci (si veda 1.1.1) hanno una rappresentazione del linguaggio nel cervello diversa da quella dei bilingui tardivi;
- i bilingui precoci hanno un emisfero destro maggiormente coinvolto in attività di tipo linguistico rispetto ai bilingui tardivi e per questo si parla di organizzazione bilaterale del linguaggio in L1 e L2 in tali soggetti;
- i bilingui meno competenti presentano una maggiore specializzazione sinistra per il linguaggio sia in L1 sia in L2. Quando elaborano la L2 i bilingui tardivi con bassa padronanza ed esposizione a tale lingua, coinvolgono dunque maggiormente aree che sono comuni a L1 e L2. Inoltre, i bilingui tardivi sembrano avere un effetto di priming¹¹ fra le due lingue meno forte dei precoci: questo significa che l’età di acquisizione è un fattore cruciale per stabilire il

¹¹ Effetto psicologico per cui l’esposizione ad uno stimolo influenza l’elaborazione o riconoscimento di stimoli successivi legati a questo. Ad esempio, tendenzialmente se si inizia una lista di animali partendo dalla parola “cane” e si chiede a qualcuno di continuare tale lista, quasi sicuramente dirà “gatto” per effetto priming dato da due parole che vengono spesso associate fra loro.

modo in cui i bilingui rappresentano e hanno accesso alle parole (Cacciari 2011, p.204).

Altro elemento di differenziazione tra bambini mono- e bilingui si ritrova nelle strategie da loro attuate nell'acquisizione del significato delle parole e nella velocità e quantità di apprendimento delle stesse. Sia i monolingui sia i bilingui entro l'anno e mezzo di età possiedono un vocabolario di almeno 50 parole (Cacciari 2011, p.64): ma com'è possibile che un bambino bilingue apprenda lo stesso numero di parole di un bambino monolingue se sottoposto a più di un codice linguistico? Nel bambino bilingue non funziona, per così dire, il vincolo di "mutua esclusività" secondo cui ogni cosa può avere un solo nome, come ci spiega la linguista e docente dell'Università di Amsterdam Annette de Groot (Cacciari 2011, p.89). Uno stesso oggetto del reale in un bambino bilingue italiano-inglese può chiamarsi tanto "letto" quanto "bed" e valere come etichetta unica atta a designare e denotare lo stesso oggetto del reale. Pertanto, il bambino monolingue all'anno e mezzo di vita conoscerà 50 parole tutte facenti parte della sua LM, mentre il coetaneo bilingue conoscerà 50 parole suddivise nelle sue L1 e L2.

Come ci spiega il professor Paolo Balboni, linguista italiano e glottodidatta di grande spessore, durante i primi anni di vita di un bambino il meccanismo d'acquisizione di un'eventuale L2 o lingua straniera (d'ora in avanti LS) sarebbe al suo massimo e decadrebbe alla soglia della pubertà (in realtà ciò che decade è soprattutto la capacità di acquisire ottimamente la fonetica di una L2 o LS, poiché il soggetto in questione tenderà a ridurre l'inventario fonologico della LT a quello proprio della sua L1). I periodi critici sono tre (Balboni 2015, pp.88-89):

- primo periodo critico: dagli 0 ai 3 anni si acquisiscono una pronuncia perfetta e un'ottima padronanza linguistica nella data lingua;
- secondo periodo critico: dai 4 agli 8 anni si acquisisce ancora perfettamente la pronuncia della lingua in questione, ma lo sforzo cognitivo richiesto è maggiore;
- terzo periodo critico: dagli 8 ai 20-22 anni il soggetto ha ancora forti potenzialità neurologiche atte a garantirgli l'ottenimento di una buona competenza linguistica, ma non avrà una padronanza linguistica alla pari di un suo coetaneo madrelingua. Ciò è particolarmente evidente nell'accento e nella costruzione morfo-sintattica delle frasi in LS che subiranno un'interferenza con le caratteristiche della propria L1.

1.2.4 Accesso al lessico in soggetti mono- e bilingui:

Oltre a porci dei quesiti circa la differente lateralizzazione in soggetti mono- e bilingui, sorge naturale chiederci come accedano ai propri lessici mentali tali soggetti. Per “lessico mentale” s’intende quella parte di memoria semantica in cui sono contenute le informazioni associate alle parole. Secondo il linguista olandese William Levelt, le parole sono rappresentate nel nostro lessico mentale secondo tre livelli:

- 1) Livello dei concetti;
- 2) Livello dei lemmi¹²;
- 3) Livello dei lessemi¹³.

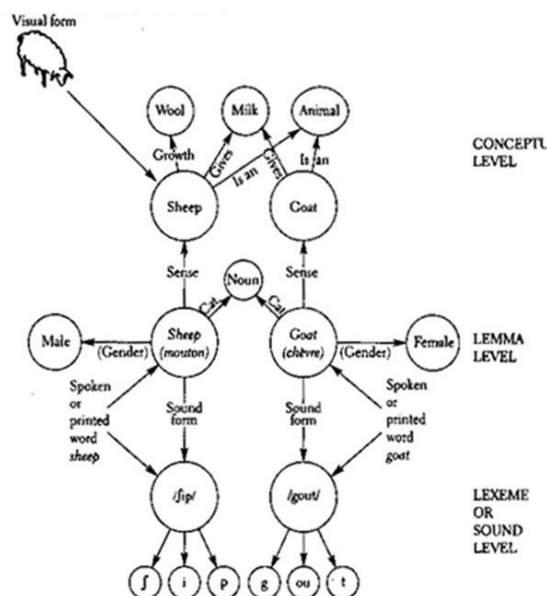


Figura 2: Modello di Levelt sulla rappresentazione delle parole

Questo modello seriale di rappresentazione delle parole prevede che un lessema venga selezionato solo se viene precedentemente selezionato il lemma a cui precede necessariamente la selezione del concetto. Il procedimento, dunque, secondo Levelt

¹² Il lemma è una rappresentazione astratta delle caratteristiche sintattiche di una parola, tra cui la categoria grammaticale, la funzione grammaticale, il genere e così via.

¹³ Un lessema non contiene informazioni sintattiche o semantiche sulla parola, bensì le sue proprietà fonologiche (sia segmentali sia metriche) e ortografiche.

avviene nel seguente modo: dopo un primo riconoscimento visivo o uditivo della parola si passerà alla selezione del concetto lessicale corrispondente e, successivamente, in un lasso di tempo di circa 200ms, verrà selezionato il lemma corrispondente al concetto; in circa 320ms verrà recuperato poi il corrispondente codice morfemico e in 450ms il codice fonologico e fonetico atti alla finale partitura articolatoria. Tale procedimento, meno l’iniziale riconoscimento della parola, ha luogo nell’area di Broca (Cacciari 2011, pp.120-123). A questo modello il linguista Caramazza affiancò nel 1997 un nuovo modello, il cosiddetto *INM (Independent Network Model)*, che eliminava il livello amodale-sintattico dei lemmi fra la rappresentazione semantica della parola e il suo contenuto segmentale.

Sorge dunque spontanea, a fronte del tema trattato in questo primo capitolo, la domanda: un soggetto bilingue quanti lessici mentali possiede? Un lessico unico in cui vengono raggruppati i vocaboli di tutte le lingue conosciute oppure tanti lessici mentali quante saranno le lingue da lui parlate? Molti modelli, ci spiega la Cacciari (2011, p.125), sostengono la presenza di un solo lessico mentale, “raccoltitore” di tutte le parole conosciute nelle varie lingue possedute: vi sarebbe dunque una sola rappresentazione semantica associata alle parole equivalenti nelle diverse lingue conosciute. Il *modello gerarchico rivisto*, ipotizzato dai linguisti Kroll e Stewart nel 1993-94, sostiene per l’appunto l’esistenza, per i bilingui, di un unico lessico mentale composto di due livelli di rappresentazione delle parole:

- Un livello concettuale: in cui sono presenti i significati delle parole;
- Un livello lessicale: in cui sono presenti le forme delle parole in L1 e L2.

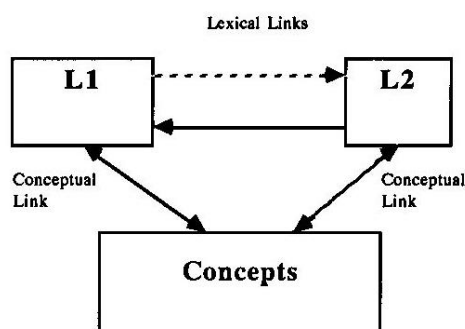


Figura 3: Modello gerarchico rivisto di Kroll e Stewart (1993-94)

Come si può facilmente dedurre, il legame tra i due livelli in L2 sarà tanto più solido e forte quanto più sarà alta la padronanza e fluency del soggetto bilingue in quella data L2 (Cacciari 2011, pp.125-126). Per questo motivo, fu altresì ipotizzato che i bilingui tardivi e meno competenti mantengano due livelli lessicali distinti (uno per la L1 e uno per la L2) e connessi da un unico livello concettuale. Le parole candidate al riconoscimento, allora, verrebbero attivate contemporaneamente in entrambe le lingue, sebbene in altri studi venne invece dimostrato che i soggetti non siano sensibili alle parole nella lingua da ignorare in quel momento, poiché non raggiungerebbero un livello di attivazione neuronale tale da essere riconosciute. Si pensa dunque che i bilingui, quando non devono utilizzare una delle due lingue, esercitino su di essa un controllo di tipo inibitorio. Questo doterebbe il bilingue di una maggiore abilità nell'ignorare stimoli irrilevanti al contesto o distraenti in compiti tanto di tipo linguistico quanto in ogni altro processo cognitivo (si veda 1.4, sotto capitolo relativo ai vantaggi del bilinguismo) (Cacciari 2011, p.205).

1.3 Fenomeni di translanguage in soggetti bilingui

Don't worry! Andrà tutto bene!
[Rossellini, Paisà, 1946]

Nei soggetti bilingui, il lessico mentale unico contenente le parole di entrambe le lingue possedute può portare il soggetto a produrre enunciati in cui si mescolino, per così dire, le due lingue. Tale mescolanza di codici linguistici diversi, il cosiddetto *code-mixing* (che ha come effetto la creazione di enunciati mistilingui) o il fenomeno somigliante chiamato *code-switching* (che ha come effetto la commutazione di un codice in un altro) sono fenomeni di *translanguage* largamente diffusi fra i parlanti bilingui, siano essi di origine patologica (sono presenti soprattutto in pazienti bilingui afasici) o di origine non patologica (anche i bilingui sani formano enunciati mistilingui). Prima di passare, dunque, alla presentazione di tali fenomeni di translanguage, presentiamo i disturbi di linguaggio in cui detti fenomeni possono presentarsi. Tratteremo dapprima il disturbo afasico, e secondariamente si citeranno anche dislessia e disgrafia.

1.3.1 Afasia

*In caso di colpo al cervello, da qualsiasi causa, i pazienti necessariamente diventano, all'improvviso, privi di parola.
[Ippocrate]*

E' questo l'effetto che Ippocrate di Coa (ca. 460–377 a.C), medico greco antico considerato il padre della medicina, afferma avere un soggetto che subisce una lesione cerebrale. Per l'epoca ciò aveva perfettamente senso: un soggetto che aveva precedentemente acquisito un uso normale del linguaggio, in seguito ad una lesione cerebrale, perde l'uso della parola. La produzione linguistica diventa faticosa, macchinosa e lenta in certi soggetti lesionati e sintatticamente complessa e di difficile comprensione in altri. In poche parole, tali soggetti diventano incapaci di comunicare: se comunicare significa “scambiare messaggi efficaci” (Balboni 2015, p.115), costoro non sono più in grado di farlo o, per lo meno, non correttamente. Tuttavia, oggi giorno le conoscenze che ci sono pervenute grazie a studi iniziati a metà dell'Ottocento ci propongono uno scenario differente: il soggetto lesionato in determinate aree cerebrali (funzionali al linguaggio) presenterà disturbi nella formulazione e nella comprensione di messaggi linguistici e per questo sarà detto “afasico”, ma non arriverà necessariamente alla perdita totale della parola. L'afasia consegue ad una lesione dell'emisfero sinistro e può coinvolgere tanto l'aspetto orale quanto quello scritto del linguaggio, e tanto l'aspetto produttivo quanto quello ricettivo: in realtà, la maggior parte dei soggetti afasici soffre di un deficit di linguaggio che coinvolge in parallelo sia la produzione che la comprensione sia del linguaggio orale che di quello scritto (Cacciari 2011, p.278). A seconda della sede della lesione sinistra si avrà un certo tipo di disturbo afasico:

- Sede anteriore: una lesione anteriore causa le cosiddette afasie fluenti, in cui la produzione linguistica risulta faticosa e lenta;
- Sede posteriore: una lesione posteriore causa le cosiddette afasie non fluenti, in cui il soggetto afasico produce frasi dalla struttura sintattica complessa e presenta difficoltà di comprensione di enunciati.

Le afasie fluenti comprendono 4 sotto-categorie (Vallar 2011, pp.93-95):

- 1) Afasia di Wernicke: il soggetto commette errori di corcondanza o scelta delle parole funzione (fenomeno detto “paragrammatismo”), ha deficit di comprensione, ripetizione e denominazione più o meno gravi a seconda del caso;

- 2) Afasia di conduzione: il soggetto presenta paragrammatismo e deficit di ripetizione di media gravità;
- 3) Afasia transcorticale sensoriale: il soggetto presenta paragrammatismo e gravi deficit di comprensione e denominazione. La ripetizione è inalterata;
- 4) Afasia amnestica: il soggetto soffre di un grave deficit di recupero lessicale, detto “anomia”, che emerge tanto in compiti di denominazione quanto nell’eloquio spontaneo.

Le afasie non fluenti includono:

- 1) Afasia di Broca: la semplificazione delle strutture frasali si presenta sottoforma di un fenomeno conosciuto come “agrammatismo”, che consiste nell’omissione di parole funzione, sostituzione di flessioni, linguaggio di tipo telegrafico e mancata realizzazione di concordanza fra elementi frasali. L’agrammatismo può derivare, a sua volta, da un disturbo di tipo articolatorio (aprassia articolatoria);
- 2) Afasia globale: l’eloquio del soggetto è limitato a quelli che vengono chiamati “frammenti sillabici ricorrenti”, ossia poche forme stereotipate che il soggetto ripete per comunicare;
- 3) Afasia transcorticale motoria: detta anche “afasia dinamica”, presenta principalmente una riduzione della produzione spontanea orale o scritta, seppure il soggetto sia relativamente in grado di leggere, scrivere sotto dettatura, denominare e ripetere;
- 4) Afasia transcorticale mista: il soggetto presenta un grave deficit di comprensione e produzione ma un relativo risparmio della ripetizione.

L’afasia fu scoperta per la prima volta nel 1861 dal medico francese Paul Broca durante lo studio autoptico del paziente afasico Monsieur Leborgne, detto anche “Monsieur Tan-tan” proprio per il suo peculiare eloquio limitato alla produzione della sola sillaba “tan” ripetuta. Questo permise a Broca di associare la lesione presente nel lobo frontale (specificatamente nel piede della terza circonvoluzione frontale) del paziente a tale disturbo di produzione del linguaggio articolato.

1.3.2 Dislessia

*A scuola ero dislessico, ma non esisteva ancora questa parola, così per tutti ero ritardato.
[Greg Louganis]*

Questa condizione in cui l'ex tuffatore statunitense Greg Louganis si ritrovò da bambino è un fenomeno in realtà parecchio diffuso sia nei bambini sia negli adulti. La dislessia, così viene chiamato tale "ritardo", è un disturbo specifico della lettura che si manifesta in una difficoltà nella decodifica del testo (<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>).

Quando riceviamo uno stimolo visivo da leggere, per prima cosa dobbiamo decodificarlo e successivamente elaborarlo fonologicamente e semanticamente: le maggiori difficoltà nei soggetti dislessici stanno proprio nell'elaborazione del segnale in fonemi e nella consapevolezza fonologica dei soggetti stessi (Cacciari 2011, p.284). Leggere, infatti, non è un'attività facile. Come imparano a leggere i bambini? In ogni lingua, si susseguono quattro tappe principali (Cacciari 2011, pp.284-285):

- 1) Tappa logografica o pittorica: il bambino di 5-6 anni impara a riconoscere le parole mediante i tratti visivi di queste, come fa per qualsiasi altro stimolo visivo;
- 2) Tappa alfabetica: verso i 6-7 anni, mediante una procedura di conversione grafema-fonema, il bambino associa ad ogni sequenza di lettere una determinata pronuncia. In questa seconda tappa i bambini imparano, grazie ad un insegnamento esplicito (che avviene solitamente in contesto scolastico), che le parole sono composte di sillabe e che i fonemi si possono ricombinare tra loro. Questo risulterà più facile in lingue con un sistema ortografico trasparente¹⁴ piuttosto di lingue cosiddette "opache"¹⁵: è stato osservato che bambini con L1 opaca, in media, imparano a leggere e scrivere due anni più tardi rispetto ai loro coetanei di lingue trasparenti;
- 3) Tappa ortografica: il bambino impara a riconoscere le parole, e non più le singole lettere o sequenze di lettere. Il fattore cruciale nel riconoscimento delle parole in questa tappa è la familiarità dei vocaboli: il bambino riconoscerà e leggerà meno velocemente parole meno familiari;

¹⁴ In tali lingue la corrispondenza fra grafemi e fonemi è relativamente regolare e biunivoca. Es. italiano.

¹⁵ In tali lingue vi è una corrispondenza irregolare tanto nella scrittura quanto nella lettura. Es. inglese o francese. Ad esempio, il grafema <ea> inglese può corrispondere al fonema [i] come in "please", al fonema [ɛ] di "bread", al fonema, al fonema [ɜ:] di "learn", al fonema [ɑ:] di "heart", al fonema [ɪə] di "ear", al fonema [eɪ] di "steak", e al fonema [eə] di "pear".

- 4) Tappa lessicale: il bambino impara a riconoscere le parole nel loro insieme senza passare per la decodifica fonologica (che verrà utilizzata solo per la lettura di pseudo-parole e parole nuove o irregolari).

Come si può facilmente dedurre, sebbene da adulti normodotati ci appaia di una facilità disarmante e naturalmente acquisita, leggere è in realtà un compito assai complesso da un punto di vista cognitivo, poiché si tratta di un'attività che per essere portata a termine richiede al nostro cervello un alto grado di capacità di discriminazione uditiva e visiva, oltre ad un preciso controllo oculomotorio e una rapida velocità di elaborazione (Cacciari 2011, p.284). Ne consegue che certi soggetti incontrino certe difficoltà nel far ciò, soprattutto nel momento in cui si apprende a leggere. La dislessia è, infatti, un disturbo di lettura che si manifesta solitamente nei bambini (e verrà identificata, quindi, col termine "dislessia evolutiva"); tuttavia, potrebbe altresì incorrere in adulti che, a seguito di lesioni cerebrali, vivono le conseguenze di una danneggiata e alterata capacità di lettura, precedentemente acquisita in maniera corretta (in questo caso si parlerà di "dislessia acquisita"). Partiamo dal primo di questi due casi.

La dislessia evolutiva è una difficoltà sproporzionata incontrata da certi bambini nell'apprendimento della lettura. Questa difficoltà viene rilevata, come si può facilmente dedurre, in contesto scolastico quando i bambini imparano ad associare una certa pronuncia ad una data sequenza di lettere (tappa alfabetica). Bisogna però fare attenzione a non generalizzare tale disturbo: non tutti i bambini che presentano difficoltà nell'apprendimento della lettura sono necessariamente dislessici, bensì potrebbe semplicemente trattarsi di soggetti con un ritmo nell'acquisizione della lettura più lento di altri e che recupereranno col tempo tale capacità. Come anticipato sopra, i bambini che più fra tutti presentano tale disturbo sono coloro che per L1 hanno una lingua con sistema ortografico opaco (es. inglesi, francesi, portoghesi, ecc.). Gli errori di lettura tipicamente associati a tali disturbo sono le sostituzioni di lettere, le omissioni di una o più lettere, le distorsioni di parole o le inversioni e/o inserimento di lettere, le false partenze, le lunghe esitazioni, i salti di riga e via dicendo. La dislessia evolutiva può manifestarsi in tre forme (Cacciari 2011, pp.285-286):

- 1) Dislessia evolutiva fonologica: il bambino ha difficoltà nella lettura di parole nuove e pseudo-parole¹⁶ poiché necessitano, per essere lette, della via non lessicale¹⁷ (in loro danneggiata), mentre la lettura di parole regolari e irregolari è mantenuta.
- 2) Dislessia evolutiva superficiale: i bambini hanno difficoltà a leggere parole irregolari, mentre sono in grado di leggere parole regolari e pseudo-parole poiché la via non lessicale non è stata danneggiata;
- 3) Dislessia evolutiva mista: i bambini hanno difficoltà nel leggere sia pseudo-parole sia parole irregolari.

Sebbene questa sia una forma di dislessia che più spesso si manifesta in soggetti giovani, la dislessia evolutiva può presentarsi anche in soggetti adulti il cui deficit non è mai stato diagnosticato e che pertanto hanno attuato delle strategie di compensazione atte a facilitare la loro capacità di lettura.

Diverso, invece, è il secondo caso di dislessia presentato poc'anzi: la dislessia acquisita. Questa si manifesta in soggetti adulti che avevano precedentemente acquisito un grado normale di apprendimento della lettura, ma che è stato alterato e danneggiato in seguito ad una lesione cerebrale. Tale dislessia può avere varie forme (Cacciari 2011, pp. 289-290):

- 1) Dislessia acquisita fonologica: come nei bambini dislessici, i soggetti adulti in questione hanno grosse difficoltà nel processo di conversione grafema-fonema, pertanto risulterà difficile per loro la lettura di pseudo-parole;
- 2) Dislessia acquisita superficiale: la difficoltà incontrata da questi soggetti sarà, come per i bambini, nella lettura di parole irregolari;
- 3) Dislessia acquisita da negligenza spaziale unilaterale (NSU): tali soggetti tendono ad ignorare completamente (negligere, da qui il nome del deficit) il lato sinistro delle parole omettendo o sostituendo quella parte;

¹⁶ Si tratta di sequenze di lettere che rispettano le regole e i vincoli ortografici (e fonologici) di una lingua, ma che in realtà non esistono nel lessico di tale codice linguistico (Cacciari 2011, p.120).

¹⁷ È una procedura di lettura che si attiva di fronte a qualunque stimolo visivo ortografico: si applicano le regole specifiche di ogni lingua che tengono conto della posizione della lettera nella stringa ortografica (Cacciari 2011, p.202).

- 4) Dislessia acquisita profonda: come il dislessico fonologico, un soggetto con dislessia profonda non è in grado di leggere le pseudo-parole, ma commette altresì errori morfologici, paralessie semantiche ed errori di classe grammaticale;
- 5) Dislessia acquisita con lettura lettera per lettera: tali soggetti hanno perso la capacità di usare la via lessicale¹⁸ e sono in grado di leggere solamente le singole lettere di una parola;
- 6) Dislessia acquisita diretta: tali soggetti sanno ancora leggere parole irregolari ma non ne capiscono il significato, poiché tale forma di dislessia si manifesta assieme ad un grave deficit della memoria semantica.

1.3.3 *Disgrafia*

Seppur sia vero che mediante il linguaggio scritto si possono esprimere spesse volte concetti inesprimibili a voce che danno spazio al nostro io interiore e gli consentono di manifestarsi in tutta la sua vigoria, scrivere non è un'attività semplice. Non si sta parlando dello scrivere letterario, quella forma di scrittura che si manifesta in un uso ben pensato e delineato di linguaggio figurato, ricco di espressioni il cui significato non è dato dalla somma dei significati dei suoi costituenti ma rimanda ad altri concetti (seppur sia effettivamente un compito complesso che richiede il lavoro sinergico e coordinato dei due emisferi). Si sta parlando piuttosto della, se possiamo definirla così, “semplice” attività di scrittura impiegata da qualsiasi individuo istruito a partire dai 5-6 anni di età. Come per la lettura, infatti, anche la scrittura richiede un importante sforzo cognitivo, sia questa a mano o mediante battitura.

Nella scrittura manuale, il braccio e la mano formano un sistema parzialmente chiuso con le dita e il pollice in una relazione reciproca di agonista-antagonista mentre, nella battitura, essi funzionano come un sistema aperto con le due mani e dita che agiscono mediante movimenti simultanei e coordinati (Cacciari 2011, p.96).

Quali sono i procedimenti cognitivi che ci permettono di scrivere? Esiste un processo di tipo lessicale in cui il riconoscimento della forma della parola udita (nel lessico fonologico in entrata) precede l'attivazione delle informazioni concettuali ad esse

¹⁸ La forma fonologica di una parola viene direttamente recuperata dopo la sua attivazione nel lessico ortografico senza passare per il processo di conversione grafema-fonema (Cacciari 2011, p.202).

collegate e della corrispondente rappresentazione ortografica. Tale rappresentazione viene mantenuta in una memoria di lavoro, detta “buffer grafemico”, per poi essere convertita nella sequenza di movimenti necessari per scrivere. Questo procedimento viene impiegato nella scrittura di parole regolari e irregolari. Esiste, invece, un procedimento atto alla scrittura di pseudo-parole o parole sconosciute, detto “procedura sublessicale” (o segmentale), che, partendo dall’analisi uditiva dello stimolo, fa seguire una conversione fonema-grafema. I fonemi vengono isolati e trasformati nei corrispondenti grafemi per poi essere mantenuti nel buffer grafemico finchè non verranno attivate le giuste sequenze articolatorie atte alla scrittura (Cacciari 2011, p.292-293).

Questa complessa attività cognitivo-motoria può essere alterata in seguito a lesioni cerebrali e portare a diverse forme di disgrafia tra cui:

- 1) Disgrafia fonologica: il soggetto non è più in grado di effettuare la conversione fonema-grafema, pertanto non sarà in grado di scrivere pseudo-parole e parole a lui sconosciute;
- 2) Disgrafia superficiale: il soggetto non sarà in grado di scrivere parole irregolari (e tenderà a scriverle come fossero regolari), a seguito di un danneggiamento della procedura lessicale;
- 3) Disgrafia profonda: sia la procedura lessicale sia quella sublessicale sono danneggiate e il soggetto avrà difficoltà di scrittura applicate tanto a pseudo-parole quanto a parole irregolari,
- 4) Disgrafia per deficit del buffer grafemico: il soggetto tende a commettere errori nella scrittura di parole lunghe e pseudo-parole omettendo (generalmente le vocali) o sostituendo lettere;
- 5) Disgrafia periferica (o allografica): il soggetto avrà un grave deficit di scrittura manuale.

Un disturbo specifico della scrittura, diverso dalla disgrafia, è invece la disortografia: tale disturbo, come si legge nel sito dell’Istituto Santa Chiara di Roma¹⁹, è caratterizzato da:

¹⁹ L’Istituto Santa Chiara opera nel settore della riabilitazione di pazienti affetti da disturbi sia fisici che psichici in età evolutiva e adulta.

mancato rispetto delle regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto, non imputabile al mancato addestramento o a deficit intellettivi, motori e/o sensoriali; tale disturbo determina, pertanto, difficoltà nel tradurre correttamente i suoni che compongono le parole in simboli grafici, seguendo le corrette norme ortografiche.

Pertanto disgrafia e disortografia differiscono tra loro, pur essendo sempre disturbi del linguaggio scritto: la prima è un disturbo del ritmo neuromotorio della scrittura, mentre la seconda riguarda l'uso del codice linguistico in quanto tale, come ci spiega sempre l'Istituto. Il soggetto disortografico potrà, ad esempio, confondere fonemi simili fra di loro ([f, v]; [p, b]; [t, d]; [l, r]): ad esempio, potrebbero essere confusi i suoni fricativi labiodentali sordo e sonoro [f, v] ed essere prodotta per iscritto la non-parola “vafola” invece di “favola”.

1.3.4 *Fenomeni di translanguaging in soggetti bilingui*

Molte delle informazioni che oggi abbiamo sul cervello bilingue ci sono pervenute grazie allo studio di soggetti afflitti da disturbi di linguaggio quali afasia (si veda 1.3.1), dislessia (1.3.2) e disgrafia (1.3.3). In particolare, grazie allo studio di pazienti afasici mono- e bilingui è stato possibile indagare in modo più approfondito il tipo di controllo esercitato dai poliglotti sulle due (o più) lingue possedute (si veda 1.4.1).

Questo sistema di controllo e d'inibizione, esercitato frequentemente in soggetti bilingui per permettere loro di passare da una lingua all'altra, ha un'importanza fondamentale quando si parla di produzione linguistica bilingue. Infatti, anche nel soggetto poliglotta sano e in assenza di deficit di linguaggio possono manifestarsi commutazioni di codice linguistico (*code-switching*), o mescolanza di codici (*code-mixing*). Quest'ultimo porta alla creazione di enunciati mistilingue, ma tale creazione non è arbitraria. Come si spiega Gaetano Berruto professore di Linguistica e Sociolinguistica all'Università di Torino, “la mescolanza prevede che il passaggio avvenga solo nei punti in cui la giustapposizione nella frase di elementi delle due lingue non viola le regole sintattiche di nessuna delle due” (Santipolo 2002, p.154).

Le cause che determinano tali fenomeni possono essere di diversa natura: il grado di bilinguismo (potrebbero essere presenti delle lacune lessicali nella L1 che i soggetti

bilingui compensano con l'inserimento di vocaboli in L2, o viceversa), la tipologia delle due lingue²⁰, aspetti sociolinguistici, extralinguistici (il parlante vuole ad esempio porre particolare enfasi su quanto sta affermando e per farlo ricorre alla L2), emotivi e psicologici. Nei bambini bilingui, fenomeni di *code-mixing* sono piuttosto frequenti, sebbene il grado di mescolamento fra le due lingue dipenda soprattutto dalla modalità di apprendimento e uso delle due lingue. Se per esempio un bambino apprende le due lingue dai propri genitori secondo il principio "un genitore, una lingua" il fenomeno di *code-mixing* sarà piuttosto limitato, perché egli associerà l'utilizzo di una determinata lingua per comunicare con la mamma e dell'altra per comunicare con il papà. Lo stesso dicasi per quei bambini che sono emigrati con i propri genitori in un Paese la cui lingua nazionale è diversa da quella parlata nel loro nucleo familiare: il bambino imparerà ad utilizzare una certa lingua in contesto extra-familiare (ad esempio a scuola e con gli amici) e un'altra lingua entro le mura domestiche, pertanto fenomeni di *code-mixing* saranno altrettanto limitati. Anche fenomeni di *code-switching* si possono verificare in soggetti sani e non affetti da disturbi di linguaggio, in seguito a lesioni cerebrali: basti pensare a quei bambini che sono stati adottati in tenera età. Questi bambini, seppur inizialmente sottoposti alla lingua della madre, tenderanno ad accomodare il proprio modo di comunicare con l'ambiente circostante secondo un accomodamento di tipo convergente, per poter permettere la comunicazione, altrimenti inefficace poiché i suoi interlocutori non saranno in grado di comprenderlo. È stato, infatti, dimostrato che i bambini già all'età di 22 mesi sappiano scegliere il codice linguistico da utilizzare per poter comunicare con i propri interlocutori. Il bambino, in assenza di deficit di linguaggio, ha quindi mutato la propria lingua in favore di un'altra (*code-switching*).

²⁰ E' stato dimostrato che, contrariamente a quanto si possa pensare, il cervello investe maggiore energia e quindi richiede maggiore sforzo cognitivo al soggetto per mantenere due lingue tipologicamente vicine fra loro (es. italiano e spagnolo) rispetto a due lingue distanti fra loro (es. italiano e russo). Tuttavia, è anche vero che per lingue tipologicamente vicine (es. italiano e spagnolo) spesso valgono strutture sintattiche simili o identiche rispetto a lingue distanti in cui, ad esempio, l'ordine dei costituenti in una frase può variare da SOV a SVO, portando il soggetto a far affidamento a indici diversi a seconda della lingua parlata (Cacciari 2011, p. 266) e quindi impiegando maggiore sforzo cognitivo nel far ciò.

1.4 Vantaggi del bilinguismo

*Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.
[Johann Wolfgang Von Goethe]*

Come visto nel sotto-paragrafo precedente, i bilingui, esercitando quotidianamente un controllo di tipo inibitorio sulla lingua da loro non utilizzata in quel momento e riattivandola nel momento in cui ne hanno bisogno, sviluppano una serie di capacità cognitive altamente superiori rispetto ai soggetti monolingui. In questo sotto-capitolo verranno presentati i principali vantaggi nell'essere bilingui, ricollegandoci dapprima alla velocità di recupero linguistico in soggetti afasici bilingui rispetto a pazienti monolingui (1.4.1), per poi soffermarci sui principali vantaggi nello sviluppo cognitivo di un bambino bilingue (1.4.2). Questo ci permetterà poi di passare, nel prossimo sotto-capitolo, alle motivazioni per cui sia importante promuovere un'educazione plurilingue all'interno di uno Stato e quali politiche linguistiche sono state promosse dall'UE in materia (si veda 1.5).

1.4.1 *Recupero delle funzionalità linguistiche in soggetti bilingui afasici*

Come anticipato nell'introduzione a questo sotto-paragrafo, i soggetti poliglotti se colpiti da un disturbo del linguaggio (come ad esempio il disturbo afasico) hanno la capacità non solo di recuperare meglio le funzioni cerebrali rispetto ai monolingui, ma di recuperare parallelamente entrambe le lingue conosciute prima dell'evento morboso.

Negli anni, sono stati studiati casi di pazienti afasici bilingui che avevano, in seguito a riabilitazione specifica, recuperato la L1 o la L2 o entrambe: nei casi di recupero parallelo di entrambe le lingue, questo non fece altro che avvalorare l'ipotesi, postulata per la prima volta dal neurologo francese Albert Pitres (1848-1928), secondo cui le due lingue possedute dal soggetto bilingue siano organizzate nelle stesse aree. Tuttavia, solo il 40% dei casi recupera le due lingue in parallelo, mentre il 32% recupera solo la L1 e il 28% solo la L2.

Questi ultimi due dati sembrano porre un dubbio sulla veridicità di quanto ipotizzato da Pitres e aprire la strada ad una nuova ipotesi secondo cui lingue diverse sono organizzate in aree corticali diverse. Tuttavia, lo stesso Pitres nel 1895 spiegò le cause dietro a tali percentuali apparentemente contraddittorie: il paziente recupera generalmente la lingua a lui più familiare perché le connessioni neuronali sottese al suo funzionamento sono particolarmente forti (Fabbro 2003, p.115). Questo dimostrerebbe,

dunque, che la lesione a monte del deficit afasico non causerebbe la perdita della lingua o delle lingue, bensì la sua (o la loro) temporanea inibizione dovuta ad una cosiddetta “inerzia” dei centri cerebrali deputati al linguaggio (Fabbro 2003, p.111). Di conseguenza la lingua meno utilizzata prima dell’evento morboso verrebbe inibita più facilmente rispetto alla lingua precedentemente più utilizzata e verrebbe recuperata più lentamente.

Tuttavia, come si è visto, nel 28% dei casi osservati da Pitres è la L2 ad essere recuperata e non la L1: a questo dedicò i propri studi il neurologo svizzero Mieczyslaw Minkowski. Egli identificò una serie di fattori per i quali si può assistere ad un recupero migliore della L2 invece della L1 in pazienti afasici bilingui (Fabbro 2003, p.117):

- 1) Il fattore visivo: la frequenza con cui il soggetto legge e scrive in L2;
- 2) Il fattore affettivo: il numero di esperienze positive vissute per mezzo dell’uso della L2;
- 3) Il fattore ambientale: la L2 è la lingua parlata nel Paese in cui il soggetto vive;
- 4) Il fattore settoriale: l’impiego della L2 in ambiti specifici fa sì che tale L2 diventi automatizzata per la comunicazione in quei determinati ambiti;
- 5) Il fattore apprendimento: il ricorso a certe strategie di apprendimento messe in atto durante l’acquisizione della L2;
- 6) Fattori linguistici: il livello di vicinanza tra la L1 e la L2;
- 7) Fattori soggettivi: l’età del paziente, il tipo e l’estensione della lesione.

Alla luce di numerosi casi di pazienti poliglotti divenuti afasici a seguito di incidenti che ne provocarono lesioni cerebrali, Minkowski arrivò alla conclusione secondo cui più che parlare di aree corticali comuni o separate per entrambe le lingue possedute da un individuo, si debba invece postulare che all’interno della stessa area corticale gli stessi elementi vengano attivati o inibiti a seconda delle necessità e contesti linguistici in cui il soggetto poliglotta si trova ad operare (Fabbro 2003, p.120). Tali relazioni di attivazione e inibizione, che normalmente si instaurano tra le due lingue possedute dal soggetto poliglotta, si deteriorano a seguito del deficit afasico: il soggetto afasico bilingue avrà, così, difficoltà nel compiere la commutazione di codice dalla L1 alla L2 e viceversa (il cosiddetto *code-switching*), attività quotidianamente esercitata nei bilingui sani. Pertanto, in certi casi, il soggetto afasico poliglotta sarà in grado di recuperare

solamente una delle due lingue precedentemente possedute proprio alla luce del fatto che tale relazione di attivazione e inibizione tra la L1 e la L2 è stata alterata.

Nonostante, come abbiamo visto, vi siano stati casi di recupero di solo una delle due lingue conosciute prima dell'evento morboso dal soggetto bilingue, nella maggioranza dei casi gli individui bilingui divenuti afasici a seguito di una lesione sinistra riescono a recuperare entrambe le lingue, dimostrazione del loro maggiore grado di recupero linguistico rispetto ai monolingui.

1.4.2 Sviluppo cognitivo in soggetti bilingui

*Not all flowers bloom early. Some flowers that bloom late in the summer, even in the autumn,
retain all the beauty promised in the sowing of the seed.
[Colin Baker]*

Per molti anni il bilinguismo è stato, e forse lo è ancora oggi, screditato da coloro che hanno voluto emettere giudizi in materia sulla base della loro esperienza di monolingui. E' stata per lungo tempo, infatti, convinzione comune che sottoporre un bambino all'acquisizione di due o più lingue già in tenera età ne provocasse un ritardo nel suo sviluppo mentale. C'è chi riteneva che insegnare al proprio bambino due lingue avrebbe creato in lui problemi di ragionamento dovuti alla coesistenza di due codici linguistici all'interno della stessa mente (Guasti 2016, p.510). Si riteneva altresì che il bambino, qualora sottoposto ad un'educazione plurilingue, non avrebbe eccelso nell'acquisizione né della prima né della seconda lingua e che ciò lo avrebbe svantaggiato rispetto ad un bambino che ne avrebbe acquisita solamente una ma in maniera completa e ottimale. O ancora, c'è chi sostiene che esporre un bambino a più di una lingua, soprattutto se la seconda di queste è il dialetto locale, ostacoli il suo percorso di alfabetizzazione (Guasti 2016, p.510). Quando Anthony Mollica affermava "il monolinguisimo è curabile" c'è da chiedersi, allora, se si riferisse alla sola condizione individuale di un soggetto monolingue che dovrebbe essere invece spronato all'acquisizione di almeno una LS, o se si riferisse anche alla volontà di superare un sistema di pregiudizi e pre-concetti errati sull'essere bilingui. È piuttosto evidente, infatti, che il bambino sottoposto a più di un codice linguistico avrà un leggero ritardo nell'acquisizione della produzione linguistica rispetto al bambino sottoposto ad un solo codice. Come anticipato precedentemente, all'anno e mezzo di età un bambino bilingue sarà in grado di produrre 50 vocaboli

esattamente come il coetaneo monolingue, ma il primo ne conoscerà 50 suddivisi approssimativamente in 25-30 nella L1 e 20-25 nella L2, mentre il secondo ne conoscerà 50 tutti nella sua LM. Come spiegato in maniera molto concreta dal professor Matteo Santipolo nel suo corso di Glottodidattica all'Università di Padova, bisogna pensare al bambino bilingue e al bambino monolingue come a due soggetti che tornano a casa dopo aver fatto la spesa: il bambino monolingue avrà in mano una sola borsa della spesa contenente tutti i vocaboli e le regole grammaticali della propria LM, mentre il bambino bilingue ne avrà due in mano (una contenente i vocaboli e le regole della L1 e una con quelli della L2). Chi arriverà a casa per primo? Certamente il bambino monolingue perché avrà meno peso da portare. Chi porterà a casa più "materiale"? Il bambino bilingue, perché non porta a casa una sola borsa, bensì due. Questo semplice esempio pensato sulla base di una scena di vita quotidiana ci fa capire perfettamente i vantaggi dell'essere bilingui e di crescere le future generazioni in una prospettiva plurilingue.

A queste chiare e generali deduzioni in materia, affianchiamo ora alcune considerazioni in materia neuro- e psicolinguistica a sostegno dell'ipotesi di un vantaggio nell'essere bilingui.

Un aspetto importante da considerare è quello relativo al repertorio fonologico. I bambini plurilingui, poiché in possesso di più codici linguistici, manterranno attivi, nel proprio sistema fonologico, foni che verrebbero altrimenti perduti se non presenti nella loro LM. Il nostro sistema uditivo è, infatti, maturo già al momento della nostra nascita poiché comincia a funzionare già nell'utero materno circa alla trentesima settimana di gestazione. La nostra capacità di discriminare e riconoscere stimoli acustici è quindi già sviluppata alla nascita grazie ad una rete corticale sinistra abbastanza strutturata; in particolare, è già pienamente sviluppata l'attenzione del neonato verso la prosodia della lingua materna. Inoltre, fino ai 6 mesi di vita non vi è alcuna differenza osservabile nella capacità di percepire i contrasti fra sistemi fonologici differenti tra bambini esposti ad una sola lingua e quelli esposti a due o più lingue. Tuttavia, dai 6 ai 12 mesi di vita, i bambini cambiano il loro modo di percepire i suoni circostanti, passando da una percezione acustica di tipo fonetico ad una di tipo fonemico: questo li spronerà a porre la loro attenzione solo a quei contrasti sonori che saranno loro utili per distinguere significati diversi nella lingua a cui sono sottoposti (Guasti 2016, p.526). Ciononostante, mentre i bambini bilingui mantengono e successivamente sviluppano distinzioni

categoriali tra i sistemi fonetici delle due lingue a cui sono esposti, i monolingui verso l'anno di età perdono l'iniziale capacità di percepire tali contrasti e mantengono attivi solo i suoni che fanno parte della lingua a cui sono sottoposti e che impareranno (Cacciari 2011, pp.61-62). Pertanto, i soggetti bilingui manterranno attivi due sistemi fonetici distinti per tutta la vita e questo li doterà di una più efficace realizzazione fonetica in L2 rispetto al bambino monolingue.

Inoltre, proprio per la loro abilità d'inibizione di una delle due lingue possedute quando non utile al contesto (si veda 1.4.1), i soggetti bilingui sono dotati allo stesso modo di una migliore abilità nell'ignorare stimoli distraenti e irrilevanti, tanto in compiti linguistici quanto in qualsiasi altro processo cognitivo. Alcuni studi hanno, infatti, dimostrato che processi esecutivi come il *task switching* (passaggio da un compito all'altro) e la soppressione di una risposta vengono portati a termine in maniera migliore da soggetti bilingui rispetto ai loro competitors monolingui. Altri studi, tuttavia, hanno avanzato l'ipotesi per cui i soggetti bilingui non eccelgano tanto nell'inibire un codice linguistico o elemento distraente rispetto ad un monolingue, quanto nel selezionare l'elemento appropriato al contesto in maniera più rapida ed efficace rispetto ai monolingui e questo li doterebbe di migliori meccanismi cognitivi di facilitazione (Cacciari 2011, p.205). Parlare due lingue, infatti, dota il soggetto in questione di molte di quelle *soft skills* che gli serviranno in tutto l'arco della sua vita, come il sovra citato *task switching*, a cui consegue come si può facilmente dedurre un'importante capacità di *time management*, e per ultimo (ma non per importanza) l'importante capacità di *problem solving*. Riguardo quest'ultimo, basti pensare al fatto che per un solo elemento del reale il bambino bilingue possiede almeno due etichette per designarlo e denotarlo. Nel momento in cui non gli sovrerà l'etichetta in L1 rivolgerà l'attenzione all'etichetta in L2 selezionandola all'interno del suo lessico mentale: eccolo dotato fin da subito di un, seppur banale all'esterno, alto grado di *problem solving*.

Infine, rifacendoci al *principio di interdipendenza linguistica* ipotizzato dal professor Jim Cummins, docente all'Univeristà di Toronto, lo studio di una lingua e il conseguente possesso di più di un codice linguistico si riflette positivamente su tutto il repertorio linguistico di una persona. La nostra capacità di elaborare la lingua cresce quando studiamo una lingua straniera: immettendo riflessione e nuovi processi di

acquisizione linguistica, la nostra intera competenza comunicativa cresce, migliorando non solo la lingua straniera ma anche la lingua materna (Balboni 2015, pp.89-90).

Crescere individui bilingui, allora, non equivale all'assemblare due soggetti monolingui in un unico corpo (Guasti 2016, p.511), bensì si tratta della creazione di persone estremamente più avvantaggiate da un punto di vista sia cognitivo che linguistico, le quali saranno in grado di sviluppare un maggior numero di abilità linguistiche (e non) da utilizzare in tutto l'arco della loro vita. Ecco perché è necessario insistere su tale crescita plurilingue all'interno di ogni comunità. Nel prossimo sotto-capitolo verrà toccato l'argomento principe di questa tesi proprio in ottica educativa.

1.5 Educazione bilingue

One of the most significant methodological issues in language teaching is the issue whether we learn language in order to use it or whether we learn a language through using it.

[Grundy et al. 2011, p.10]

In questo ultimo sotto-capitolo si affronterà il tema del bilinguismo in un'ottica diversa dalla precedente. Ci si soffermerà sulla definizione di educazione bilingue e sulle motivazioni per cui dovrebbe essere applicata in ambito scolastico. Si passerà poi ad illustrare il principale provvedimento in materia di educazione bilingue ad oggi in uso presso la maggior parte delle scuole italiane: l'insegnamento CLIL. Ne verranno illustrati gli scopi, i contenuti e le modalità. Infine, si guarderà alle politiche linguistiche in materia di rivitalizzazione delle lingue minoritarie vigenti all'interno dell'UE. Questo ci permetterà di passare, così, al secondo capitolo di questa tesi che si concentrerà in particolar modo sulla politica linguistica catalana.

1.5.1 Cosa significa "educazione bilingue"?

Doveroso è, dunque, definire in maniera chiara cosa s'intende per "educazione bilingue", impresa tanto complessa quanto quella relativa alla definizione di bilinguismo (si veda 1.1). Infatti, spesse volte con questo termine ci si riferisce a studenti che sono già in possesso di due lingue, mentre altre volte si parla di educazione bilingue pensando a studenti monolingui che stanno apprendendo una nuova LS. Pertanto si arriverà alla definizione data da Colin Baker (*Vice Chancellor* della Bangor

University e uno dei maggiori esponenti in materia), secondo cui con l'espressione "educazione bilingue" s'intende l'educazione in più di una lingua. Quindi quando si parla di educazione bilingue non ci si riferisce all'insegnamento di due lingue come materia di studio, bensì all'impiego di più di una lingua come mezzo d'istruzione. Si punterà a dotare gli studenti in entrambe le lingue della terminologia specifica e relativa ai settori disciplinari scientifici, artistici, economici e via dicendo; in questo modo, si doteranno i ragazzi di una più equa specializzazione d'uso e alto grado di competenza in entrambe le lingue. Così facendo, si favorisce altresì lo sviluppo di un pensiero eteroglossico ed eteroculturale che permetterà agli studenti di crescere in un'ottica non più di sola "tolleranza" e di multiculturalità, ma di vera e propria interculturalità²¹.

Il professor P.E. Balboni si è espresso molto chiaramente su questo tema e a lui mi rifaccio per poter qui esemplificare quali siano le tre finalità principali dell'educazione e quindi anche dell'educazione bilingue (Balboni 1998, pp.21-22):

- 1) Auto-promozione: l'educazione deve consentire l'auto-promozione, ossia deve aiutare un individuo nella creazione del suo progetto di vita. Se il nostro "io" s'identifica attraverso la lingua che parla, un "io" che possiede più lingue avrà modo di realizzare se stesso in modo più esaustivo e completo poiché elaborerà il progetto che ha di sé secondo tutti gli strumenti linguistico-concettuali che possiede;
- 2) Socializzazione: dal momento che la lingua è il principale veicolo di socializzazione, più lingue si conoscono e più si amplia la nostra possibilità di socializzazione²²;
- 3) Culturalizzazione: la persona che conosce solo una lingua e la cultura ad essa collegata vivrà, nell'arco della sua vita, quello che viene chiamato un processo di "inculturazione", ossia l'acquisizione sempre maggiore e completa dei modelli culturali da cui è circondato, mentre una persona bilingue avrà accesso a più

²¹ Come ci spiega il professor P.E. Balboni, la multiculturalità è un dato etno-sociale, mentre l'interculturalità è una scelta politica e culturale: nella società multiculturale il gruppo ospitante non si mette in discussione, mentre nella società interculturale tutti si mettono in discussione e sono disponibili alla contaminazione (Balboni 2015, p.231).

²² Va inoltre ricordato quanto affermato da Nelson Mandela riguardo l'importanza di parlare una lingua diversa dalla propria, collegata al tema della socializzazione: "If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart".

modelli culturali legati ad ognuna delle lingue da lui conosciute e quindi farà propri modelli culturali diversi, integrandoli, modificandoli e creando una nuova cultura, unica ed eterogenea.

Infine, nel definire cosa sia e cosa non sia “educazione bilingue”, bisogna fare attenzione a non confonderla con l’espressione “istruzione bilingue”. Balboni, infatti, identifica l’“educazione bilingue” in un curriculum in cui due lingue sono sia oggetto di studio sia veicolo per l’insegnamento di altre discipline e in cui viene perseguito il fine ultimo di creare negli alunni una personalità il più possibile bilingue e multiculturale. Con “istruzione bilingue” s’intende, invece, la creazione di un individuo che sappia comunicare contenuti scientifici o settoriali per mezzo di due lingue. Nell’educazione bilingue si pone l’attenzione sull’auto-promozione dell’individuo quale soggetto bilingue e multiculturale, pertanto sono proprio le materie legate alla creazione di un’identità e all’espressione della personalità ad essere veicolate in lingua straniera, come ad esempio storia, geografia, arte, educazione fisica, musica. Nell’istruzione bilingue, invece, le materie veicolate in lingua straniera sono quelle tecniche o scientifiche in cui lo studente si sente particolarmente motivato ad apprendere la LS in questione poiché, grazie a questa, potrà far propri i contenuti di quelle materie che gli saranno utili nel suo prossimo futuro. Quindi, per concludere, l’educazione bilingue punta alla creazione di una personalità bilingue e interculturale, mentre l’istruzione bilingue punta alla formazione di una personalità pragmatica atta alla socializzazione (Balboni 1998, pp.25-27). Nel prossimo sotto-capitolo verrà presentato il progetto attualmente in uso presso le scuole secondarie di secondo grado della penisola italiana conosciuto con l’acronimo CLIL o con la dicitura “uso veicolare della lingua straniera”, una forma di educazione, e insieme istruzione, bilingue.

1.5.2 *Il modello CLIL*

Con la Riforma Gelmini della scuola superiore avvenuta nel 2010, il CLIL entra obbligatoriamente nella scuola italiana, sebbene tale proposta d’insegnamento venne avanzata già nel 1999 dal decreto 275 il quale auspicava la possibilità di effettuare “percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività, nonché in lingua straniera” (Balboni 2015, p.212).

Il CLIL (acronimo di *Content and Language Integrated Learning*), detto anche “uso veicolare della lingua straniera”, prevede per la scuola italiana l’insegnamento di una materia in lingua inglese al quarto anno degli Istituti Tecnici e in una LS (anche diversa dall’inglese quindi) nei Licei. Inoltre, nei Licei Linguistici, al terzo anno una materia verrà insegnata in una LS e l’anno seguente un’altra materia verrà veicolata per mezzo di un’altra LS.

Tale forma educativa bilingue è stata approvata anche in altri paesi dell’UE (Balboni 2015, p.212): in Spagna si parla di AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), in Francia di EMILE (*Enseignement de Matières par Integration d’une Langue Etrangère*), mentre in Germania si ha il cosiddetto *Fächerübergreifender deutschsprachiger Unterricht*, detto anche *Fremdsprachiger Fachunterricht*. Tuttavia, mentre in Italia il CLIL è divenuto obbligatorio nella scuola secondaria di II grado, nel resto d’Europa è ancora un provvedimento scolastico opzionale.

Lo scopo dell’insegnamento CLIL è quello di portare gli studenti all’acquisizione di contenuti disciplinari e al contemporaneo miglioramento della loro proficienza linguistica in LS: per tale ragione si parla di *integrated learning* (Balboni 2015, p.216). Tale forma d’insegnamento porta con sé numerosi vantaggi poiché, incrementando l’esposizione dello studente alla LS e dotandola di contenuti diversi da quelli relativi alla grammatica e alla letteratura di tale lingua (come per esempio quelli matematici, chimici, storici, filosofici, artistici, ecc.), le si dà maggiore autenticità. Lo studente avrà, quindi, l’impressione che quella data LS non sia solo una “lingua da manuale”, ma che sia una lingua ricca, viva, parlata realmente e usata per convogliare messaggi efficaci tanto quanto la sua LM. Inoltre, quando s’insegna una LS spesso l’insegnante di lingua ricorre ai cosiddetti “falsi pragmatici” i quali, tuttavia, non possono che demotivare l’apprendente (io, studente italiano, devo parlare in inglese col mio compagno di una vita, italiano anche lui: non ha alcun senso e non mi sento motivato a farlo). Se invece si insegna un’altra disciplina in lingua straniera, tutto si dota di maggior senso poiché, grazie a quella lingua, sto veicolando significati autentici (Santipolo 2012, pp.307-308). Per ultimo, non certo per importanza, quando si apprende una determinata disciplina in LS il focus dello studente non sarà più sull’apprendimento della LS, bensì su quello dei

contenuti extralinguistici e questo si configura come terreno fertile per l'acquisizione linguistica dello studente stesso²³.

Tuttavia, non sempre queste premesse teoriche trovano reale riscontro nelle scuole italiane ed europee. Il più grande ostacolo che il CLIL trova alla sua concreta applicazione è il reale livello linguistico in LS tanto degli studenti quanto degli insegnanti. Gli studenti, infatti, di fronte alla necessità di dover apprendere una certa materia (già di per sé complessa nella propria LM) in LS, si intimoriscono e percepiscono tale compito come al di fuori delle loro potenzialità (Santipolo 2012, p.309). Tuttavia, questo risulta essere in realtà un ostacolo facilmente superabile se gli studenti sono seguiti da insegnanti che infondono loro la motivazione necessaria: una volta superato il timore iniziale, alla luce dei primi risultati, i ragazzi si sentiranno, infatti, arricchiti culturalmente e personalmente poiché in grado di convogliare messaggi pragmaticamente efficaci in una lingua diversa dalla loro. Lo scoglio maggiore sarà, allora, rappresentato dal corpo docente a capo dell'insegnamento veicolare in LS. Esistono, infatti, tre tipologie di insegnanti CLIL (Santipolo 2012, p.308):

- Lo stesso insegnante: l'insegnante in questione ha ottenuto l'abilitazione per portare avanti l'insegnamento veicolare in LS;
- Due insegnanti diversi: sono presenti due insegnanti quando l'insegnante di lingua guida esercitazioni su una disciplina già acquisita nella LM degli studenti. Si parla allora di "CLIL con prevalenza della lingua";
- Due insegnanti in compresenza: l'insegnante di lingua si limita a creare delle attività di semplificazione dell'argomento disciplinare rendendo l'input il più comprensibile possibile. Si parla in questo caso di "CLIL con prevalenza della disciplina".

Di fondamentale importanza sarà, pertanto, non solo l'impegno degli insegnanti che collaboreranno in questo progetto d'insegnamento veicolare (che saranno tenuti a rivedere le loro modalità d'insegnamento anche in itinere se necessario e a collaborare costantemente fra loro), ma soprattutto il livello linguistico dell'insegnante CLIL in

²³ La cosiddetta *rule of forgetting* di Stephen Krashen, professor emerito dell'Università della California di Los Angeles, postula proprio che "si acquisisce una lingua proprio quando ci si dimentica che la si sta acquisendo" (Balboni 2015, p.214).

quella data LS. Purtroppo non sempre la realtà corrisponde alla teoria e questo risulta essere ancor'oggi una problematica presente in gran parte delle scuole italiane e non²⁴.

1.5.3 Politiche linguistiche dell'UE su educazione bilingue e rivitalizzazione delle lingue minoritarie

It is often important that the anchor language is retained. The home language gives assurance and a feeling of security when there are stormy seas. Even if the child is slow in sailing in that language with progress delayed, it is the boat known to the child. Being forced to switch to the majority language will not make the journey faster or less problematic. It is more important to learn to sail in a familiar boat (the home language) in minority language situations.

[Colin Baker]

Seppur, come afferma la professoressa emerita Andrée Tabouret-Keller dell'Università di Strasburgo, “la normalità in questo pianeta è il plurilinguismo”, il tema del bilinguismo e dell'educazione bilingue sono temi relativamente nuovi, quanto meno in territorio europeo. In questo ultimo sotto-capitolo non si tratterà più del bilinguismo solo come fenomeno relativo all'individuo che possiede due o più lingue, ma come fenomeno sociale, ossia la condizione per cui un gruppo di individui utilizza due o più lingue in un determinato territorio geografico e sociale. Si presenteranno, quindi, i principali provvedimenti in ambito politico presi dall'Unione Europea dalla metà del secolo scorso fino ai giorni nostri, al fine di implementare il bilinguismo come fenomeno socio-culturale collettivo e dotare la nostra Comunità di maggior intercomunicabilità e scambio tanto commerciale, politico, economico quanto culturale e linguistico. Questo ci permetterà, nel prossimo capitolo, di approfondire tale tema relativamente al territorio circoscritto della penisola iberica e, in particolar modo, della Catalogna (si veda capitolo 2).

Prima di passare alla rassegna dei provvedimenti politici intrapresi e finanziati dall'Unione Europea per conseguire il fine ultimo della creazione di una più coesa ed efficace unione degli Stati Membri, ritorniamo a dare qualche definizione terminologica relativamente al bilinguismo. Alla classificazione iniziale (si veda 1.1.1) va, infatti,

²⁴ Basti pensare che il livello d'inglese richiesto per l'insegnamento della lingua alla scuola primaria corrisponde al livello B2, livello comunicativo non sufficiente per l'insegnamento di una lingua straniera.

aggiunta un'ulteriore tassonomia, postulata dallo studioso J. Pohl nel 1965 nel suo *Bilinguismes. Revue Roumaine de Linguistique*, il quale, sulla base dello status sociale e culturale di cui gode una lingua, distingue tra (A.E.S.L.A. 1983, p.341):

- Bilinguismo orizzontale: esiste quando due lingue godono dello stesso status tanto a livello ufficiale quanto in quello familiare; è il caso della Catalogna con le lingue castigliana e catalana, o del Quebec con la lingua inglese e quella francese;
- Bilinguismo verticale: conosciuto anche con il termine di “diglossia”²⁵, si produce quando i parlanti alternano l'uso della lingua standard a quello del dialetto locale imparentato ma distinto dalla prima; è il caso di molti territori del mondo, tra cui il Belgio con le lingue vallone e francese.
- Bilinguismo diagonale: si produce quando si utilizza tanto la lingua ufficiale quanto un dialetto non direttamente imparentato con questa o addirittura una lingua differente dalla prima; è questo il caso del territorio delle Highlands scozzesi in cui si parla sia inglese sia gaelico.

Alla luce di tale classificazione aggiuntiva, è maggiormente chiaro come il bilinguismo (tanto individuale quanto sociale) sia un fenomeno multiforme, spinoso ed enormemente articolato. Se oltre a questo, si pensa che nella sola Unione Europea alle 24 lingue ufficiali si aggiungano oltre 60 lingue minoritarie o regionali, è indubbio che l'UE abbia voluto regolamentare tale eterogeneità mediante la promulgazione di decreti e leggi in materia politico-linguistica. Lo scopo dell'UE è, infatti, come si legge nel sito del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) quello di “incoraggiare la collaborazione tra gli Stati membri per rendere più coerenti ed efficaci i loro interventi a livello nazionale, coordinando, agevolando e assistendo i processi di condivisione”.

Il multilinguismo è quindi un fattore chiave in questo e obiettivo dell'UE è che ogni cittadino possieda almeno altre due lingue oltre alla propria. Per questo motivo, si legge sempre nella pagina del MIUR:

²⁵ Come si legge alla pagina dedicata nell'enciclopedia Treccani, la diglossia è “una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare”.

L'Unione Europea sostiene studenti, dottorandi, tirocinanti, insegnanti, formatori e docenti universitari affinché possano studiare, insegnare o acquisire un'esperienza professionale all'estero, nonché i giovani per consentire loro di partecipare a scambi studenteschi o attività di volontariato all'estero.

Uno dei primi provvedimenti in materia risale all'anno 1957 quando entrò in vigore il *Trattato di Roma*, con il quale si istituì ufficialmente la Comunità Economica Europea (CEE) e si sancì la parità di diritti delle lingue dell'Unione dei sei paesi fondatori: italiano, francese, olandese e tedesco. Tuttavia, si dovette aspettare l'anno 1977 per vedere emanato per la prima volta un provvedimento che prendesse in considerazione quelle lingue parlate dai residenti non nativi e immigrati. A tale provvedimento fu dato il nome di *Direttiva sull'Educazione dei Figli dei Lavoratori Immigrati*. Agli articoli 2 e 3 si cita:

Articolo 2: Conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici, gli Stati membri prendono le misure appropriate perché sia offerta nel loro territorio, a favore delle persone di cui all' articolo 1, [...] l' insegnamento adattato alle esigenze specifiche di queste persone della lingua o di una delle lingue ufficiali Stato ospitante. Gli Stati membri prendono le misure necessarie per la formazione iniziale e continua degli insegnanti che impartiscono questo insegnamento.

Articolo 3: Gli Stati membri prendono, conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici e in cooperazione con gli Stati d' origine, le misure appropriate al fine di promuovere, coordinandolo con l' insegnamento normale, un insegnamento della madrelingua e della cultura del paese d' origine a favore delle persone di cui all' articolo 1 .

Pertanto per la prima volta venne sancito che ogni bambino figlio di immigrati ricevesse un'istruzione adeguata nella lingua ufficiale del Paese ospitante e al contempo mantenesse viva la propria LM e la relativa cultura. Da allora, il Parlamento Europeo fu l'istituzione europea che più si prodigò verso lo sviluppo e il mantenimento di un'unione plurilinguistica e pluriculturale, tant'è vero che nel 1981 fece emanare la cosiddetta *Carta di Strasburgo*, con la quale venivano garantiti per la prima volta i diritti delle minoranze etniche. Qualche anno più tardi, il 30 ottobre 1987, sempre il Parlamento approvò la *Risoluzione sulle lingue e le culture delle minoranze etniche e regionali*, firmata dal politico belga Willy Kuijpers che aveva lo scopo di proteggere e promuovere le lingue e culture meno diffuse. Tuttavia, fu soprattutto coi provvedimenti

degli anni 1992 e 1994, rispettivamente la *Carta Europea delle lingue regionali o minoritarie* (si veda Appendice 1) e la *Risoluzione Killilea* che tale scopo venne perseguito in maniera più attenta. In particolare, con la Carta del '92 venne disposto che ogni Stato mettesse in atto delle misure atte a garantire l'insegnamento veicolare in lingua/e minoritaria/e e che tali lingue vengano altresì inserite come materie di studio all'interno dei curricula scolastici. Ad esempio, dopo tale provvedimento, negli stati di Finlandia, Norvegia e Svezia la lingua lappone (la lingua "suomi") viene insegnata sia come LM sia come LS. Altro esempio ci viene dal Belgio, stato composto da quattro regioni linguistiche e in cui gli alunni ricevono l'istruzione obbligatoria nella lingua ufficiale della regione di residenza; tuttavia, alla scuola dell'infanzia e primaria vi è la possibilità di utilizzo della lingua minoritaria come mezzo d'istruzione scolastico. Ultimo esempio riguarda la penisola iberica, di cui approfondiremo la tematica nel capitolo seguente. In Spagna, le lingue catalana, galiziana e basca sono lingue co-ufficiali assieme al castigliano in 6 delle 17 comunità spagnole. Il catalano in Catalogna viene utilizzato come lingua veicolare per l'insegnamento fin dai primi anni di scuola, assieme al castigliano. In Galizia invece il galiziano è lingua veicolare per una o più discipline scolastiche mantenendo però il castigliano come lingua principale d'insegnamento. Infine, nella regione basca, esistono tre modelli d'insegnamento bilingue: uno che prevede solo qualche ora d'insegnamento in lingua basca, uno che assegna lo stesso numero di ore d'insegnamento in lingua basca e in lingua castigliana, e uno che prevede che il basco sia la lingua principale d'insegnamento e limiti il castigliano a materia di studio insegnata mediante l'uso veicolare del basco. Nel prossimo capitolo, ai fini della ricerca, ci si soffermerà sulla politica linguistica catalana.

Capitolo 2: POLITICA LINGUISTICA CATALANA

Le lingue sono sempre il termometro de' costumi, delle opinioni ec. delle nazioni e de' tempi, e seguono per natura l'andamento di questi.
[Giacomo Leopardi_ Zibaldone]

2.1 Politica linguistica e lingue minoritarie

Per poter affrontare la questione relativa alla politica linguistica catalana, è opportuno definire esplicitamente, fin da subito, cosa si intende per “politica linguistica”, “pianificazione linguistica” e “lingue minoritarie”. Dopo aver fatto questo, si potrà proseguire focalizzando la nostra attenzione sulla varietà linguistica della penisola iberica, nostro campo d’interesse ai fini della ricerca. Verranno, dunque, dapprima presentate le lingue minoritarie parlate in Spagna; verrà poi descritta la storia della lingua nazionale della Spagna (il castigliano) e la rivendicazione politica da parte delle lingue regionali e minoritarie che per secoli furono opacizzate nell’ottica centralizzatrice della lingua castigliana. Tra queste, verrà data maggiore attenzione alla storia ed evoluzione della lingua minoritaria catalana, in quanto principale oggetto d’interesse di questa tesi, presentando nell’ultimo sotto-capitolo (2.3) il provvedimento legislativo principale (*Ley de Normalització* del 1983) teso a rendere “normale” l’utilizzo di una lingua regionale in tutti gli ambiti d’uso di una lingua nella vita individuale e collettiva di un individuo.

Partiamo, dunque, fin dal principio con una spiegazione su cosa s’intende per “politica linguistica”. Quando si parla di politica linguistica si parla di “qualsiasi strategia o linea di condotta che un governo o un organo governativo decide di intraprendere in relazione alla lingua” (Santipolo 2002, p.57). Non si deve confondere la “politica linguistica” con la “pianificazione linguistica”. Quest’ultima rappresenta, infatti, l’insieme delle attività tese a stabilire quale lingua o varietà di lingua debba essere impiegata da una comunità. La pianificazione può riguardare sia il corpus di una lingua, varietà o dialetto (ossia la struttura di una lingua) sia lo status di una lingua,

varietà o dialetto (ossia l'impiego di una lingua nell'ambiente sociale che ne va a modificare appunto lo status) (Santipolo 2002, p.57).

Collegato al problema della politica linguistica, è la questione delle minoranze linguistiche. Diamo quindi una definizione al concetto di "lingua minoritaria": una lingua minoritaria è una lingua che è impiegata da una comunità linguistica come lingua materna (d'ora in avanti LM) all'interno di uno stato in cui la maggior parte della popolazione ha un'altra LM (Santipolo 2002, p.65). Le ragioni a fronte di tale impiego possono essere di vario tipo: una comunità può, infatti, scegliere di utilizzare una lingua minoritaria per motivi politici, sociali, culturali o religiosi. Le minoranze linguistiche sono generalmente classificate secondo due principali tipologie legate al tempo di permanenza di tale codice all'interno del territorio:

- Minoranze linguistiche storiche: lingue che vengono impiegate in quel territorio da almeno tre generazioni;
- Minoranze linguistiche recenti: lingue che vengono impiegate in quel territorio da meno di tre generazioni (Santipolo 2002, p.67).

Le lingue minoritarie sono lingue tutt'altro che marginali. Basti pensare che nella sola Unione Europea il numero di parlanti di lingue minoritarie rispetto ai parlanti di lingue nazionali sta in un rapporto di uno a sei, e tale numero oscilla quindi tra i 50 e i 320 milioni di abitanti (Santipolo 2002, p.88). L'Unione Europea, a fronte di tali dati, ha promosso la tutela delle lingue minoritarie mediante iniziative tese a incentivarne lo studio e a garantirne lo sviluppo (si veda Appendice 1), al fine di sostenere e incoraggiare la mobilità e la comprensione interculturale all'interno dei suoi stati membri. Per tale ragione, la stessa UE ha erogato importanti finanziamenti volti a creare progetti e programmi nell'ottica multiculturale e multilinguistica.

2.1.1 *Lingue minoritarie della Spagna*

Ognuna delle numerose lingue minoritarie parlate all'interno di ciascuno degli stati membri dell'UE meriterebbe di essere presentata con precisione e accuratezza circa l'area di diffusione e il numero di parlanti raggiunti. Tuttavia, in questo sotto paragrafo mi soffermerò sulle lingue minoritarie parlate nella sola penisola iberica al fine di poter

approfondire, nel sotto paragrafo successivo (si veda 2.2.1), la storia e l'evoluzione della lingua catalana presentando, in questo modo, il quadro politico e sociale in cui i soggetti del mio caso studio (si veda capitolo 3) sono inseriti.

Procederò presentando, sotto forma di tabella, ognuna delle sette lingue minoritarie della Spagna, il corrispondente glottonimo in lingua originale, il ramo linguistico d'appartenenza, il numero di parlanti e l'area di diffusione (in accordo con la lista presente in Santipolo 2002 p.96).

| Lingua minoritaria | Glottonimo in lingua originale | Famiglia linguistica | Numero di parlanti | Area di diffusione |
|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Aragonese | <i>Aragonés</i> | Lingua indoeuropea del ramo romanzo | 35.000 parlanti | Alcune valli dei Pirenei |
| Aranese | <i>Aranés</i> | Lingua indoeuropea del ramo romanzo | 6.000 parlanti | Valle d'Aran (Lérida) |
| Basco | <i>Euskera</i> | Lingua non indoeuropea isolata | 700.000 parlanti | Tre province dei Paesi Baschi e Navarra |
| Caló | <i>Calão</i> | Lingua indoeuropea del ramo indoiranico | 120.000 parlanti | Tutta la Spagna |
| Catalano | <i>Català</i> | Lingua indoeuropea del ramo romanzo | 6.500.000 parlanti | Catalogna, Valencia, alle Isole Baleari e lungo il confine orientale |

| | | | | |
|-----------|---------------|-------------------------------------|--------------------|----------------------------|
| | | | | dell'Aragona ²⁶ |
| Galiziano | <i>Galego</i> | Lingua indoeuropea del ramo romanzo | 3.200.000 parlanti | Galizia |
| Leonese | <i>Leonés</i> | Lingua indoeuropea del ramo romanzo | 500.000 parlanti | Asturie |

Di queste sette lingue minoritarie parlate nella penisola iberica, cinque godono dello status di ufficialità (aranese, basco, catalano, caló, galiziano, oltre al castigliano) mentre le restanti due (aragonese e leonese) hanno status di protezione.

Si parla di status di ufficialità (in castigliano *Estatus de oficialidad*) quando la lingua è dichiarata ufficiale in tutti gli ambiti parlamentari, amministrativi e giuridici (i cittadini utilizzeranno dunque tale lingua nel momento in cui debbano relazionarsi con organi amministrativi pubblici o organismi ufficiali) (Escribano 2018, p.48)²⁷. Lo status di protezione (in castigliano *Estatus de protección*), invece, mira a proteggere quelle lingue considerate minoritarie al fine di garantire il rispetto della scelta linguistica di ogni cittadino in determinati ambiti (Vernet e Punset 2007, p.19).

Chiaramente i fattori che influenzano il destino di una lingua e l'eventuale ottenimento di uno status di ufficialità sono diversi. Uno dei fattori principali è certamente l'evoluzione storica e sociale della lingua in questione (ha assunto uno status di prestigio la data lingua nei secoli? Sono state create associazioni o istituzioni che ne promuovessero lo sviluppo e la diffusione?). In secondo luogo, vanno menzionate le

²⁶ Si trovano parlanti di catalano anche al di fuori del confine spagnolo. Si parla catalano in Italia, in particolare nella provincia sarda di Alghero (Sassari) la quale vanta la presenza di circa 20.000 parlanti catalani (per lo più trilingui italiano-sardo-catalani), a seguito della conquista della città da parte del Regno di Catalogna avvenuta nel XIV secolo. Si parla catalano anche in Francia nella regione del Rossiglione.

²⁷ Compreso in *Treballs de Sociolingüística Catalana* reperibile al sito <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>.

ragioni di natura politica: in ogni epoca e luogo, da sempre sono i politici di uno Stato o i regnanti dell'epoca ad avere potere decisionale su questioni legate alla politica linguistica di una nazione o di un popolo. Infine, non vanno dimenticati fattori legati alla sfera identitaria, culturale e comportamentale (stereotipi, pregiudizi, motivazioni legate all'apprendimento e uso di una certa lingua) verso quel determinato codice linguistico.

2.2 Storia delle lingue di Spagna: il prestigio del castigliano nei secoli e la rivitalizzazione delle lingue regionali

Se pensiamo alla storia delle lingue parlate nel territorio iberico, è chiaro come fattori storico-sociali abbiano influenzato le successive decisioni in ambito politico-linguistico in Spagna. In questo sotto-capitolo ripercorrerò principalmente la storia della lingua castigliana nei secoli fino ad arrivare ai giorni d'oggi, rivolgendo la mia attenzione, seppure in maniera meno pedissequa, anche alle lingue minoritarie e regionali del territorio iberico citando, alla fine di questo sotto-capitolo, i principali provvedimenti legislativi in ambito di politica linguistica relativi a tali lingue regionali.

Se dal VI secolo a.C. il latino divenne il veicolo della cultura e delle istituzioni di Roma estendendo la propria influenza anche alla penisola iberica, quando entrò in contatto con le lingue delle popolazioni incluse nell'orbita romana diede vita a un ingente numero di lingue definite "romanze" o "neolatine". Queste si distinguono in lingue romanze statuarie (ossia riconosciute ufficialmente dalla comunità in cui vengono parlate) e non statuarie (ossia non riconosciute ufficialmente). Tra le lingue romanze statuarie formatesi grazie alla fusione tra latino e lingue locali, citiamo quelle relative all'area iberica che costituiscono il nucleo fondante dell'iberoromania: lo spagnolo (o meglio, la varietà parlata in Castiglia detta castigliano), il catalano, il portoghese e il galiziano. Il castigliano e il portoghese furono le lingue ibero-romanze che assunsero il ruolo di veicolo del potere politico, economico e culturale poiché lingue parlate nelle corti delle rispettive monarchie (Banfi e Grandi 2018, pp.31-32).

Relativamente al castigliano, infatti, fu grazie all'opera del sovrano Alfonso X, detto *El Sabio*, se dal XIII secolo questa lingua romanza sostituì gradualmente la lingua latina in diversi ambiti d'utilizzo, tra cui l'espressione letteraria. Il re Alfonso X, ricordato per

essere il primo pianificatore della lingua castigliana, istituì, infatti, l'*Escuela de Traductores de Toledo*: in realtà non si trattava di una vera e propria scuola, come potrebbe far pensare il nome traendoci in inganno, bensì di un gruppo di persone che collaboravano al fine di tradurre in lingua castigliana (dal latino *trans* + *ducere*, portare oltre) e diffondere in Europa il sapere dalle grandi menti d'Oriente, in particolar modo dei greci e arabi. Toledo fu, infatti, la prima grande città musulmana conquistata dai cristiani (1085) e divenne, dunque, ben presto terreno fertile per l'incontrarsi e il mescolarsi di culture e comunità differenti: la cultura orientale-musulmana da una parte e la cultura occidentale-cristiana dall'altra. Furono quindi tradotte opere di entrambe le culture dalla lingua greca, araba o latina al castigliano e questo fu un primo grande esempio di una vera e propria mediazione linguistica e culturale tra l'Oriente e l'Occidente. Non mancarono traduzioni delle opere di Aristotele, del Corano, di episodi del Vecchio Testamento, delle allora sconosciute scienze orientali (tra cui astronomia, astrologia, aritmetica, fisica e chimica). Per la prima volta nella storia della lingua spagnola, opere di grande spessore e importanza non vennero più tradotte verso il latino, bensì verso la lingua castigliana. In questo modo si diede ricchezza e flessibilità d'uso a una lingua che fino a quel momento era stata relegata al solo uso del *vulgus*: da allora, non fu solo il latino la lingua veicolare utilizzata in opere dall'alto valore letterario e scientifico, ma vi si affiancò anche una lingua romanza locale, il castigliano (www.escueladetradoctores.uclm.es).

Il castigliano acquisì sempre maggiore prestigio nei secoli a seguire. Nel 1469 la corona di Castiglia impose il castigliano come lingua di corte: divenne quindi una lingua nobile, elitaria, prestigiosa, la quale vide proprio nel XV-XVI secolo l'inizio di una codificazione standard. Qualche anno più tardi, infatti, nel 1492, la standardizzazione del castigliano s'intensificò grazie alla creazione della *Gramática de la lengua castellana* per opera dell'umanista spagnolo Elio Antonio de Nebrija (www.bne.es).

Per tutto il periodo dell'Illuminismo spagnolo, che si colloca tra il XVIII e la prima metà del XIX secolo, l'idea accentratrice del vicino stato francese, il quale abbracciava l'ideologia della nazione unica e indivisibile, influenzò la storia linguistica della penisola iberica: non vi era spazio per alcuna forma di diversità e pluralità linguistica e il monolinguisimo era l'unica forma nazionalmente accettata. L'influenza francese

inoltre s'insediò facilmente nelle classi elevate e operò soprattutto attraverso la creazione delle nuove accademie: in particolare, con la creazione dell'*Academia española de la lengua*, avvenuta nell'anno 1713, si diede avvio a un'attività codificatrice e sistematrice della lingua castigliana (<http://www.treccani.it/enciclopedia/spagna>).

Fu solo dalla seconda metà del XIX secolo che lo sviluppo delle nascenti ideologie romantiche, le quali ponevano l'accento su aspetti folkloristici e regionali, fece rinascere l'interesse e la diffusione di alcune delle lingue romanze minoritarie (tra cui il catalano e l'aragonese) che avevano perso d'importanza nel secolo precedente. Le lingue minoritarie vennero dunque rivalorizzate e la cultura popolare iniziò a essere concepita come veicolo di espressione genuina del popolo, interprete e rappresentante di tradizioni e pensieri diversi da quello nazionale (e nazionalista) e per questo unici. Tale movimento di rivitalizzazione delle lingue regionali e minoritarie, che coincise con l'epoca che comunemente è conosciuta come Romanticismo, si diffuse in tutte le comunità bilingui dell'epoca: il catalano visse il suo romanticismo nell'epoca della cosiddetta *Renaixença* (si veda 2.2.1), il basco durante il *Berpizkunde* e il galiziano negli anni del *Rexurdimiento*.

Durante il XX secolo la Spagna visse dapprima quasi un decennio di *Segúnda República* (1931-1939), periodo in cui per la prima volta venne riconosciuta la diversità e la pluralità linguistiche in tutto il territorio della penisola e al contempo venne dichiarata ufficiale la lingua castigliana. Successivamente però, proprio dall'anno 1939 con la salita al potere del generale Francisco Franco, la stessa Spagna si fece scenario di una durissima politica di repressione rivolta a qualsiasi tendenza anti-franchista, sia questa di tipo politico, economico, sociale, religioso, letterario o, ambito a noi caro in questo studio, linguistico. Non mancavano, infatti, in tutto il territorio iberico slogan accentratori che recitavano, ad esempio, "*Si eres español, habla la lengua del imperio*", identificando e omologando quindi il fatto stesso di essere spagnoli con il fatto di essere parte e sostenitori del regime. Obiettivo del franchismo, perseguito con decisa e assoluta risolutezza, fu quello di eliminare tutte quelle realtà linguistiche minoritarie della Spagna, uniformando la lingua (e conseguentemente il pensiero) dei cittadini spagnoli. E non fu solo la lingua dei cittadini spagnoli a essere uniformata e ricondotta al solo castigliano: a tale situazione si dovette aggiungere l'ingente immigrazione degli anni

‘60-70 provocata dal *boom* economico dell’industrializzazione spagnola. Questo non fece altro che accentuare maggiormente la diffusione della lingua castigliana come mezzo di comunicazione tra individui di LM differenti. Tutti, fossero loro cittadini spagnoli o cittadini stranieri residenti in territorio spagnolo, avevano il dovere di parlare la lingua del regime.

Fu solo grazie alla Costituzione emanata nel 1976 ed entrata in vigore nel 1978, poco dopo la morte del dittatore, che furono ripristinate molte delle libertà democratiche andate perdute nei decenni precedenti, anche in ambito linguistico. Per dare qualche esempio concernente le leggi promulgate in favore di un ripristino delle libertà d’utilizzo e d’espressione in lingue diverse dal castigliano, citiamo, secondo la zona d’interesse (https://www.boe.es/legislacion/enlaces/boletines_autonomicos.php):

- Catalogna: 1978 *Real Decreto de Bilingüismo* (con il quale si promosse l’insegnamento obbligatorio del catalano in tutti i gradi d’insegnamento, esclusi quelli universitari), 1979 *Estatuto de Cataluña* (che sancì che i cittadini della Catalogna avessero il dovere di conoscere il castigliano e il diritto di conoscere e utilizzare anche il catalano), 1983 *Ley del catalan* (con la quale si confermò che il catalano è la lingua “normale” dell’insegnamento in Catalogna), 1998 *Ley de política lingüística* (con la quale si affermò che il catalano è la lingua propria della Catalogna e dell’insegnamento e veicolo di espressione abituale), 2009 *Ley de Educación de Cataluña* (la quale certificò l’obiettivo del trilinguismo, secondo cui ogni individuo, al termine dei suoi studi obbligatori, deve conoscere il castigliano, il catalano e avere un buon livello linguistico in una terza lingua).
- Valencia: 1978 *Decreto de Bilingüismo* (il valenciano fu incorporato nell’insegnamento, sebbene il castigliano continuasse a essere la lingua più utilizzata nei curricula scolastici), 1982 *Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana* (con il quale le lingue ufficiali della Comunità Autonoma di Valencia divennero tanto il valenciano quanto il castigliano), 1983 *Ley sobre uso y enseñanza del Valenciano* detta anche *Ley de Normalització Lingüística* (all’articolo 19 si afferma che al termine degli studi obbligatori ogni individuo deve essere in grado di utilizzare, sia in forma scritta sia orale, la lingua valenciana allo stesso livello della lingua castigliana);

- País Basco: 1982 *Ley 10* (con la quale si affermò che ogni bambino ha il diritto di apprendere in contesto scolastico utilizzando tanto la lingua castigliana quanto la lingua basca: una delle due lingue verrà considerata lingua d'insegnamento principale, mentre l'altra sarà lingua d'insegnamento di materie a se stanti, secondo le preferenze dei genitori);
- Galizia: 1970 *Ley General de Educación* (primo riconoscimento ufficiale della lingua galiziana la quale può essere utilizzata alla scuola materna), 1975 *Decreto de la Presidencia del Gobierno* (si ampliarono le possibilità di utilizzo della lingua galiziana in altri settori della vita pubblica di un individuo), 1981 *Estatuto de Autonomía de Galicia* (si affermò che la lingua propria della Galizia è il galiziano, mentre le due lingue ufficiali sono il galiziano e il castigliano. Tutti i cittadini hanno il diritto di conoscere e utilizzare entrambe le lingue), 1983 *Ley de Normalización Lingüística*.

Sebbene oggigiorno le lingue minoritarie abbiano acquisito maggiore prestigio e rilevanza sociale e politica, il castigliano rimane ancora la lingua franca utilizzata tra cittadini spagnoli e immigrati residenti in territorio iberico. Se prendiamo come esempio l'area catalana, gli stessi catalani tentano di accomodare la comunicazione con i loro interlocutori, immigrati in Spagna e aventi una LM differente dalla loro, mediante l'utilizzo della lingua castigliana invece di quella catalana. Se a questo aggiungiamo che la popolazione immigrata in Catalogna è passata dal 2,8% al 14,7% nell'intervallo che intercorre tra il 1995 e il 2007, si capisce come l'immigrazione possa avere un effetto deleterio da un punto di vista linguistico per una lingua (Trenchs-Parera e Newman 2015, p.492)²⁸ e un effetto rafforzante e rinvigorente per un'altra.

2.2.1 Catalano: l'evoluzione della lingua nei secoli

In Spagna, ognuna delle lingue minoritarie ha una sua storia e una sua evoluzione storico-socio-linguistica che meriterebbe di essere approfondita e che arriverebbe a spiegarci il motivo per cui, ad esempio, (come anticipato in 1.5.3) in Catalogna il

²⁸ Compreso in *Language and Linguistic Compass* (2015), Universitat Pompeu Fabra and Queens College and the Graduate Centre of the City University of New York, p. 492.

catalano sia insegnato dai primi anni di scuola mentre in Galizia il galiziano venga tutt'oggi relegato a lingua veicolare per una o più discipline scolastiche mantenendo il castigliano come lingua principale d'insegnamento. O ancora, spiegherebbe perché nella regione basca esistano tre modelli d'insegnamento bilingue (uno che prevede solo qualche ora d'insegnamento in lingua basca, uno che assegna lo stesso numero di ore d'insegnamento in lingua basca e in lingua castigliana, e uno che prevede che il basco sia la lingua principale d'insegnamento e limiti il castigliano a materia di studio insegnata mediante l'uso veicolare del basco). Tuttavia, in questo sotto-paragrafo mi soffermerò sulla storia e l'evoluzione della sola lingua catalana ai fini dei miei studi.

La lingua catalana nacque attorno all'VIII secolo nella parte settentrionale dell'attuale Catalogna e in Andorra, ossia in quei territori dell'Impero carolingio che a quel tempo formavano le contee della Marca Hispanica. Nei secoli successivi (XII-XIII secolo) si diffuse poi nel resto della Catalogna, in gran parte del País Valencià, nelle Isole Baleari, in Aragona, nella città sarda di Alghero e nella regione francese di Rossiglione, raggiungendo un numero totale di parlanti che attualmente ammonta a circa 13.740.000 persone, di cui 5.150.000 la parlano come lingua seconda (d'ora in avanti L2).

Le prime attestazioni scritte interamente in lingua catalana risalgono al XII secolo. Tra queste ricordiamo le versioni catalane del *Forum Iudicum* visigoto e dei sermoni contenuti nel *Les Homilies d'Organyà*.

Nei secoli XIII e XVI, periodo in cui la corona catalano-aragonese estese il suo dominio sul Mediterraneo (espandendosi fino alla Sicilia, Sardegna, Napoli e Atene), il catalano acquisì sempre maggiore prestigio e fu utilizzata come lingua della *Cancilleria Real*. In questo periodo comparvero, infatti, anche i primi grandi testi legislativi del tempo, tra cui *Furs de València*, *Costums de Tortosa*, *Usatges* o il *Llibre del Consolat de Mar* (una raccolta di leggi sul commercio marittimo che vennero applicate in tutto il Mediterraneo fino al secolo XVIII). Proprio in questo secolo emerse anche la figura di Ramón Llull (1233-1315), il primo scrittore che utilizzò la lingua catalana come strumento di espressione culturale (http://www.xn--espaescultura-tnb.es/es/artistas_creadores/ramon_llull.html).

Nonostante una florida attività letteraria, di cui sono testimoni anche le prime traduzioni di grandi opere del tempo (tra cui quella de *La Divina Commedia* per mano

del catalano Andreu Febrer), e nonostante il precoce utilizzo della lingua catalana nella stampa (il primo libro in versione stampata, *Les trobes en llaors de la Verge María*, apparve già nel 1474), durante tutto il Rinascimento e il Barocco²⁹, il catalano visse un'epoca di decadenza letteraria, mantenendosi unicamente come lingua della legislazione, dell'amministrazione e dell'uso popolare. Nella seconda parte del XVII secolo, inoltre, i territori settentrionali della Catalogna furono ceduti al dominio francese: il catalano fu quindi abolito tanto nell'ambito educativo quanto in quello legislativo, amministrativo e commerciale.

Fu solo con i movimenti di stampo romantico e nazionalista diffusisi in tutta Europa attorno al XVIII-XIX secolo (come anticipato in 2.2) che la lingua catalana visse quella che sarà ricordata come l'era della sua *Renaixença* letteraria, il cui inizio coincide simbolicamente con la pubblicazione dell'ode *La Patria*. Questo poema composto di sei ottave in versi alessandrini³⁰, pubblicato nel 1833, fu scritto interamente in lingua catalana con lo scopo di ricordare la gloria passata di questa lingua, lingua che il poeta stesso (Bonaventura Carles Aribau³¹) confessa di utilizzare quando parla alla sua anima:

Si quant me trobo sol, parl ab mon esperit,
En llemosi li parl, que llengua altra no sent,
E ma boca llavors no sab mentir, ni ment,
Puix surten mas rahons del centre de mon pit.³²

Se da una parte quest'ode si presenta sotto forma di lamento poetico in cui l'autore saluta per sempre la sua patria (rappresentata simbolicamente dalla lingua catalana) e non può che farlo con sentita nostalgia, dall'altra egli vuole rendere manifesta la sua idea centrale: l'ignoranza si può guarire solo per mezzo di una lingua. Ed è proprio per questa ragione che l'ode *La Patria* è considerata l'emblema della *Renaixença* letteraria

²⁹ Il cosiddetto *Siglo de Oro* (1492-1681).

³⁰ In metrica si indica con il termine "alessandrino" o "martelliano" quel verso composto da dodici sillabe, o per meglio dire, da un doppio esassillabo. Si tratta quindi di un verso formato da due parti giustapposte, l'una indipendente dall'altra (<http://www.treccani.it/>).

³¹ Economista e letterato catalano (1798-1862), fu uno degli iniziatori del movimento romantico in Spagna (<http://www.treccani.it/>).

³² Quinta strofa de *La Patria* (<https://blocs.xtec.cat/catpoesia/la-renaixenca/bonaventura-carles-aribau-la-patria/>).

catalana: l'obiettivo è far rinascere e dare nuova luce a una lingua perché non venga dimenticata.

Nella seconda metà del XIX secolo questo nuovo impulso letterario permise la creazione e la nascita di numerose opere in lingua catalana che ebbero non solo gran successo popolare locale ma anche diffusione universale. Tra queste ricordiamo: *L'Atlàntida* e *Canigó* (poemi epici scritti dal catalano Jacint Verdaguer), *La febre d'or* (novella costumista³³ scritta da Narcís Oller) e *Terra Baixa* (opera teatrale scritta da Àngel Guimerà). Parallelamente cominciarono i primi studi di stampo linguistico sul catalano e furono creati i primi dizionari (mono- e bilingui) e trattati di ortografia che possono essere visti come i primi passi verso quello che sarà l'intento della normativizzazione moderna del secolo successivo (*Normalització*, si veda 2.3). Tra queste opere ricordiamo: *Gramatica y apología de la llengua catalana* (1813) per opera di Pau Ballot, che può essere considerata la prima vera grammatica catalana, e *Ensayo de gramática del catalán moderno* (1891) di Pompeu Fabra. Sempre in questo periodo il catalano iniziò a essere utilizzato nei quotidiani di tutto il territorio spagnolo e nacquero i primi quotidiani catalani, tra cui *La Renaixença*, *El Poble Català* e *La Veu de Catalunya*.

Fu solo però dal XX secolo che si poté parlare di una vera e propria istituzionalizzazione della lingua catalana. In questo secolo il catalanismo politico rivendicò a più riprese, infatti, il diritto di poter insegnare la lingua catalana e poterla utilizzare come lingua dell'amministrazione. Grazie alla creazione dell'*Institut d'Estudis Catalans* (1907) e della sua sezione filologica, resa possibile grazie al primo presidente della *Mancomunidad de Catalunya*³⁴, Enric Prat de la Riba, il catalano si dotò di una normativa unificata e moderna. Qualche anno più tardi, la *Constitución provisional de la república catalana* (1931) e l'*Estatuto de autonomía* (1932) proclamarono il catalano lingua ufficiale e venne attivata un'importante politica di supporto relativa al suo insegnamento.

³³ Novella romantica dei secoli XIX e XX che si proponeva di conservare gli aspetti tradizionali della vita popolare, le loro abitudini e costumi (<http://www.treccani.it/enciclopedia/costumbrismo/>)

³⁴ Si trattava di un'istituzione autogovernativa attiva dal 1914 al 1925 che riuniva i quattro consigli provinciali catalani (Barcellona, Girona, Tarragona e Lerida).

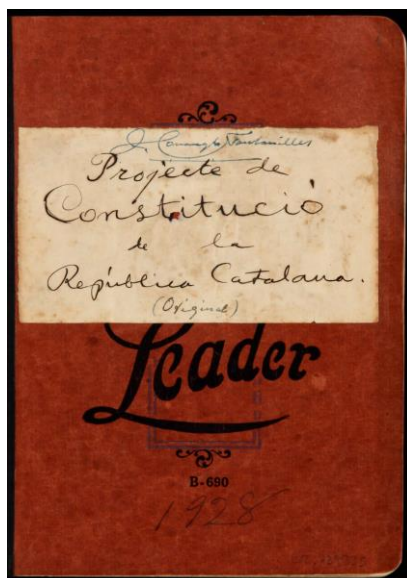


Figura 4: *Projecte de Constitució de la República Catalana.*

Tuttavia non va dimenticato che gli anni che seguirono furono macchiati da quasi quarant'anni (1939-1975) di dittatura ad opera della politica d'ispirazione fascista del generale Francisco Franco. In questo lungo periodo la persecuzione nei confronti della lingua catalana fu sistematica (soprattutto negli anni quaranta e cinquanta). Fu proibito l'uso della lingua catalana tanto nell'uso pubblico che privato, vale a dire a scuola, nelle edizioni di libri, quotidiani, riviste, nel teatro, nella trasmissione di telegrammi, nelle conversazioni telefoniche, nei documenti amministrativi, notarili, giuridici o mercantili, nella segnaletica stradale e nelle pubblicità: tutto doveva essere scritto in lingua castigliana, la lingua del regime. Come si legge nell'articolo di Martí March Massós, "La censura i l'exili ens apropen a tota la cruesa del franquisme" (Massós 2018, p.138)³⁵. Ancora prima della vera e propria salita al potere di Franco, il generale (proclamato Capo del Governo e dello Stato) firmò a Burgos il 22 aprile 1938 assieme al Ministro dell'Interno Ramón Serrano Suñer la *Ley de Prensa* con la quale fu instaurata una rigida attività di censura nei confronti di qualsiasi opera letteraria prodotta nel territorio spagnolo. La censura letteraria era dunque al servizio del regime e, conseguentemente, i mezzi di comunicazione di massa dovevano riflettere solo ed esclusivamente il pensiero del *Movimiento*. Le sanzioni previste per chi non rispettasse

³⁵ Compreso in *Llengua & Literatura* 2018, Universitat Autònoma de Barcelona.

quanto previsto dalla legge in questione sono citate all'articolo XX della stessa *Ley*, che si può leggere di seguito:

Las sanciones a directores y Empresas que el Ministro del Interior podrá decretar, oscilarán, según la gravedad del hecho, entre las siguientes:

- a). Multa,
- b). Destitución del director,
- c). Destitución del director acompañada de la cancelación de su nombre en el Registro de Periodistas,
- d). Incautación del periódico.³⁶

Solo alla morte del dittatore, avvenuta nel 1975, e dopo aver recuperato gran parte delle libertà democratiche perse in trentanove anni di *franquismo*, grazie alla promulgazione della *Constitución* nel 1978 (si veda Appendice 2) fu riconosciuta la pluralità linguistica e stabilito che le lingue iberiche regionali potessero essere riconosciute come lingue ufficiali in accordo con gli statuti di autonomia. L'anno seguente, infatti, nel 1979, *l'Estatuto de Autonomía de Cataluña* proclamò il catalano lingua propria della Catalogna, nonché lingua ufficiale assieme al castigliano. Lo stesso fecero gli statuti di Andorra e delle Isole Baleari, i quali riconobbero il catalano come lingua ufficiale assieme al castigliano, e lo stesso fece il País Valenciano assegnando però al catalano la denominazione legale di *valenciano*. La lingua catalana venne quindi introdotta nella scuola, nell'amministrazione e nei mezzi di comunicazione. In particolare in Catalogna il 18 aprile 1983 venne promulgata la *Ley de Normalització Lingüística* (si veda Appendice 3), approvata dal Parlamento. Tale legge diede impulso al processo di recupero di conoscenza e utilizzo della lingua catalana in tre ambiti: quello istituzionale, quello relativo ai mezzi di comunicazione, e quello dell'insegnamento (si veda 2.3). Infine, nel 1998, fu promulgata altresì la *Ley de Política Lingüística* (si veda Appendice 4) che confermò l'uso della lingua catalana come lingua propria della Catalogna nell'ambito educativo, amministrativo e abituale.

La storia e l'evoluzione della lingua regionale della Catalogna ha vissuto un alternarsi di momenti di rapida e importante espansione e sviluppo con momenti di

³⁶ Articolo XX della *Ley de Prensa* (<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/550/A06938-06940.pdf>)

declino, impoverimento e allontanamento dalla sfera nazionale spagnola. Grazie, però, alle leggi in materia linguistica entrate in vigore alla fine del XX e inizio del XXI secolo, ora il catalano ha raggiunto una diffusione e un utilizzo mai raggiunti in nove secoli di storia. In particolar modo, la diffusione della lingua catalana, negli ultimi anni, ha avuto enorme risonanza anche al di fuori dei confini nazionali spagnoli, al punto che ad inizio del XXI secolo il catalano si colloca tra le prime cento lingue più parlate al mondo. Tuttavia, nonostante tale dinamismo linguistico, il catalano non è tutt'oggi riconosciuto come lingua ufficiale della lingua Europea, sebbene ai sensi della delibera del Parlamento Europeo dell'11 dicembre 1990 il catalano possa essere utilizzato come lingua di rapporto con le istituzioni europee nell'Ufficio dell'Unione Europea con sede a Barcellona (<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+WQ+E-2001-3492+0+DOC+XML+V0//IT>).

2.3 Normalització Lingüística

In questo sotto-capitolo presenterò in maniera più approfondita l'azione politica concernente la lingua minoritaria catalana avviata nel 1983, citando articoli presenti nel testo di legge relativo alla *Normalització*, al fine di rendere esplicita l'intenzione di tale provvedimento politico. Il capitolo si conclude con le principali leggi in materia linguistica che seguirono la *Ley* del 1983 e i risultati attestati dallo studio condotto nel 2012 dal PISA.

L'obiettivo ultimo della *Normalització* fu, come si è detto, quello di rivitalizzare una lingua la quale si trovava finalmente inserita in un apparente contesto di bilinguismo sociale dopo secoli di persecuzioni e annichilimento della stessa (Trenchs-Parera e Newman 2015, p. 491). Come si legge dalle prime parole della Legge 7 del 1983 (si veda Appendice 3), la Costituzione spagnola prevede che la Catalogna abbia una lingua propria, ossia il catalano, e due lingue ufficiali, vale a dire il catalano e il castigliano. Inoltre, si legge ancora, la *Generalitat* (il sistema amministrativo del governo catalano) ha il dovere di promuovere e garantire l'uguaglianza nell'utilizzo e nella diffusione di entrambe. Qualunque cittadino della Catalogna dovrà dunque conoscere entrambe le lingue; l'uso pubblico di entrambe le lingue dovrà essere perseguito e garantito in tutto il territorio catalano.

Recuperare la lingua catalana, infatti, non significava soltanto rivitalizzare una lingua che per quasi quarant'anni era stata rifiutata e quasi cancellata interamente. Significava anche recuperare l'autonomia regionale del territorio della Catalogna la quale è permeata di una sua storia, una sua cultura e un'identità che fatica a mescolarsi indistintamente con quella centrale spagnola. Eppure quest'azione politico-linguistica non si limitò a questo. Garantire l'uso pubblico della lingua catalana significava anche dare la possibilità a ogni cittadino presente nel territorio iberico di partecipare attivamente alla vita sociale e politica del suo Paese: il parlante catalano, con questa nuova libertà linguistica, potrà essere parte della vita politica della sua Nazione tanto quanto il parlante castigliano. Significava inoltre fermare (o quantomeno arginare) comportamenti discriminatori dovuti all'uso veicolare di una lingua invece di un'altra. Significava dare la possibilità di apprendere in contesto formale (come quello scolastico) una lingua che altrimenti sarebbe stata acquisita solo e unicamente in contesto informale (perlopiù familiare) e pertanto potenzialmente errato. Il catalano sarebbe stato appreso ulteriormente non solo mediante l'insegnamento della lingua stessa in contesto scolastico, ma anche mediante l'uso veicolare della lingua stessa all'interno dei curricula scolastici (ossia mediante l'insegnamento di altre materie di studio in catalano), permettendo così l'arricchimento di lessico specifico (microlingua) in quella data lingua. Significava, infine, dotarsi di una nuova *Weltanschauung* (dal tedesco, visione del mondo), ossia di un nuovo modo attraverso cui guardare il mondo. Già nella prima metà del XX secolo, gli stessi linguisti e antropologi statunitensi Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, dopo aver indagato gli eventuali collegamenti tra i processi cognitivi sottesi alla produzione e comprensione linguistica e la forma finale in una specifica lingua, arrivarono ad affermare nella loro "ipotesi della relatività linguistica" che la lingua parlata ha la capacità di influenzare la visione del mondo³⁷

³⁷ L'ipotesi di Sapir-Whorf ha tratti fortemente deterministici che tuttavia non rispecchiano perfettamente lo stato delle cose: per prima cosa, se i modelli di pensiero si riconducono ai modelli grammaticali di una data lingua, la stessa cultura e vita socio-politica del Paese in cui tale lingua è presente ne vedrà gli effetti. Prendiamo per esempio una lingua che abbia sostantivi classificati per genere (come la maggior parte delle lingue conosciute): questo imporrà ai parlanti di concepire il mondo come diviso tra uomini e donne, due entità diverse a cui consegue una diversa etichettatura e ruolo sociale all'interno della società stessa. Ma in lingue in cui tale distinzione non è presente (come ad esempio la lingua fula parlata in Africa occidentale che presenta un solo genere neutro sia per entità maschili che femminili) i modelli di pensiero dovrebbero far sì che non venisse percepita differenza alcuna fra entità maschili e femminili e questo non avviene. Per seconda cosa, se il determinismo venisse applicato

(come anticipato in 1.2.1). Non c'è dunque da stupirsi se una popolazione lotti per rendere "norma" (da qui il termine *Normalització*), l'uso della propria lingua.

Come anticipato nel sotto paragrafo precedente (2.2.1), gli assi sui quali si mosse la linea d'azione di normalizzazione linguistica del catalano furono tre: l'uso istituzionale del catalano, l'insegnamento del catalano e l'uso di tale lingua nei mezzi di comunicazione di massa. Vediamoli singolarmente.

Dal punto di vista istituzionale, la Generalitat, il Parlamento e i municipi (in catalano *ayuntaments*) adottarono il catalano come lingua della comunicazione abituale sia internamente sia nelle relazioni pubbliche con la cittadinanza. L'istituzionalizzazione della lingua catalana venne sempre più rafforzata grazie anche alla creazione di organi come la *Dirección General de Política Lingüística* creata all'interno della Generalitat de Catalunya come organo di analisi, direzione, pianificazione, coordinazione ed esecuzione della sua politica linguistica. La legge del 1983, in merito a questo primo punto, cita agli articoli 5 e 6:

El catalan, como lengua propia de catalunya, lo es tambien de la generalitat y de la administracion territorial catalana, de la administracion local y de las demas corporaciones publicas dependientes de la generalitat.[...] Las leyes que apruebe el parlamento de catalunya deben publicarse en ediciones simultaneas, en lengua catalana y en lengua castellana, en el "diari oficial de la generalitat".

Per quanto riguarda il secondo campo d'azione della *Ley*, fu solo nel 1982 che il catalano iniziò a essere utilizzato come lingua veicolare all'interno delle scuole. L'articolo 14 si esprime al riguardo affermando:

La lengua catalana y la lengua castellana deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y los grados de la enseñanza no universitaria. [...] La administracion debe tomar las medidas convenientes para que:

- A) los alumnos no sean separados en centros distintos por razones de lengua;
- B) la lengua catalana sea utilizada progresivamente a medida que todos los alumnos la vayan dominando.

pedissequamente, allora il minimo cambiamento in ambito grammaticale in una data lingua, produrrebbe modifiche enormi a livello di pensiero e di cultura legati a tale lingua, ma non sempre ciò avviene.

Infine, toccando anche l'ultimo ambito d'interesse della *Normalització*, dal 1976 furono creati i primi mezzi di comunicazione in lingua catalana, tra cui ricordiamo *Televisió de Catalunya*, *Ràdio 4*, *Catalunya Ràdio* e *RAC1*. Ad oggi la lingua catalana è lingua veicolare di più di 20 canali televisivi, 100 stazioni radio, oltre 30 quotidiani in copia cartacea e digitale e più di 150 riviste. La legge si esprime in questo modo all'articolo 21:

[...] El consell executiu de la generalitat debe reglamentar la normalizacion del uso de la lengua en los medios de comunicacion social sometidos a la competencia o gestion de la generalitat, con el objetivo de asegurar la comprension y mejorar el conocimiento de la lengua catalana teniendo en cuenta la situacion linguistica del area de difusion de cada medio en concreto.

Come anticipato in 2.2., la *Ley* del 1983 non fu l'unica legge concernente la lotta verso la normalizzazione della lingua catalana in tutti gli ambiti d'uso della lingua. Nel 1992 fu promulgata la *Ley de Adecuación de la reforma educativa* con la quale si affermò che il catalano è da considerarsi lingua veicolare e d'insegnamento nei cicli di studio obbligatori (dai 6 ai 16 anni) e nel 1998 con la *Ley de Política Lingüística* si confermò che il catalano è la lingua propria della Catalogna e dell'insegnamento scolastico, nonché veicolo d'espressione quotidiana. Infine, nel 2009 la *Ley de Educación de Cataluña (LEC)* sancì il modello linguistico promulgato con la legge del 1998 rendendo il catalano lingua veicolare dell'insegnamento e permettendo al Governo della Generalitat di prendere decisioni relative ai curricula scolastici dei cicli di studio obbligatori; infine, la LEC certificò l'obiettivo ultimo della politica linguistica catalana, ossia fare della Catalogna una regione trilingue in cui vengano difesi il dominio del castigliano, del catalano e di una terza lingua (tendenzialmente la lingua inglese: la Generalitat sta infatti promuovendo la creazione di nuovi corsi di laurea triennale pensati per futuri insegnanti, veicolati interamente in lingua inglese) (Trenchs-Parera e Newman, 2015, p.494).

Tuttavia, sebbene la LEC stabilisca che gli insegnanti debbano utilizzare il catalano come lingua principale d'insegnamento, nei fatti questa tendenza si combina con un ancora presente utilizzo della lingua castigliana in molte province catalane, in particolare a Barcellona. Nonostante questo, i risultati di tali riforme politico-linguistiche tese a promuovere lo sviluppo di una società interamente bilingue (e nel

futuro trilingue) sono positivi: lo studio PISA (Programme for International Student Assessment)³⁸ mostrò come la comprensione scritta verbale in lingua castigliana fosse superiore in Catalogna e le altre comunità autonome rispetto alla media nel resto della Spagna

(<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>).

³⁸ Si tratta di una valutazione internazionale promossa dall'OCDE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, fondata nel 1961) in cui si valutano le competenze raggiunte da alunni di 15 anni in tre ambiti di studio specifici: le abilità matematiche, le abilità scientifiche e le abilità di comprensione scritta verbale.

Capitolo 3: L'INGLESE COME L3 IN SOGGETTI BILINGUI

*There is no such thing as the Queen's English.
The property has gone into the hands of a joint stock company and we own the bulk of the shares!
[Mark Twain]*

Dalle parole di quello che venne definito come “il primo vero scrittore americano”, Mark Twain (1835-1910), si evince che la lingua inglese abbia subito un processo evolutivo dettato da leggi di mercato. “Non esiste l'inglese della regina. La proprietà è caduta nelle mani di una società per azioni, e siamo noi ad avere il pacchetto di maggioranza!”: è così che viene descritto l'inglese della società americana in cui l'autore è immerso a cavallo tra il XIX e il XX secolo. Tuttavia, per poter meglio comprendere il ruolo della lingua inglese al giorno d'oggi e la sua evoluzione nei secoli che l'ha portata ad ottenere un certo status in ambito politico-linguistico a livello globale, si devono ricordare le ragioni per cui l'inglese è divenuta lingua internazionale. Come spesso accade (si veda 2.1.1), i fattori che influenzano il destino di una lingua e l'eventuale ottenimento di uno status di ufficialità sono diversi e spesso volte non hanno nulla a che vedere con ragioni di natura strettamente linguistica, bensì sono legati ad aspetti della struttura sociale di cui tale lingua, varietà o dialetto è espressione. L'inglese, infatti, non si è espanso transnazionalmente per la relativa povertà morfosintattica che lo caratterizza rispetto a lingue come l'italiano, il francese o lo spagnolo (Santipolo 2016, pp.15-16), ma ha invece conseguito tale ruolo a seguito di secoli di lotta per l'espansione e la supremazia, tanto militare quanto politica e culturale, che vide i suoi esordi ad inizio 1700 con la Rivoluzione Industriale della Gran Bretagna (di cui parleremo di seguito, si veda 3.1.3). Nelle prossime righe verrà, dunque, presentata la lingua inglese dalle origini al suo ruolo come lingua internazionale a livello mondiale nella società moderna (si veda 3.1), il che ci permetterà di affrontare il tema centrale della ricerca sperimentale condotta presso una scuola primaria catalana con bambini bilingui catalano-castigliani, affrontato nel sotto-capitolo successivo (si veda 3.2).

3.1 La lingua inglese: dalle origini all'attuale espansione su scala mondiale

La lingua inglese oggi svolge un ruolo primario come veicolo di comunicazione internazionale a livello mondiale. Come si sia evoluta tale lingua e quali siano le ragioni per cui è divenuta lingua globalmente conosciuta e utilizzata sarà tema di questo sotto-capitolo. Verrà ripercorsa brevemente la storia della lingua inglese dalle sue origini fino ai giorni nostri con uno sguardo alle cause storico-sociali e letterarie soggiacenti a tale diffusione ed evoluzione. Al termine di questo sotto-capitolo, si perverrà alla presentazione dell'inglese come fenomeno globale anche da una prospettiva educativa, il che ci farà arrivare al cuore dell'esperimento condotto per questa ricerca: la lingua inglese come L3 in soggetti bilingui (si veda 3.2).

3.1.1 *L'inglese delle origini: Old English (600-1066)*

L'inglese, lingua indoeuropea del ramo germanico occidentale, venne attestato a partire da iscrizioni runiche³⁹ risalenti ai secoli VIII-IX: tale forma d'inglese viene oggi etichettata col nome di "antico inglese", "*Old English*" o "anglosassone" (Banfi et alii 2018, p.30). Tale lingua, come ogni codice linguistico passato e attuale, era caratterizzato da varietà sub-standard differenti a seconda dell'area geografica dei sette regni anglosassoni in cui venivano utilizzate (Carter et alii 2001, p.3), come si può vedere in figura:

³⁹ Le rune sono un sistema ideo-ortografico caratteristico delle lingue parlate nelle antiche tribù germaniche. Oggi si differenzia tra sistemi ortografici in cui ad ogni simbolo corrisponde un suono (es. alfabeto latino e alfabeto cirillico) e sistemi ad ideogrammi in cui ad ogni simbolo corrisponde un concetto. Le rune presentavano una mescolanza di tali sistemi: alcuni simboli venivano associati a dei suoni, altri venivano associati ad idee e concetti.



Figura 5: Confini linguistici dell'antico inglese del V secolo

La diffusione della lingua anglosassone nei secoli contribuì a plasmare l'identità nazionale del popolo anglosassone (e successivamente inglese e britannico) grazie anche alle influenze linguistiche e culturali dovute al contatto con i popoli islandesi, vichinghi, latini, francesi, germanici, celtici e dalle ulteriori spinte linguistiche e culturali locali che coadiuvarono nella creazione del famoso *Anglo-saxon melting pot* che si trasformerà successivamente in quella che viene oggi conosciuta come lingua inglese, la lingua dell'Inghilterra e più tardi della Britannia (Carter et alii 2001, p.4).

La prima forma letteraria in ogni cultura è di tipo orale, e così fu anche per la letteratura e lingua inglese. Le prime orme di quella che venne poi definita "letteratura antica inglese" o "*Old English literature*" vennero tramandate, pertanto, di generazione in generazione in forma orale e toccavano principalmente tre temi cari al popolo anglosassone: la guerra, la religione e i problemi di vita quotidiana, materie che verranno poi riprese anche in forma scritta. Prima della conquista da parte dei normanni avvenuta nel fatidico anno 1066 durante la battaglia di Hastings. con la quale si può dire che si assistè al tramonto dell'*Old English* per lasciare spazio a quello che venne definito *Middle English*, si inserisce un vastissimo arco temporale (ca 600 – 1066 d.C.)

in cui la produzione letteraria anglosassone deve aver prodotto un numero sorprendente di opere e capolavori letterari. Se si pensa, infatti, che il tempo intercorso tra l'apparizione del primo testo in antico inglese (670 d.C., *Caedmon's Hymn*) e il 1066 è lo stesso rispetto a quello trascorso dai tempi di Shakespeare ai giorni d'oggi, possiamo facilmente dedurre e iniziare a immaginare quanta produzione artistica e letteraria sia stata prodotta dal popolo anglosassone. Purtroppo, molta di tale espressione letteraria rimane a noi materia del tutto oscura o pervenutaci per mezzo di pochi e preziosi frammenti, sia perché gran parte di tale materiale letterario anglosassone fu tramandato per via orale, sia perché l'esigua documentazione scritta e preservata nei secoli venne distrutta durante il XVI secolo. Tuttavia, alcuni dei frammenti in *Old English* sono pervenuti ai giorni nostri. Tra questi, il primo frammento letterario inglese, risalente all'anno 670 d.C. e denominato *Caedmon's Hymn*: si tratta del primo cantico di lode e primo poema religioso cristiano in lingua inglese. Secondo la leggenda, Caedmon era un lavoratore laico che prestava servizio nel monastero di Whitby (Northumbria) a cui Dio parlò, cosicché egli dedicò al Padre tale inno. Quest'opera venne preservata dai monaci di Whitby (sebbene non sia noto se le poche righe pervenuteci costituissero l'intero inno o meno). I monaci e le suore cristiane erano, infatti, gli unici detentori delle opere letterarie del tempo, poiché erano le uniche figure che all'epoca (e fino al quattordicesimo secolo) erano in grado di leggere e scrivere. È interessante notare come gran parte delle opere letterarie anglosassoni furono preservate nella loro lingua originale, l'antico inglese, invece di essere tradotte in lingua latina, la lingua della Chiesa. Venne, infatti, ipotizzato che i monaci preservarono tali opere in lingua anglosassone perché consapevoli della peculiare identità culturale e linguistica antica inglese che nei secoli avrebbe portato alla fioritura e alla creazione di nuovi generi letterari in forma scritta nella propria lingua locale, come ad esempio l'*Anglo-saxon Chronicle*. Tutti i testi appartenenti alla tradizione orale anglosassone vennero plasmati sotto-forma di poesia e la maggior parte di questi era di lunghezza breve. Ogni verso, caratterizzato prevalentemente da stanze allitative⁴⁰ era diviso in due parti: questo

⁴⁰ L'allitterazione è quella figura retorica in cui lo stesso suono (prevalentemente consonantico) viene ripetuto nella prima sillaba della maggior parte delle parole presenti nello stesso verso. È particolarmente presente nelle poesie scritte in lingue di derivazione germanica. Nelle poesie scritte in lingue romanze si preferisce invece fare uso della rima.

facilitava la scansione ritmica, la ripetizione a voce alta e la memorizzazione del poema stesso da parte dei menestrelli che la riproducevano per intrattenere il loro pubblico. L'unica opera a fare eccezione in termini di lunghezza rispetto alle altre opere antiche inglesi è *Beowulf*, considerato il primo lungo poema epico della tradizione inglese. Sebbene gran parte delle opere create in territorio anglosassone furono preservate prevalentemente in lingua antica inglese, fu solo sotto le direttive di re Alfred, re del Wessex dal 871 al 899, che venne lanciato il primo programma di traduzioni di grandi opere letterarie dal latino alla lingua vernacolare inglese e questo ebbe un grande impatto sull'introduzione e diffusione dell'inglese come lingua di apprendimento e lingua letteraria.

3.1.2 *Middle English (1066-1476)*

La storia dell'antica Inghilterra e della sua evoluzione linguistico-culturale ricevette una grande scossa all'alba del XI secolo quando nel 1066 i normanni (letteralmente “*North men*”, uomini del nord) sotto la guida di William il Conquistatore dalle coste francesi approdarono in quelle inglesi vincendo la famosa battaglia di Hastings (di cui furono testimoniati i maggiori eventi nel celebre *The Bayeaux Tapestry*) e imponendosi nel territorio. Non imposero solamente il loro dominio politico ed economico in territorio anglosassone, bensì anche le loro tradizioni, la loro cultura e lingua. Una testimonianza di tale imposizione linguistica e culturale ci viene fornita dal famoso *The first Worcester Fragment*, opera letteraria frammentaria risalente al XIII secolo in cui il senso di nostalgia per qualcosa di passato e perduto per sempre emerge in modo evidente dalle poche righe pervenuteci. L'autore di quest'opera, soprannominato “*the tremulous hand*” per la peculiare scrittura tremante presente tanto in questo frammento quanto in altre opere ritrovate e a lui ricondotte, ricorda con mistizia i tempi precedenti all'invasione Romana e alle successive invasioni straniere in cui il popolo anglosassone parlava la propria lingua locale, l'antico inglese, e viveva delle proprie tradizioni: ora, a seguito delle molteplici invasioni straniere la lingua inglese e la relativa cultura sono state quasi del tutto annichilite per essere soppiantate da altre culture e lingue straniere. Di seguito, si può leggere il lamento dell'autore:

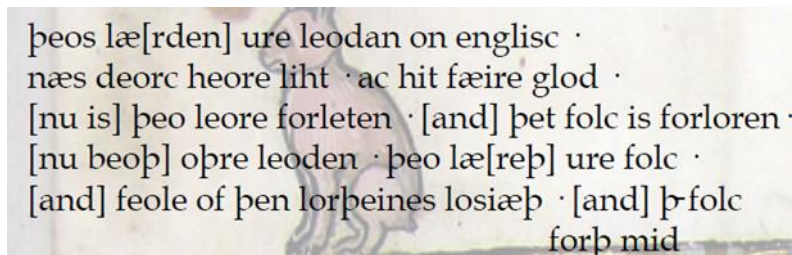


Figura 6: *The first Worcester Fragment (lines 15-18)*

Il normanno, o per meglio dire l'anglo-normanno poiché la lingua romanza importata e parlata in territorio anglosassone differiva da quella parlata in terra francese, si impose prevalentemente nelle classi di alto rango all'interno della società inglese, mentre la lingua normanna parlata a Parigi venne impiegata nella corte inglese e nell'ambito amministrativo, burocratico e giuridico poiché considerata di maggiore prestigio rispetto all'anglo-normanno. Nella società medievale inglese, il multilinguismo era la norma, e più precisamente la società inglese dell'epoca vantava un forte trilinguismo: s'impiegava il latino nelle funzioni religiose e negli ambienti accademico-letterari, il francese nella corte e nel campo della burocrazia e giurisdizione, mentre l'inglese (o *Middle English*⁴¹), era la lingua impiegata quotidianamente dal popolo. Questa situazione di trilinguismo perdurò per quasi tre secoli fin quando nel 1415 il sovrano Enrico V riuscì ad imporre la lingua inglese nel territorio a discapito di quella francese. Tuttavia, trecento anni di convivenza e contatto interlinguistico produssero un radicale cambiamento nella lingua anglosassone. In particolare, si assistè ad una rapida espansione del numero di vocaboli grazie all'importazione di parole di derivazione latina e francese: l'inglese quindi possedeva dei set di parole ciascuna delle quali di derivazione francese o inglese che convogliavano circa lo stesso significato ma con sfumature pragmatiche differenti. Gran parte di questi set di parole plurilingui appartenevano e appartengono tuttora all'ambito culinario e domestico. Di seguito si presentano alcuni esempi:

Es. (Old English) *to ask*; (French) *to question*; (Latin) *to interrogate*.

⁴¹ In particolare la varietà d'inglese parlata a Londra che aveva subito influenze dalle parlate del nord (dalla varietà d'inglese parlata presso le università di Oxford e Cambridge e dai territori delle Midlands).

Es. (Old English) *the house*; (French) *the mansion*; (Latin) *the domicile*.

Es. (Old English) *the fire*; (French) *the flame*; (Latin) *the conflagration*.

Es. (Old English) *the pig*; (French) *the pork*.

Es. (Old English) *the sheep*; (French) *the mutton*.

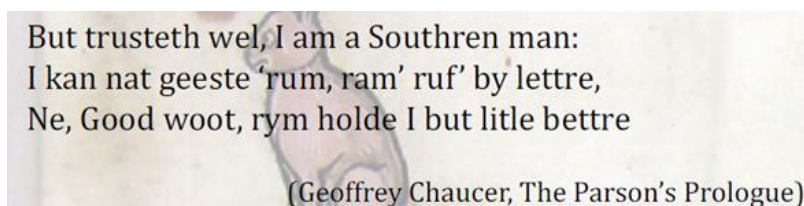
Es. (Old English) *the cow*; (French) *the beef*.

Tutt'oggi tali differenze di vocabolario sono presenti nella lingua inglese: tuttavia, la maggior parte dei parlanti inglesi utilizza parole di derivazione inglese nella lingua colloquiale, riservando a quelle di derivazione francese o latina un limitato ambito d'uso, più formale e colto (Carter et alii 2001, p.19).

L'influenza del vicino stato francese fu particolarmente evidente anche nella produzione letteraria medievale inglese. I temi decantati non erano più rivolti alla narrazione in versi di guerre e battaglie in cui l'eroe in questione lottava per salvare il suo popolo e servire il suo dio, bensì ora l'eroe medievale combatte per conquistare una donna, colei a cui dedica le sue battaglie e che serve secondo un codice di servitù e vassallaggio (l'amor cortese), tema di derivazione provenzale e della Francia meridionale, in cui i *troubadours* operavano. La lingua e la cultura francesi dunque interagirono per secoli con quella inglese dopo la conquista del 1066. Assieme a quella che venne poi denominata tradizione letteraria cortese si diffusero però anche musiche e ballate locali inglesi. Secondo la tradizione, le ballate raccontavano una breve storia su un personaggio in particolare, come per esempio Robin Hood, in versi dal ritmo incalzante così da poter essere ricordata più facilmente; tradizionalmente il finale delle ballate è sempre infelice, contrariamente al corpo centrale dell'opera che si presenta generalmente in termini positivi e dal gusto semplice. Non è facile datare gran parte delle ballate inglesi poiché vennero raccolte per essere pubblicate solo secoli dopo la loro prima apparizione in forma orale. Tuttavia, si pensa che le prime apparvero nel XIII secolo. Qualunque sia la data d'inizio, tale forma di poesia diede il via ad una serie di opere dal carattere popolare in lingua medievale inglese che si mantennero vive per secoli.

La maggior parte degli autori di quello che oggi definiamo *Middle English period* non scriveva necessariamente in lingua inglese, data la condizione di plurilinguismo in cui la società inglese si trovava. Tuttavia, il padre della lingua e letteratura inglese

Geoffrey Chaucer, sebbene amasse lui stesso chiamarsi “traduttore” e molti degli autori coevi lo etichettassero allo stesso modo per i suoi grandi lavori di traduzione dalla lingua latina e francese a quella inglese, scrisse le sue opere interamente in lingua inglese (specialmente utilizzando parole inglesi di uso colloquiale e quotidiano). Al contrario di Boccaccio (da cui tuttavia si ispirò nella creazione e stesura della sua opera maggiore *The Canterbury Tales*), il quale fa parlare tutti i suoi personaggi nell’italiano regionale toscano, i personaggi di Chaucer differiscono molto gli uni dagli altri nel loro eloquio: i suoi personaggi provengono, infatti, da classi sociali differenti, hanno comportamenti molto diversi e quasi contrastanti gli uni dagli altri e parlano con accenti differenti. I personaggi provenienti dal sud dell’Inghilterra parlano un inglese che si vede via via sempre più influenzato dal normanno, mentre gli abitanti del nord dell’Inghilterra mantengono un accento inglese più conservatore. Chaucer, uomo del sud dell’Inghilterra, totalmente consapevole delle differenze linguistiche presenti in territorio inglese e consapevole altresì dei limiti in termini poetici della varietà d’inglese da lui utilizzata presenta tale disomogeneità linguistica nel suo prologo a *The Canterbury Tales*:



But trusteth wel, I am a Southren man:
I kan nat geeste 'rum, ram' ruf' by lettre,
Ne, Good woot, rym holde I but litle bettre
(Geoffrey Chaucer, The Parson's Prologue)

Figura 7: Prologo a *The Canterbury Tales* di Geoffrey Chaucer

Una riprova di quanto sostenuto da Chaucer sulla differenza linguistica delle varietà d’inglese del tempo ci viene data paragonando lo stesso testo, *Cursor Mundi* (1300), scritto originariamente in *Northern Middle English* ma tradotto anche in *Southern Middle English*:

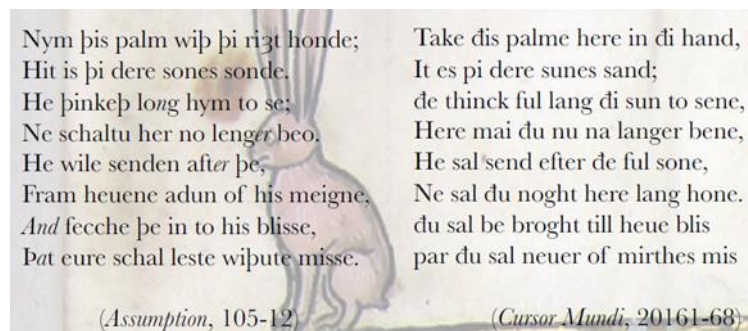


Figura 8: Southern e Northern Middle English a confronto

Il lavoro di Chaucer contribuì enormemente alla stabilizzazione e diffusione della lingua inglese, specialmente nel consolidamento di quella varietà d'inglese parlata a Londra (il cosiddetto *Southern Middle English*) come mezzo di espressione artistico-letteraria. Alla fine del XIV secolo infatti, il dialetto di Londra, non solo grazie all'espansione economica di tale città e della vicina città di Norwich ma anche grazie alla crescente importanza culturale, commerciale e amministrativa della regione dell'East Midlands, divenne la lingua convenzionalmente usata nei documenti scritti. Tuttavia il processo di standardizzazione dell'inglese non poteva ancora dirsi completo. La diffusione della lingua inglese come lingua colta e letteraria ricevette un ulteriore contributo grazie alla pubblicazione dell'opera di Sir Thomas Malory, *La Morte D'Arthur* (terminato nel 1470 e pubblicato da William Caxton nel 1485): tale versione in prosa della leggenda di re Artù e dei cavalieri della Tavola Rotonda riunisce in un'unica opera otto novelle a tema arturiano e fu la prima opera letteraria a raggiungere un alto grado di livello di diffusione dall'invenzione della stampa (avvenuta nel 1476), il che contribuì a diffondere conseguentemente la varietà d'inglese in cui tale opera venne scritta, l'inglese di Londra.

3.1.3 *Modern English (1476-giorni nostri)*

A partire dagli anni '80 del XV secolo in Inghilterra si assistè ad un progressivo e radicale cambiamento non solo economico e culturale, ma anche linguistico. Con l'invenzione della stampa per opera di William Caxton e dell'apertura della prima stamperia del Regno situata nei pressi della cattedrale di Westminster e della corte nel 1476, la lingua inglese iniziò il suo vero e proprio processo di standardizzazione e diffusione su larga scala: l'inglese di Londra iniziò quindi ad affermarsi come lingua

scritta di riferimento per tutti gli stampatori. Tuttavia, per quanto riguarda la dimensione orale della lingua inglese si poté parlare di veri e propri tentativi di sistematizzazione e standardizzazione della lingua solo a partire dai secoli XVI-XVII grazie al lavoro dei cosiddetti “ortoepisti”, ossia coloro che avevano a cura la corretta pronuncia di una lingua, attivi sotto il regno della regina Elisabetta I (Santipolo 2006, pp.44-45).

Sempre in questo periodo si assistè ad un evento d’importanza globale: la scoperta dell’America avvenuta nel 1492 grazie agli studi e viaggi del genovese Cristoforo Colombo, finanziato dal regno di Castiglia e di Aragona e dai suoi sovrani Isabella e Fernando. Con la vittoria dell’esercito inglese di Elisabetta I sull’Invincibile Armata, capitanata dal sovrano Filippo, avvenuta nel 1588, l’Inghilterra, oltre ad ereditare i tesori della corona spagnola, ottenne al contempo il monopolio sui domini oltremare. I primi insediamenti stabili nel Nuovo Mondo avvennero però solo ad inizio 1600: Jamestown in Virginia (1607) e Plymouth in Massachussets (1620) fino ad arrivare alla creazione di tredici colonie oltreoceano entro la prima metà del 1700. Delle lingue indigene parlate dai quasi quattro milioni di abitanti del Nuovo Mondo rimangono oggi in inglese solo alcune tracce in forma di prestiti, per lo più presenti nella toponomastica. (Santipolo 2006, pp.52-54).

Al contempo, con quella che verrà poi ricordata come la grande Rivoluzione Industriale d’inizio 1700, la sicurezza economica e i progressi in campo medico e sanitario portarono ad una forte crescita demografica nell’isola britannica. Tale incremento demografico, a sua volta, costituì un importante fattore di sviluppo economico, commerciale e migratorio. Alla fioritura e diffusione industriale della Gran Bretagna seguì dunque rapidamente, soprattutto nel corso del XIX secolo, una forte espansione in campo politico dovuta alla colonizzazione di popolazioni per la maggior parte africane e asiatiche. Questo portò inesorabilmente ad una “colonizzazione” e “migrazione”, per così dire, anche della lingua inglese stessa. Tale lingua colonizzatrice divenne allora la nuova lingua imposta alle colonie, o per meglio dire, la loro nuova lingua nazionale.

Tuttavia la propagazione e insediamento dell’inglese oltre i confini nazionali ebbero esiti diversi a seconda delle modalità di importazione dello stesso inglese nei vari paesi. Quando l’inglese sostituì altre lingue come lingua nativa della comunità dei parlanti in cui immigrò viene definita ENL (*English as a Native Language*): è questo il caso

dell’Australia e dell’America. In realtà, non bisogna dimenticare che dal 1776 al 1898 quest’ultima insorse contro il dominio coloniale in quella che venne ricordata come la Guerra d’Indipendenza che ebbe come effetto un distacco non solo politico e amministrativo dall’Inghilterra, ma anche linguistico e culturale. Si creò quindi una nuova varietà standard d’inglese, il cosiddetto *American English* (d’ora in avanti GenAm, *General American*), che si diffuse in tutto il paese. Venne anche creato un dizionario di questa nuova varietà standard, l’*American English*, per opera di Noah Webster nel 1828, dal titolo *An American Dictionary of the English Language*. Tale lingua si diffuse ulteriormente poi a partire dal 1898 dopo la Guerra ispano-americana che portò agli Stati Uniti l’annessione delle isole Hawaii, del Puerto Rico e delle Filippine: da quel momento gli USA e la loro lingua assunsero un’importantissima posizione di rilievo sulla scena internazionale e il centro di diffusione della lingua inglese si spostò dalla sponda orientale dell’Oceano Atlantico (l’Inghilterra) a quella occidentale (l’America). Si vennero quindi a creare due modelli di riferimento per la lingua inglese: il modello britannico (d’ora in avanti SBE, *Standard British English*) e il modello americano (il GenAm). Il primo divenne il modello di riferimento principale di paesi come il Sudafrica, l’India o la Nigeria oltre che della maggior parte dei paesi europei dove l’inglese è insegnato come LS, mentre il secondo divenne modello di riferimento di molti paesi asiatici, dell’America Latina e dei paesi scandinavi (Santipolo 2006, pp.32-33). Attualmente, sembrerebbe che lo SBE stia perdendo d’attrattiva rispetto al GenAm, soprattutto tra i giovani, al punto che perfino molte star britanniche preferiscono modificare il loro accento effettuando un vero e proprio *code-switching* verso il GenAm, più “attraente” e quindi più “vendibile” (Santipolo 2006, p.34).

Diversa invece è la situazione sviluppatasi a seguito dell’espansione economica, culturale e tecnologica della lingua inglese che ebbe avvio dalla seconda metà del XIX secolo per opera soprattutto degli Stati Uniti. Questo fu reso possibile principalmente per mezzo dei media (stampa, trasmissioni radio-televisive, cinema, musica, internet), viaggi internazionali (le indicazioni agli aeroporti sono generalmente in lingua inglese), sicurezza internazionale (*Seaspeak* e *Airspeak*, le lingue ufficiali internazionali del traffico marittimo e aereo), istruzione, ricerca scientifica e politica internazionale. Tale espansione economica e culturale portò ad una diffusione della lingua inglese a livello

planetario che viene meglio definita con il termine “macroacquisizione”⁴². Quest’ultima espansione linguistica dell’inglese, non dovuta ad una migrazione numericamente significativa di parlanti nativi, portò allo sviluppo di due nuovi ruoli assunti dall’inglese a livello internazionale nei paesi in cui si è espansa economicamente e culturalmente. Si parla di ESL (*English as a Second Language*) per quelle nazioni plurilingui in cui si è venuto a formare un cosiddetto *New English*, ossia una varietà indigenizzata di inglese: è questo il caso di stati come la Nigeria o l’India. Si parla invece di EFL (*English as a Foreign Language*) o LS, in quelle nazioni in cui è pre-esistente una lingua nazionale e in cui l’inglese è percepito solo come strumento di comunicazione internazionale, ma non nazionale: è questo il caso di paesi come la Cina o l’Egitto (Santipolo 2006, pp.16-20).

3.1.4 *English as an international language*

Come si è detto precedentemente, la lingua inglese ha vissuto secoli di espansione a livello mondiale che le hanno permesso di raggiungere ogni angolo della Terra, sia che venga parlata secondo il modello dello SBE o del GenAm. L’inglese è divenuto dunque oggi una lingua “alla portata di tutti”, il veicolo di comunicazione di massa, l’unico mezzo di espressione comune per convogliare messaggi efficaci in ogni parte del mondo. Possiamo descrivere la lingua inglese e la sua enorme diffusione nella società attuale definendola non solo “lingua mondiale” e “lingua internazionale”, ma anche “lingua globale”, cosa che la differenzia dalle ex lingue internazionali latina e francese e che la rende unica nella storia dell’umanità. Quando si parla d’inglese mondiale (*World English*) si mira a descrivere e designare la lingua inglese per la forza espansiva che ha avuto a livello, appunto, mondiale. Si penserà, dunque, ad un inglese che racchiuda in sé tutte le varietà standard e substandard di tale codice linguistico, il suo impiego scritto e orale, i dialetti e le varietà di contatto. Quando invece alla diffusione planetaria di tale lingua, si intende sottolineare inoltre il fatto che all’inglese venga riconosciuto un ruolo particolare e assai rilevante in ogni paese del mondo allora si parlerà di “inglese globale” (*Global English*): questo non valse per le passate lingue

⁴² Con il termine “macroacquisizione” s’intende il processo che si attua attraverso un apprendimento su larga scala da parte della popolazione locale (Santipolo 2006, p.17).

internazionali latina e francese. La lingua inglese è divenuta, pertanto, non solo lingua dell'isola britannica da cui ha avuto origine e degli Stati Uniti d'America in cui si insediò ad inizio 1600, ma del mondo intero: è divenuta una lingua dai confini non più nazionali, bensì internazionali (*International English*). Per essere definita “lingua internazionale”, infatti, una lingua deve soddisfare tre requisiti fondamentali (Santipolo 2006, p.36):

- 1) Una distribuzione transnazionale della lingua;
- 2) La tendenza alla standardizzazione;
- 3) Impiego della lingua come lingua franca⁴³.

La lingua inglese, come fecero in epoche e luoghi diversi la lingua francese e latina, soddisfa tali attributi. Oltre a ciò, il concetto stesso di lingua internazionale porta con sé tutta una serie di conseguenze di natura etica e culturale. Quando una lingua si diffonde a livello transnazionale, e dunque si internazionalizza, al contempo subisce un processo di denazionalizzazione e deculturalizzazione, ossia perde i riferimenti alla nazione, al popolo o ai popoli da cui viene parlata come nativa. Viene a deteriorarsi l'idea secondo cui a quella lingua si associ una sola cultura e un solo popolo. Quella lingua non è più veicolo di espressione delle tradizioni e valori di un popolo, bensì da un punto di vista culturale, si depauperizza e si trasforma in un veicolo di espressione comunicativa inter- e sovranazionale, che non ha più a che vedere con la trasmissione di un preciso codice culturale. La lingua, divenuta internazionale, verrà allora insegnata per permettere a chi la parla di comunicare le proprie idee e la propria cultura servendosi di quella lingua, poiché “ponte” nella comunicazione tra individui aventi lingue materne diverse, definizione che coincide con quella di ELF (Santipolo 2006, pp.14-15).

Grazie alla diffusione dell'inglese su scala mondiale e alle varietà di inglese createsi di conseguenza, sono stati proposti diversi modelli esplicativi, tra cui quello del linguista indiano Braj Kachru (1932-2016) del 1985. Kachru, servendosi di tre cerchi concentrici, colloca le varietà di inglese come lingua nativa (ENL) in quello più interno detto *Inner Circle*, le varietà d'inglese come lingua seconda (ESL o inglese L2) nel

⁴³ Si definisce “lingua franca” (d'ora in avanti ELF se riferita alla lingua inglese) una lingua impiegata abitualmente da individui e comunità le cui lingue materne sono differenti, allo scopo di facilitare la comunicazione tra di loro (Santipolo 2006, p.15).

secondo cerchio detto *Outer Circle*⁴⁴, e infine le varietà d'inglese come lingua straniera (EFL o inglese LS) nel cerchio più esterno detto *Expanding Circle*⁴⁵ (Santipolo 2006, p.26).

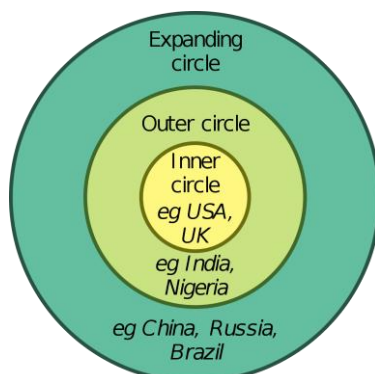


Figura 9: Modello sulle varietà dell'inglese secondo Kachru

L'espansione della lingua inglese e la creazione delle sue molteplici varietà, con conseguente disappropriazione della lingua da parte dei parlanti nativi, comportò al contempo una maggiore variabilità linguistica come conseguenza dei cosiddetti “effetti di sostrato” delle lingue materne (Santipolo 2006, p.29). Questo fu particolarmente vero per quei paesi appartenenti all'*Outer Circle* in cui l'inglese venne importato a seguito della colonizzazione e in cui oggi viene parlato come L2, ossia come lingua co-ufficiale assieme alla lingua nazionale di tale paese. Queste varietà dell'inglese subiscono tutta una serie di modificazioni a livello sintattico, lessicale, morfologico e soprattutto fonetico tanto da non poter più parlare di vero e proprio inglese, bensì di *New Englishes*. Tra questi ricordiamo, ad esempio, il *Nigerian English*, l'*Indian English* e il *Singapore English* (detto *Singlish*). Sapendo che il numero di parlanti d'inglese come L2 supera di tre volte il numero di parlanti d'inglese come L1, sorge spontanea la domanda: cosa può essere considerato “inglese corretto” e cosa invece no? Attribuendo ruoli diversi ai parlanti dei paesi appartenenti ai tre cerchi di Kachru è stata proposta la seguente suddivisione:

⁴⁴ Per questi paesi l'inglese, sebbene abbia acquisito un importante status nella politica linguistica di quegli stati non originariamente inglesi o anglofoni, è solo uno dei due o più codici del repertorio linguistico. Inoltre, comprende una vasta gamma di domini d'uso e ha sviluppato tradizioni letterarie “nativizzate” (Santipolo 2006, p.27).

⁴⁵ Questi paesi hanno altre lingue come ufficiali, ma riconoscono l'importanza dell'inglese come lingua internazionale promuovendone lo studio e la conoscenza: verrà dunque insegnato come lingua straniera (Santipolo 2006, p.27).

- Nell'*Inner Circle* si collocano i cosiddetti “fornitori di norme” e parlanti dei cosiddetti *Old Englishes* (che includono: *British English*, *American English*, *Canadian English*, *Australian English* e *New Zealand English*);
- Nell'*Outer Circle* troviamo gli “sviluppatori di norme” e parlanti dei cosiddetti *New Englishes* (tra cui *Nigerian English*, l'*Indian English* e il *Singapore English*);
- Nell'*Expanding Circle* vi sono i “normo-dipendenti” e parlanti del cosiddetto *English as a foreign language* (questo è il caso di paesi come il Giappone, la Russia, la Cina, l'Indonesia, la Thailandia ecc.).

Il fatto che la lingua inglese si sia propagata a livello mondiale in ogni angolo del pianeta come mezzo di comunicazione internazionale è, tuttavia, per la maggior parte dei paesi del mondo irrilevante da un punto di vista pedagogico, poiché l'inglese insegnato globalmente è necessariamente conforme con le norme e regolarità presenti nelle varietà native dell'inglese, ENL (Seidlhofer 2011, p.194). L'inglese “corretto” e da insegnare è allora quello parlato nell'*Inner Circle*, sebbene poi la realtà dei fatti ci mostri come l'inglese concretamente parlato globalmente non è l'inglese dei parlanti nativi (d'ora in avanti NS, *native speakers*). Le ideologie conservative tutt'oggi prevalenti sulla scena mondiale vedono allora l'ENL come il solo e unico inglese che meriti di essere insegnato e appreso, ignorando completamente il fatto che l'inglese venga veicolato globalmente come lingua franca (ELF). L'inglese sembra tutt'oggi ancora, da un punto di vista pedagogico e didattico, “proprietà” dei suoi NS inglesi e americani e intrisecabilmente legato alla loro cultura, come si evince da uno dei più prestigiosi dizionari della lingua inglese, *The Longman Dictionary of English Language and Culture*, terza edizione del 2005 (Seidlhofer 2011, pp.190-191):

No matter how advanced your level of English, it's difficult to fully understand the language unless you understand the many cultural references that you see when reading books or newspapers. This dictionary gives you a deeper insight into the language by explaining cultural references, and helps you easily answer those difficult questions student might ask you about British and American culture.

Sebbene esistano correnti di pensiero in ambito glottodidattico che puntino all'insegnamento dell'ELF⁴⁶, la reazione dominante in campo pedagogico all'ELF è quella di considerarlo alla stregua dell'EFL (*English as a Foreign Language*): si tende quindi a considerare l'inglese usato nell'ELF come una sorta di interlingua impiegata da coloro che hanno appreso l'inglese come LS prendendo come riferimento le norme e regole dell'ENL (Seidlhofer 2011, p.194).

Si parlerà allora di *Teaching English as a foreign language* (TEFL) o di *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL) per fare riferimento all'insegnamento della lingua inglese a quegli studenti la cui LM o L1 è diversa dall'inglese. Il termine TEFL è spesso usato anche per riferirsi a quella condizione in cui l'inglese viene insegnato non solo come LS, ma anche come L2, sebbene nei paesi anglofoni si preferisca usare l'acronimo ESL (*English as a second language*). Quando invece l'insegnamento della lingua inglese viene indirizzato a studenti la cui LM non è una sola, ma possiedono invece sia una L1 sia una L2 e pertanto si possono definire bilingui, allora si parlerà di *Teaching English as a third language*. E' questo il caso dei bambini catalano-castigliani su cui è stata basata la ricerca presentata nel prossimo sotto-capitolo.

3.2 Studio di caso: l'inglese come L3 in bambini bilingui catalano-castigliani

3.2.1 Introduzione e ipotesi

Vista la sempre maggiore importanza assunta nei secoli dalla lingua inglese, di cui si è parlato nel sotto-capitolo precedente, tutti i paesi del mondo hanno attuato delle politiche linguistiche in campo educativo atte a sviluppare le capacità comunicative in questa lingua globale. La lingua inglese viene insegnata in tutti i paesi del mondo come materia di studio (come LS o L2) e in gran parte di questi sono stati promossi e successivamente introdotti programmi d'insegnamento volti a coadiuvare l'insegnamento linguistico con quello disciplinare (si veda 1.5.2) così da poter

⁴⁶ In questo tipo di insegnamento viene posta l'attenzione non tanto all'insegnamento della lingua inglese come emulazione del codice parlato dai suoi parlanti nativi, bensì all'insegnamento dell'utilizzo di un mezzo di comunicazione che permetta l'intelligibilità tra parlanti di LM differenti.

perseguire l'obiettivo ultimo di sviluppare un alto grado di *proficiency* linguistica in lingua inglese nei propri abitanti e dotarli di una maggiore specializzazione d'uso in una lingua globale che servirà loro da mezzo di espressione nelle loro prospettive future di lavoro e di vita. Questa è anche la realtà di quei paesi in cui il multilinguismo a livello sociale è la norma (ossia quei paesi in cui sono presenti due o più lingue a livello ufficiale), tra cui ricordiamo: il Ciad (arabo e francese), Guinea Equatoriale (spagnolo, portoghese e francese), Sudafrica (inglese e altre 10 lingue ufficiali), Groenlandia (danese e inuit), Paraguay (spagnolo e guaran), India (23 lingue ufficiali, tra cui l'*Indian English* e l'hindi), Israele (arabo ed ebraico), Kazakistan (kazako e russo), Sri Lanka (cingalese e tamil), Belgio (olandese, francese e tedesco), Finlandia (finlandese e svedese), Spagna (castigliano e catalano, o castigliano e galiziano, o castigliano e basco) e moltissimi altri ancora.

Per questa ricerca ho preso come soggetti sperimentali sei classi di bambini bilingui di una scuola primaria inserita nel contesto multilingue della regione autonoma della Catalogna. La scuola primaria in questione è la scuola Bisbat d'Egara della città di Terrassa (Barcellona) in cui ho condotto il mio tirocinio curricolare da settembre a dicembre 2017. La presenza di bambini tanto perfettamente bilingui (catalano-castigliano) quanto di bambini solo parzialmente bilingui (poiché con buone capacità ricettive in lingua castigliana, ma con scarse o quasi assenti capacità produttive in tale lingua a favore invece di una perfetta capacità comunicativa in lingua catalana) ha plasmato l'ipotesi di partenza per questa ricerca: i bambini perfettamente bilingui otterranno conseguentemente dei voti migliori nella terza lingua loro insegnata a scuola, la lingua inglese, rispetto ai bambini solo parzialmente bilingui, secondo il concetto dell'interdipendenza linguistica ipotizzata da Jim Cummins (si veda 1.4.2).

3.2.2 *Raccolta e analisi dati*

Per poter condurre tale esperimento circa l'apprendimento di una L3 in soggetti bilingui di età compresa tra i 7 e i 10 anni, è stato necessario suddividere il lavoro in fasi sequenziali che sono state pensate e riviste più volte in itinere a seconda dei risultati ottenuti e delle dinamiche instauratesi nel corso della ricerca:

- 1) Creazione di un questionario sul gradimento delle lingue conosciute e parlate dai bambini, con uno sguardo più specifico alla lingua inglese;

- 2) Valutazione dell'eventuali differenze di *proficiency* linguistica tra bambini bilingui e quelli che lo sono solo parzialmente (includendo anche coloro che potevano meglio dirsi monolingui);
- 3) Attività tese allo sviluppo di una maggiore *language awareness* tra lingue diverse.

La fase iniziale è stata, dunque, dedicata alla creazione e strutturazione del questionario sul gradimento delle lingue da loro conosciute e parlate e sul contesto in cui vengono apprese e impiegate (si veda Appendice 5). E' stato necessario, fin da subito, predisporre dei questionari "accessibili" (vista la tenera età dei soggetti a cui è stato somministrato) da sottoporre loro in cui fosse possibile verificare innanzitutto il loro atteggiamento rispetto alle lingue che conoscevano o studiavano. Per renderlo più accessibile e interessante sono state dunque trovate soluzioni stilistiche che potessero esercitare una certa forza attrattiva e motivazionale verso questi bambini. Pertanto le domande del questionario sono state affiancate da immagini di personaggi di un cartone animato loro ben noto, i *Minions* del cartone animato *Cattivissimo Me*. Inoltre, nella domanda relativa alle sensazioni da loro provate durante le lezioni di lingua inglese è stata creata una tabella in cui ad ogni emozione veniva associato un *emoticon* che ne rappresentasse lo stato d'animo.

Tuttavia, come si vede (Appendice 5) il questionario creato contiene un discreto numero di domande (13 quesiti) le quali sarebbero potute risultare particolarmente numerose a dei bambini delle classi prime e seconde che iniziano proprio in quegli anni ad apprendere a leggere e scrivere. Pertanto, si è deciso, congiuntamente all'autorizzazione ricevuta da parte della dirigente scolastica e al corpo docenti, di mandare una mail alle famiglie dei bambini di tali classi (con l'indirizzo istituzionale di posta elettronica della scuola). Poiché destinato alle famiglie dei bambini (molte delle quali non possiedono un livello d'inglese molto elevato), il questionario è stato scritto in catalano, lingua parlata nella maggior parte delle famiglie e lingua usata principalmente in tale scuola. Purtroppo, contrariamente alle speranze iniziali, solo un numero esiguo di famiglie di bambini delle classi prime e seconde hanno contribuito alla compilazione del questionario. Si è dunque deciso di restringere tale ricerca alle sole classi terze e quarte,

alle quali il questionario è stato sottoposto chiedendo direttamente ai bambini di compilarlo⁴⁷, compito più adatto a bambini di tale età (7-10 anni).

Una volta aver somministrato il questionario, sono stati suddivisi i risultati ottenuti a seconda della fascia d'età di appartenenza dei bambini: 7, 8, 9 e 10 anni (sebbene solo 4 bambini di quarta elementare avessero già compiuto 10 anni) e sono stati creati quattro file Excel contenenti tali dati suddivisi per età. In ogni file, sono stati sintetizzati i risultati ottenuti mediante la creazione di tanti grafici a torta quante erano le domande presenti nel questionario⁴⁸. Di seguito, vengono riportati i grafici ottenuti dalla raccolta dati provenienti dall'inchiesta (verranno presentati i grafici per età dei bambini, dai 7 ai 10 anni):

Età dei bambini: 7 anni; Numero bambini di 7 anni: 20.



Figura 10

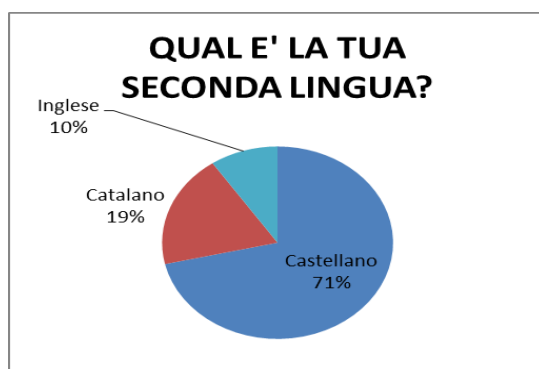


Figura 11

⁴⁷ I bambini hanno apposto il loro nome e cognome nel questionario da loro compilato per poter permettermi di effettuare un paragone con quanto da loro dichiarato e le effettive valutazioni da loro ottenute nelle materie linguistiche (fase 2 della mia raccolta dati). Tuttavia, nell'analisi dei dati è stato mantenuto l'anonimato e nessun nome degli alunni è stato reso pubblico.

⁴⁸ Tuttavia, poiché tali dati sono stati raccolti intervistando direttamente i bambini, alcune delle risposte (es. "Conosco anche il francese e l'italiano!") vanno considerate relativamente, poiché alcuni di loro non sapevano quantificare la loro bravura o fluency nella lingua d'interesse e ritenevano di conoscere una lingua perché ne conoscevano qualche vocabolo

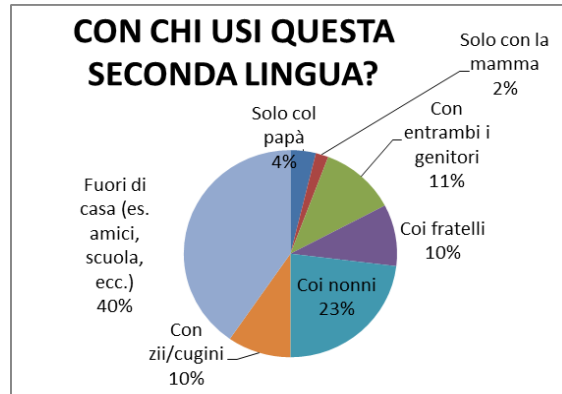


Figura 12

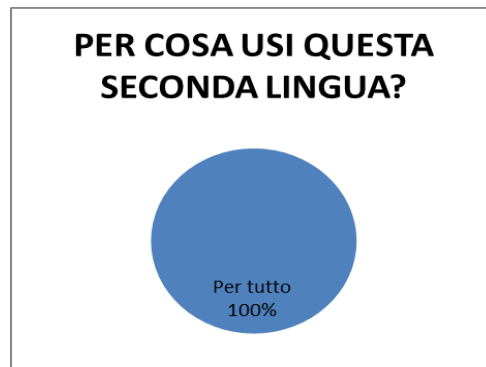


Figura 13

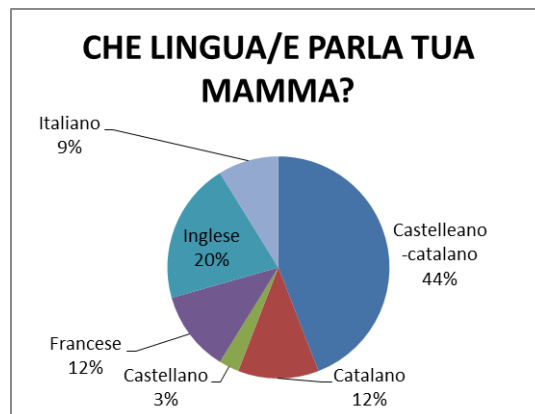


Figura 14

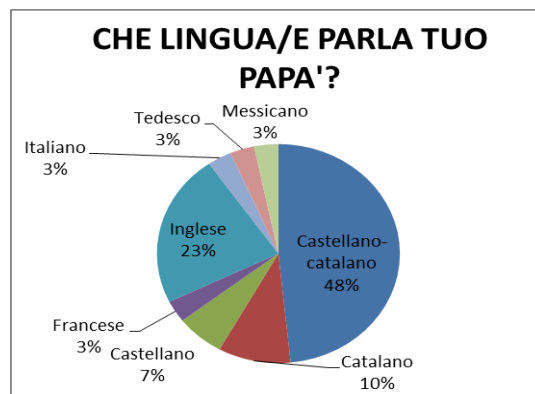


Figura 15

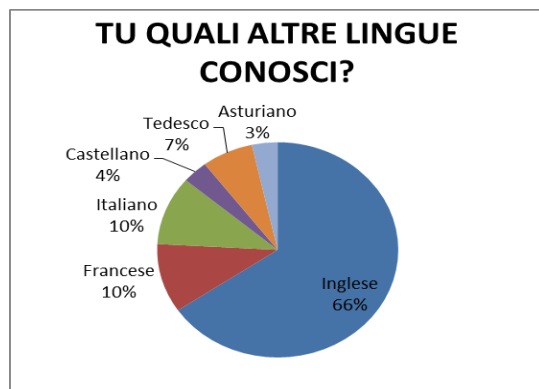


Figura 16

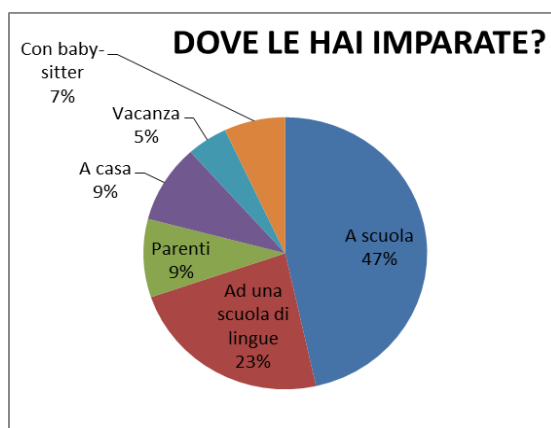


Figura 17

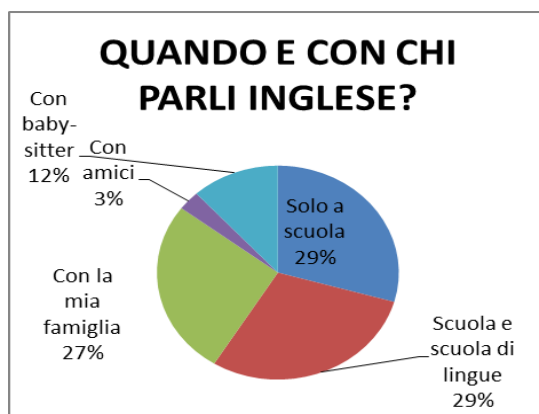


Figura 18

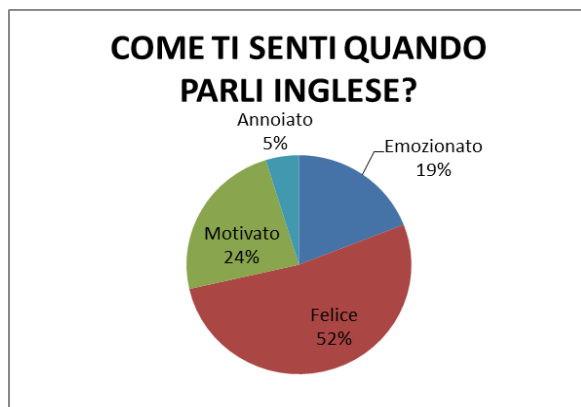


Figura 19

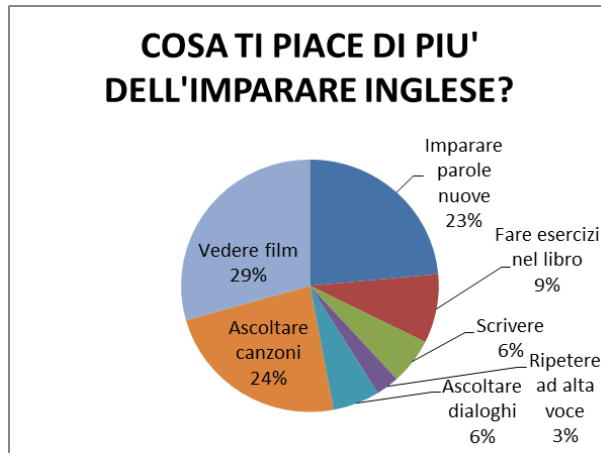


Figura 20



Figura 21



Figura 22

Età dei bambini: 8; Numero di bambini di 8 anni: 69.

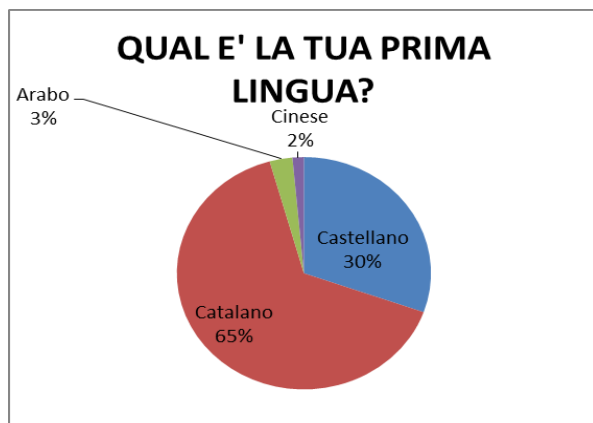


Figura 23

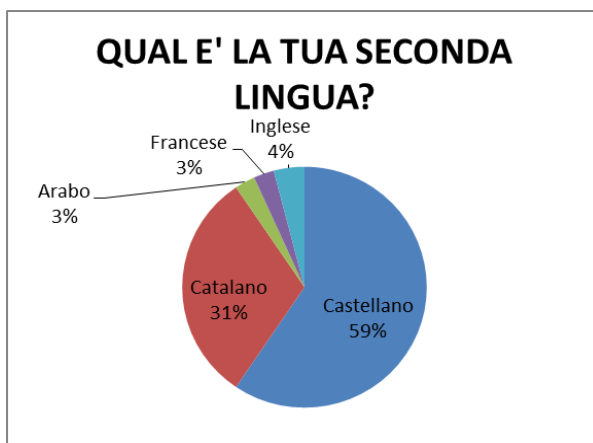


Figura 24

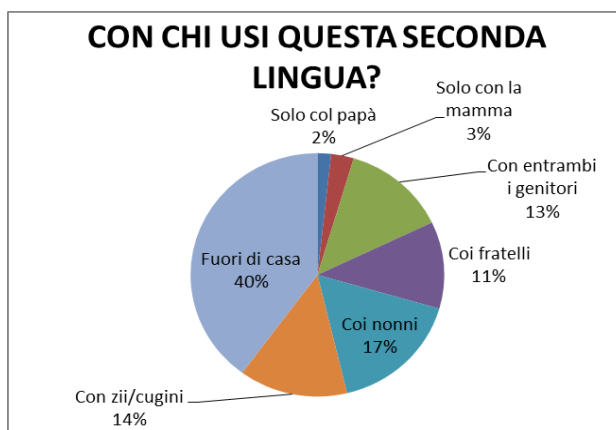


Figura 25



Figura 26

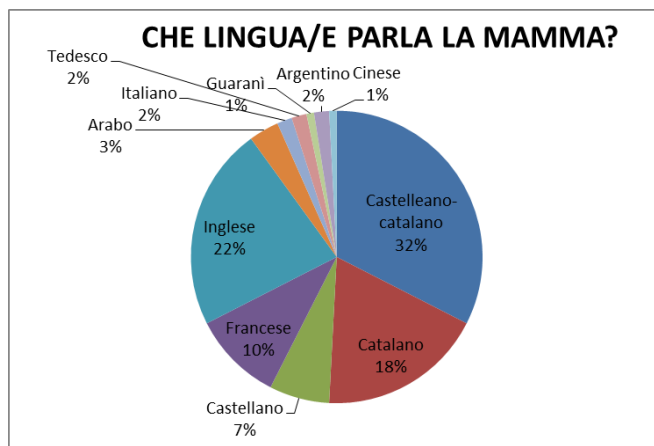


Figura 27

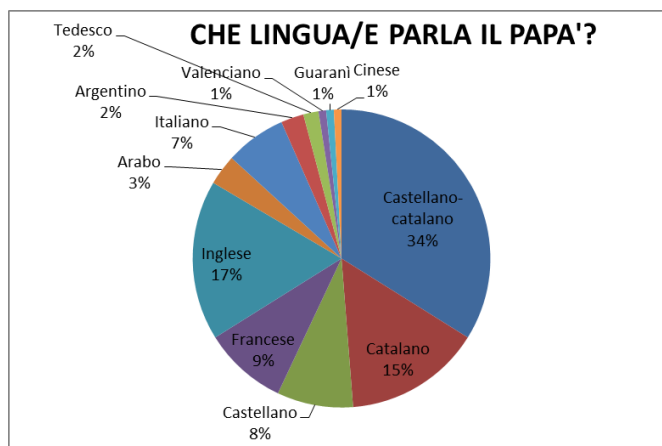


Figura 28

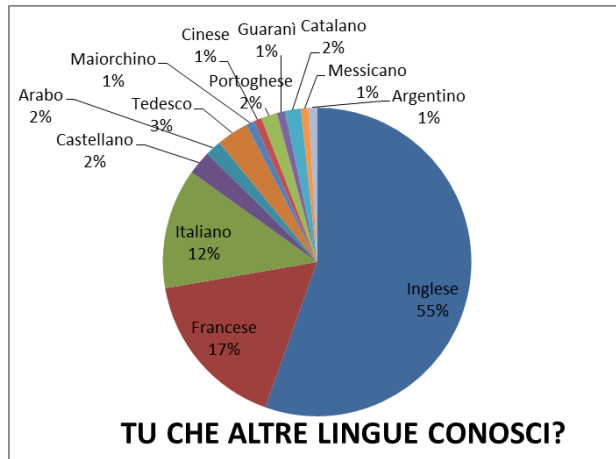


Figura 29

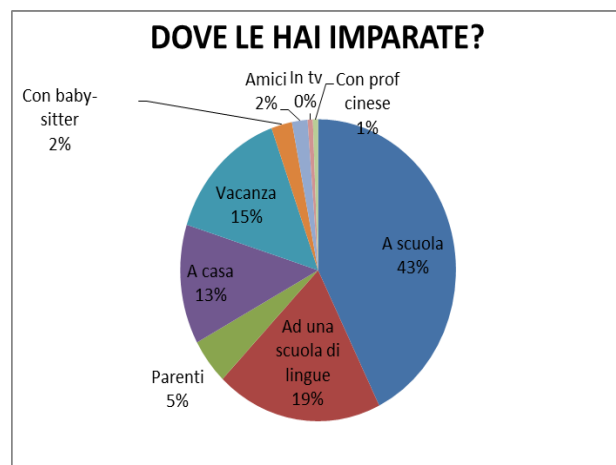


Figura 30

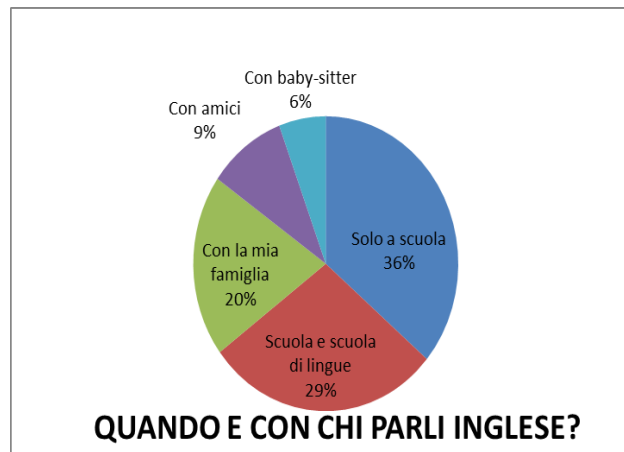


Figura 31

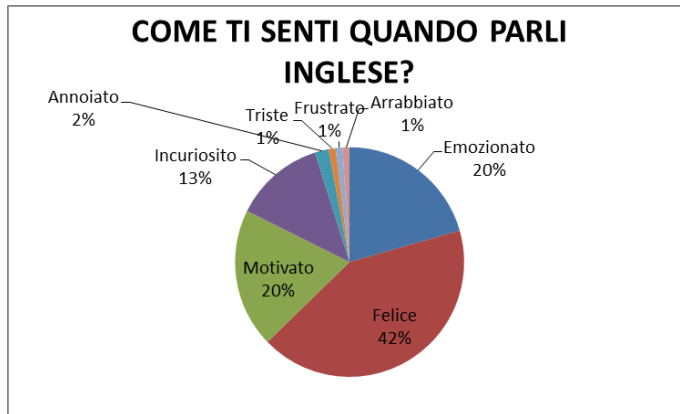


Figura 32

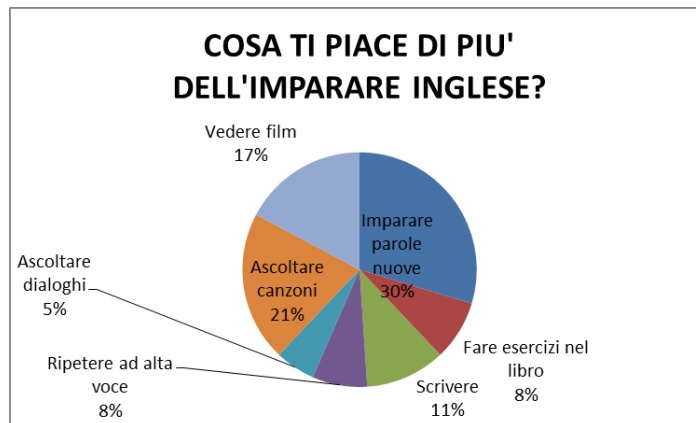


Figura 33

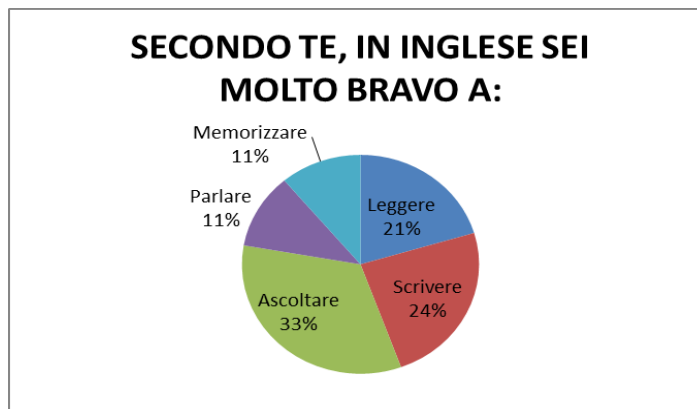


Figura 34

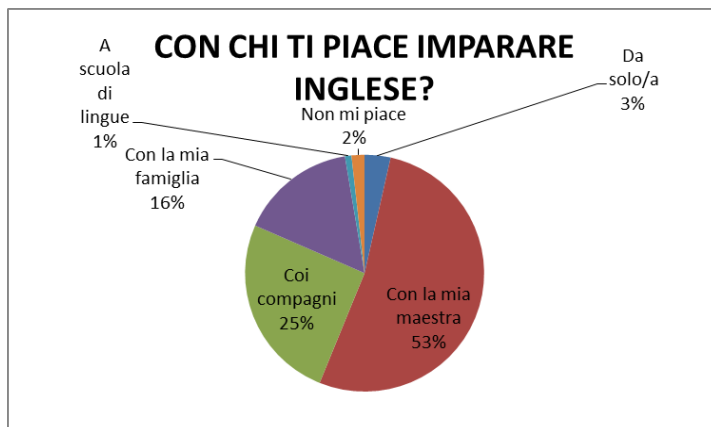


Figura 35

Età dei bambini: 9; Numero di bambini di 9 anni: 50.

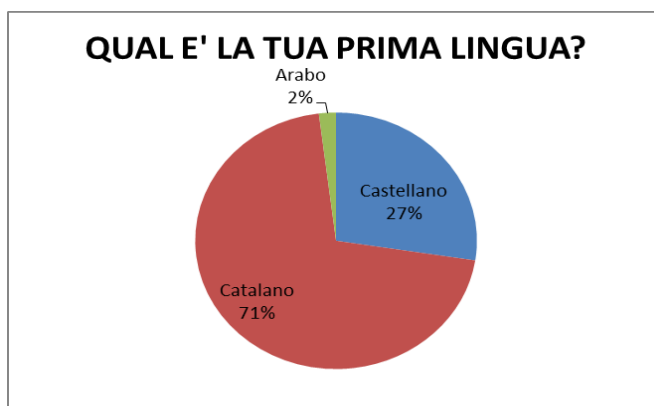


Figura 36

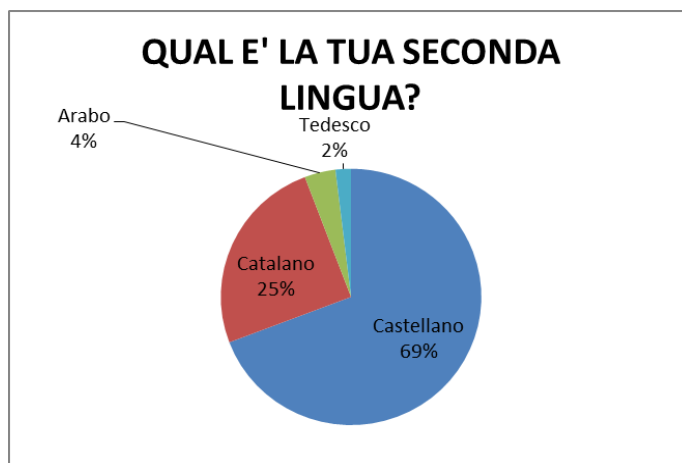


Figura 37

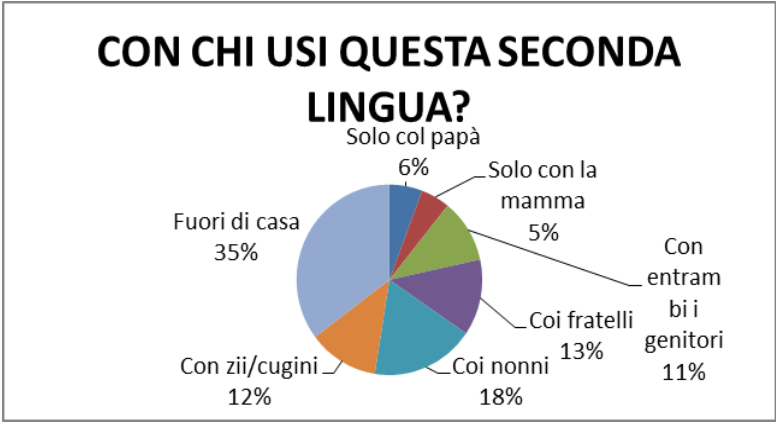


Figura 38

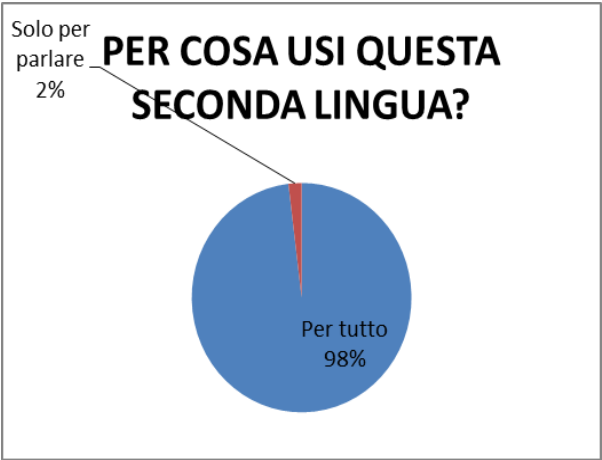


Figura 39

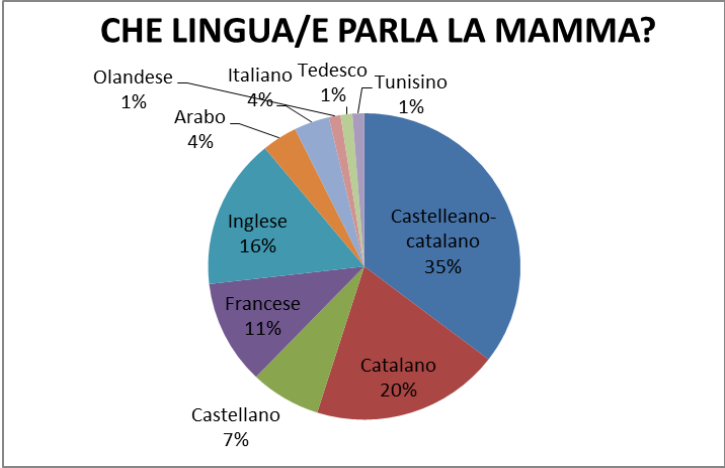


Figura 40

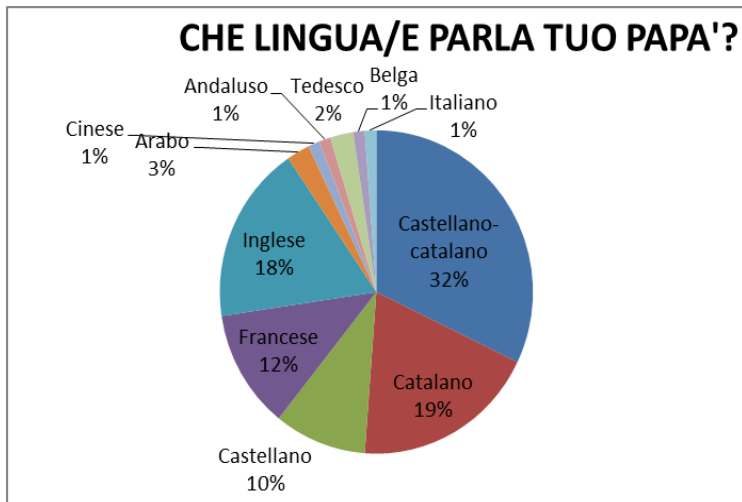


Figura 41

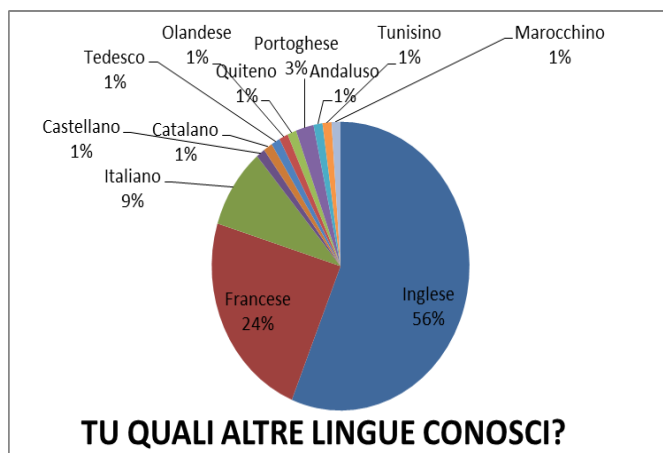


Figura 42

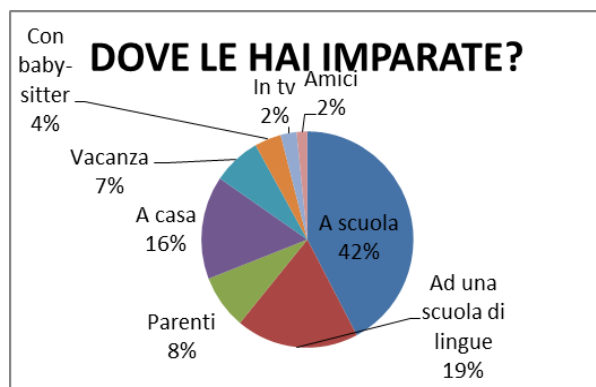


Figura 43

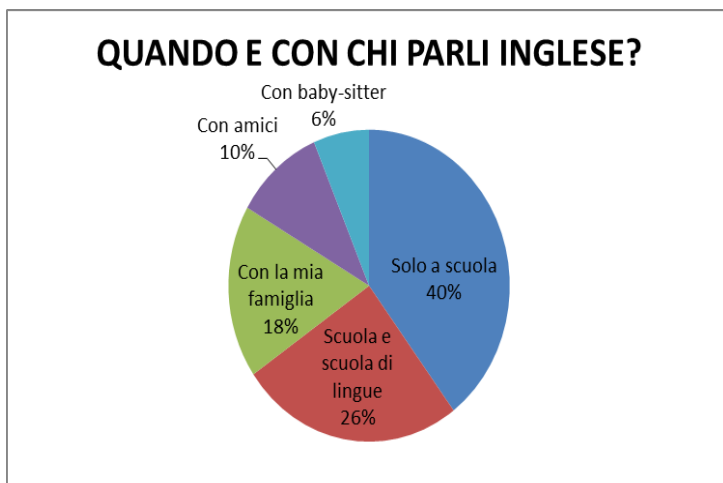


Figura 44

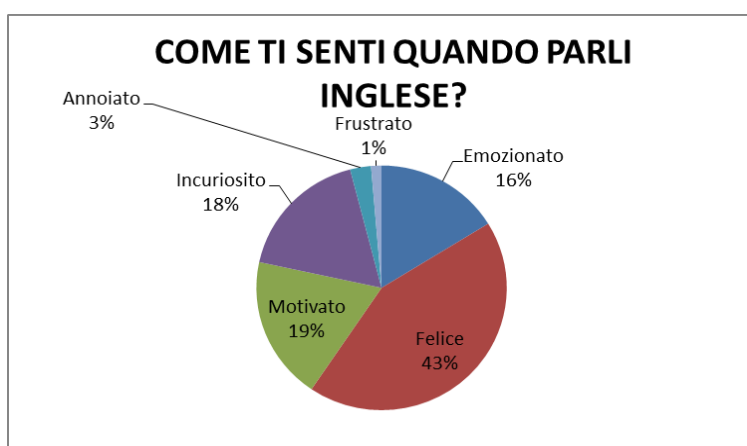


Figura 45

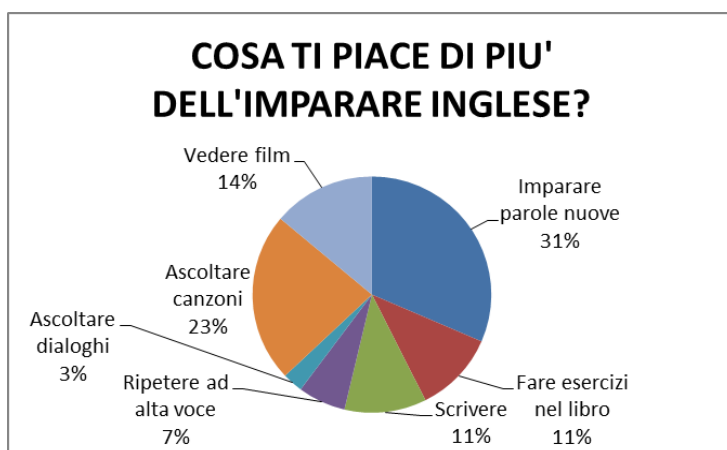


Figura 46

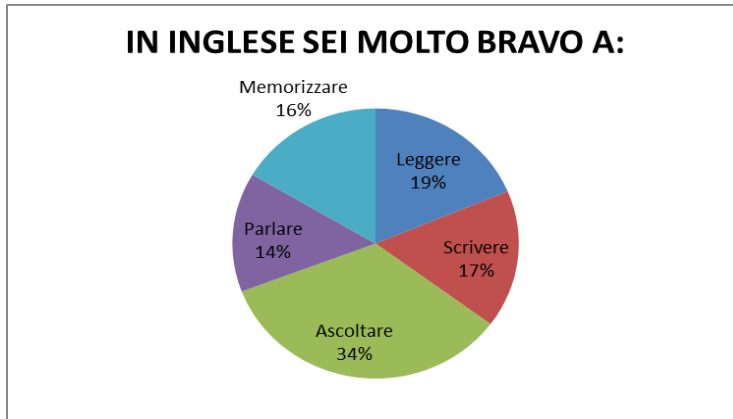


Figura 47

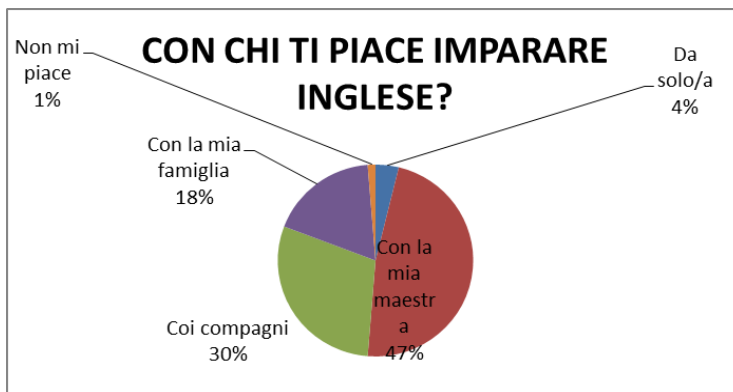


Figura 48

Età dei bambini: 10; Numero di bambini di 10 anni: 4.



Figura 49



Figura 50

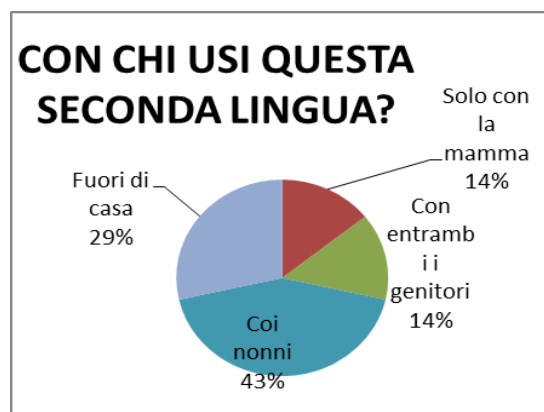


Figura 51

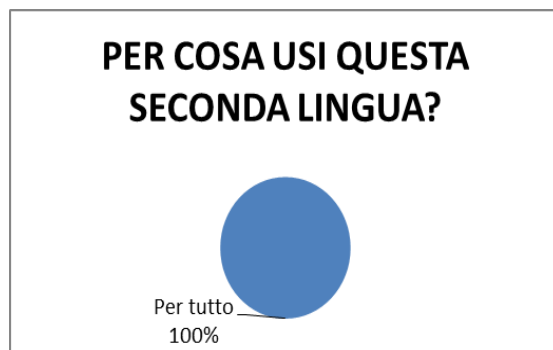


Figura 52

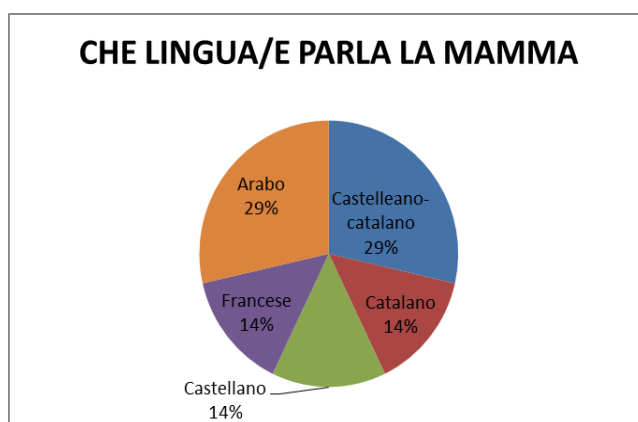


Figura 53



Figura 54

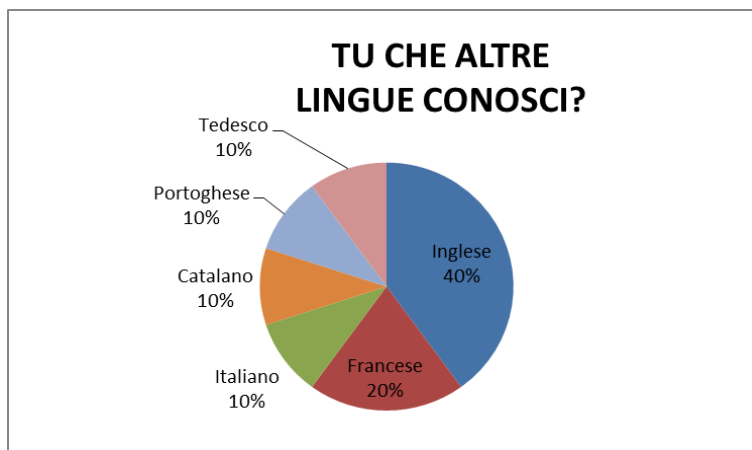


Figura 55

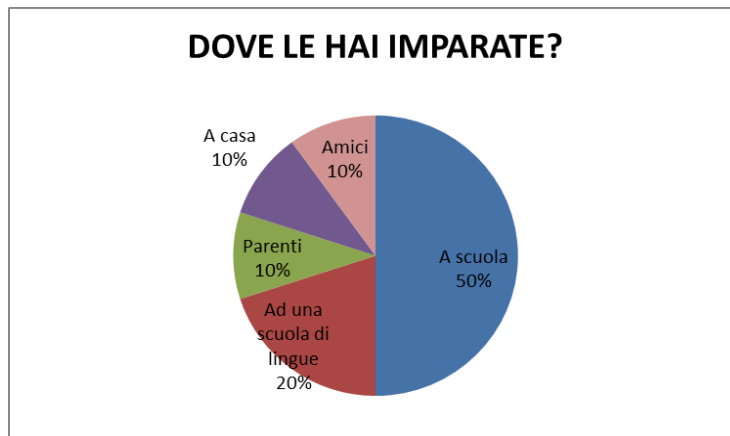


Figura 56



Figura 57



Figura 58

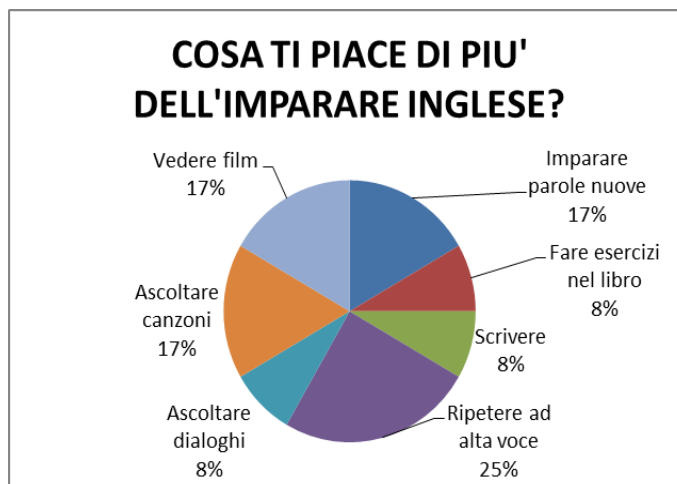


Figura 59

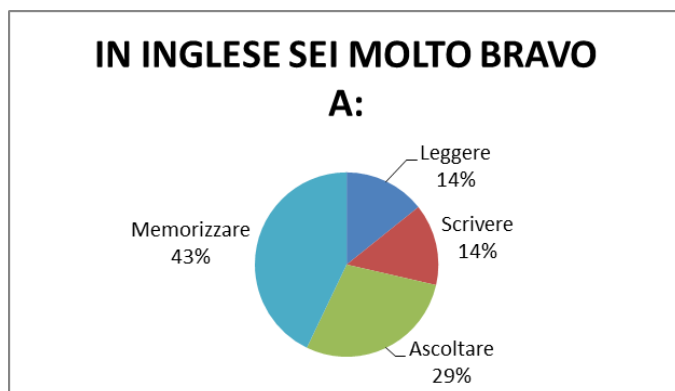


Figura 60

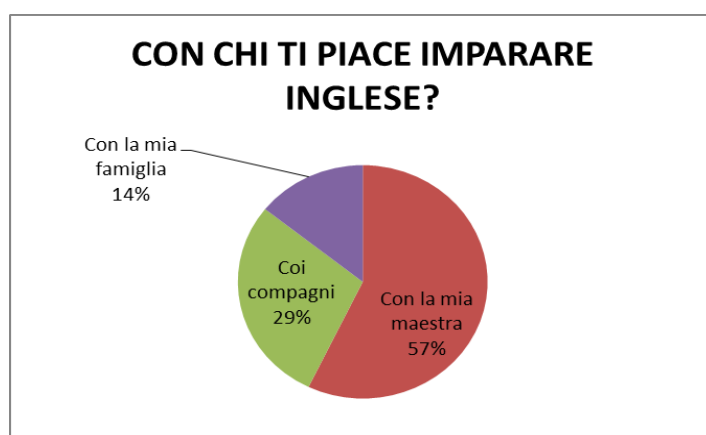


Figura 61

Una volta aver ottenuto tali dati, si è passati alla seconda fase di ricerca. In questa seconda fase della raccolta dati, ci si è dedicati alla valutazione di eventuali differenze di *proficiency* tra i veri e propri bilingui e quelli che invece lo sono solo in modo parziale o non lo sono affatto⁴⁹. La soluzione per rendere tale fase più gestibile è stata quella di raccogliere i dati sul profitto scolastico dei bambini nelle materie linguistiche (lingua castigliana, lingua catalana e lingua inglese), per poi successivamente, “sovrapporlo” coi dati ottenuti nella prima fase dell’inchiesta. E’ stato dunque chiesto alle insegnanti e alla preside scolastica di visionare le valutazioni che i ragazzi hanno avuto in uno stesso arco di tempo (mantenendo distinti i voti ottenuti nelle prove orali e

⁴⁹ Infatti, sebbene da un punto di vista teorico si riconosca a questi bambini lo status di soggetti bilingui (castigliano-catalano o viceversa), alcuni di loro presentavano diverse difficoltà nel parlare il castigliano, prediligendo invece la lingua catalana, che viene da loro parlata essenzialmente come L1. Si è notato, infatti, che alcuni di loro non erano in grado di tradurre una frase dal catalano al castigliano: questo risultava particolarmente evidente quando, ad esempio, ad una domanda in inglese avanzata dall’insegnante, seguiva una risposta del bambino X in catalano che viene aiutato dall’amico Y il quale traduceva tale risposta in castigliano o in inglese.

scritte e le relative medie), verificando così se, in base a quanto dichiarato, emergessero differenze sostanziali. Tuttavia, nel periodo in cui veniva condotta la mia ricerca (primo trimestre dell'anno scolastico, periodo settembre-dicembre), non tutte le maestre possedevano almeno una valutazione per ogni abilità⁵⁰. Pertanto, si è deciso di basare la ricerca sui voti dell'ultimo trimestre dell'anno scolastico precedente: sebbene fossero valutazioni relative al trimestre aprile-giugno (e non settembre-dicembre, periodo di somministrazione del questionario ai bambini), si sosteneva l'assenza di significative differenze tra le valutazioni sulle *proficiency* linguistiche degli alunni dell'anno precedente e quelle del periodo di somministrazione dell'inchiesta. Confrontando i voti ricevuti in catalano e in castigliano da ogni bambino relativamente alle dimensioni linguistiche di "comprensione orale", "espressione scritta" e "lettura", è stato possibile osservare chi ha ottenuto voti simili nelle due lingue (e quindi presumibilmente bilingue), chi presenta lievi differenze di *proficiency* nelle due lingue (quindi parzialmente bilingue) e chi presenta differenze significative tra le due lingue (quindi presumibilmente monolingue). Per meglio illustrare i dati ottenuti, è stato realizzato un ulteriore grafico che mostrasse, per l'appunto, la percentuale di bilingui, parzialmente bilingui e monolingui nelle classi terze e quarte esaminate.

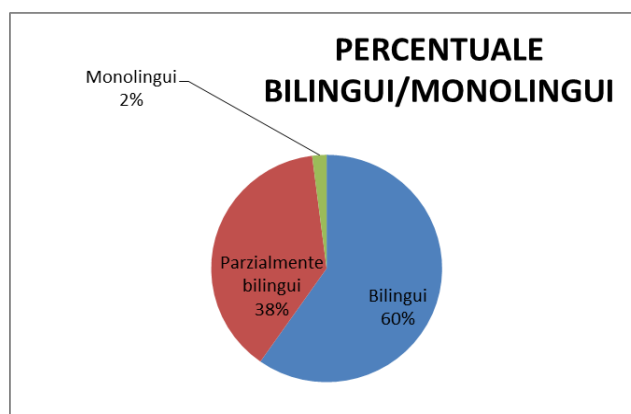


Figura 62

Successivamente, si è effettuato un confronto tra i risultati ottenuti in questa fase (percentuale di bilingui, parzialmente bilingui e monolingui sulla base dei voti in castigliano e catalano) e i voti ricevuti in lingua inglese. In questo modo si è potuto

⁵⁰ Alcune di loro avevano raccolto, ad esempio, tutte le valutazioni delle abilità scritte, ma non quelle orali, o viceversa.

capire se coloro i quali sono risultati essere perfettamente bilingui avessero anche un livello migliore nella terza lingua (inglese) oppure no. A tale scopo è stato creato un grafico sui voti⁵¹ dei bambini bilingui ricevuti in inglese (figura 59), per poi fare lo stesso con i parzialmente bilingui (figura 60) e con i (pochi casi di) bambini monolingui (figura 61).

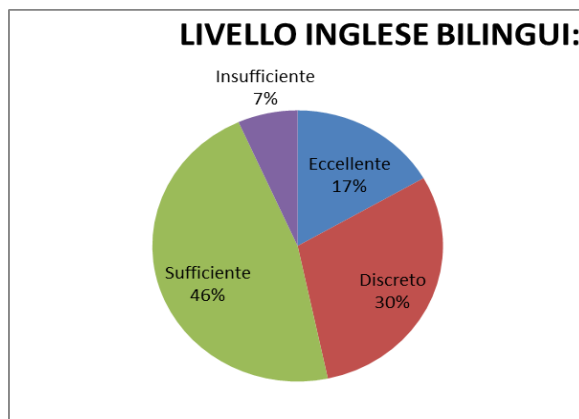


Figura 63: Livello d'inglese dei bambini bilingui

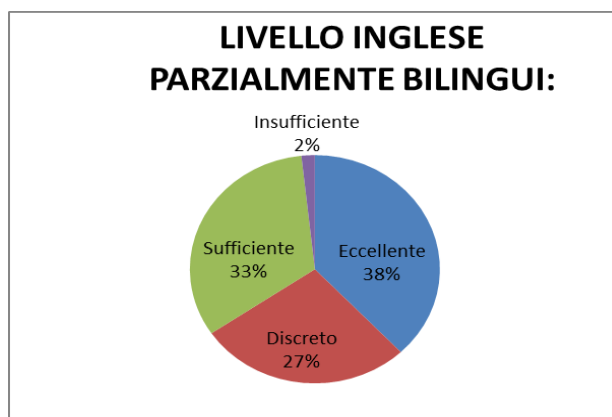


Figura 64: Livello d'inglese dei bambini parzialmente bilingui

⁵¹ Più che di veri e propri “voti” si dovrebbe parlare di “giudizi” poiché il rendimento scolastico dei bambini veniva indicato tramite i seguenti giudizi (in ordine crescente, dal voto peggiore a quello migliore): NA (*no assoliment*, insufficiente, corrispondente ai voti 4-5), AS (*assoliment satisfactori*, sufficiente-buono corrispondente ai voti 5-6), AN (*assoliment notable*, discreto, corrispondente ai voti 7-8), AE (*assoliment excelente*, ottimo, corrispondente ai voti 9-10).

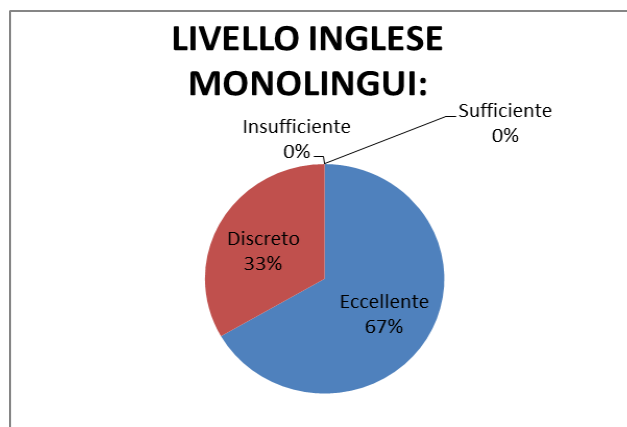


Figura 65: Livello d'inglese dei bambini monolingui

Come si evince dai grafici e contrariamente ad ogni aspettativa (si veda 3.2.1), è risultato che sono i bambini parzialmente bilingui e quelli meglio definibili monolingui ad aver ottenuto voti migliori in inglese nel trimestre aprile-giugno rispetto ai bilingui perfetti. Tali risultati hanno così innescato una serie di riflessioni circa le cause di tale situazione. Come suggerito da un team esperto di ricercatori in ambito psico- e sociolinguistico dell'Università di Lerida (Spagna), con cui ho avuto occasione di collaborare ai fini della ricerca, seppur l'idea di comparare le valutazioni ottenute dai bambini in catalano con quelle ottenute in castigliano tramite differenza tra i voti stessi⁵² fosse fondata, è sempre difficile applicare regole matematiche a livelli di *proficiency* linguistici⁵³. Alla luce di tale spiegazione, si è deciso di utilizzare una particolare funzione di Excel (funzione R Pearson) con la quale si potessero ottenere risultati riguardanti le competenze dei bambini in inglese e la correlazione esistente tra le varie lingue. Grazie a questo programma sarebbe stato possibile, dunque, verificare se esistesse o meno una relazione diretta tra un avanzamento nel livello di *proficiency* in lingua catalana e castigliana e in lingua inglese. Tuttavia, anche tale metodologia di ricerca si è rivelata poco efficiente poiché i dati inseriti (i voti registrati nelle tre

⁵² Tale operazione è stata eseguita nel modo seguente: si sono trasformati i giudizi in voti (NA: 0; AS: 1; AN:2; AE:3) e si ha proceduto eseguendo una differenza tra i voti ricevuti in catalano orale e in castellano orale, catalano lettura e castellano lettura, catalano scritto e castellano scritto, tramite algoritmo di Excel: =abs(voto catalano orale-voto castellano orale)+(voto catalano lettura-voto castellano lettura)+(voto catalano scritto-voto castellano scritto).

⁵³ Non stiamo infatti comparando due temperature, ma due giudizi che sono soggettivi e variano da lingua a lingua. Per un bambino catalano, ad esempio, un 9 in catalano non equivale ad un 9 in inglese perché le conoscenze stesse del bambino sono diverse e gli obiettivi che le maestre si aspettano che il bambino raggiunga per poter dargli il 9 o il 10 sono diversi.

dimensioni linguistiche per ogni bambino) erano in numero troppo esiguo e insufficiente per poter eseguire una correlazione degna di significato.

Questo ha confermato come, quando si parla di didattica e in particolare di glottodidattica (scienza molle⁵⁴) vi siano alcune variabili che debbono essere prese in esame (da me non considerate all'inizio di questa ricerca), come ad esempio la metodologia d'insegnamento della lingua in questione, le ore dedicate a tale insegnamento, la continuità nella figura del docente e soprattutto le competenze attese e i criteri di valutazione del docente stesso. Pertanto un'ulteriore fase di ricerca si è incentrata sul reperimento di tali informazioni.

Innanzitutto, la metodologia d'insegnamento dell'inglese nelle classi seconde e terze dell'anno scolastico precedente (le attuali terze e quarte prese in considerazione per la ricerca) si basava, come per l'anno dell'inchiesta, su un approccio di tipo umanistico-comunicativo (attività ludiche, *cooperative work*, *total physical response* in certi casi), seppure non mancassero attività di tipo strutturale necessarie per fissare i vocaboli appena appresi. Tuttavia, alla lezione d'inglese era dedicata solamente un'ora e mezza a settimana, generalmente nelle ore pomeridiane dalle ore 15.00 alle ore 16.30, mentre per le ore di lingua castigliana e catalana venivano dedicate rispettivamente tre e quattro ore la settimana, generalmente nelle ore precedenti alla pausa pranzo, ore in cui l'attenzione dei bambini è notevolmente maggiore e migliore. Inoltre, nell'ora e mezza di lingua inglese la classe non veniva suddivisa in due sottogruppi (come invece avveniva nelle ore di castigliano e catalano) cosicché si potesse lavorare con 12 bambini invece che con 24 e, oltre a questo, dopo il secondo trimestre dello scorso anno scolastico la maestra delle classi terze è stata sostituita da una supplente e questo ha di certo destabilizzato i bambini che hanno dovuto riabituarsi ad una nuova figura di riferimento. Alla luce di tali informazioni, è stato dedotto che l'insegnamento della terza lingua per il trimestre preso in considerazione per questa ricerca non sia stato privilegiato come invece sembra sia avvenuto per le altre due lingue. Questo potrebbe

⁵⁴ Termine usato come calco dall'inglese *soft sciences*, indica quelle scienze in cui la metodologia e il rigore scientifici non possono essere applicati pedissequamente perché non sono discipline che si basano su dati scientificamente dimostrabili e matematicamente prevedibili, caratteristiche proprie invece di quelle che vengono chiamate "scienze dure", *hard sciences*.

aver influito in quei soggetti completamente bilingui che hanno rafforzato le loro conoscenze nelle prime due lingue e meno nella terza.

Tuttavia, il fatto di non essere pervenuti ad una risposta univoca e certa circa i risultati ottenuti ha permesso di dare una svolta differente a tale ricerca: nella valutazione scolastica circa l'apprendimento linguistico di soggetti giovani, siano questi bilingui o monolingui, fattori di natura sia interna sia esterna all'ambiente scolastico giocano un ruolo fondamentale. Di questo si parlerà nel prossimo e ultimo capitolo di questa tesi (si veda capitolo 4).

Da ultimo, come anticipato all'inizio di questo sotto-paragrafo, si era prevista la creazione di una serie di attività di rinforzo orientate allo sviluppo della *language awareness* in termini contrastivi tra le lingue a contatto. Tuttavia, il mio tempo di permanenza presso la scuola catalana non mi ha permesso di continuare tale ricerca, sebbene un tentativo volto a perseguire tale obiettivo era già stato intrapreso mediante l'inserimento, all'interno dei curricula di tutte le classi, della dimensione valutativa denominata "*Plurilingüe i intercultural*". Come si legge nel sito della Generalitat de Catalunya (e in particolare il *Departament d'Ensenyament*), infatti, obiettivo principale di questa dimensione, da conseguire nelle ore di lingua catalana e castigliana, è il seguente:

Les competències d'aquesta dimensió plantegen continguts relacionats amb les habilitats i destreses per a la convivència, el respecte i l'enteniment entre les persones basats en els usos socials de les llengües en contextos multilingües. Es parteix de la idea que aprendre llengües és, abans que altra cosa, aprendre a comunicar-se amb altres persones, a prendre contacte amb distintes realitats i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres.

Allo stesso modo, la *Generalitat* cita che nelle ore di lingua straniera (inglese), l'obiettivo relativo alla detta dimensione è il seguente:

Amb la competència plurilingüe, l'individu desenvolupa una habilitat comunicativa que mobilitza tota la seva experiència lingüística integrada, en la qual els coneixements que té de diverses llengües s'interrelacionen i interactuen en un determinat context cultural. La dimensió plurilingüe i intercultural ha estat també plantejada en el desplegament de les competències de les àrees de llengua catalana i castellana en les quals es fa èmfasi en la necessitat de dotar l'alumne d'una consciència de la diversitat lingüística. L'àrea de llengües estrangeres té, encara més, un paper imprescindible a l'hora de posar

l'accent en l'enfocament plurilingüe, ja que facilita la posada en contacte d'estructures i conceptes entre les llengües conegudes per l'alumne i les que va aprenent.

Come si legge più in basso nel sito, il *Departament* ha elaborato un documento denominato *ÀMBIT LINGÜÍSTIC: Àrea de primera llengua estrangera* in cui vengono presentati i contenuti e gli obiettivi da perseguire per ognuna delle dimensioni su cui si lavorerà nell'insegnamento della lingua in questione. In particolar modo, per il cosiddetto *cicle inicial*, che comprende le classi prime e seconde, la dimensione sovraccitata relativa al plurilinguismo e allo sviluppo di una consapevolezza interculturale include i seguenti obiettivi:

1. Valoració del fet que totes les llengües serveixen per comunicar-se, per aprendre i per aproximar-se a d'altres cultures;
2. Valoració de la necessitat de conèixer més d'una llengua per poder comunicar-se amb més gent;
3. Reconeixement de la pròpia identitat lingüística i cultural, i la de la resta de la classe;
4. Actitud receptiva cap a persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent a la pròpia;
5. Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències;
6. Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a l'escola, i consciència que al món hi ha llengües molt diverses i que s'escriuen amb grafies diferents;
7. Sensibilitat per a les diferències i les semblances entre llengües diferents;
8. Consciència de la realitat multilingüe i pluricultural de les famílies i l'entorn dels alumnes identificant semblances i diferències;
9. Percepció de la realitat multilingüe i pluricultural de les famílies i l'entorn dels alumens;
10. Semblances i diferències entre les llengües ensenyades a l'escola, o de la família romànica;
11. Interès per escoltar cançons, contes i altres produccions tradicionals o actuals en altres llengües de l'entorn no conegudes i interès per percebre-hi semblances i diferències;
12. Ús d'elements verbals i no verbals per a comunicar-se en situacions multilingües;
13. Participació en les diferents activitats culturals i lingüístiques del centre en què s'utilitzen llengües diferents del català;
14. Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de les llengües i motivació per conèixer altres llengües i cultures.

Per il cosiddetto *cicle mitjà* invece, che comprende le classi terze e quarte, il *Departament* si esprime al riguardo circa gli obiettivi relativi alla dimensione plutilingue:

1. Valoració de la llengua com a instrument de comunicació, d'aprenentatge i d'aproximació a d'altres cultures i obertura a la diversitat de llengües i cultures del món;
2. Valoració de la llengua i cultura catalanes, així com de les altres llengües i cultures presents a l'aula;
3. Valoració de la necessitat de conèixer altres llengües per poder comunicar-se amb més gent, buscar informació i conèixer altres cultures;
4. Valoració de la pròpia identitat lingüística;
5. Actitud crítica davant estereotips lingüístics que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes;
6. Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències;
7. Coneixement i respecte per la varietat lingüística (llengües diferents o varietat d'una mateixa llengua) existent en el context familiar, escolar i social;
8. Coneixement i valoració positiva de la diversitat lingüística d'Espanya;
9. Coneixement de la diversitat lingüística en el món i de l'existència de diversos alfabetos;
10. Interès i motivació per a conèixer el funcionament de distintes llengües i comparar-les per observar semblances i diferències especialment en el cas de les llengües romàniques;
11. Coneixement d'algunes semblances i diferències en els costums quotidians i ús de les formes bàsiques de relació social als països on es parlen les llengües curriculars i presents en el centre;
12. Percepció de les dificultats de la comunicació plurilingüe i aplicació d'estratègies verbals i no verbals per resoldre les situacions;
13. Participació en les diferents activitats culturals i lingüístiques del centre on s'utilitzen diverses llengües;
14. Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de les llengües.

Lo stesso tipo di blocco di contenuti è stato realizzato anche per il *ciclo superior* (classi quinte e “seste”); tuttavia, ho deciso di non inserire detti obiettivi in quanto appartenenti a classi da me non sottoposte al questionario.

Nel prossimo capitolo verranno dunque presentati i principali fattori d'influenza nell'apprendimento linguistico, siano essi di natura interna o esterna all'ambiente scolastico in cui tale apprendimento ha luogo. Il vantaggio di essere bilingui e di crescere i propri figli come bilingui dovrebbe essere infatti accompagnato da una politica linguistica ed educativa tale da potenziarne le capacità cognitive anche all'interno dell'ambito scolastico: tuttavia, molto spesso le nozioni linguistiche apprese al di fuori del contesto scolastico in modo individuale dai bambini bilingui vengono limitate in quanto “non conformi” al programma scolastico e questo è certamente

demotivante per il bambino bilingue stesso. Nei prossimi paragrafi si vedrà allora quali sono i fattori di maggiore influenza nell'apprendimento linguistico e sui quali bisogna necessariamente insistere al fine di motivare un apprendente nel suo percorso educativo.

Capitolo 4: FATTORI D'INFLUENZA VERSO L' APPRENDIMENTO LS

Molti sono stati gli studi dedicati all'avvaloramento dell'idea secondo cui la conoscenza di una o più lingue straniere abbia numerosi effetti benefici sull'apertura mentale degli individui (bambini o adulti che siano) e sul loro grado di tolleranza verso ciò che è "diverso". Tuttavia, pochi sono stati gli studi che hanno avuto come oggetto d'indagine i fattori che influenzano l'apprendimento di una L2/LS cercando quindi di dare una spiegazione ai diversi livelli di *proficiency* raggiunti da studenti inseriti nel medesimo ambiente formale di apprendimento. Sicuramente l'ambiente accademico in questo svolge un ruolo fondamentale, o forse è meglio dire, principale: molti bambini si approcciano per la prima volta ad una lingua straniera in contesto scolastico e l'*imprinting* che avviene nei primi contatti con questo nuovo codice linguistico e con la figura grazie alla quale essi si avvicinano a questo plasmerà la loro voglia di conoscere e approfondire tale LS. Questo però non è vero solo per i bambini monolingui: sebbene i bambini bilingui siano esposti ad una o più lingue straniere oltre alla L1 (e per questo etichettate come L2 e L3) fin dalla nascita o fin dalla tenera età (per una classificazione dei bilingui si veda 1.1.1), il grado di esposizione a queste ne influenza la *proficiency*: in particolare, se una di queste lingue viene utilizzata e insegnata anche in contesto scolastico è necessario che gli insegnanti motivino lo studente nel miglioramento e apprendimento linguistico in tale lingua. Tuttavia, questo ancora non spiega la ragione per cui certi bambini eccelgano nell'avanzamento di competenza linguistica in una data lingua e altri meno (siano essi bilingui o monolingui). Sebbene gli insegnanti svolgano un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento linguistico nei bambini (ma anche successivamente, negli adulti che intraprendono un percorso autonomo e volontario di apprendimento linguistico) i soli insegnanti non possono influenzare in modo totalizzante il grado d'impegno che lo studente deciderà di dedicare all'apprendimento linguistico e il livello di *proficiency* che raggiungerà. Vi sono ulteriori fattori d'influenza che conducono al successo in ambito linguistico per qualsiasi individuo e

sono tanto fattori interni all'ambiente scolastico, quanto esterni e da ricondursi per lo più all'aspetto personale e sociale in cui l'apprendente è inserito. Pertanto, sebbene i bambini bilingui siano necessariamente avvantaggiati da un punto di vista cognitivo nella conoscenza di due o più lingue (si veda capitolo 1 e in particolare 1.4), tale condizione deve essere coltivata e incentivata, tanto in ambiente accademico quanto a livello familiare e sociale. Dunque, essere bilingui porta con sé qualche vantaggio? Da un punto di vista cognitivo, certamente, e più di qualcuno. L'essere stati a contatto con due o più lingue fin dalla nascita è condizione sufficiente per essere avvantaggiati nel livello di *proficiency* linguistica che si svilupperà e raggiungerà nel tempo? Non necessariamente: se una lingua non viene costantemente praticata s'indebolisce, come fosse un muscolo qualsiasi del nostro corpo, e per praticarla non sempre l'ambiente accademico-scolastico basta, ma vi sono ulteriori fattori che intervengono nel processo di miglioramento e rafforzamento dell'apprendimento linguistico in una data L2/LS.

Di seguito, verranno dunque presentati i maggiori fattori d'influenza in ambito di apprendimento linguistico validi tanto per bilingui quanto per monolingui. Verranno dapprima analizzati quei fattori d'influenza interni all'ambiente scolastico (insegnanti ed organizzazione didattica) che da sempre sono stati considerati i principali elementi motivazionali nell'apprendimento linguistico (si veda 4.1). Successivamente verranno presentati i fattori d'influenza esterni alla scuola (si veda 4.2): atteggiamenti linguistici dell'apprendente (4.2.1), contatti interlinguistici (4.2.2), contesto familiare dell'apprendente (4.2.3) e infine utilità pragmatica associata alla conoscenza linguistica (4.2.4).

4.1 Fattori interni alla scuola

Come avremo modo di approfondire successivamente (in particolare in 4.2.4), la motivazione ad imparare una lingua straniera è fortemente legata a due fattori principali: la cosiddetta *integrative orientation* e la *instrumental orientation*. Nel primo caso l'individuo è incentivato ad impegnarsi in un percorso di apprendimento linguistico perché mosso dalla curiosità conoscitiva o dal desiderio di entrare in rapporto con un'altra cultura, mentre nel secondo caso (di cui si parlerà in 4.2.4) l'apprendente inizia un percorso di apprendimento linguistico pensando all'utilità e ai vantaggi concreti derivanti dalla padronanza di una lingua straniera (Santipolo 2011, p.88). Mentre

quest'ultima è prerogativa dello studente adulto o della famiglia dello studente bambino (si veda 4.2.3), l'*integrative orientation* è l'elemento motivazionale che si riscontra maggiormente tra gli apprendenti in età infantile. La curiosità verso la lingua e cultura straniera è principalmente innescata dalla figura di riferimento mediante la quale il bambino entra in contatto con tale lingua: l'insegnante di lingua. L'incentivo e la motivazione nei confronti dell'apprendimento della LT da parte del bambino nascono principalmente in contesto scolastico, sebbene vengano ulteriormente rafforzati e guidati dal contesto socio-familiare in cui il bambino stesso si trova inserito (si veda 4.2.3). Un insegnante competente che sappia utilizzare un approccio alla lingua straniera di tipo ludico (come ad esempio attività di simulazione come il *role play* o *role making*, TPR, *storytelling*, ecc.) di fronte ad un pubblico di apprendenti di età infantile può facilitare l'apprendimento di questi poiché ne riduce l'innalzamento del filtro affettivo, creando al contempo un clima di apprendimento sereno e non competitivo (Santipolo 2011, pp.97-99). L'insegnante allora rappresenta il primo vero e proprio fattore d'influenza e di motivazione nel percorso di apprendimento linguistico dello studente e di questo si parlerà nel prossimo sotto-paragrafo (4.1.1). Tuttavia, l'insegnante non si trova ad attuare la sua missione educativa da solo, ma deve invece scontrarsi (o incontrarsi) con le decisioni prese dagli, per utilizzare un termine economico poiché la scuola si configura in fondo come una piccola azienda educativa, "*stakeholders*"⁵⁵ con cui si trova a collaborare, quali: politiche educative nazionali, direttore scolastico, colleghi, familiari (si veda 4.2.2 e 4.2.3), utilità strumentale e pragmatica della lingua (si veda 4.2.4) e studenti stessi. Nelle prossime righe verranno spiegati dettagliatamente alcuni di questi elementi d'influenza nell'insegnamento e apprendimento linguistico.

4.1.1 *Insegnanti e organizzazione didattica*

Research shows that there is only half as much variation in student achievement between schools as there is among classrooms in the same school. If you want your child to get the best education possible, it is actually more important to get him assigned to a great teacher than to a great school.

[Bill Gates]

⁵⁵ Portatori di interesse, coloro che influiscono sulle iniziative di una società o azienda, nel nostro caso il progetto glottodidattico.

Si è voluto iniziare tale sotto-paragrafo con la citazione di Bill Gates di cui sopra, poiché dipinge piuttosto accuratamente la realtà dell'ambiente scolastico e accademico in qualunque zona del mondo e in qualunque epoca: un bravo insegnante ha sempre fatto, fa e sempre farà la differenza nell'apprendimento dello studente, perché ha il doppio potere di risvegliare in lui la voglia e la motivazione ad impegnarsi in un percorso di crescita e conoscenza di qualcosa a lui nuovo, o di disincentivarlo, annoiarlo e far appassire in lui il desiderio di apprendere. C'è infatti chi afferma che "Ciò che un insegnante scrive sulla lavagna della vita non potrà mai essere cancellato" o che "L'insegnamento è il più grande atto di ottimismo" (Colleen Wilcox) o ancora che "È l'arte suprema dell'insegnante: risvegliare la gioia della creatività e della conoscenza" (Albert Einstein): qualunque sia il modo in cui vogliamo descrivere il valore e il peso che la figura dell'insegnante ha nel forgiare la mente e la personalità dei suoi alunni, resta il fatto che l'insegnante è il primo grande e vero fattore d'influenza nell'apprendimento, linguistico e non.

Se secondo alcuni "teaching is a unique personal activity, about which no useful generalizations can be made" (Morrison e McIntyre 1969, p.13), verso la seconda metà del secolo scorso c'è chi tentò una classificazione mediante la quale fosse possibile identificare i criteri principali con cui distinguere un insegnante capace da uno meno valido: nel 1952, infatti, l'*American Educational Research Association* stilò tale classifica e mise al primo posto, tra le qualità che un buon insegnante dovrebbe avere, la capacità di influenzare in maniera positiva i raggiungimenti e i successi degli alunni ottenuti nella loro vita dopo il percorso di formazione scolastico; poco sotto, nella classifica, si trovava il grado di soddisfazione dei genitori dell'alunno nei confronti dell'insegnante, il livello di conoscenza in materia dell'insegnante e, per ultima, la cosiddetta "*Teacher's intelligence*" ((Morrison e McIntyre 1969, p.17). Sebbene si potrebbe scrivere un manuale intero sul significato del termine "intelligenza", dobbiamo contestualizzare l'epoca in cui tale elenco venne stilato: nel 1952 non era ancora stata creata e pubblicata l'opera di Howard Gardner "*Frames of mind*" che introduceva per la prima volta la teoria rivoluzionaria sulle intelligenze multiple⁵⁶ e per questo si pensava

⁵⁶ Secondo H.Gardner quando si parla di una persona non si dovrebbe mai usare l'aggettivo "intelligente" in senso lato perché la qualità che l'aggettivo designa non esiste: l'intelligenza è infatti una moltitudine di forme, non esiste un'intelligenza generica, bensì ognuno di noi possiede una mente che

che il livello d'intelligenza che si riteneva possedesse un insegnante potesse in qualche modo etichettarlo come un insegnante bravo o come un insegnante meno bravo. Oggigiorno sappiamo che non è possibile suddividere gli insegnanti tra intelligenti e non intelligenti (o se lo si vuole fare lo si deve fare con cognizione di causa, conoscendo il vero significato del termine "intelligente", di cui si parlerà tra poco): meglio è invece distinguere tra insegnanti competenti e insegnanti non competenti. Aver ottenuto un titolo che abiliti un individuo ad insegnare non significa necessariamente che questi possieda tutte le competenze per farlo. Un insegnante competente lo è in molteplici modi: è uno specialista⁵⁷ della materia d'insegnamento, è un educatore, è uno psicologo⁵⁸, è una figura attenta a riconoscere i diversi tipi d'intelligenza caratteristici di ognuno dei suoi alunni costruendo e adattando l'insegnamento sulla base di questa conoscenza, è capace d'insegnare utilizzando metodi che siano coerenti con le rappresentazioni mentali dell'alunno, i suoi stili di apprendimento⁵⁹ e le sue conoscenze

è, per così dire, "inclinata" in una certa direzione a partire dalla quale emerge la sua peculiare ed esclusiva *Weltanschauung* (Gardner 2005, pp.7-8). Tali intelligenze sono: l'intelligenza linguistica, l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza musicale, l'intelligenza cinestetico-corporea, l'intelligenza intrapersonale, l'intelligenza interpersonale e l'intelligenza naturalistica. Spiega Gardner: "Il fine della scuola dovrebbe essere quello di sviluppare le intelligenze e di aiutare le persone a raggiungere obiettivi lavorativi e ricreativi adatti al particolare spettro delle loro intelligenze. Le persone che riescono in questo tipo di aiuto, io credo, si sentono più impegnate e più capaci e, quindi, più propense a servire la società in modo costruttivo" (Gardner 2005, p.15).

⁵⁷ Nell'ambito della didattica di una LS diverso è il ruolo tra l'insegnante specialista e l'insegnante specializzato. Il primo insegna solo la LS in un numero elevato di classi ed è stato formato all'insegnamento di quella LS sottoponendosi costantemente a corsi di aggiornamento e formazione in ambito linguistico; il secondo insegna anche la LS, oltre ad altre discipline curriculari, con il rischio che dedichi alla prima un tempo limitato per favorire l'insegnamento di quelle discipline da lui ritenute "più forti" come l'italiano o la matematica, sebbene la sua preparazione a tutto tondo gli permetta un alto grado di flessibilità in termini di interdisciplinarietà (a cura di Santipolo 2012, p.63).

⁵⁸ Con tale affermazione non ci si riferisce ad un soggetto avente in possesso un titolo di studio nell'ambito psicologico (es. laurea in psicologia), bensì qualcuno il cui alto livello di *expertise* faccia sì che nel suo ruolo di insegnante si intravedano i riflessi del suo essere in fondo un cosiddetto *applied psychologist*. Se insegnare, infatti, ha a che vedere col modificare il comportamento degli alunni verso una direzione o un'altra, allora lo studio della mente degli individui (psicologia) e delle sue applicazioni pratiche diventa una disciplina importante nella formazione di un futuro insegnante (Morrison e McIntyre 1969, p.57).

⁵⁹ Come si spiega il professore Balboni, "è importante non confondere i tipi d'intelligenza proposti da Gardner [...] con gli stili di apprendimento che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, ad esempio, globale piuttosto che riflessiva". Tra gli stili di apprendimento troviamo ad esempio le dicotomie (Balboni 2015, pp.74-76):

- a) stile analitico/globale,
- b) stile ideativo/esecutivo,
- c) tolleranza/intolleranza per l'ambiguità,
- d) dipendenza/indipendenza dal campo,
- e) capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto,

pregresse (specialmente in ambito linguistico) e stimola la motivazione ad apprendere, anche al di fuori del contesto scolastico. L'insegnante è, infatti, colui che permette allo studente di avvicinarsi alla disciplina che sta apprendendo, nel nostro caso la L2/LS. L'insegnante sta sullo sfondo, come ci spiega Balboni, e svolge la funzione di "regista" nel dialogo a due fra i veri protagonisti della scena: lo studente e la lingua (Balboni 2015, p.104). L'insegnante è allora colui che rende più facile il percorso di apprendimento dello studente, perché immagina dove potrebbe trovare più difficoltà sulla base del tipo di intelligenza dell'apprendente, del suo stile di apprendimento, delle lingue da lui parlate e conosciute e dal livello nella lingua che sta apprendendo. Un insegnante efficace nel suo intento didattico compone la sua lezione "su misura" a seconda degli alunni che si trova ad aiutare. Perché è questo che l'insegnante fa: aiuta, facilita, consiglia e guida lo studente nel suo percorso ad ostacoli che lo condurrà a tagliare il traguardo della padronanza linguistica nella LT. Se vogliamo riprendere il termine usato in precedenza, qualora un insegnante attui nella sua attività didattica quanto descritto poc'anzi, potremmo parlare di insegnante "intelligente". Sebbene ciò possa sembrare un controsenso con quanto sostenuto precedentemente, in realtà non è così se affrontato analizzando uno dei tre significati che Gardner dà della parola "intelligenza": per intelligenza s'intende (tra gli altri significati) "il modo in cui viene eseguito un determinato compito. [...] Non possiamo descrivere un atto o una decisione come intelligente senza avere un'idea dell'obiettivo o dello scopo in questione" (Gardner 2005, p.65). Se quindi lo scopo dell'insegnante è quello di agire da facilitatore, consigliere, regista e tutore nel processo di apprendimento dei suoi alunni adattando l'insegnamento ai suoi apprendenti, e si comporta effettivamente come tale, avrà portato a termine il suo ruolo con intelligenza, e sarà considerato dunque un insegnante intelligente.

Tuttavia, non sempre i valori teorici rispecchiano la realtà dei fatti e la scena didattica quotidiana. L'insegnante, infatti, non si trova ad agire da solo: non basta la sua competenza, non basta la passione smisurata per l'arte dell'insegnamento, la voglia di darsi alla trasmissione di conoscenze, di seguire e dar voce a quella che in realtà è una

-
- f) tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori,
 - g) autonomia/dipendenza nei processi di studio.

vera e propria vocazione. L'insegnante di lingua di una scuola deve attenersi ai programmi⁶⁰ previsti dal Ministero dell'Istruzione, alla visione didattica del direttore scolastico e all'importanza da lui data alla partecipazione ad attività extrascolastiche che rinforzino l'atteggiamento positivo verso il contatto con lingue e culture diverse (di cui si parlerà in 4.2.2), e infine deve far fronte al curriculum scolastico, ossia l'insieme del piano di studi, dei passi, degli obiettivi e dei contenuti di un corso di studi, inclusi il monte orario e la distribuzione delle ore nei vari anni di studio (Balboni 2015, p.109). Di fronte a tali premesse è più facile spiegare il perché dei risultati ottenuti nell'esperimento condotto presso la scuola catalana (si veda 3.2.2): le ore dedicate all'insegnamento della lingua inglese erano disposte in maniera svantaggiosa rispetto a quelle dedicate alle lingue catalana e castigliana: le prime venivano erogate unicamente nelle ore pomeridiane in seguito alla pausa pranzo dei bambini e all'ora di svago che intercorreva tra le 2 e le 3 del pomeriggio, mentre le due lingue ufficiali venivano predisposte secondo un orario scolastico che ne avvantaggiasse la concentrazione e il conseguente miglioramento. Inoltre, le attività extracurricolari previste per la lingua inglese e lo sviluppo dell'interesse in materia interculturale verso i paesi anglofoni venivano attivate solo se incentivate e organizzate *in toto* dall'insegnante curricolare di lingua inglese: è qui ancora più evidente allora il significato e la validità della citazione di Bill Gates secondo cui è l'insegnante a fare la differenza nell'apprendimento degli studenti. Oltre a ciò il ruolo di *English Language Assistant Teacher* da me svolto durante il mio periodo di tirocinio presso la scuola (fonte di contatto interculturale e interlinguistico diretto, di cui si approfondirà il tema in 4.2.2) ha ulteriormente dimostrato come un insegnante possa fare la differenza nel dare un senso all'inserimento di una figura esterna nell'apprendimento linguistico con la quale gli apprendenti possano comunicare in lingua: di fronte alla disponibilità dimostrata dall'insegnante X nei confronti di proposte didattiche della *Language Assistant* tesi a incentivare la comunicazione orale in lingua inglese, si opponeva la rigida convinzione dell'insegnante Y nel voler seguire necessariamente le indicazioni programmatiche del manuale di riferimento, senza discostarsi dalla lezione prevista. E' evidente allora come

⁶⁰ O per meglio dire "indicazioni programmatiche" poiché in realtà le scuole godono di un certo grado di autonomia nella realizzazione del programma (Balboni 2015, p.109)

una differenza di mentalità e di atteggiamento nei confronti della didattica stessa influisca nell'essenza stessa del ruolo dell'eventuale contatto interlinguistico che la scuola offre inserendo la figura del *Language Assistant*.

L'insegnante, il cosiddetto "*role incumbent*" poiché ricoprirà il ruolo di colui che dovrà guidare gli alunni nel loro percorso di apprendimento, dovrà far fronte a coloro con cui verrà in contatto nell'esecuzione del suo ruolo, facenti parte del cosiddetto "*role set*", e che hanno, di fatto, il potere d'influenzarne l'andamento. Tra questi troviamo: la politica linguistica dello Stato in cui l'insegnante si trova ad operare e le decisioni prese in ambito didattico dal Ministero dell'Istruzione, il direttore scolastico, i colleghi e le famiglie degli alunni (Morrison e McIntyre 1969, p.35). Il contesto familiare in cui gli alunni crescono e l'importanza data dai genitori all'apprendimento linguistico del figlio svolgono un ruolo fondamentale e determinante nell'atteggiamento da lui tenuto nei confronti della LT e dell'apprendimento linguistico, oltre ad influenzare l'eventuale raggiungimento di un certo grado di padronanza linguistica dell'apprendente stesso, ma di questo parleremo nel prossimo sotto-capitolo, in particolare al sotto-paragrafo 4.2.3. L'insegnante dunque può e, anzi, ha il dovere di influenzare in maniera forte il grado di apprezzamento della disciplina (nel nostro caso la lingua) negli alunni; tuttavia, non sarà l'unico fattore d'influenza nell'apprendimento linguistico degli studenti che si troverà a guidare, poiché questi sono sottoposti a spinte provenienti dall'ambiente esterno alla scuola facente parte del *milieu* familiare e sociale in cui sono inseriti.

Ciononostante, nel questionario sottoposto ai bambini della scuola catalana (si veda capitolo 3 e Appendice 5), all'ultima domanda di tale inchiesta, "Con chi ti piace imparare inglese?" la maggior parte degli alunni delle sei classi analizzate ha risposto "Con la mia maestra": se poi compariamo le risposte date alla domanda "Come ti senti quando parli inglese? (si veda 4.2.1) con quest'ultima domanda, capiamo come alla sensazione di felicità e allegria provata dagli studenti nell'interagire in lingua inglese corrisponda la preferenza di utilizzo di tale lingua con la propria insegnante scolastica, prima fonte di motivazione e incentivo nell'apprendimento linguistico. Di seguito si riportano i grafici delle risposte alla domanda "Con chi ti piace imparare inglese?" disposte per fasce di età (7-10 anni) e in ordine crescente:

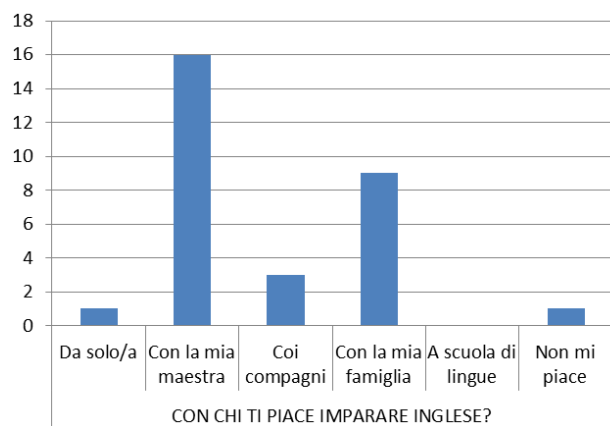


Figura 66: Grafico “Con chi ti piace imparare inglese?”: bambini di 7 anni

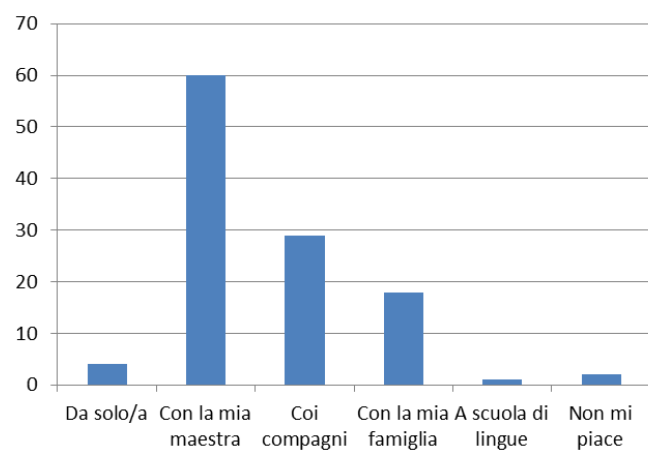


Figura 67: Grafico “Con chi ti piace imparare inglese?”: bambini di 8 anni

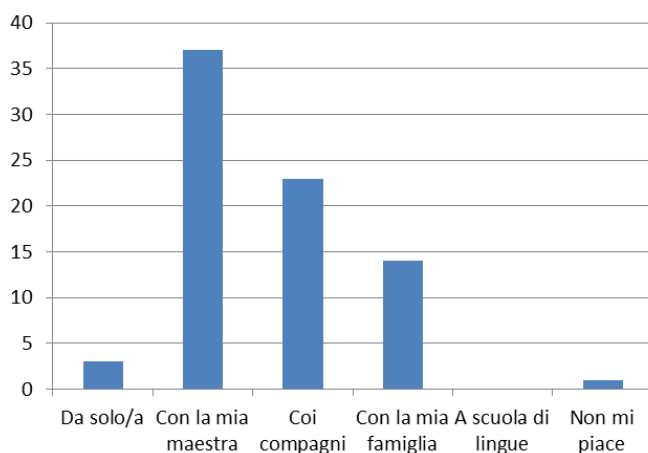


Figura 68: Grafico “Con chi ti piace imparare inglese?”: bambini di 9 anni

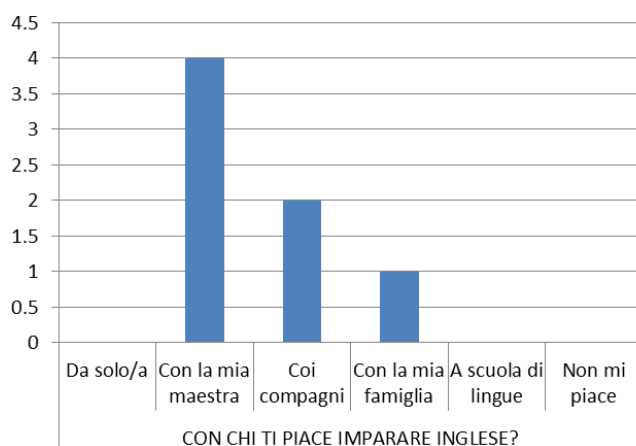


Figura 69: Grafico “Con chi ti piace imparare inglese?”: bambini di 10 anni

Ciononostante, la preparazione didattica, la competenza nella materia d’insegnamento, e la volontà di adattamento nei confronti degli alunni da parte dell’insegnante non può configurarsi come il solo e unico fattore d’influenza nell’apprendimento linguistico di un individuo. Esistono, come abbiamo detto, altri elementi la cui presenza innesca una serie di reazioni positive o negative nei confronti dell’apprendimento dello studente, sia questi bilingue o monolingue. Di seguito verranno analizzati singolarmente tali elementi, meglio conosciuti in letteratura come “fattori sociali” o “fattori esterni all’ambiente scolastico”.

4.2 Fattori esterni alla scuola

Come anticipato precedentemente (si veda la fine di 3.1.4), quando si parla di *L2 acquisition* ci si riferisce all’apprendimento di una seconda lingua da parte di un individuo che possiede già una propria L1, e lo studio di tale apprendimento viene chiamato *second language acquisition theory* (SLAT), o se riferito specificatamente alla lingua inglese *English as a second language* (ESL). Come si è visto, ognuno di noi apprende una LT mediante modalità e velocità di apprendimento differenti raggiungendo livelli di *proficiency* diversi sebbene partendo dallo stesso livello e venendo istruiti nel medesimo ambiente formale. Numerose sono state le teorie psico- e sociolinguistiche che hanno cercato di trovare le cause dietro a tale disomogeneità. La conclusione a cui si è giunti recentemente è che non siano solo fattori interni e inerenti all’ambito scolastico ad influenzare l’apprendimento linguistico e il livello di *proficiency* raggiungibile dal singolo apprendente, bensì anche fattori esterni

all'ambiente accademico possono esercitare una certa forza attrattiva o repulsiva verso l'apprendimento linguistico. Sebbene a questi fattori esterni, detti anche "fattori sociali", venga riconosciuto il fatto che esercitino un'importante influenza nel raggiungimento di un certo livello di *proficiency* linguistica negli individui, questi vengono tuttavia etichettati come fattori "indiretti" poiché il loro raggio d'azione non si ripercuote direttamente sull'individuo apprendente, bensì gli effetti del loro agire influenzano in modo indiretto il processo di acquisizione linguistica dell'individuo. Tra questi fattori sociali troviamo, ad esempio, il livello socio-economico dell'apprendente e della famiglia di appartenenza, l'età, il genere e il background etico e culturale. Tali fattori non solo influenzano l'apprendimento linguistico di un individuo nella sua LT, ma anche il suo atteggiamento linguistico (conosciuto meglio in letteratura con il termine inglese *language attitude*), il quale viene considerato il fattore principale nell'ottenimento di un elevato livello d'acquisizione linguistica nella LT in questione (si veda 4.2.1). Di questi fattori esterni, in particolare dei suoi atteggiamenti verso la LT e l'apprendimento linguistico (4.2.1), dell'importanza dei contatti con i parlanti nativi della LT (4.2.2), della famiglia e del contesto in cui l'apprendente è inserito (4.2.3), e dei benefici pragmatici associati alla conoscenza della LT (4.2.4) parleremo nei prossimi sotto-paragrafi cercando di capire in che modo possono aver influenzato i risultati ottenuti nell'esperimento condotto e presentato nel capitolo 3.

4.2.1 *Language attitudes*

The secret of genius is to carry the spirit of the child into old age, which means never losing your enthusiasm.
[Aldous Huxley]

La motivazione e l'entusiasmo sono i catalizzatori chiave non solo dell'apprendimento, linguistico e non, ma dell'intero agire umano. Riflessioni in campo neuro-biologico spiegano come l'emozione giochi un ruolo fondamentale nei processi cognitivi dell'uomo: il cervello coglie gli input esterni e procede ad un *appraisal* che è insieme valutazione e apprezzamento dell'input stesso, sulla base del quale decide se accettare lo stimolo e interiorizzarlo conseguentemente. Da questo capiamo che il cervello seleziona quello che *vuole* selezionare sulla base delle seguenti motivazioni: novità, attrattività, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicologica e sociale dello

stimolo stesso (Balboni 2015, pp.85-86). A seconda quindi dell'atteggiamento che l'apprendente stesso assume nei confronti degli stimoli linguistici e dell'apprendimento della lingua stessa a cui è sottoposto si otterranno dei risultati comunicativi differenti. Un fattore d'influenza importantissimo nell'apprendimento linguistico è allora quello che viene definito "*language attitude*". Il termine *language attitude* (più spesso trovato nella forma plurale, *language attitudes*), utilizzato nell'ambito delle scienze sociali per riferirsi agli atteggiamenti che ognuno di noi attua verso la lingua che sta apprendendo e verso l'apprendimento linguistico stesso, è in realtà un termine "ombrello", come ci spiega Colin Baker nel suo *Attitudes and Language* (1992), che raggruppa sotto di sé una serie di atteggiamenti particolari e specifici assunti da un individuo, tra cui (Ianos 2015, p.2):

- L'atteggiamento verso la variazione linguistica, i dialetti e gli stili discorsivi;
- L'atteggiamento verso l'apprendere una nuova lingua;
- L'atteggiamento verso una specifica lingua minoritaria;
- L'atteggiamento verso gruppi, comunità e minoranze linguistiche;
- L'atteggiamento verso le lezioni di lingua;
- L'atteggiamento dei genitori verso le lezioni di lingua dei figli;
- L'atteggiamento verso l'utilizzo di un linguaggio specifico;
- L'atteggiamento verso la preferenza di una lingua invece di un'altra,
- ecc.

A partire dalla seconda metà del XX secolo scienziati cognitivisti e sociolinguisti hanno indagato i processi sottostanti la SLAT arrivando a postulare l'importanza degli atteggiamenti linguistici nei processi di acquisizione di una L2 o LS. Una di queste teorie cognitive sulla SLAT è la cosiddetta *Monitor Model Theory* di Krashen del 1981, la quale raggruppa al suo interno cinque ipotesi sulla SLAT e in generale sull'acquisizione linguistica (McKenzie 2010, pp.27-28):

- 1) *The acquisition-learning hypothesis*: secondo Krashen vi è differenza tra l'acquisizione (*acquisition*) e l'apprendimento (*learning*) linguistici (come anticipato in 1.1.1): nella prima l'individuo interiorizza la conoscenza della L2 mediante l'uso spontaneo e naturale della lingua, mentre nel secondo l'individuo fa propria la L2 mediante uno studio cosciente della lingua e delle sue regole

grammaticali. Si ritiene che la vera acquisizione della L2 rifletta i processi linguistico-acquisizionali intrapresi dal bambino verso la sua L1;

- 2) *The natural order hypothesis*: questa ipotesi postula che ogni individuo acquisisca le strutture grammaticali della LT secondo un ordine naturale e prevedibile;
- 3) *The monitor hypothesis*: secondo tale ipotesi, gli apprendenti fanno uso di un “monitor” mentale per controllare, modificare e migliorare le loro *performances* linguistiche, il quale viene “attivato” solo quando l’attenzione dell’apprendente è posta sulla forma dell’enunciato prodotto dall’apprendente stesso, mentre viene inibito quando il focus è sul concetto da veicolare o quando l’apprendente ha già padronanza di quella determinata regola linguistica e la applica senza difficoltà e senza necessità di monitorarla;
- 4) *The input hypothesis*: quest’ipotesi sostiene che l’acquisizione linguistica avvenga quando l’individuo è stato esposto ad un certo carico di “input” (detto “*i*”) in quella data lingua e si trovi ora nella situazione in cui a quel determinato livello di competenza venga aggiunta un'altra piccola dose di input (*i+1*). D’importanza fondamentale è che l’input sia reso facilmente comprensibile cosicché l’apprendente possa acquisire le strutture linguistiche in maniera naturale;
- 5) *The affective filter hypothesis*: quest’ultima ipotesi si riferisce al modo in cui vari fattori affettivi influiscano sulla SLAT di qualsiasi individuo. Il filtro affettivo è infatti in grado di determinare la velocità d’acquisizione e sviluppo linguistico di un individuo determinando la quantità di input che l’apprendente sarà in grado di trasformare in conoscenze linguistiche che farà sue e padroneggerà successivamente (il cosiddetto *intake*). L’atteggiamento verso la LT (o *language attitude*) svolge allora un ruolo fondamentale come variabile affettiva nella SLAT, oltre alla motivazione, alla sicurezza di sé e al livello d’ansia dell’apprendente. Gli apprendenti con un filtro affettivo alto (quindi con bassa sicurezza di sé e motivazione, e con alti livelli d’ansia) solitamente riescono a ricevere e incamerare una quantità minore di input linguistico, mentre gli individui con un filtro affettivo basso (alti livelli di sicurezza di sé e motivazione e scarso livello d’ansia) ricevono e fanno propria una maggiore quantità di input.

Nel questionario creato ai fini di questa tesi, una parte è stata dedicata proprio alle *language attitudes* dei bambini nei confronti della lingua inglese. Alla domanda “Come ti senti quando parli inglese?” le risposte date (suddivise per età e presentate in ordine crescente) sono le seguenti:

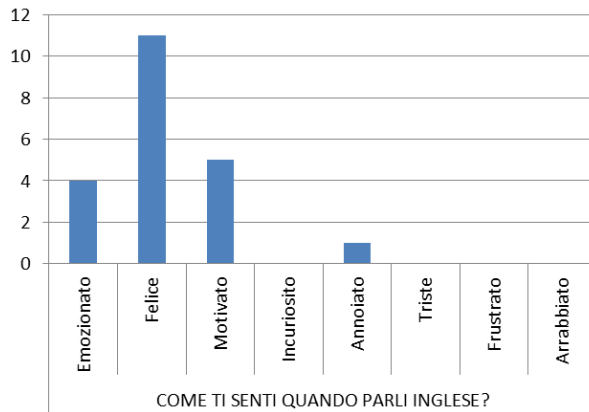


Figura 70: Grafico emozioni: bambini di 7 anni

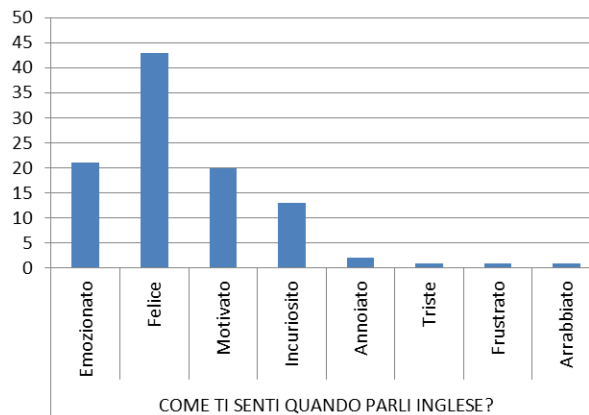


Figura 71: Grafico emozioni: bambini di 8 anni

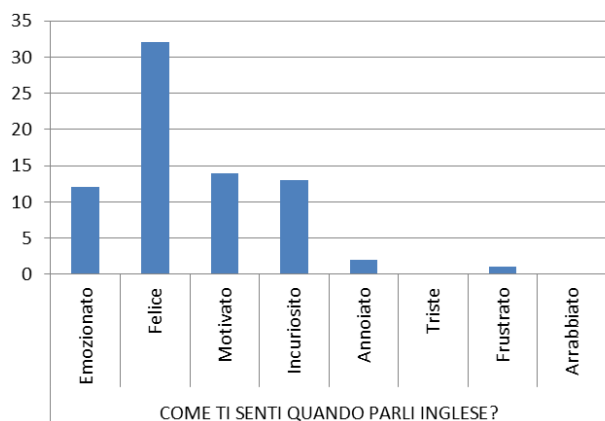


Figura 72: Grafico emozioni: bambini di 9 anni

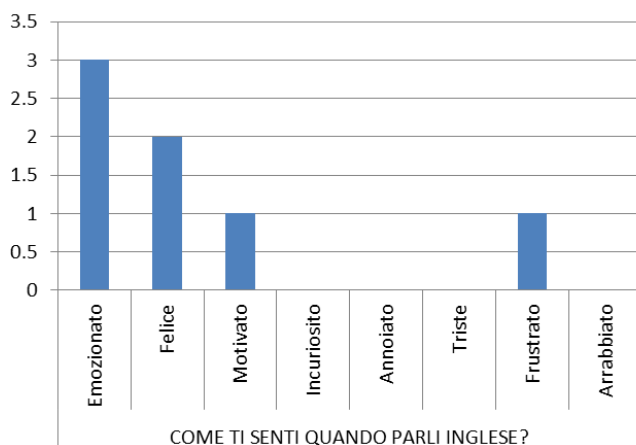


Figura 73: Grafico emozioni: bambini di 10 anni

Come si evince dai grafici la maggior parte dei bambini si sentiva emozionata, felice e motivata a parlare la lingua inglese e questo certamente ha influito nel loro apprendimento scolastico (sebbene non sia l'unico fattore sociale d'influenza sul *language learning process*, come si spiega in questo capitolo 4).

Altra domanda relativa sempre all'atteggiamento linguistico dei bambini circa la lingua inglese la si ritrova poco dopo: "Secondo te, in inglese sei molto bravo a:". Come detto precedentemente, il livello di sicurezza di sé è fondamentale per l'abbassamento del filtro affettivo e per una maggiore ricezione di input linguistico e quindi miglioramento comunicativo. Ulteriore domanda relativa a tale fattore d'influenza presente nel questionario è stata "Cosa ti piace di più dell'imparare l'inglese?" proprio perché l'atteggiamento dell'apprendente circa la lezione di inglese stessa è fondamentale per l'apprendimento e un bravo insegnante dovrebbe insistere sulle

attività che più piacciono e attraggono i bambini, rendendole didatticamente efficienti e utili, al fine di motivarli e accrescere la loro curiosità verso la LT nella quale si stanno impegnando e che loro stanno offrendo agli studenti.

La *Monitor Model Theory* di Krashen è stata ampiamente criticata per essere scarsamente osservabile da un punto di vista empirico: infatti mentre l'apprendimento è cosciente, l'acquisizione è incosciente e questo rende l'osservazione empirica più difficoltosa e pertanto tale modello rimane, per quanto valido e universalmente accettato, puramente teorico. Inoltre, questa teoria non spiega quali siano i processi cognitivi sottostanti l'acquisizione e l'apprendimento linguistici. Altra critica sollevata a tale modello riguarda la terza di queste ipotesi, quella relativa all'utilizzo di un monitor mentale impiegato dall'individuo per modificare e migliorare le sue performance linguistiche: questo monitor, secondo quanto postulato dall'ipotesi di Krashen, agirebbe solo in ambito produttivo, ma non ricettivo e si attiverebbe solo a livello sintattico, mentre invece è stato visto come gli apprendenti di una L2 o LS sappiano e possano modificare anche il loro lessico, realizzazione fonetica ed efficienza pragmatica. Nonostante le numerose critiche al modello, il *Monitor Model* è una delle poche teorie cognitive riguardanti la SLAT a riconoscere l'importanza degli atteggiamenti dell'apprendente (*learner attitudes*) nell'acquisizione della L2 o LS (McKenzie 2010, p.28).

Tali atteggiamenti verso la lingua e l'apprendimento linguistico, secondo Baker, non sono statici, ma al contrario sono in continuo dinamismo poiché possono evolvere e cambiare nel tempo. Tali cambiamenti possono essere innescati da una serie di fattori: esperienze personali, comunità circostante, famiglia dell'individuo, gruppo di pari in cui è inserito, istituzioni, mass-media, ambiente accademico e risultati scolastici ottenuti (Ianos 2015, pp.2-3). Alcuni studi hanno anche mostrato come atteggiamenti positivi dell'apprendente linguistico verso la LT e la sua acquisizione tendano ad indebolirsi e a diminuire col passare del tempo: questo fu principalmente dimostrato dallo studio e osservazione empirica di Dörnyei e Csizér del 2002 in cui gli studenti ungheresi di una scuola secondaria sottoposti all'esperimento presentarono un indebolimento dei loro atteggiamenti positivi verso le lingue di apprendimento tedesca, francese, italiana e russa in un intervallo di tempo di quattro anni. Tale condizione è valida per tutte le lingue del mondo, ci spiegano Dörnyei e Csizér, ad eccezione dell'inglese: per effetto

dell'internazionalizzazione della lingua inglese, divenuta lingua franca (si veda 3.4.1), e della globalizzazione, tale lingua continua a raggruppare in sé tutta una serie di particolarità motivazionali e comportamentali sugli individui di ogni angolo della Terra tale per cui continuano ad essere forti in loro gli atteggiamenti positivi verso tale lingua, qualunque sia il contesto sociale e linguistico in cui l'apprendente stesso venga a trovarsi (Ianos 2015, pp.3-10). Il numero crescente dei parlanti di lingua inglese come ELF si ripercuote infatti sugli atteggiamenti dell'apprendente linguistico in quanto la lingua inglese esercita un forte valore strumentale (*instrumental value*) e utilitario tale per cui gli apprendenti mantengano un atteggiamento positivo verso il suo apprendimento anche quando non sottoposti al suo insegnamento per un determinato lasso di tempo più o meno lungo, poiché lingua utile per la loro vita e carriera futura e per la comunicazione internazionale. Tuttavia, sebbene tali atteggiamenti linguistici verso la lingua inglese siano forti, possono essere anch'essi ulteriormente incrementati e intensificati, e questo può avvenire non solo a livello accademico ma anche al di fuori dell'ambito scolastico mediante frequenti e continui contatti con parlanti nativi o con parlanti che utilizzano tale lingua per la comunicazione internazionale. Il contatto interculturale e interlinguistico è infatti un altro fattore d'influenza dell'apprendimento linguistico, esterno al mondo scolastico, di cui parleremo nel prossimo sotto-paragrafo.

4.2.2 *Cross-cultural contacts*

*The essence of intercultural education is the acquisition of empathy - the ability to see the world as others see it.
[J.W. Fulbright]*

Come anticipato nel sotto-paragrafo precedente, gli atteggiamenti di un apprendente verso la LT e l'apprendimento linguistico possono essere plasmati e modificati mediante prese d'azione efficaci a livello non solo accademico, ma anche sociale e personale. In questo senso, la promozione di attività a livello sociale che permettano il frequente e continuo interfacciarsi di comunità differenti permette non solo il contatto interculturale e interlinguistico tra individui di origini e lingue diverse, ma anche integrazione e coesione sociale tra etnie e culture, il che stimola nell'essere umano la curiosità per il diverso e accresce la motivazione nell'apprendere lingue diverse dalla

propria per raggiungere un livello di intelligibilità e intercomunicabilità a livello internazionale.

Prendendo come esempio la situazione socio-politica e linguistica in Catalogna, area di interesse in questa tesi, a livello accademico e scolastico diverse iniziative sono state prese e promosse in ambito educativo dalla *Generalitat* per facilitare l'inserimento di studenti immigrati nella società catalana e il loro apprendimento e miglioramento nella lingua del territorio: tra questi il *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* del 2004 e il *Pla per a l'Actualització de la Metodologia d'Immersion en l'Actual Context Sociolingüístic* del 2007-2013 (Ianos 2015, p.4). Oltre a realizzare provvedimenti in campo educativo applicati all'ambito strettamente scolastico⁶¹, per facilitare l'integrazione degli studenti immigrati in territorio catalano e il miglioramento nella lingua del territorio, la *Generalitat* ha promosso altresì il *Pla educatiu d'entorn* (PEE) pensato proprio per la creazione di un network di supporto per gli immigrati in Catalogna al di fuori del contesto scolastico (Ianos 2015, p.11). Misure socio-politiche di questo tipo promuovono e incoraggiano l'integrazione sociale degli individui immigrati in un nuovo territorio la cui lingua nazionale diverrà per loro la loro nuova LT e questo faciliterà l'aumento di atteggiamenti positivi verso la società ospitante e la sua lingua oltre che il miglioramento della loro *proficiency* stessa nella LT.

Il contatto tra etnie diverse non solo ha ripercussioni a livello linguistico, ma può altresì influenzare la percezione che ognuno di noi ha di sé e della sua identità personale oltre che accrescere la propria apertura mentale nei confronti delle altre culture. Tuttavia, benché il contatto interculturale ed inter-etnico abbia un ruolo fondamentale nell'aumento di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento linguistico e la motivazione ad apprendere una nuova lingua, pochi studi sono stati condotti al riguardo. Eppure sarebbe estremamente necessario indagare la correlazione forte ed esistente tra i *cross-cultural contacts* e una sempre maggiore *language attitude* positiva, poiché tale interrelazione è motivata dalla ragione stessa che sta alla base dell'apprendimento linguistico: si apprende una lingua straniera (L2, L3 o LS) proprio per poter essere

⁶¹ Un esempio di tali provvedimenti scolastici è la creazione di classi atte all'accoglienza dei nuovi arrivati, le cosiddette *aules d'acollida* (AA), dove vengono effettuate lezioni ad hoc pensate per l'immersione nella lingua catalana degli studenti immigrati con un particolare sviluppo delle competenze orali in catalano e con uno sguardo attento alla creazione di atteggiamenti positivi verso i modelli linguistici e culturali della società catalana (Trenchs-Parera e Newman 2015, p.492).

capaci di comunicare con i membri di altre culture aventi una LM diversa dalla nostra⁶² e al contempo l'interazione con persone aventi altre LM dà la possibilità di sviluppare e migliorare la propria competenza linguistica nella LT. Da questi incontri interculturali allora l'apprendente migliora sia a livello comunicativo, sia a livello personale: il contatto interculturale infatti può influenzare il grado di disposizione dell'apprendente nei confronti della LT e il suo atteggiamento verso il processo di apprendimento linguistico stesso (Csizér e Kormos 2008, pp.166-167). Il contatto inter-etnico rappresenta allora al contempo il mezzo e il fine dell'apprendimento linguistico e, come tale, non può essere esulato da questo, poiché ne influenza l'andamento e l'eventuale successo. Uno dei pochi studi fatti nel campo della SLAT e dell'importanza del contatto interculturale fu realizzato dai due studiosi Richard Clément e Bastian Kruidenier (1980-85), il quale portò alla conferma dell'ipotesi di un'esistente correlazione tra contatto interculturale e miglioramento delle *language attitudes*: infatti, secondo tali esperti, un'esperienza che preveda un contatto interculturale e interlinguistico frequente e piacevole porta all'incremento della sicurezza personale in ambito linguistico dell'apprendente stesso, sicurezza che a sua volta avrà ripercussioni sull'atteggiamento positivo dell'individuo verso la LT e il suo apprendimento.

Tuttavia, non tutti gli apprendenti di una data lingua hanno la possibilità, o per meglio dire la fortuna, di essere inseriti in un contesto in cui tale LT venga parlata (casi di L2) o in cui vi siano, seppur sporadici, parlanti della data lingua. Ciononostante, il contatto interculturale e linguistico può avvenire ugualmente, sebbene in maniera indiretta, mediante l'uso e l'esposizione ai cosiddetti "prodotti culturali della LT" tra cui film, video, libri, riviste e musica in lingua. Questo tipo di *cross-cultural contacts*, seppure indiretto, ricopre un ruolo saliente nel processo di familiarizzazione della comunità L2 nell'apprendente, influenzandone conseguentemente l'atteggiamento e l'interesse. Alcuni studiosi, provenienti da un gruppo di ricerca dell'Università di Durham tra cui Byram e Morgan, attribuirono addirittura maggiore importanza a questo tipo di contatto interlinguistico indiretto rispetto a tutti gli altri tipi di contatti cross-linguistici, definendolo "*more insidious*" (Wright 1999, p.197).

⁶² Questo è particolarmente vero per quegli individui la cui LM è una lingua parlata da un numero esiguo di persone, come l'ungherese (Csizér 2008, p.167).

Gli effetti del contatto interculturale furono osservati anche nello studio condotto nel 2005 da Kormos e Csizér, i quali dimostrarono mediante il loro esperimento che tale contatto, diretto o indiretto che sia, non solo promuove lo sviluppo della competenza linguistica e l'aumento delle energie investite nell'apprendimento linguistico nello studente stesso, ma aiuta anche ad abbassare i livelli d'ansia associati all'uso della LT. Il contatto interlinguistico e interculturale, allora, qualunque sia la forma in cui avviene (contatto diretto parlato, contatto diretto scritto, contatto indiretto), ricopre un'importanza fondamentale nell'apprendimento linguistico.

Nel questionario sottoposto ai bambini della scuola catalana, due domande sono state pensate ai fini di verificare il tipo di contatto a cui tali apprendenti sono stati sottoposti rispetto alle lingue straniere che affermano di conoscere (con uno sguardo particolare verso la lingua inglese):

- 1) Dove le hai apprese?
- 2) Quando e con chi parli inglese?

Le risposte alla prima di queste domande sono presentate di seguito mediante grafici suddivisi per età (7-10 anni) in ordine crescente:

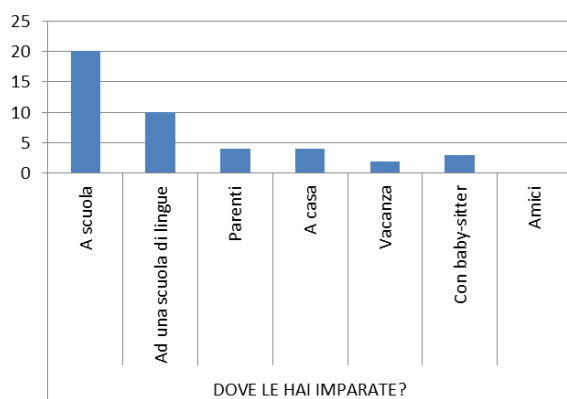


Figura 74: Grafico luogo del contatto: bambini di 7 anni

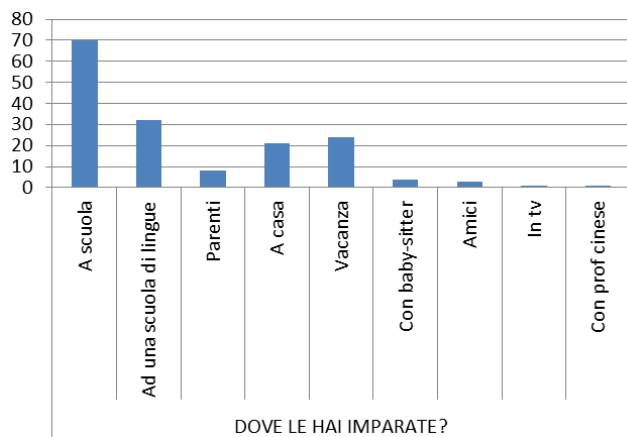


Figura 75: Grafico luogo del contatto: bambini di 8 anni

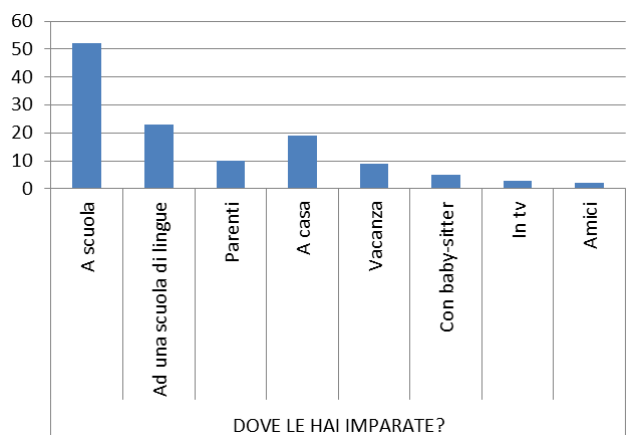


Figura 76: Grafico luogo del contatto: bambini di 9 anni

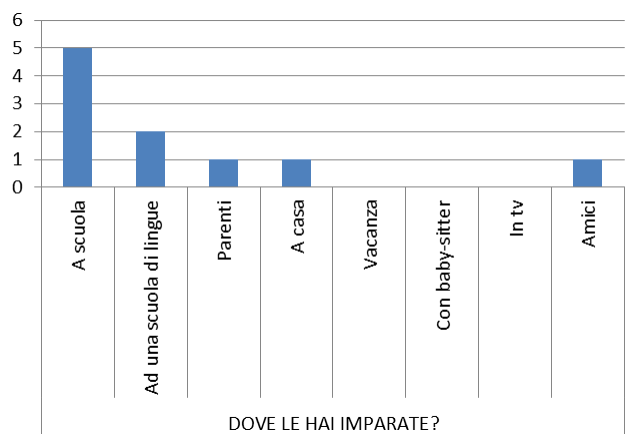


Figura 77: Grafico luogo del contatto: bambini di 10 anni

Come si legge dai grafici, questi bambini hanno principalmente avuto modo di interagire in lingua straniera in contesti formali di ambito scolastico (alla scuola primaria stessa o in un istituto atto all'istruzione linguistica in contesto extrascolastico). Pochi sono stati i bambini che hanno affermato di aver avuto la possibilità di interagire in LS mediante contatti con parlanti nativi (contatto diretto) o mediante l'utilizzo dei prodotti culturali della data LT (contatto indiretto). Questo ha certamente influenzato l'atteggiamento linguistico dei bambini stessi, perfettamente bilingui o solo parzialmente tali, e la loro motivazione ad impegnarsi nell'apprendimento e miglioramento delle LS conosciute. Specificamente, i contatti con la lingua inglese per questi bambini emergono dalle risposte fornite alla seconda di queste domande sul contatto interlinguistico, le quali vengono presentate come sopra:

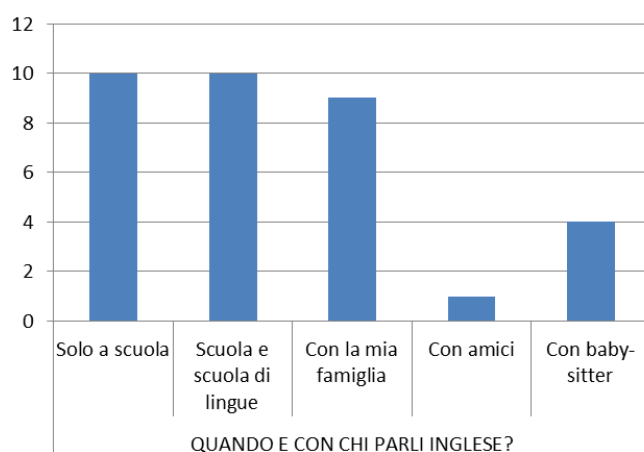


Figura 78: Grafico contatto con inglese: bambini di 7 anni

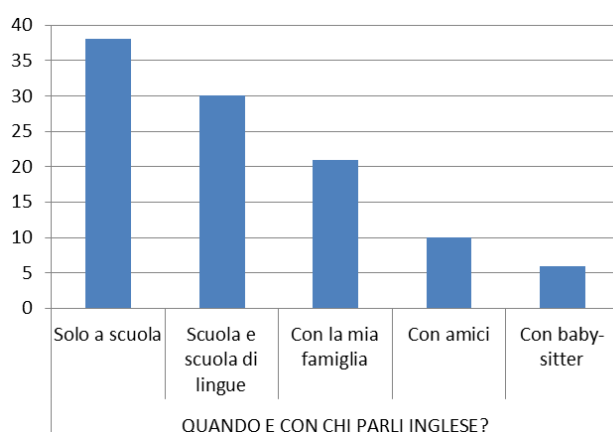


Figura 79: Grafico contatto con inglese: bambini di 8 anni

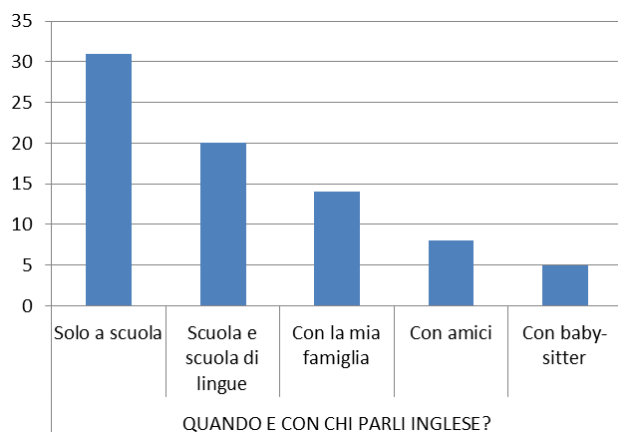


Figura 80: Grafico contatto con inglese: bambini di 9 anni

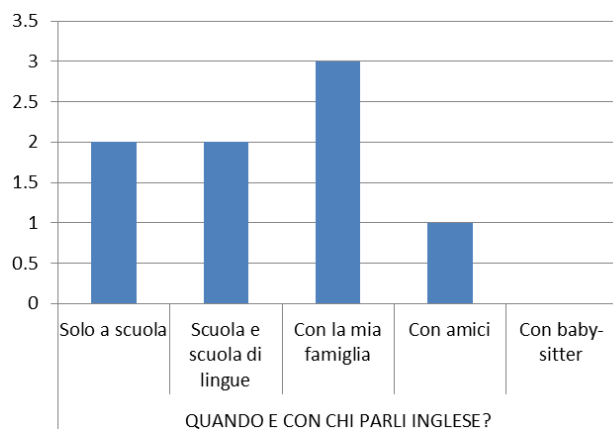


Figura 81: Grafico contatto con inglese: bambini di 10 anni

I contatti che tali bambini hanno con la lingua inglese sono principalmente legati ancora una volta alla sfera scolastica e ad un contatto di tipo formale. Tuttavia, i bambini di 10 anni affermano che la famiglia e gli amici stimolano in loro la crescita motivazionale nell'apprendere la lingua inglese utilizzandola in occasioni quotidiane, informali e legate all'ambito sociale e familiare. Questo rende la lingua inglese più naturale, meno artefatta, e dotata di una concretezza che trascende i confini scolastici e i manuali d'apprendimento linguistico. La famiglia e gli amici che circondano gli apprendenti costituiscono un altro fattore d'influenza fondamentale nell'apprendimento linguistico in LS: nel prossimo sotto-paragrafo ci si soffermerà su quest'ulteriore fattore esterno.

4.2.3 Famiglia e milieu

*Abbiamo ricevuto dalla nostra famiglia le idee di cui viviamo così come la malattia di cui
morremo.
[Marcel Proust]*

Sebbene la visione del genio letterario francese Marcel Proust possa dare l'impressione di essere tragicamente deterministica (e forse esagerata nella conclusione se è concesso dirlo) in realtà rispecchia la realtà dei fatti in materia d'influenza e di creazione delle idee di ogni individuo. Il contesto familiare in cui un individuo cresce e si forma in età giovanile influenza in modo determinante l'adulto che diverrà, sia questo dovuto alla trasmissione di valori e idee o alle esperienze di vita che i genitori stessi permettono al figlio di compiere. Dal momento che l'istruzione scolastica di un individuo interessa il primo ventennio della sua esistenza, periodo in cui molte delle decisioni sulla vita dei figli vengono prese dal nucleo familiare di appartenenza, è lampante come un atteggiamento più o meno teso al raggiungimento di certi standard accademici e all'acquisizione di determinate competenze abbia ripercussioni sulla formazione dell'identità personale del figlio. Con il termine "*milieu*" s'intende allora proprio il contesto sociale cosiddetto "immediato" in cui l'apprendente si trova inserito e dai membri che costituiscono tale contesto.

In particolare, l'importanza e il valore attribuiti alla conoscenza della lingua di apprendimento (nello studio di caso del capitolo 3, la lingua inglese) da parte dei membri del nucleo familiare di appartenenza dell'apprendente e dalla sua cerchia di amici costituiscono un fattore sociale d'influenza sull'apprendimento della LS estremamente rilevante, poiché predice in maniera forte non solo l'atteggiamento dell'apprendente nel voler instaurare frequenti e costanti contatti interlinguistici (diretti o indiretti) con la LT e i suoi NS, ma può altresì influenzare la visione e consapevolezza che l'individuo stesso avrà del proprio potenziale nella LT e nel suo processo di apprendimento (Csizér e Kormos 2008, p.179).

La misura in cui i genitori incoraggiano il figlio nell'apprendimento e miglioramento linguistico nella data LS gioca indubbiamente un ruolo fondamentale nell'apprendimento del figlio: il sostegno dato dalla famiglia mediante l'utilizzo della lingua stessa in contesti extrascolastici, la spinta alla partecipazione ad attività ludiche e sociali veicolate in LT che spostino l'attenzione dall'imparare una lingua come oggetto di studio all'utilizzarla per convogliare messaggi efficaci (*Rule of Forgetting* di Stephen

Krashen, si veda 1.5.2 nota 20), la visita di Paesi la cui lingua nazionale è la LT studiata dal figlio e l'esposizione ad input e stimoli in LT aumentano la sicurezza linguistica dell'apprendente e diminuiscono i livelli d'ansia e inadeguatezza associati all'apprendimento di una lingua. Come dimostrato dallo studio condotto da Dörnyei e colleghi nel 2006, le tre dimensioni principali che formano parte integrante della motivazione ad apprendere una L2 o LS sono la cosiddetta “*integrativeness*” (l'identificazione con la comunità nativa della L2/LS, di cui si parlerà nel sottoparagrafo 4.2.4), l'interesse culturale e appunto il *milieu* (Kormos e Csizér 2008, p.339).

Questo implica che gli agenti principali d'influenza rispetto agli atteggiamenti linguistici dell'apprendente, alla sua motivazione e volontà nell'intraprendere un percorso di acquisizione linguistica di successo (con contatti interlinguistici frequenti e grosso carico di energia dedicato allo studio di questa) sono non solo da ritrovare all'interno dell'ambito scolastico negli insegnanti e assistenti di lingua, ma anche nei genitori stessi dell'apprendente. Ciò era noto già dal secolo scorso: nel 1964 il ricercatore inglese James William Bruce Douglas nel suo “*The Home and the School*” spiegava come il comportamento dei genitori verso l'istruzione dei propri figli fosse uno dei fattori più strettamente collegato ai risultati accademici ottenuti dai figli stessi (Morrison e McIntyre 1969, p.76). L'aspirazione che i genitori hanno verso la realizzazione e istruzione dei propri figli e la possibilità di garantire loro un futuro dai contorni più certi se costruito su solide basi educative e accademiche fa sì che i genitori stessi si confrontino con la realtà politico-sociale non solo immediata ma anche e soprattutto futura dei propri figli: la lungimiranza di un genitore che investe nell'apprendimento del figlio di una o, meglio ancora, più lingue straniere o che cresce il proprio figlio bilingue avendone la possibilità è dettata dalle necessità a cui il figlio dovrà far fronte in età adulta. Il fatto che la lingua inglese venga oggi considerata un *must have* nel curriculum vitae di qualsiasi individuo che voglia trovare un impiego lavorativo (anche in una società ufficialmente monolingue come quella italiana), implica che i genitori di bambini “ufficialmente monolingui” non possano permettersi di non investire nell'istruzione dei figli in ottica bi- o plurilingue.

L'importanza del *milieu* e dall'incoraggiamento dei genitori nell'apprendimento linguistico è, dunque, un fattore d'influenza d'importanza capitale che non può non giocare un ruolo determinante nel successo o insuccesso di questo. Il genitore che

sprona il figlio ad assumere una *language attitude* positiva lo farà, allora, al di là dell'opinione personale legata all'eventuale passione per le lingue straniere, pensando invece ai benefici pragmatici e alla cosiddetta *instrumentality* legata alla conoscenza di quella lingua straniera, specialmente se questa è la lingua inglese, globalmente utilizzata per la comunicazione internazionale. Di questo si parlerà nel prossimo e ultimo sottoparagrafo.

4.2.4 *Language instrumentality*

Le motivazioni alla base dell'apprendimento linguistico, come abbiamo potuto vedere, sono molte e molti sono stati anche gli studiosi che hanno cercato di creare una classificazione dei fattori motivazionali che innescano negli individui la voglia, la curiosità, l'energia e l'impegno posti nell'apprendere una lingua straniera. In particolare, il linguista ungherese Zoltán Dörnyei nel 2005 elaborò un modello di motivazione nella SLAT denominato *Motivational Self-System Theory* (Kormos e Csizér 2008, p.329): questa teoria non solo cercò di spiegare quali fossero i fattori principali di motivazione all'apprendimento linguistico, ma cercò contemporaneamente di dare inoltre una risposta alle sfide che la teoria sulla *integrative motivation* postulata da Robert Gardner e Wallace Lambert⁶³ ha dovuto affrontare a partire dal XXI secolo.

⁶³ Il concetto di *integrative motivation* postulato dai due linguisti implica da parte dell'apprendente un'identificazione psicologica ed emotiva:

- alla comunità L2/LS;
- oppure (se non presente una comunità L2/LS nel contesto immediato) ai valori associati alla comunità L2/LS e alla sua lingua;
- oppure alla lingua stessa.

Secondo tale teoria, inoltre, vi è differenza tra: *integrative orientation*, *integrativeness* e *integrative motive*.

Col primo termine (*integrative orientation*) ci si riferisce alle ragioni che stanno alla base dell'apprendimento di una L2/LS: in particolare, rappresentano gli scopi ultimi dell'apprendere quella LT.

Col secondo termine (*integrativeness*) s'intende quel potenziale costruito formato da: interesse verso le lingue straniere, *integrative orientation* e atteggiamenti (*language attitudes*) verso l'apprendimento linguistico che confluisce nella volontà d'identificarsi con i NS della lingua studiata.

Col terzo e ultimo termine (*integrative motive*) ci si riferisce a quell'insieme di variabili comportamentali, motivazionali e rivolte al raggiungimento di determinati obiettivi e include: *integrativeness*, *language attitudes* verso il contesto di apprendimento linguistico (valutazione dell'insegnante e del corso di lingua) e motivazione.

Secondo Gardner e Lambert la motivazione che sta alla base dell'apprendimento linguistico è un'insieme di desiderio d'imparare la LT, lo sforzo e l'impegno che s'intende dedicare a tale studio e gli atteggiamenti che si hanno verso l'apprendimento della LT (Kormos e Csizér 2008, p.329).

Infatti, recentemente la teoria sulle motivazioni che spingono qualsiasi individuo ad intraprendere un percorso di apprendimento linguistico, soprattutto della lingua inglese, è stata indebolita dall'evoluzione sociolinguistica dello stesso inglese. Come anticipato precedentemente (si veda 3.1.4), l'inglese, divenuto negli ultimi anni lingua internazionalmente usata nella comunicazione transnazionale e fattosi lingua franca, ha innescato una serie di effetti a cascata non sempre positivi. L'inglese parlato dalla maggioranza delle persone in tutto il mondo è assai diverso dagli inglesi standard parlati dai NS dell'*Inner Circle*: è un inglese che si separa dalla sua lingua e cultura "native" per darsi al beneficio utilitaristico di una comunicazione internazionale dei restanti parlanti dell'*Outer* ed *Expanding Circles*. Ne consegue che coloro che nel XXI secolo intraprendono un percorso di apprendimento della lingua inglese non lo facciano più con lo scopo, teorizzato da Gardner e Lambert, d'identificarsi con i NS della LT in questione (la cosiddetta *integrativeness*), bensì il loro scopo ultimo è quello di riuscire ad essere in grado di comunicare con parlanti non nativi (d'ora in avanti NNS) d'inglese in un contesto internazionale. L'*integrativeness*, nel campo dell'apprendimento della lingua inglese, non ha più rilevanza motivazionale ai giorni d'oggi, bensì a partire dal XXI secolo è meglio parlare di "*international posture*"⁶⁴.

Dörnyei e Csizér nel 2005, quindi, elaborando la loro *Motivational Self-System Theory*⁶⁵, identificarono i 3 elementi principali della motivazione all'apprendimento linguistico di una L2/LS (Kormos e Csizér 2008, pp.330-331):

- 1) L'*Ideal L2 Self*: corrisponde all'*integrativeness* di Gardner e Lambert, ossia l'immagine ideale di sé che ogni apprendente ha col desiderio di raggiungere un alto grado di competenza nella LT, alla pari di quello dei NS della lingua in questione. Tuttavia, nel caso dell'inglese Dörnyei e Csizér ipotizzano che l'apprendente si crei un'immagine ideale di sé che raggiunge un grado di

⁶⁴ Con questo termine ci si riferisce all'insieme di interessi di un individuo verso le questioni internazionali, la sua volontà di andare all'estero per affinare i suoi studi o per cercare lavoro, la sua spinta all'interazione interculturale e all'impegno nell'assunzione di un atteggiamento verso le altre culture contrario all'etnocentrismo (Kormos e Csizér 2008, p.330).

⁶⁵ A sua volta basato sulla *Self-discrepancy Theory* elaborata da Higgins nel 1987: la motivazione è il risultato del desiderio di un individuo di ridurre la discrepanza tra il "sé ideale" (l'immagine di un sé che si vorrebbe diventare) e il "sé reale". La motivazione nasce dall'intenzione di ridurre tale gap (Kormos e Csizér 2008, p.331).

competenza non più simile ai parlanti NS inglesi o americani, bensì a quello dei parlanti di una comunità ELF, cosmopolita e internazionale;

- 2) L'*Ought-to L2 Self*: comprende le qualità che l'apprendente stesso ritiene sia necessario possedere (obblighi, doveri, responsabilità) per evitare possibili insuccessi nel percorso di apprendimento linguistico;
- 3) Il *L2 Learning Experience*: include gli incentivi specifici dati al contesto immediato in cui l'apprendente si trova e dalle esperienze precedenti fatte in materia di apprendimento linguistico.

Da tale modello si capisce come le motivazioni cosiddette “strumentali” siano da considerare come un fattore d'influenza nell'apprendimento linguistico tanto importante quanto i fattori sopra menzionati (si veda 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3).

Con il termine “*language instrumentality*” s'intende allora l'insieme dei benefici utilitari e pragmatici associati ad un alto grado di competenza linguistica nella LT dell'apprendente. Tra questi troviamo, ad esempio una più alta possibilità d'impiego futuro, l'ottenimento di un lavoro con una più cospicua remunerazione mensile, il prestigio sociale associato alla conoscenza di una determinata lingua straniera ecc. Per un gran numero di apprendenti di lingua, infatti, è proprio l'utilità derivata dal raggiungimento di un certo livello di *proficiency* nella LT a determinare il grado di impegno dedicato allo studio di quella lingua: la *language instrumentality* si configura allora come la driving force nel processo di acquisizione linguistica di una L2/LS (Csizér e Kormos 2008, p, 171). Tali benefici possono essere percepiti dall'apprendente stesso e quindi definibili come “intrinseci” o possono essere il risultato delle pressioni esercitate dall'ambiente e *milieu* circostanti, detti quindi “estrinseci”. I primi hanno a che vedere con l'immagine ideale che l'apprendente ha di sé nel suo futuro e quindi saranno parte della componente motivazionale etichettata da Dörnyei e Csizér come *Ideal L2 Self*, mentre i secondi scaturiscono dal senso del dovere o addirittura dal timore per una possibile ripercussione negativa percepiti e provati dall'apprendente a causa del contesto in cui è inserito e dai membri del *milieu* d'appartenenza (familiari e amici) e per questo facente parte della seconda delle componenti motivazionali, l'*Ought-to L2 Self* (Kormos e Csizér 2008, p.332).

Qualsiasi sia la natura di tali benefici percepiti (intrinseca o estrinseca), questa comporta una maggiore disposizione e apertura non solo allo studio e apprendimento

linguistico della LT, ma anche alla creazione di occasioni di contatti interculturali e interlinguistici. La percezione dell'importanza del contatto interlinguistico è strettamente collegata con il concetto della *language instrumentality*: infatti, se l'apprendente linguistico percepirà il contatto interlinguistico con NS (o NNS) della sua LT come un mezzo indispensabile nel processo di apprendimento linguistico (si veda 4.2.2), sarà portato a dare lo stesso tipo d'importanza anche ai benefici di natura pragmatica legati all'apprendimento linguistico stesso e al contatto interlinguistico (Csizér e Kormos 2008, p.177). Grazie alla strumentalità della conoscenza linguistica della LT in questione percepita dall'apprendente e ai frequenti contatti interlinguistici da lui stabiliti, accresce al tempo stesso anche la positività e motivazione in termini di *language attitude* nell'apprendente stesso (si veda 4.2.1). Precisamente, secondo Dörnyei e Csizér, i benefici pragmatici associati alla conoscenza di una lingua non sono direttamente collegati all'impegno che l'apprendente sarà disposto a mettere nel processo di apprendimento, bensì influenzeranno il comportamento dell'apprendente in termini motivazionali facendo sì che questo interiorizzi i valori utilitari e pragmatici della conoscenza della LT trasformandoli in atteggiamenti linguistici positivi (Csizér e Kormos 2008, p.178).

CONCLUSIONI

Crescere individui in un'ottica plurilingue è, come anticipato nell'introduzione a questa tesi, una scelta efficacemente lungimirante tanto da un punto di vista professionale, in quanto garantisce loro un *passerpartout* internazionale fortemente vantaggioso in ambito lavorativo, quanto personale e culturale. Essere plurilingui significa, quindi, essere pluriculturali, possedere una prospettiva plurima da cui osservare la realtà esterna, o per meglio dire, più prospettive interpretative di questa. I vantaggi derivanti dalla crescita e incentivo allo sviluppo di una personalità bilingue non sono semplicemente, per quanto elementi importanti e fondamentali nella vita di una persona, di natura culturale e morale. I benefici di natura cognitiva, linguistica e metalinguistica conseguenti alla coesistenza di due o più codici linguistici nella mente del parlante sono numerosi: elevata capacità di risoluzione di problemi in breve tempo (*problem solving*), rapidità nell'adattarsi e cambiare il tipo di attività richiesta a seconda del contesto (*task switching*), alta capacità di concentrazione mirata ai soli stimoli rilevanti allo scopo con conseguente negligenza verso gli input distraenti in un dato contesto, e infine (ma non per importanza) un maggiore grado di riflessione metalinguistica direttamente proporzionale al numero di lingue padroneggiate e conosciute.

Partendo proprio da quest'ultimo assunto, la mia tesi ha voluto prendere in esame l'ambiente bilingue dell'area catalana della provincia di Barcellona e indagare i possibili vantaggi nell'apprendimento di una terza lingua in soggetti pienamente bilingui rispetto a soggetti monolingui o parzialmente bilingui. Il tirocinio da me svolto presso la scuola primaria catalana di Terrassa (Barcellona) mi ha permesso, infatti, di plasmare l'idea alla base di tale ricerca e condurre tale esperimento, poiché presenti tanto bambini la cui esposizione alla lingua seconda (castigliano) era limitata al solo ambiente scolastico con conseguenti ripercussioni in materia comunicativa in tale lingua, quanto bambini definibili pienamente bilingui poiché esposti in maniera pressochè equa ad entrambe le lingue co-ufficiali e per questo in grado di

padroneggiarle in egual modo. L'ipotesi alla base di tale ricerca postulava che i bambini pienamente bilingui fossero avvantaggiati nell'apprendimento di una terza lingua, secondo il principio d'interdipendenza linguistica teorizzato da Jim Cummins.

Tuttavia, nel corso della conduzione di tale esperimento i risultati ottenuti hanno portato ad esiti diversi da quelli aspettati. Solo il 17% dei bambini pienamente bilingui ha ottenuto una valutazione "eccellente" in lingua inglese, seguito da un 30% di voti con valutazione "discreta", mentre la maggiorparte di questi, precisamente il 46% dei bambini bilingui, ha ottenuto un voto appena "sufficiente" in lingua inglese seguito da un 7% di bambini con votazione "insufficiente". La situazione è, invece, diversa nei parzialmente bilingui, in cui ad un 33% di bambini con votazione sufficiente in inglese si affianca un 38% di bambini che ha ottenuto invece una valutazione eccellente in tale lingua. La situazione si acuisce ulteriormente e diventa diametralmente opposta alla prima quando si passa ad analizzare i voti ottenuti dai bambini monolingui in lingua inglese in quanto il 67% di questi ha ottenuto in tale lingua una valutazione eccellente, seguito da un 33% di bambini con valutazione discreta e uno 0% di bambini con valutazione sufficiente o insufficiente. I risultati ottenuti, confutando l'ipotesi iniziale secondo cui a maggiore esposizione contemporanea a due codici linguistici conseguisse un migliore apprendimento linguistico di una terza lingua, ha aperto la strada ad ulteriori speculazioni circa le cause sottese a tali risultati.

Per tale ragione, ulteriore fase di ricerca si è svolta mediante la cooperazione con un team di ricercatori in materia socio- e psicolinguistica dell'Università di Lerida (Spagna) segnalatomi dal mio relatore, il professor Matteo Santipolo. Il team mi ha dunque proposto l'utilizzo di una particolare funzione di Excel (funzione *R Pearson*) con la quale si potesse osservare l'eventuale correlazione tra i risultati ottenuti in lingua inglese e quelli ottenuti nelle altre due lingue, castigliana e catalana, da uno stesso bambino. In questo modo, sarebbe stato possibile verificare se esistesse o meno una correlazione diretta tra un avanzamento nel livello di proficiency nelle tre lingue in uno stesso alunno: questo perché i voti assegnati dall'insegnante di lingua inglese ai bambini si basano sulla valutazione di raggiungimenti linguistici differenti rispetto a quello che ci si aspetta che i bambini raggiungano nelle due lingue principali, castigliana e catalana. Tuttavia, a causa dell'esiguo numero di dati a disposizione, non si ha potuto ottenere una correlazione significativa fra gli avanzamenti nelle tre lingue nei bambini.

Non avendo avuto la possibilità di spiegare scientificamente (mediante utilizzo di uno specifico algoritmo del programma Excel che potremmo definire quasi matematico) la ragione dietro la confutazione della mia ipotesi iniziale, lo stesso team di ricerca di Lerida mi ha suggerito la possibilità di spiegare tali risultati analizzandoli da una prospettiva maggiormente “didattica” invece che psicolinguistica, o per meglio dire secondo i parametri propri di una scienza “molle” e non “dura”. La glottodidattica è, infatti, una scienza molle, la quale per definizione non si basa su dati raccolti da esperimenti di laboratorio e nella quale non sempre la stessa modalità didattica genera gli stessi risultati poiché i veri protagonisti di tale scienza non sono i numeri e i dati, bensì gli esseri umani. Assumendo tale prospettiva, un’ultima fase di ricerca si è incentrata sul reperimento bibliografico circa i maggiori fattori d’influenza nell’apprendimento linguistico di una lingua straniera, siano essi associati all’ambiente puramente scolastico o al contesto esterno alla scuola, secondo lo stato dell’arte. Tra i fattori interni all’ambiente scolastico sono da considerare l’insegnante di lingua stesso, maggiore strumento operativo in termini di crescita della motivazione nell’apprendimento stesso e principale veicolo di tale lingua negli apprendenti, e l’organizzazione didattica in cui l’insegnante si trova a lavorare, la quale gioca un ruolo pressoché fondamentale nell’erogazione dell’insegnamento stesso poiché da essa dipendono gli approcci didattici e le tecniche d’insegnamento stesso, la partecipazione ad attività scolastiche tese ad aumentare il contatto interlinguistico e la comunicazione nella lingua di apprendimento ecc. Tra i fattori, invece, esterni alla scuola, si è potuto vedere come l’apprendimento linguistico individuale sia fortemente influenzato dal contesto sociale e familiare in cui l’apprendente è inserito: una connotazione positiva riservata all’apprendimento di una lingua straniera e la volontà di voler investire per il proprio figlio in una conoscenza di questo tipo incidono enormemente nella creazione di atteggiamenti positivi verso la lingua straniera stessa e nella quantità d’impegno che lo studente metterà nel suo processo di acquisizione linguistica. Ulteriore elemento d’influenza esterno all’ambiente scolastico è lo stesso contatto interlinguistico e interculturale con parlanti nativi (e non) della lingua di apprendimento: il contatto costante e consistente con persone la cui LM è diversa da quella dell’apprendente e in cui la lingua franca utilizzata sia la lingua target dell’individuo accresce la motivazione all’apprendimento linguistico, l’abbassamento dei livelli d’ansia generalmente associati

all'idea stessa di dover comunicare in lingua straniera, la formazione di atteggiamenti positivi non solo verso quella data lingua ma verso l'apprendimento linguistico in generale, e la consapevolezza dell'ottenimento di un beneficio pragmatico derivante dall'uso e padronanza in quella data lingua. Quest'ultimo è, infatti, uno dei maggiori fattori d'influenza nell'apprendimento linguistico, soprattutto in studenti adulti: la cosiddetta *instrumentability* gioca un ruolo essenziale nella decisione di voler impegnarsi nell'apprendimento di una nuova lingua. “*Time is money*” è un principio che si applica perfettamente nell'apprendimento linguistico dello studente adulto e per questo motivo l'investimento di denaro nell'apprendimento di una lingua straniera deve essere finalizzato a dotare lo studente stesso di un mezzo ulteriore attraverso cui possa ottenere reali benefici pragmatici: migliori posizioni lavorative, maggiori chance di ottenimento di un lavoro, ecc.

Grazie all'esperimento da me condotto presso la scuola primaria catalana ho potuto dunque dimostrare ancora una volta quanto sia delicato e difficilmente definibile l'argomento del bilinguismo, di chi possa definirsi pienamente bilingue e fino a che punto ciò si ripercuota nella vita quotidiana dello stesso poliglotta, specialmente se si parla dell'ambito scolastico. La glottodidattica, infatti, basa i suoi assunti su scoperte derivanti da numerose branche scientifiche, tra cui la psicolinguistica, la neurolinguistica, la statistica e via dicendo, ma non è il mero risultato della sommatoria di tali discipline: la chiave di volta in ambito glottodidattico è, e con alta probabilità, sarà sempre l'uomo e ciò che lo definisce nella sua individualità.

BIBLIOGRAFIA

A.E.S.L.A, 1983, *Actas del primer congreso nacional de Lingüística Aplicada: tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*, Madrid, Artes Gráfica ORMUPISA.

BALBONI P.E., 1998, *Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire*, compreso in Bulletin VALS-ASLA (1998), num. 67, pp.19-29.

BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.

BANFI E. E GRANDI N., 2018, *Lingue d'Europa: elementi di storia e di tipologia linguistica*, Roma, Carocci editore.

CACCIARI C., 2011, *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.

CARTER RONALD E MCRAE JOHN, 2001, *The routledge history of literature in English: Britain and Ireland*, New York, Routledge.

CSIZÉR K. E KORMOS J., 2008, *Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign Language*, Journal of Applied Linguistics 30/2, pp.166-185, Oxford University Press.

FABBRO F., 2003, *The Neurolinguistics of Bilingualism*, East Sussex, Psychology Press.

GARDNER H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

GUASTI M.T., 2016, *Language Acquisition: The Growth of Grammar*, Cambridge, The MIT Press.

HUGUET A., VILA I., LLURDA E., 2000, *Minority Language Education in Unbalanced Bilingual Situations: A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis*, Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 29, No.3.

IANOS M.A., HUGUET A., JANES J., LAPRESTA C., 2015, *Can languages attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain)*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

KORMOS J. E CSIZÉR K., 2008, Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitude, Selves, and Motivated Learning Behavior, compreso in *Language Learning*, Vol.58 num.2, pp.327-355.

MASSÓS M.M., “Censura i exili en el teatre català durant el franquisme”, num. 28, compreso in *Llengua & Literatura*, (2018), Universitat Autònoma de Barcelona.

MCKENZIE R.M., 2010, The Social Psychology of English as a Global Language. Attitudes, awareness and Identity in the Japanese Context, Volume 10 compreso in *Educational Linguistics*, Springer Sciences.

MORRISON A. E MCINTYRE D., 1969, *Teachers and teaching*, Middlesex (England), Penguin Books.

SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET.

SANTIPOLO M., 2006, *Le varietà dell'inglese contemporaneo*, Roma, Carocci.

SANTIPOLO M. (a cura di), 2011, *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Padova, Unipress.

SANTIPOLO M. (a cura di), 2012, *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

SEIDLHOFER B., 2011, *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press.

TRENCHS-PARERA M. E NEWMAN M., 2015, “Language Policies, Ideologies, and Attitudes, Part 2: International Immigration, Globalization and the Future of Catalan”, compreso in *Language and Linguistic Compass*, Universitat Pompeu Fabra and Queens College and the Graduate Centre of the City University of New York.

VALLAR G. E PAPAGNO C., 2011, *Manuale di neuropsicologia*, Bologna, Il Mulino.

VERNET J. E PUNSET R., 2007, *Lenguas y Constitución*, Madrid, Iustel.

WRIGHT M., 1999, Influences on learner attitudes towards foreign language and culture, compreso in *Educational Research*, Vol.41 num.2, pp.197-208.

SITOGRAFIA

<http://anc.gencat.cat/es/detall/article/La-Constitucio-provisional-de-la-Republica-Catalana> (data di ultima consultazione: 10/03/19)

L'*Arxiu Nacional de Catalunya* è, insieme, l'archivio digitale generale dell'amministrazione catalana e un archivio digitale storico nazionale della penisola iberica, inserito all'interno del sito della *Generalitat de Catalunya* (<http://gencat.cat>).

<https://blocs.xtec.cat/catpoesia/la-renaixenca/bonaventura-carles-aribau-la-patria/> (data di ultima consultazione: 08/03/19)

Portale digitale creato con lo scopo di permettere la creazione di blog digitali in cui poter inserire risorse utili all'insegnamento da destinare alla divulgazione nazionale e internazionale tramite condivisione via internet, inserito all'interno del sito della *Generalitat de Catalunya*, specificatamente all'interno del sito del *Departament d'Educació* (<http://ensenyament.gencat.cat/ca/inici>).

<http://blog.uclm.es/escueladetradoctores/historia-de-la-ett/> (data di ultima consultazione: 04/03/19)

www.escueladetradoctores.uclm.es (data di ultima consultazione: 04/03/19)

Blog digitale inserito nel portale dell'Università di *Castilla-La Mancha (UCLM)* in cui studenti, futuri studenti ed ex studenti di tale università condividono informazioni tanto accademiche quanto extracurricolari.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Axy0023> (data di ultima consultazione: 10/04/19)

Sito ufficiale dell'*European Union – Lex* in cui sono contenuti i documenti integrali relativi ai trattati, legislazioni e accordi internazionali europei, casi giuridici, reports digitali, procedure relative alla promulgazione di leggi europee e simili.

<http://llengua.gencat.cat/ca/el-catala/origens-i-historia/> (data di ultima consultazione: 07/03/19)

Sito dedicato alla lingua regionale dell'area catalana, il catalano, inserito nel sito ufficiale della *Generalitat de Catalunya* (gencat.cat) in cui vi sono finestre dedicate alla sua storia, origini ed evoluzione diacronica, gli ambiti di utilizzo nella società catalana e castigliana, le legislazioni che la riguardano e i relativi servizi territoriali.

<https://istitutosantachiara.it/disortografia/> (data di ultima consultazione: 09/04/19)

Sito ufficiale dell'Clinica dell'Istituto Santa Chiara (Roma) che opera nel settore della riabilitazione di pazienti affetti da patologie fisiche e psichiche dell'età evolutiva e adulta.

<http://revistes.iec.cat/index.php/TSC> (data di ultima consultazione: 02/03/19)

Rivista scientifica inserita all'interna dell'emeroteca scientifica catalana, creata per volontà dell'*Istitut d'Estudis Catalans* (<https://www.iec.cat>), istituzione influente nell'ambito linguistico catalano che promuove progetti al fine di studiare e diffondere la lingua regionale.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/550/A06938-06940.pdf> (data di ultima consultazione: 10/03/19)

<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> (data di ultima consultazione: 05/03/19)

https://www.boe.es/legislacion/enlaces/boletines_autonomicos.php (data di ultima consultazione: 05/03/19)

Sito ufficiale della *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*, inserito all'interno del portale *Gobierno de España – Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad*, che ha lo scopo di facilitare l'accesso, sviluppandosi via internet, ai diari ufficiali pubblicati dallo stesso BOE e dal *Boletín Oficial del Registro Mercantil* (BORME) e a tutti i servizi al cittadino che l'*Agencia* promuove.

<http://www.caib.es/conselleries/educacio/dgpoling/user/catalaeuropa/italia/italia5.pdf>

(data di ultima consultazione: 10/03/19)

Sito ufficiale del *Govern Illes Balears* in cui tutte le informazioni relative all'amministrazione della Comunità Autonoma delle Isole Baleari vengono messe a disposizione della cittadinanza, mediante il servizio di consultazione CSV (*codi segur de verificació*), termine che denota un codice unico che indica un preciso documento elettronico reso disponibile all'interno di tale sito dall'Amministrazione pubblica spagnola.

http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/PapHist/IIRepEsp (data di ultima consultazione: 06/03/19)

Sito ufficiale del *Congreso de los Diputados* nel quale è possibile reperire cataloghi e database giuridici ed altre risorse elettroniche utili ad accedere a quei documenti prodotti o ricevuti dalla Camera.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+WQ+E-2001-3492+0+DOC+XML+V0//IT> (data di ultima consultazione: 10/03/19)

Pagina digitale ufficiale del Parlamento Europeo nelle quali è possibile accedere a risorse relative all'organizzazione di questo, alle nuove legislazioni in vigore, alle legislazioni emanate in passato e agli organi di potere e alle procedure amministrative tese a promuovere un dato progetto o normativa.

<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (data di ultima consultazione: 11/03/19)

Sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport (*MECD*), inserito all'interno del portale del *Gobierno de España*, il quale promuove la diffusione di informazioni circa gli ambiti sovracitati tanto in materia storica quanto attuale.

<https://www.miur.gov.it/unione-europea>

Sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Italia), il quale si occupa di gestire decisioni in materia di istruzione scolastica, universitaria e

dell'alta formazione artistica e musicale e di ricerca scientifica e tecnologica. Nella presente pagina digitale è possibile reperire e consultare atti e normative prese dal Ministero stesso, i dati e le statistiche relative alle materie d'interesse, e servizi collegati.

<http://www.treccani.it/> (data di ultima consultazione: 08/03/19)

<http://www.treccani.it/enciclopedia/aribau-i-farriols-bonaventura-carles/> (data di ultima consultazione: 08/03/19)

[http://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

<http://www.treccani.it/enciclopedia/costumbrismo/> (data di ultima consultazione: 09/03/19).

http://www.treccani.it/enciclopedia/fulbe_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (data di ultima consultazione: 11/03/19)

<http://www.treccani.it/enciclopedia/leonard-bloomfield/>

<http://www.treccani.it/enciclopedia/spagna> (data di ultima consultazione: 04/03/19)

http://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-e-funzione-del-cervello_%28Dizionario-di-Medicina%29/

http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Baris.html

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/albero/>

L'enciclopedia digitale Treccani, creata dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana e la Fondazione Insieme per la Vita Onlus, ha come obiettivo quello di creare un collegamento permanente tra la sfera culturale, scientifica, economica e l'Istituto della Enciclopedia Italiana, una delle principali istituzioni culturali dell'Italia.

http://www.xn--espaescultura-tnb.es/es/artistas_creadores/ramon_llull.html (data di ultima consultazione: 07/03/19)

Sito dal nome "*España es cultura*" creato dal Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport (*MECD*) della penisola iberica col fine di promuovere la diffusione delle differenti culture della Spagna. Include tanto elementi storici dall'alto valore in termini di patrimonio culturale nazionale, quanto l'offerta attuale in ambito culturale

aiutando non solo i cittadini spagnoli ma anche gli stranieri a meglio conoscere il patrimonio culturale spagnolo.

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/competencies-basiques-ambits/ambit-linguistic/>

Sito ufficiale della *XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* inserita nel sito della *Generalitat de Catalunya* (gencat.cat) che si presenta come un network regionale in materia d'istruzione che permette l'accesso e la consultazione di documenti relativi.

www.bne.es (data di ultima consultazione: 04/03/19)

www.bne.es/es/Micrositios/Guias/12Octubre/Lenguas/Castellano/ (data di ultima consultazione: 04/03/19)

Sito ufficiale della Biblioteca Nazionale di Spagna, il quale raccoglie esemplari di tutti i libri pubblicati nella penisola iberica. Contiene altresì un vasto numero di manoscritti, stampe, disegni, fotografie, registrazioni sonore e incunabula.

ABSTRACT

It is now a globally recognized fact that the cognitive co-existence of two or more linguistic codes in a single individual leads to massive communicative and metalinguistic benefits, such as higher problem solving skills combined with a more efficient time management ability, an increased speed in switching from one type of activity to another depending on the context, a superior selective attention for relevant stimuli, and last but not least a greater degree of metalinguistic reflection directly proportional to the number of mastered languages. As a matter of fact, the linguist Jim Cummins in his principle of linguistic interdependence theorized that our ability to process a language increases and improves exponentially when we learn a second language: by adding metalinguistic reflection and by sharpening the process of linguistic acquisition, the entire communicative competence of an individual increases, improving not only the second language knowledge but the mother tongue's, as well.

Starting from these theoretical assumptions, my research wants to investigate the possible advantages in learning a third language in fully bilingual subjects compared to only partially bilingual or monolingual people. The context from which this idea arose is that of the autonomous region of Catalonia, namely in a primary school of Barcelona, *Escola Bisbat d'Egara* (Terrassa, Barcelona), where I had the privilege of working in an English Language Assistant Teacher role, by getting a scholarship with the Erasmus+ Internship program (September-December 2017). Approaching the Catalan reality, I had the opportunity to see first-hand the intensity of the Catalan independentist demand, both on the socio-personal level and on the educational one. The Catalan language is the first socially used language for daily communication, both at a family, administrative and social level, while limited use spaces are dedicated to the Castilian national language in the territory of Barcelona, although this is still a regionally known and taught language. In many Catalan families, the Castilian language is never used within the family context, therefore the exposure of children to the national language is limited to the school environment (three hours per week) and to any direct (with Castilian

speakers) or indirect external contacts (media, television programs, newspapers, etc.) and this has enormous repercussions in terms of communicative competence in those children.

All this sociolinguistic situation considered, my research wanted to take into account and base my experiment on such disparities in terms of linguistic command of the two co-official languages (Castilian and Catalan) in the primary school children whom I worked with, in order to explore the possible advantages in learning a third language (English) by comparing the bilingual pupils' scores and assessments to those obtained by only partially bilingual and monolingual students. My hypothesis postulated a better evaluation in the English language in the former than in the latter students.

In order to conduct this experiment, first of all I created a questionnaire to be fulfilled by the pupils themselves (pupils of three third classes and three fourth classes, aged 7-10 years old) in which they were asked which language was used at home and if there was more than one. The purpose was to identify fully bilingual, partially bilingual and monolingual students. Secondly, the linguistic evaluations obtained by bilingual, partially bilingual and monolingual children in English have been compared to each other: what was expected to find out in such a comparison was a clear prevalence of better marks in the third language (English) in those children who mastered and used two linguistic codes (Catalan and Castilian) on a daily use, compared to those who are exposed to the second language (Castilian) only a few hours a day in the school environment.

However, the results of this study revealed a totally different situation. Only 17% of fully bilingual children obtained an "excellent" evaluation in English, followed by 30% of them marked with a "good" score, while most of them, precisely 46%, received a mark just "sufficient" in the English language, followed by 7% of them with "insufficient" marks. The situation is, however, contrasting in partially bilingual pupils, in which 33% of children received a "sufficient" mark in English and 38% of them obtained an "excellent" evaluation in that language instead. The situation is further exacerbated and becomes diametrically opposed to the first, when it comes to analyzing the scores obtained by monolingual children in English, since 67% of them obtained an "excellent" evaluation in the English language, followed by 33% with "good" marks and 0% of children with "sufficient" or "insufficient" evaluations. Such results not only

refuted the initial hypothesis, but also paved the way for further speculation about the underlying causes of these results.

For this reason, a further research phase was carried out by cooperating with a team of researchers in the socio-psycholinguistic field of the University of Lleida (Spain). The team therefore suggested the use of a particular Excel function (R Pearson function) with which one could observe the possible correlation between the results obtained in English and those obtained in the other two languages, Castilian and Catalan, by the same child. In this way, it would have been possible to verify whether or not there was a direct correlation between a progress in the level of proficiency in the three languages in the same pupil. However, due to the small number of data available, it was not possible to obtain a significant correlation between the advancements in the three languages in children.

Therefore, not having had the opportunity to scientifically explain the reason behind the refutation of my initial hypothesis, the same Lleida research team suggested to me the possibility of explaining these results by analyzing them from a more "didactic" rather than psycholinguistic perspective. The language teaching discipline is a soft science, which by definition is not based on data collected from lab experiments and in which the same didactic method does not always generate the same didactic results since the true protagonists of this science are not numbers and data, but rather human beings. With such a different perspective, the final phase of my research focused on taking into consideration the major factors of influence in the language learning process of a foreign language. On the one hand, among the factors within the school environment, the language teacher has to be considered the major operating tool in terms of increasing motivation in the learning process itself and the main vehicle of this language in learners. However, the didactic organization in which the teacher finds himself working plays as well an almost fundamental role in the delivery of the teaching itself, because the teaching approaches and techniques themselves depend on it. On the other hand, among more external factors, it was possible to see how the individual language learning is strongly influenced by the social and family context (also called "*milieu*") in which the learner finds himself: a positive attitude towards the willingness of investing in one's child's knowledge of a foreign language greatly affects the creation of the learner's favourable attitudes towards the foreign language and in the

amount of commitment that the student will put in his linguistic acquisition process. A further element of external influence is the interlinguistic and intercultural contact with native (and non-native) speakers of the student's target language: constant and consistent contact with people whose L1 is different from that of the learner increases the motivation for language learning, lowers the level of anxiety generally associated with the foreign language learning and communication, and makes it clear to the learner that learning and mastering a foreign language has pragmatic benefits too. The latter is, in fact, one of the major influencing factors in language learning, especially in adult students: the so-called "instrumentability" plays an essential role in the decision to engage themselves in learning a new language.

My research therefore demonstrates once again how delicate and complex it is to define what bilingualism is, who can be defined as fully bilingual and to what extent this has an impact on their daily lives, especially if we consider the educational perspective.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare il professor Matteo Santipolo, relatore di questa tesi di laurea, non solo per l'aiuto fornitomi nel facilitare la mia ricerca in terra catalana permettendomi di collaborare con i colleghi dell'Università di Lerida, ma anche per il continuo supporto nella conduzione dell'esperimento e soprattutto per la grande passione per la glottodidattica che ha saputo trasmettere durante i suoi corsi di Glottodidattica e Didattica della Lingua Inglese. I suoi preziosi insegnamenti sono stati per me fonte di grande arricchimento professionale e culturale e sono sinceramente onorata di avere avuto la possibilità di essere affiancata nella stesura della mia tesi magistrale da una personalità del suo calibro.

Un ringraziamento va senza dubbio alle mie compagne di università. Giulia, Elena, Caterina, Valeria: grazie per aver reso questo percorso di studi un'esperienza di vita piena di gioia e affetto. Non siete state solamente delle compagne formidabili, dedite ai vostri obiettivi e costantemente aperte al confronto e allo scambio, ma siete state anche le mie amiche, la mia spalla e addirittura le mie cavie sperimentali nei miei tentativi di assimilazione di nozioni! Siete meravigliose e so che esprimerete sempre al meglio il vostro potenziale e di questo ne sono orgogliosa. Un grazie va anche alle mie amiche Alessia, Alice, Giada, Emma, Silvia e Gabriella. Ognuna di voi mi ha aiutato enormemente in questi anni universitari: il confronto di esperienze di studio, le mattine di studio congiunto e l'incessante motivazione vicendevole hanno reso divertenti e stimolanti questi cinque anni di studio universitari! Grazie di cuore!

Un grande ringraziamento va alla mia splendida famiglia il cui supporto morale ma anche economico mi ha permesso di fare molteplici esperienze all'estero e crescere moltissimo tanto da un punto di vista accademico e professionalizzante, quanto da un punto di vista personale. Vi ringrazio moltissimo e spero di rendervi sempre orgogliosi di me come io lo sono sempre stata e sarò sempre di voi.

E infine, un grazie speciale va a Matteo: grazie per spronarmi sempre a dare il meglio di me stessa e per credere costantemente nelle mie capacità. Non solo ti sei ascoltato ogni capitolo di questa tesi, ma mi hai anche motivata incessantemente nell'espressione del mio potenziale. Quindi, grazie: grazie perché hai reso migliore questa tesi con la tua forza e presenza, e grazie per aver fatto lo stesso con la mia vita!

APPENDICI

APPENDICE 1

CARTA EUROPEA DELLE LINGUE REGIONALI O MINORITARIE (1992)

Preambolo

Gli Stati membri del Consiglio d'Europa, firmatari della presente Carta, considerato che il Consiglio d'Europa ha lo scopo di attuare un'unione più stretta fra i Membri per tutelare e promuovere gli ideali e i principi che sono loro comune patrimonio, considerato che la protezione delle lingue regionali o minoritarie storiche dell'Europa, alcune delle quali rischiano di scomparire col passare del tempo, contribuisce a conservare e a sviluppare le tradizioni e la ricchezza culturali dell'Europa, considerato che il diritto di usare una lingua regionale o minoritaria nella vita privata e pubblica costituisce un diritto imprescrittibile, conformemente ai principi contenuti nel Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici delle Nazioni Unite e conformemente allo spirito della Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del Consiglio d'Europa, tenuto conto del lavoro effettuato nell'ambito della CSCE, segnatamente dell'Atto finale di Helsinki del 1975 e del documento della riunione di Copenhagen del 1990, sottolineato il valore dell'interculturalità e del plurilinguismo e considerato che il promovimento delle lingue regionali o minoritarie non dovrebbe avvenire a scapito delle lingue ufficiali e della necessità di apprenderle, coscienti del fatto che la tutela e il promovimento delle lingue regionali o minoritarie nei diversi Paesi e regioni d'Europa contribuiscano in modo considerevole a costruire un'Europa fondata sui principi della democrazia e della diversità culturale, nell'ambito della sovranità nazionale e dell'integrità territoriale, tenuto conto delle condizioni specifiche e delle tradizioni storiche proprie di ogni regione dei Paesi d'Europa, hanno convenuto quanto segue:

Parte I

Disposizioni generali

Articolo 1 – Definizioni

Ai sensi della presente Carta:

A) per «lingue regionali o minoritarie» si intendono le lingue:

- 1) usate tradizionalmente sul territorio di uno Stato dai cittadini di detto Stato che formano un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato; e
- 2) diverse dalla(e) lingua(e) ufficiale(i) di detto Stato; questa espressione non include né i dialetti della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato né le lingue dei migranti;

B) per «territorio in cui è usata una lingua regionale o minoritaria» si intende l'area geografica nella quale tale lingua è l'espressione di un numero di persone tale da giustificare l'adozione di differenti misure di protezione e di promovimento previste dalla presente Carta;

C) per «lingue non territoriali» si intendono le lingue usate da alcuni cittadini dello Stato che differiscono dalla(e) lingua(e) usata(e) dal resto della popolazione di detto Stato ma che, sebbene siano usate tradizionalmente sul territorio dello Stato, non possono essere ricollegate a un'area geografica particolare di quest'ultimo.

Articolo 2 – Impegni

- 1) Ogni Parte si impegna ad applicare le disposizioni della parte II a tutte le lingue regionali o minoritarie usate sul proprio territorio relative alle definizioni dell'articolo 1.
- 2) Per quanto concerne qualsiasi lingua indicata al momento della ratifica, dell'accettazione o dell'approvazione, conformemente all'articolo 3, ogni Parte si impegna ad applicare almeno trentacinque paragrafi o capoversi scelti fra le disposizioni della parte III della presente Carta, di cui almeno tre scelti in ciascuno degli articoli 8 e 12 e uno in ciascuno degli articoli 9, 10, 11 e 13.

Articolo 3 – Modalità

- 1) Ogni Stato contraente deve specificare nel proprio strumento di ratifica, di accettazione o di approvazione ogni lingua regionale o minoritaria oppure ogni

lingua ufficiale meno diffusa in tutto o parte del suo territorio, cui si applicano i paragrafi scelti conformemente all'articolo 2 paragrafo 2.

- 2) Ogni Parte può notificare al Segretario Generale in qualsiasi momento successivo che accetta gli obblighi derivanti dalle disposizioni di ogni altro paragrafo della Carta, che non era stato specificato nel proprio strumento di ratifica, di accettazione o di approvazione, o che applicherà il paragrafo 1 del presente articolo ad altre lingue regionali o minoritarie o ad altre lingue ufficiali meno diffuse in tutto o parte del suo territorio.
- 3) Gli impegni previsti nel paragrafo precedente sono considerati parte integrante della ratifica, dell'accettazione o dell'approvazione e hanno gli stessi effetti a decorrere dalla data della loro notifica.

Articolo 4 – Statuti attuali di protezione

- 1) Nessuna disposizione della presente Carta può essere interpretata quale limite o deroga ai diritti garantiti dalla Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo.
- 2) Le disposizioni della presente Carta non pregiudicano le disposizioni più favorevoli che disciplinano la situazione delle lingue regionali o minoritarie o lo statuto giuridico delle persone appartenenti a minoranze, che esistono già in una Parte o sono previste da relativi accordi internazionali bilaterali o multilaterali.

Articolo 5 – Obblighi esistenti

Nella presente Carta nulla può implicare il diritto di intraprendere un'attività qualunque o di compiere un'azione qualunque contrarie agli scopi della Carta delle Nazioni Unite o ad altri obblighi sanciti dal diritto internazionale, compreso il principio della sovranità e dell'integrità territoriale degli Stati.

Articolo 6 – Informazione

Le Parti si impegnano a vegliare affinché le autorità, le organizzazioni e le persone interessate siano informate dei diritti e dei doveri stabiliti dalla presente Carta.

Parte II

Obiettivi e principi perseguiti conformemente all'articolo 2 paragrafo 1

Articolo 7 – Obiettivi e principi

- 1) In materia di lingue regionali o minoritarie, nei territori in cui tali lingue sono usate e secondo la realtà di ogni lingua, le Parti fondano la loro politica, la loro legislazione e la loro pratica sugli obiettivi e principi seguenti:
 - a) il riconoscimento delle lingue regionali o minoritarie quale espressione della ricchezza culturale;
 - b) il rispetto dell'area geografica di ogni lingua regionale o minoritaria, facendo in modo che le divisioni amministrative già esistenti o nuove non ostacolino il promovimento di tale lingua regionale o minoritaria;
 - c) la necessità di un'azione risoluta per promuovere le lingue regionali o minoritarie al fine di salvaguardarle;
 - d) la facilitazione e/o l'incoraggiamento all'uso orale o scritto delle lingue regionali o minoritarie nella vita pubblica e privata;
 - e) il mantenimento e lo sviluppo di relazioni, negli ambiti contemplati dalla presente Carta, fra i gruppi che usano una lingua regionale o minoritaria e altri gruppi dello stesso Stato che parlano una lingua usata in una forma identica o simile, come pure l'instaurarsi di relazioni culturali con altri gruppi dello Stato che usano lingue diverse;
 - f) la messa a disposizione di forme e mezzi adeguati di insegnamento e di studio delle lingue regionali o minoritarie a tutti gli stadi appropriati;
 - g) la messa a disposizione di mezzi che consentono ai non parlanti di una lingua regionale o minoritaria, che abitano nell'area in cui tale lingua è usata, di apprendere se essi lo desiderano;
 - h) il promovimento degli studi e della ricerca sulle lingue regionali o minoritarie nelle università o negli istituti equivalenti;
 - i) il promovimento delle forme appropriate di scambi sopranazionali, negli ambiti contemplati dalla presente Carta, per le lingue regionali o minoritarie usate in una forma identica o simile in due o più Stati.

- 2) Le Parti si impegnano a eliminare, se non l'hanno ancora fatto, qualsiasi distinzione, esclusione, restrizione o preferenza ingiustificate che concernono l'uso

di una lingua regionale o minoritaria e hanno lo scopo di dissuadere o di minacciare il mantenimento o lo sviluppo di quest'ultima. L'adozione di misure speciali a favore delle lingue regionali o minoritarie, destinate a promuovere l'uguaglianza fra i parlanti di tali lingue e il resto della popolazione o miranti a considerare le loro situazioni particolari, non è ritenuta un atto discriminatorio nei confronti dei parlanti delle lingue più diffuse.

3) Le Parti si impegnano a promuovere, mediante misure appropriate, la comprensione reciproca fra tutti i gruppi linguistici del Paese, in particolare facendo in modo che il rispetto, la comprensione e la tolleranza nei confronti delle lingue regionali o minoritarie figurino fra gli obiettivi dell'educazione e della formazione impartite nel Paese, e a esortare i mezzi di comunicazione di massa a perseguire il medesimo obiettivo.

4) Definendo la loro politica nei confronti delle lingue regionali o minoritarie, le Parti si impegnano a considerare i bisogni e i desideri espressi dai gruppi che usano tali lingue. Esse sono esortate a istituire, se del caso, organi incaricati di consigliare le autorità in merito a tutte le questioni inerenti alle lingue regionali o minoritarie.

5) Le Parti si impegnano ad applicare, *mutatis mutandis*, alle lingue non territoriali i principi enunciati ai paragrafi 1-4 succitati. Tuttavia per tali lingue la natura e la portata delle misure da adottare per rendere effettiva la presente Carta saranno determinate in modo flessibile, tenendo conto dei bisogni e dei desideri e rispettando le tradizioni e le caratteristiche dei gruppi che usano le lingue in questione.

Parte III

Misure a favore dell'uso delle lingue regionali o minoritarie nella vita pubblica, da adottare conformemente agli impegni sottoscritti in virtù dell'articolo 2 paragrafo 2

Articolo 8 – Insegnamento

1) In materia di insegnamento, le Parti si impegnano, per quanto concerne il territorio sul quale queste lingue sono usate, secondo la realtà di ciascuna lingua e senza pregiudicare l'insegnamento della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato:

- a1) a garantire l'educazione prescolastica nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- a2) a garantire una parte notevole dell'educazione prescolastica nelle lingue regionali o minoritarie in questione;
- oppure
- a3) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi i e ii succitati almeno agli allievi le cui famiglie lo desiderano e il cui numero è ritenuto sufficiente;
- oppure
- a4) se i poteri pubblici non sono direttamente competenti nell'ambito dell'educazione prescolastica, a favorire e/o promuovere l'applicazione delle misure di cui ai capoversi 1-3 succitati;
- b1) a garantire l'insegnamento primario nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- b2) a garantire una parte notevole dell'insegnamento primario nelle lingue regionali o minoritarie in questione;
- oppure
- b3) a prevedere, nell'ambito dell'educazione primaria, che l'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie in questione sia parte integrante del curriculum;
- oppure
- b4) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi 1-3 succitati almeno agli allievi le cui famiglie lo desiderano e il cui numero è ritenuto sufficiente;
- c1) a garantire l'insegnamento secondario nelle lingue regionali o minoritarie in questione; oppure
- c2) a garantire una parte notevole dell'insegnamento secondario nelle lingue regionali o minoritarie;
- oppure
- c3) a prevedere, nell'ambito dell'educazione secondaria, l'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie quale parte integrante del curriculum; oppure
- c4) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi 1-3 succitati almeno agli allievi che lo desiderano – o, se del caso, le cui famiglie lo auspicano – in numero ritenuto sufficiente;

d1) a garantire l'insegnamento tecnico e professionale nelle lingue regionali o minoritarie in questione;

oppure

d2) a garantire una parte notevole dell'insegnamento tecnico e professionale nelle lingue regionali o minoritarie in questione;

oppure

d3) a prevedere, nell'ambito dell'educazione tecnica e professionale, l'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie in questione quale parte integrante del curriculum;

oppure

d4) ad applicare una delle misure di cui ai capoversi 1-3 succitati almeno agli allievi che lo desiderano – o, se del caso, le cui famiglie lo auspicano – in numero ritenuto sufficiente;

e1) a prevedere l'insegnamento universitario e altre forme di insegnamento superiore nelle lingue regionali o minoritarie;

oppure

e2) a prevedere lo studio di tali lingue quali discipline dell'insegnamento universitario e superiore;

oppure

e3) qualora i capoversi i e ii non possano essere applicati, dato il ruolo dello Stato nei confronti degli istituti di insegnamento superiore, a promuovere e/o autorizzare l'istituzione di un insegnamento universitario o di altre forme di insegnamento superiore nelle lingue regionali o minoritarie oppure di mezzi che consentano di studiare tali lingue all'università o in altri istituti di insegnamento superiore;

f1) ad adottare disposizioni affinché i corsi di educazione per gli adulti o i corsi di educazione permanente siano impartiti interamente o parzialmente nelle lingue regionali o minoritarie;

oppure

f2) a proporre tali lingue quali discipline dell'educazione per gli adulti e dell'educazione permanente;

oppure

- f3) se i poteri pubblici non sono direttamente competenti nell'ambito dell'educazione degli adulti, a favorire e/o promuovere l'insegnamento di tali lingue nell'ambito dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente;
- g) ad adottare disposizioni per garantire l'insegnamento della storia e della cultura di cui la lingua regionale o minoritaria è l'espressione;
- h) a garantire la formazione iniziale e permanente degli insegnanti necessaria all'applicazione dei paragrafi tra a e g accettati dalla Parte;
- i) ad istituire uno o più organo(i) di controllo incaricato(i) di seguire le misure adottate e i progressi fatti nell'istituzione e nello sviluppo dell'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie e a redigere in merito a tali punti rapporti periodici che saranno resi pubblici.

2) In materia di insegnamento e per quanto concerne i territori diversi da quelli in cui le lingue regionali o minoritarie sono tradizionalmente usate, le Parti si impegnano ad autorizzare, promuovere o istituire, qualora il numero dei parlanti di una lingua regionale o minoritaria lo giustifichi, l'insegnamento nella o della lingua regionale o minoritaria agli stadi appropriati dell'insegnamento.

Articolo 9 – Giustizia

1) Le Parti si impegnano, per quanto concerne le circoscrizioni delle autorità giudiziarie in cui risiede un numero di persone che usa le lingue regionali o minoritarie tale da giustificare le misure specificate qui di seguito, secondo la realtà di ciascuna lingua e a condizione che l'uso delle possibilità offerte dal presente paragrafo non sia considerato dal giudice un ostacolo alla buona amministrazione della giustizia:

- a) nelle procedure penali:
 - a1) a prevedere che le giurisdizioni, su domanda di una delle Parti, svolgano la procedura nelle lingue regionali o minoritarie; e/o
 - a2) a garantire all'accusato il diritto di esprimersi nella sua lingua regionale o minoritaria; e/o
 - a3) a prevedere che le richieste e le prove, scritte o orali, non siano considerate improponibili solo perché formulate in una lingua regionale o minoritaria; e/o

a4) a stabilire nelle lingue regionali o minoritarie, su domanda, gli atti relativi a una procedura giudiziaria, se necessario ricorrendo a interpreti e traduttori che non causino spese aggiuntive per gli interessati;

b) nelle procedure civili:

b1) a prevedere che le giurisdizioni, su domanda di una delle Parti, svolgano la procedura nelle lingue regionali o minoritarie; e/o

b2) a permettere, qualora una Parte in una vertenza debba comparire personalmente dinanzi a un tribunale, che essa si esprima nella sua lingua regionale o minoritaria senza tuttavia incorrere in spese aggiuntive; e/o

b3) a permettere la produzione di documenti e di prove nelle lingue regionali o minoritarie, se necessario, ricorrendo a interpreti e traduttori;

c) nelle procedure dinanzi alle giurisdizioni competenti in materia amministrativa;

c1) a prevedere che le giurisdizioni, su domanda di una delle Parti, svolgano la procedura nelle lingue regionali o minoritarie; e/o

c2) a permettere, qualora una Parte in una vertenza debba comparire personalmente dinanzi a un tribunale, che essa si esprima nella sua lingua regionale o minoritaria senza tuttavia incorrere in spese aggiuntive; e/o

c3) a permettere la produzione di documenti e di prove nelle lingue regionali o minoritarie,

se necessario, ricorrendo a interpreti e traduttori;

d) ad adottare misure affinché l'applicazione dei capoversi 1 e 3 dei paragrafi b e c succitati e l'impiego eventuale di interpreti e traduttori non causino spese aggiuntive per gli interessati.

2) Le Parti si impegnano:

a) a non rifiutare la validità degli atti giuridici stabiliti nello Stato solo perché redatti in una lingua regionale o minoritaria; oppure

b) a non rifiutare la validità, fra le Parti, degli atti giuridici stabiliti nello Stato solo perché redatti in una lingua regionale o minoritaria e a prevedere che siano opponibili ai terzi interessati che non parlano tali lingue, a condizione che siano informati del contenuto dell'atto da colui che lo fa valere; oppure

- c) a non rifiutare la validità, fra le Parti, degli atti giuridici stabiliti nello Stato solo perché redatti in una lingua regionale o minoritaria.

3) Le Parti si impegnano a rendere accessibili, nelle lingue regionali o minoritarie, i testi legislativi nazionali più importanti e quelli che concernono in particolare gli utenti di tali lingue, a meno che tali testi non siano già disponibili altrimenti.

Articolo 10 – Autorità amministrative e servizi pubblici

- 1) Nelle circoscrizioni delle autorità amministrative dello Stato, nelle quali risiede un numero di parlanti delle lingue regionali o minoritarie tale da giustificare le misure menzionate qui di seguito e secondo la realtà di ogni lingua, le Parti si impegnano, entro limiti ragionevoli e possibili:
 - a1) a vegliare affinché tali autorità amministrative usino le lingue regionali o minoritarie; oppure
 - a2) a vegliare affinché gli agenti in contatto con il pubblico usino le lingue regionali o minoritarie nelle loro relazioni con le persone che si rivolgono a loro in tali lingue; oppure
 - a3) a vegliare affinché i parlanti delle lingue regionali o minoritarie possano presentare domande orali o scritte e ricevere una risposta in tali lingue; oppure
 - a4) a vegliare affinché i parlanti delle lingue regionali o minoritarie possano presentare domande orali o scritte in tali lingue; oppure
 - a5) a vegliare affinché i parlanti delle lingue regionali o minoritarie possano esibire validamente un documento redatto in tali lingue;
 - b) a mettere a disposizione della popolazione formulari e testi amministrativi di uso corrente nelle lingue regionali o minoritarie o in versioni bilingui;
 - c) a permettere alle autorità amministrative di redigere documenti in una lingua regionale o minoritaria.
- 2) Per quanto concerne le autorità locali e regionali sui cui territori risiede un numero di parlanti delle lingue regionali o minoritarie tale da giustificare le misure menzionate qui di seguito, le Parti si impegnano a permettere e/o promuovere:
 - a) l'uso delle lingue regionali o minoritarie nell'ambito dell'amministrazione regionale o locale;

- b) la possibilità per i parlanti delle lingue regionali o minoritarie di presentare domande orali o scritte in tali lingue;
- c) la pubblicazione da parte delle collettività regionali dei loro testi ufficiali anche nelle lingue regionali e minoritarie;
- d) la pubblicazione da parte delle collettività locali dei loro testi ufficiali anche nelle lingue regionali e minoritarie;
- e) l'uso da parte delle collettività regionali di lingue regionali o minoritarie nei dibattiti delle loro assemblee, senza escludere tuttavia l'uso della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato;
- f) l'uso da parte delle collettività locali di lingue regionali o minoritarie nei dibattiti delle loro assemblee, senza escludere tuttavia l'uso della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato;
- g) l'uso o l'adozione, se del caso congiuntamente con l'adozione della denominazione nella(e) lingua(e) ufficiale(i), di forme tradizionali e corrette della toponomastica nelle lingue regionali o minoritarie.

3) Per quanto concerne i servizi pubblici assicurati dalle autorità amministrative o da altre persone che agiscono per conto di queste ultime, le Parti contraenti, sui cui territori sono usate le lingue regionali o minoritarie, si impegnano, in funzione della realtà di ogni lingua ed entro limiti ragionevoli e possibili:

- a) a vegliare affinché le lingue regionali o minoritarie siano usate in occasione della prestazione di servizio; oppure
- b) a permettere ai parlanti delle lingue regionali o minoritarie di presentare una domanda e di ricevere una risposta in tali lingue; oppure
- c) a permettere ai parlanti delle lingue regionali o minoritarie di presentare una domanda in tali lingue.

4) Ai fini dell'applicazione delle disposizioni dei paragrafi 1, 2 e 3 accettate dalle Parti, esse si impegnano ad adottare una o più misure seguenti:

- a) la traduzione o l'interpretazione eventualmente richieste;
- b) il reclutamento e, se del caso, la formazione dei funzionari e degli altri agenti pubblici in numero sufficiente;

- c) la soddisfazione, per quanto possibile, delle domande degli agenti pubblici che conoscono una lingua regionale o minoritaria e che desiderano essere assegnati al territorio sul quale tale lingua è usata.
- 5) Le Parti si impegnano a permettere, su richiesta degli interessati, l'uso o l'adozione di patronimici nelle lingue regionali o minoritarie.

Articolo 11 – Mezzi di comunicazione di massa

1) Le Parti si impegnano, per i parlanti delle lingue regionali o minoritarie, sui territori in cui sono usate tali lingue, a seconda della realtà di ogni lingua e nella misura in cui le autorità pubbliche, direttamente o indirettamente, siano competenti, abbiano poteri o una funzione in questo campo, rispettando i principi d'indipendenza e di autonomia dei media:

- a) nella misura in cui la radio e la televisione abbiano una missione di servizio pubblico:
 - a1) a garantire l'istituzione di almeno una stazione radiofonica e di una rete televisiva nelle lingue regionali o minoritarie; oppure
 - a2) a promuovere e/o facilitare l'istituzione di almeno una stazione radiofonica e di una rete televisiva nelle lingue regionali o minoritarie; oppure
 - a3) ad adottare disposizioni adeguate affinché le emittenti diffondano programmi nelle lingue regionali o minoritarie;
- b1) a promuovere e/o facilitare l'istituzione di almeno una stazione radiofonica nelle lingue regionali o minoritarie; oppure
- b2) a promuovere e/o facilitare l'emissione, in maniera regolare, di programmi radiofonici nelle lingue regionali o minoritarie;
- c1) a promuovere e/o facilitare l'istituzione di almeno una rete televisiva nelle lingue regionali e minoritarie; oppure
- c2) a promuovere e/o facilitare l'emissione, in maniera regolare, di programmi televisivi nelle lingue regionali o minoritarie;
- d) a promuovere e/o facilitare la produzione e l'emissione di programmi audio e audiovisivi nelle lingue regionali o minoritarie;
- e1) a promuovere e/o facilitare l'istituzione e/o il mantenimento di almeno un organo di stampa nelle lingue regionali o minoritarie; oppure

- e2) a promuovere e/o facilitare la pubblicazione, in maniera regolare, di articoli di stampa nelle lingue regionali o minoritarie;
- f1) a coprire le spese supplementari dei media usando le lingue regionali o minoritarie, qualora la legge preveda un'assistenza finanziaria in generale per i media; oppure
- f2) a estendere le misure esistenti di assistenza finanziaria alle emissioni audiovisive in lingue regionali e minoritarie;
- g) a sostenere la formazione di giornalisti e di altro personale per i media usando le lingue regionali o minoritarie.
- 2) Le Parti si impegnano a garantire la libertà di ricezione diretta delle emissioni radiofoniche e televisive dei Paesi vicini in una lingua usata in una forma identica o simile a una lingua regionale o minoritaria e a non ostacolare la ridiffusione in una tale lingua di emissioni radiofoniche e televisive dei Paesi vicini. Esse si impegnano inoltre a vegliare affinché non sia imposta alla stampa scritta alcuna restrizione alla libertà di espressione e alla libera circolazione dell'informazione in una lingua usata in una forma identica o simile a una lingua regionale o minoritaria. L'esercizio delle libertà summenzionate, che comportano doveri e responsabilità, può essere soggetto ad alcune formalità, condizioni, restrizioni o sanzioni previste dalla legge, che costituiscono le misure necessarie, in una società democratica, a garantire la sicurezza nazionale, l'integrità territoriale o la sicurezza pubblica, la difesa dell'ordine e la prevenzione del crimine, la protezione della salute o della morale, la protezione della reputazione o dei diritti altrui, a impedire la divulgazione di informazioni confidenziali o ad assicurare l'autorità e l'imparzialità del potere giudiziario.
- 3) Le Parti si impegnano a vegliare affinché gli interessi dei parlanti di lingue regionali o minoritarie siano rappresentati o considerati nell'ambito delle strutture eventualmente create in conformità con la legge per garantire la libertà e la pluralità dei mezzi di comunicazione di massa.

Articolo 12 – Attività e infrastrutture culturali

- 1) In materia di infrastrutture culturali – in particolare biblioteche, videoteche, centri culturali, musei, archivi, accademie, teatri e cinema, come pure lavori letterari e produzione cinematografica, espressione culturale popolare, festival, industrie culturali,

che includono segnatamente l'utilizzazione di nuove tecnologie – le Parti si impegnano, per quanto concerne il territorio sul quale tali lingue sono usate e nella misura in cui le autorità pubbliche siano competenti, abbiano poteri o una funzione in questo campo:

- a) a promuovere l'espressione e le iniziative proprie delle lingue regionali o minoritarie e a favorire i differenti metodi di accesso alle opere prodotte in tali lingue;
- b) a favorire i diversi metodi di accesso nelle altre lingue alle opere prodotte nelle lingue regionali o minoritarie, promuovendo e sviluppando le attività di traduzione, di duplicazione, di postsincronizzazione e di sottotitolazione;
- c) a favorire l'accesso, nelle lingue regionali o minoritarie, a opere prodotte in altre lingue, promuovendo e sviluppando le attività di traduzione, di duplicazione, di postsincronizzazione e di sottotitolazione;
- d) a vegliare affinché gli organismi incaricati di intraprendere o di sostenere diverse forme di attività culturali integrino in misura appropriata la conoscenza e l'uso delle lingue e delle culture regionali o minoritarie nelle operazioni di cui hanno l'iniziativa o che sostengono;
- e) a favorire la messa a disposizione degli organismi incaricati di intraprendere o di sostenere attività culturali del personale che padroneggia la lingua regionale o minoritaria, oltre alla(e) lingua(e) del resto della popolazione;
- f) a favorire la partecipazione diretta, per quanto concerne le infrastrutture e i programmi di attività culturali, di rappresentanti dei parlanti della lingua regionale o minoritaria;
- g) a promuovere e/o facilitare l'istituzione di uno o più organismi incaricati di raccogliere, ricevere in deposito e presentare o pubblicare le opere prodotte nelle lingue regionali o minoritarie;
- h) se del caso, a istituire e/o promuovere e finanziare servizi di traduzione e di ricerca terminologica, in vista, in particolare, di mantenere e di sviluppare in ogni lingua regionale o minoritaria una terminologia amministrativa, commerciale, economica, sociale, tecnologica o giuridica adeguata.

2) Per quanto concerne i territori diversi da quelli in cui le lingue regionali o minoritarie sono tradizionalmente usate, le Parti si impegnano ad autorizzare, a promuovere e/o prevedere, se il numero dei parlanti di una lingua regionale o minoritaria lo giustifica, attività o infrastrutture culturali appropriate conformemente al paragrafo precedente.

3) Le Parti si impegnano, nella politica culturale da loro avviata all'estero, a valorizzare adeguatamente le lingue regionali o minoritarie e la cultura di cui sono l'espressione.

Articolo 13 – Vita economica e sociale

1) Per quanto concerne le attività economiche e sociali, le Parti si impegnano, per tutto il Paese:

- a) a escludere dalla loro legislazione qualsiasi disposizione che proibisca o limiti senza ragioni giustificabili il ricorso a lingue regionali o minoritarie nei documenti relativi alla vita economica e sociale e in particolare nei contratti di lavoro e nei documenti tecnici quali le istruzioni d'uso di prodotti o di attrezzature;
- b) a proibire l'inserzione, nei regolamenti interni delle imprese e negli atti privati, di clausole che escludono o limitano l'uso delle lingue regionali o minoritarie, almeno fra i parlanti della medesima lingua;
- c) a opporsi alle pratiche che tendono a scoraggiare l'uso delle lingue regionali o minoritarie nell'ambito delle attività economiche o sociali;
- d) a facilitare e/o promuovere con metodi diversi da quelli di cui ai capoversi summenzionati l'uso delle lingue regionali o minoritarie.

2) In materia di attività economiche e sociali, le Parti si impegnano, nella misura in cui le autorità pubbliche siano competenti, nel territorio in cui le lingue regionali o minoritarie sono usate ed entro limiti ragionevoli e possibili:

- a) a definire, mediante regolamentazioni finanziarie e bancarie, modalità che permettano, in condizioni compatibili con gli usi commerciali, l'uso delle lingue regionali o minoritarie nella redazione di ordini di pagamento (assegni, tratte, ecc.) o di altri documenti finanziari o, se del caso, a vegliare affinché tale processo sia messo in atto;

- b) nei settori economici e sociali che dipendono direttamente dal loro controllo (settore pubblico), a effettuare azioni che promuovano l'uso delle lingue regionali o minoritarie;
- c) a vegliare affinché le infrastrutture sociali, quali ospedali, case di riposo e foyer, offrano la possibilità di ricevere e di curare nella loro lingua i parlanti di una lingua regionale o minoritaria che necessitano di cure per motivi di salute, di età o altro;
- d) a vegliare, secondo le modalità appropriate, affinché anche le istruzioni di sicurezza siano redatte nelle lingue regionali o minoritarie;
- e) a rendere accessibili nelle lingue regionali o minoritarie le informazioni fornite dalle autorità competenti concernenti i diritti dei consumatori.

Articolo 14 – Scambi transfrontalieri

Le Parti si impegnano:

- a) ad applicare gli accordi bilaterali e multilaterali esistenti che li vincolano con gli Stati in cui è usata la medesima lingua in modo identico o simile o a sforzarsi di concluderne, all'occorrenza, in modo da favorire i contatti tra i parlanti della stessa lingua negli Stati interessati, nei settori della cultura, dell'insegnamento, dell'informazione, della formazione professionale e dell'educazione permanente;
- b) nell'interesse delle lingue regionali o minoritarie, a facilitare e/o promuovere la cooperazione transfrontaliera, in particolare fra collettività regionali o locali, sul cui territorio è usata la stessa lingua in modo identico o simile.

Parte IV

Applicazione della Carta

Articolo 15 – Rapporti periodici

- 1) Le Parti presentano periodicamente al Segretario Generale del Consiglio d'Europa, in una forma che deve essere determinata dal Comitato dei Ministri,

un rapporto sulla politica perseguita, conformemente alla parte II della presente Carta, e sulle misure adottate in applicazione delle disposizioni della parte III da esse accettate. Il primo rapporto deve essere presentato nell'anno successivo all'entrata in vigore della Carta nei confronti della Parte in questione, gli altri rapporti a intervalli di tre anni dopo il primo rapporto.

- 2) Le Parti rendono pubblici i loro rapporti.

Articolo 16 – Esame dei rapporti

- 1) I rapporti presentati al Segretario Generale del Consiglio d'Europa in applicazione dell'articolo 15 sono esaminati da un comitato di esperti costituito conformemente all'articolo 17.
- 2) Organismi o associazioni legalmente stabiliti in una Parte possono attirare l'attenzione del comitato di esperti in merito alle questioni relative agli impegni presi da tale Parte in virtù della parte III della presente Carta. Dopo aver consultato la Parte interessata, il comitato di esperti può tener conto di tali informazioni nella preparazione del rapporto di cui al paragrafo 3 del presente articolo. Tali organismi o associazioni possono inoltre sottoporre dichiarazioni relative alla politica seguita da una Parte, conformemente alla parte II.
- 3) In base ai rapporti di cui al paragrafo 1 e alle informazioni di cui al paragrafo 2, il comitato di esperti prepara un rapporto per il Comitato dei Ministri. Tale rapporto è corredato da osservazioni che le Parti sono invitate a formulare e può essere reso pubblico dal Comitato dei Ministri.
- 4) Il rapporto di cui al paragrafo 3 contiene in particolare le proposte che il comitato di esperti sottopone al Comitato dei Ministri in vista della preparazione e, se del caso, di qualsiasi raccomandazione di quest'ultimo a una o più Parti.
- 5) Il Segretario Generale del Consiglio d'Europa stende un rapporto biennale dettagliato per l'Assemblea parlamentare in merito all'applicazione della Carta.

Articolo 17 – Comitato di esperti

- 1) Il comitato di esperti è composto di un membro per ogni Parte, designato dal Comitato dei Ministri su un elenco di persone contraddistinte da un'alta integrità

morale e competenti nelle materie trattate dalla Carta, che sono proposte dalla Parte interessata.

- 2) I membri del comitato sono nominati per un periodo di sei anni e il loro mandato è rinnovabile. Se un membro non può adempiere il suo mandato, è sostituito conformemente alla procedura prevista al paragrafo 1 e il membro nominato in sostituzione termina il mandato del suo predecessore.
- 3) Il comitato di esperti adotta il proprio regolamento interno. La sua segreteria sarà assicurata dal Segretario Generale del Consiglio d'Europa.

Parte V

Disposizioni finali

Articolo 18

La presente Carta è aperta alla firma degli Stati membri del Consiglio d'Europa. Essa sarà sottoposta a ratifica, accettazione o approvazione. Gli strumenti di ratifica, di accettazione o di approvazione saranno depositati presso il Segretario Generale del Consiglio d'Europa.

Articolo 19

- 1) La presente Carta entrerà in vigore il primo giorno del mese successivo allo scadere di un periodo di tre mesi a partire dalla data alla quale cinque Stati membri del Consiglio d'Europa avranno espresso il loro consenso ad essere vincolati dalla Carta, in conformità con quanto disposto all'articolo 18.
- 2) Per ogni Stato membro che esprima successivamente il proprio consenso ad essere vincolato dalla Carta, essa entrerà in vigore il primo giorno del mese successivo allo scadere di un periodo di tre mesi a partire dalla data di deposito dello strumento di ratifica, di accettazione o di approvazione.

Articolo 20

- 1) Dopo l'entrata in vigore della presente Carta, il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa potrà invitare ogni Stato non membro del Consiglio d'Europa ad aderire alla Carta.
- 2) Per ogni Stato che aderisce alla Carta, essa entrerà in vigore il primo giorno del mese successivo allo scadere di un periodo di tre mesi a decorrere dalla data di deposito dello strumento di adesione presso il Segretario Generale del Consiglio d'Europa.

Articolo 21

- 1) Ogni Stato può, al momento della firma o del deposito del suo strumento di ratifica, di accettazione, di approvazione o di adesione, formulare una o più riserve ai paragrafi 2-5 dell'articolo 7 della presente Carta. Non è ammessa alcuna altra riserva.
- 2) Ogni Stato contraente che ha formulato una riserva in virtù del paragrafo precedente può ritirarla totalmente o parzialmente indirizzando una notifica al Segretario Generale del Consiglio d'Europa. Il ritiro avrà effetto alla data di ricezione, da parte del Segretario Generale, di detta notifica.

Articolo 22

- 1) Ogni Parte può denunciare, in ogni tempo, la presente Carta mediante notifica indirizzata al Segretario Generale del Consiglio d'Europa.
- 2) La denuncia avrà effetto il primo giorno del mese successivo allo scadere di un periodo di sei mesi a decorrere dalla data di ricezione della notifica da parte del Segretario Generale.

Articolo 23

Il Segretario Generale del Consiglio d'Europa notificherà agli Stati membri del Consiglio e ad ogni Stato che avrà aderito alla presente Carta:

- a) ogni firma;
- b) il deposito di ogni strumento di ratifica, di accettazione, di approvazione o di adesione;

- c) la data di entrata in vigore della presente Carta, in conformità con gli articoli 19 e 20 della Carta stessa;
- d) ogni notifica ricevuta in applicazione delle disposizioni dell'articolo 3 paragrafo 2;
- e) ogni altro atto, notifica o comunicazione relativa alla presente Carta.

APPENDICE 2

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978)

Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978 Ratificada por el pueblo español en referéndum de 6 de diciembre de 1978 Sancionada por S. M. el Rey ante Las Cortes el 27 de diciembre de 1978.

PREÁMBULO

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

- Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.
- Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.
- Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.
- Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.
- Establecer una sociedad democrática avanzada, y
- Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

En consecuencia, las Cortes aprueban y el pueblo español ratifica la siguiente

Artículo 1.

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.

3. La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.

Artículo 2.

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

Artículo 3.

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Artículo 4.

1. La bandera de España está formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja, siendo la amarilla de doble anchura que cada una de las rojas.

2. Los Estatutos podrán reconocer banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas. Estas se utilizarán junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en sus actos oficiales.

Artículo 5.

La capital del Estado es la villa de Madrid.

Artículo 6.

Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

Artículo 7.

Los sindicatos de trabajadores y las asociaciones empresariales contribuyen a la defensa y promoción de los intereses económicos y sociales que les son propios. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

Artículo 8.

1. Las Fuerzas Armadas, constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército del Aire, tienen como misión garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.

2. Una ley orgánica regulará las bases de la organización militar conforme a los principios de la presente Constitución.

Artículo 9.

1. Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico.

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

3. La Constitución garantiza el principio de legalidad, la jerarquía normativa, la publicidad de las normas, la irretroactividad de las disposiciones sancionadoras no favorables o restrictivas de derechos individuales, la seguridad jurídica, la responsabilidad y la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos.

Artículo 10.

1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.

2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

CAPÍTULO PRIMERO

De los españoles y los extranjeros

Artículo 11.

1. La nacionalidad española se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo con lo establecido por la ley.

2. Ningún español de origen podrá ser privado de su nacionalidad.

3. El Estado podrá concertar tratados de doble nacionalidad con los países iberoamericanos o con aquellos que hayan tenido o tengan una particular vinculación con España. En estos mismos países, aun cuando no reconozcan a sus ciudadanos un derecho recíproco, podrán naturalizarse los españoles sin perder su nacionalidad de origen.

Artículo 12.

Los españoles son mayores de edad a los 18 años.

Artículo 13.

1. Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley.

2. Solamente los españoles serán titulares de los derechos reconocidos en el artículo 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales.

3. La extradición sólo se concederá en cumplimiento de un tratado o de la ley, atendiendo al principio de reciprocidad. Quedan excluidos de la extradición los delitos políticos, no considerándose como tales los actos de terrorismo.

4. La ley establecerá los términos en que los ciudadanos de otros países y los apátridas podrán gozar del derecho de asilo en España.

CAPÍTULO SEGUNDO

Derechos y libertades

Artículo 14.

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

SECCIÓN 1.^a

De los derechos fundamentales y de las libertades públicas

Artículo 15.

Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra.

Artículo 16.

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

Artículo 17.

1. Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.

2. La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.

3. Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca.

4. La ley regulará un procedimiento de «habeas corpus» para producir la inmediata puesta a disposición judicial de toda persona detenida ilegalmente. Asimismo, por ley se determinará el plazo máximo de duración de la prisión provisional.

Artículo 18.

1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

2. El domicilio es inviolable. Ninguna entrada o registro podrá hacerse en él sin consentimiento del titular o resolución judicial, salvo en caso de flagrante delito.

3. Se garantiza el secreto de las comunicaciones y, en especial, de las postales, telegráficas y telefónicas, salvo resolución judicial.

4. La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.

Artículo 19.

Los españoles tienen derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional.

Asimismo, tienen derecho a entrar y salir libremente de España en los términos que la ley establezca. Este derecho no podrá ser limitado por motivos políticos o ideológicos.

Artículo 20.

1. Se reconocen y protegen los derechos:

a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.

c) A la libertad de cátedra.

d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.

3. La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.

4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

5. Sólo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.

Artículo 21.

1. Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. El ejercicio de este derecho no necesitará autorización previa.

2. En los casos de reuniones en lugares de tránsito público y manifestaciones se dará comunicación previa a la autoridad, que sólo podrá prohibirlas cuando existan razones fundadas de alteración del orden público, con peligro para personas o bienes.

Artículo 22.

1. Se reconoce el derecho de asociación.

2. Las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.

3. Las asociaciones constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.

4. Las asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.

5. Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar.

Artículo 23.

1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.

2. Asimismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las leyes.

Artículo 24.

1. Todas las personas tienen derecho a obtener tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión.

2. Asimismo, todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia. La ley regulará los casos en que, por razón de parentesco o de secreto profesional, no se estará obligado a declarar sobre hechos presuntamente delictivos.

Artículo 25.

1. Nadie puede ser condenado o sancionado por acciones u omisiones que en el momento de producirse no constituyan delito, falta o infracción administrativa, según la legislación vigente en aquel momento.

2. Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad.

3. La Administración civil no podrá imponer sanciones que, directa o subsidiariamente, impliquen privación de libertad.

Artículo 26.

Se prohíben los Tribunales de Honor en el ámbito de la Administración civil y de las organizaciones profesionales.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Artículo 28.

1. Todos tienen derecho a sindicarse libremente. La ley podrá limitar o exceptuar el ejercicio de este derecho a las Fuerzas o Institutos armados o a los demás Cuerpos sometidos a disciplina militar y regulará las peculiaridades de su ejercicio para los funcionarios públicos. La libertad sindical comprende el derecho a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección, así como el derecho de los sindicatos a formar confederaciones y a formar organizaciones sindicales internacionales o a afiliarse a las mismas. Nadie podrá ser obligado a afiliarse a un sindicato.

2. Se reconoce el derecho a la huelga de los trabajadores para la defensa de sus intereses. La ley que regule el ejercicio de este derecho establecerá las garantías precisas para asegurar el mantenimiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 29.

1. Todos los españoles tendrán el derecho de petición individual y colectiva, por escrito, en la forma y con los efectos que determine la ley.

2. Los miembros de las Fuerzas o Institutos armados o de los Cuerpos sometidos a disciplina militar podrán ejercer este derecho sólo individualmente y con arreglo a lo dispuesto en su legislación específica.

SECCIÓN 2.^a

De los derechos y deberes de los ciudadanos

Artículo 30.

1. Los españoles tienen el derecho y el deber de defender a España.

2. La ley fijará las obligaciones militares de los españoles y regulará, con las debidas garantías, la objeción de conciencia, así como las demás causas de exención del servicio militar obligatorio, pudiendo imponer, en su caso, una prestación social sustitutoria.

3. Podrá establecerse un servicio civil para el cumplimiento de fines de interés general.

4. Mediante ley podrán regularse los deberes de los ciudadanos en los casos de grave riesgo, catástrofe o calamidad pública.

Artículo 31.

1. Todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica mediante un sistema tributario justo inspirado en los principios de igualdad y progresividad que, en ningún caso, tendrá alcance confiscatorio.

2. El gasto público realizará una asignación equitativa de los recursos públicos, y su programación y ejecución responderán a los criterios de eficiencia y economía.

3. Sólo podrán establecerse prestaciones personales o patrimoniales de carácter público con arreglo a la ley.

Artículo 32.

1. El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica.

2. La ley regulará las formas de matrimonio, la edad y capacidad para contraerlo, los derechos y deberes de los cónyuges, las causas de separación y disolución y sus efectos.

Artículo 33.

1. Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia.

2. La función social de estos derechos delimitará su contenido, de acuerdo con las leyes.

3. Nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes.

Artículo 34.

1. Se reconoce el derecho de fundación para fines de interés general, con arreglo a la ley.

2. Regirá también para las fundaciones lo dispuesto en los apartados 2 y 4 del artículo 22.

Artículo 35.

1. Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo.

2. La ley regulará un estatuto de los trabajadores.

Artículo 36.

La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los Colegios Profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los Colegios deberán ser democráticos.

Artículo 37.

1. La ley garantizará el derecho a la negociación colectiva laboral entre los representantes de los trabajadores y empresarios, así como la fuerza vinculante de los convenios.

2. Se reconoce el derecho de los trabajadores y empresarios a adoptar medidas de conflicto colectivo. La ley que regule el ejercicio de este derecho, sin perjuicio de las limitaciones que puedan establecer, incluirá las garantías precisas para asegurar el funcionamiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 38.

Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.

CAPÍTULO TERCERO

De los principios rectores de la política social y económica

Artículo 39.

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Artículo 40.

1. Los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica. De manera especial realizarán una política orientada al pleno empleo.

2. Asimismo, los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados.

Artículo 41.

Los poderes públicos mantendrán un régimen público de Seguridad Social para todos los ciudadanos, que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo. La asistencia y prestaciones complementarias serán libres.

Artículo 42.

El Estado velará especialmente por la salvaguardia de los derechos económicos y sociales de los trabajadores españoles en el extranjero y orientará su política hacia su retorno.

Artículo 43.

1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud.
2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto.
3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Artículo 44.

1. Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.
2. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general.

Artículo 45.

1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.
2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.
3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado.

Artículo 46.

Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes

que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio.

Artículo 47.

Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. Los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho, regulando la utilización del suelo de acuerdo con el interés general para impedir la especulación. La comunidad participará en las plusvalías que genere la acción urbanística de los entes públicos.

Artículo 48.

Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.

Artículo 49.

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Artículo 50.

Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio.

Artículo 51.

1. Los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los mismos.

2. Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios, fomentarán sus organizaciones y oirán a éstas en las cuestiones que puedan afectar a aquéllos, en los términos que la ley establezca.

3. En el marco de lo dispuesto por los apartados anteriores, la ley regulará el comercio interior y el régimen de autorización de productos comerciales.

Artículo 52.

La ley regulará las organizaciones profesionales que contribuyan a la defensa de los intereses económicos que les sean propios. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

CAPÍTULO CUARTO

De las garantías de las libertades y derechos fundamentales

Artículo 53.

1. Los derechos y libertades reconocidos en el Capítulo Segundo del presente Título vinculan a todos los poderes públicos. Sólo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161, 1, a).

2. Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la Sección 1.^a del Capítulo Segundo ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30.

3. El reconocimiento, el respeto y la protección de los principios reconocidos en el Capítulo Tercero informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Sólo podrán ser alegados ante la Jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.

Artículo 54.

Una ley orgánica regulará la institución del Defensor del Pueblo, como alto comisionado de las Cortes Generales, designado por éstas para la defensa de los

derechos comprendidos en este Título, a cuyo efecto podrá supervisar la actividad de la Administración, dando cuenta a las Cortes Generales.

CAPÍTULO QUINTO

De la suspensión de los derechos y libertades

Artículo 55.

1. Los derechos reconocidos en los artículos 17, 18, apartados 2 y 3, artículos 19, 20, apartados 1, a) y d), y 5, artículos 21, 28, apartado 2, y artículo 37, apartado 2, podrán ser suspendidos cuando se acuerde la declaración del estado de excepción o de sitio en los términos previstos en la Constitución. Se exceptúa de lo establecido anteriormente el apartado 3 del artículo 17 para el supuesto de declaración de estado de excepción.

2. Una ley orgánica podrá determinar la forma y los casos en los que, de forma individual y con la necesaria intervención judicial y el adecuado control parlamentario, los derechos reconocidos en los artículos 17, apartado 2, y 18, apartados 2 y 3, pueden ser suspendidos para personas determinadas, en relación con las investigaciones correspondientes a la actuación de bandas armadas o elementos terroristas.

La utilización injustificada o abusiva de las facultades reconocidas en dicha ley orgánica producirá responsabilidad penal, como violación de los derechos y libertades reconocidos por las leyes.

TÍTULO II

De la Corona

Artículo 56.

1. El Rey es el Jefe del Estado, símbolo de su unidad y permanencia, arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la más alta representación del Estado español en las relaciones internacionales, especialmente con las naciones de su comunidad histórica, y ejerce las funciones que le atribuyen expresamente la Constitución y las leyes.

2. Su título es el de Rey de España y podrá utilizar los demás que correspondan a la Corona.

3. La persona del Rey es inviolable y no está sujeta a responsabilidad. Sus actos estarán siempre refrendados en la forma establecida en el artículo 64, careciendo de validez sin dicho refrendo, salvo lo dispuesto en el artículo 65, 2.

Artículo 57.

1. La Corona de España es hereditaria en los sucesores de S. M. Don Juan Carlos I de Borbón, legítimo heredero de la dinastía histórica. La sucesión en el trono seguirá el orden regular de primogenitura y representación, siendo preferida siempre la línea anterior a las posteriores; en la misma línea, el grado más próximo al más remoto; en el mismo grado, el varón a la mujer, y en el mismo sexo, la persona de más edad a la de menos.

2. El Príncipe heredero, desde su nacimiento o desde que se produzca el hecho que origine el llamamiento, tendrá la dignidad de Príncipe de Asturias y los demás títulos vinculados tradicionalmente al sucesor de la Corona de España.

3. Extinguidas todas las líneas llamadas en derecho, las Cortes Generales proveerán a la sucesión en la Corona en la forma que más convenga a los intereses de España.

4. Aquellas personas que teniendo derecho a la sucesión en el trono contrajeran matrimonio contra la expresa prohibición del Rey y de las Cortes Generales, quedarán excluidas en la sucesión a la Corona por sí y sus descendientes.

5. Las abdicaciones y renunciaciones y cualquier duda de hecho o de derecho que ocurra en el orden de sucesión a la Corona se resolverán por una ley orgánica.

Artículo 58.

La Reina consorte o el consorte de la Reina no podrán asumir funciones constitucionales, salvo lo dispuesto para la Regencia.

Artículo 59.

1. Cuando el Rey fuere menor de edad, el padre o la madre del Rey y, en su defecto, el pariente mayor de edad más próximo a suceder en la Corona, según el orden establecido en la Constitución, entrará a ejercer inmediatamente la Regencia y la ejercerá durante el tiempo de la minoría de edad del Rey.

2. Si el Rey se inhabilitare para el ejercicio de su autoridad y la imposibilidad fuere reconocida por las Cortes Generales, entrará a ejercer inmediatamente la Regencia el Príncipe heredero de la Corona, si fuere mayor de edad. Si no lo fuere, se procederá de la manera prevista en el apartado anterior, hasta que el Príncipe heredero alcance la mayoría de edad.

3. Si no hubiere ninguna persona a quien corresponda la Regencia, ésta será nombrada por las Cortes Generales, y se compondrá de una, tres o cinco personas.

4. Para ejercer la Regencia es preciso ser español y mayor de edad.

5. La Regencia se ejercerá por mandato constitucional y siempre en nombre del Rey.

Artículo 60.

1. Será tutor del Rey menor la persona que en su testamento hubiese nombrado el Rey difunto, siempre que sea mayor de edad y español de nacimiento; si no lo hubiese nombrado, será tutor el padre o la madre; mientras permanezcan viudos. En su defecto, lo nombrarán las Cortes Generales, pero no podrán acumularse los cargos de Regente y de tutor sino en el padre, madre o ascendientes directos del Rey.

2. El ejercicio de la tutela es también incompatible con el de todo cargo o representación política.

Artículo 61.

1. El Rey, al ser proclamado ante las Cortes Generales, prestará juramento de desempeñar fielmente sus funciones, guardar y hacer guardar la Constitución y las leyes y respetar los derechos de los ciudadanos y de las Comunidades Autónomas.

2. El Príncipe heredero, al alcanzar la mayoría de edad, y el Regente o Regentes al hacerse cargo de sus funciones, prestarán el mismo juramento, así como el de fidelidad al Rey.

Artículo 62.

Corresponde al Rey:

a) Sancionar y promulgar las leyes.

b) Convocar y disolver las Cortes Generales y convocar elecciones en los términos previstos en la Constitución.

- c) Convocar a referéndum en los casos previstos en la Constitución.
- d) Proponer el candidato a Presidente de Gobierno y, en su caso, nombrarlo, así como poner fin a sus funciones en los términos previstos en la Constitución.
- e) Nombrar y separar a los miembros del Gobierno, a propuesta de su Presidente.
- f) Expedir los decretos acordados en el Consejo de Ministros, conferir los empleos civiles y militares y conceder honores y distinciones con arreglo a las leyes.
- g) Ser informado de los asuntos de Estado y presidir, a estos efectos, las sesiones del Consejo de Ministros, cuando lo estime oportuno, a petición del Presidente del Gobierno.
- h) El mando supremo de las Fuerzas Armadas.
- i) Ejercer el derecho de gracia con arreglo a la ley, que no podrá autorizar indultos generales.
- j) El Alto Patronazgo de las Reales Academias.

Artículo 63.

1. El Rey acredita a los embajadores y otros representantes diplomáticos. Los representantes extranjeros en España están acreditados ante él.
2. Al Rey corresponde manifestar el consentimiento del Estado para obligarse internacionalmente por medio de tratados, de conformidad con la Constitución y las leyes.
3. Al Rey corresponde, previa autorización de las Cortes Generales, declarar la guerra y hacer la paz.

Artículo 64.

1. Los actos del Rey serán refrendados por el Presidente del Gobierno y, en su caso, por los Ministros competentes. La propuesta y el nombramiento del Presidente del Gobierno, y la disolución prevista en el artículo 99, serán refrendados por el Presidente del Congreso.
2. De los actos del Rey serán responsables las personas que los refrenden.

Artículo 65.

1. El Rey recibe de los Presupuestos del Estado una cantidad global para el sostenimiento de su Familia y Casa, y distribuye libremente la misma.

2. El Rey nombra y releva libremente a los miembros civiles y militares de su Casa.

TÍTULO III

De las Cortes Generales

CAPÍTULO PRIMERO

De las Cámaras

Artículo 66.

1. Las Cortes Generales representan al pueblo español y están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado.

2. Las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban sus Presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuya la Constitución.

3. Las Cortes Generales son inviolables.

Artículo 67.

1. Nadie podrá ser miembro de las dos Cámaras simultáneamente, ni acumular el acta de una Asamblea de Comunidad Autónoma con la de Diputado al Congreso.

2. Los miembros de las Cortes Generales no estarán ligados por mandato imperativo.

3. Las reuniones de Parlamentarios que se celebren sin convocatoria reglamentaria no vincularán a las Cámaras, y no podrán ejercer sus funciones ni ostentar sus privilegios.

Artículo 68.

1. El Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 Diputados, elegidos por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en los términos que establezca la ley.

2. La circunscripción electoral es la provincia. Las poblaciones de Ceuta y Melilla estarán representadas cada una de ellas por un Diputado. La ley distribuirá el número

total de Diputados, asignando una representación mínima inicial a cada circunscripción y distribuyendo los demás en proporción a la población.

3. La elección se verificará en cada circunscripción atendiendo a criterios de representación proporcional.

4. El Congreso es elegido por cuatro años. El mandato de los Diputados termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.

5. Son electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. La ley reconocerá y el Estado facilitará el ejercicio del derecho de sufragio a los españoles que se encuentren fuera del territorio de España.

6. Las elecciones tendrán lugar entre los treinta días y sesenta días desde la terminación del mandato. El Congreso electo deberá ser convocado dentro de los veinticinco días siguientes a la celebración de las elecciones.

Artículo 69.

1. El Senado es la Cámara de representación territorial.

2. En cada provincia se elegirán cuatro Senadores por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto por los votantes de cada una de ellas, en los términos que señale una ley orgánica.

3. En las provincias insulares, cada isla o agrupación de ellas, con Cabildo o Consejo Insular, constituirá una circunscripción a efectos de elección de Senadores, correspondiendo tres a cada una de las islas mayores –Gran Canaria, Mallorca y Tenerife– y uno a cada una de las siguientes islas o agrupaciones: Ibiza-Formentera, Menorca, Fuerteventura, Gomera, Hierro, Lanzarote y La Palma.

4. Las poblaciones de Ceuta y Melilla elegirán cada una de ellas dos Senadores.

5. Las Comunidades Autónomas designarán además un Senador y otro más por cada millón de habitantes de su respectivo territorio. La designación corresponderá a la Asamblea legislativa o, en su defecto, al órgano colegiado superior de la Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo que establezcan los Estatutos, que asegurarán, en todo caso, la adecuada representación proporcional.

6. El Senado es elegido por cuatro años. El mandato de los Senadores termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.

Artículo 70.

1. La ley electoral determinará las causas de inelegibilidad e incompatibilidad de los Diputados y Senadores, que comprenderán en todo caso:

- a) A los componentes del Tribunal Constitucional.
- b) A los altos cargos de la Administración del Estado que determine la ley, con la excepción de los miembros del Gobierno.
- c) Al Defensor del Pueblo.
- d) A los Magistrados, Jueces y Fiscales en activo.
- e) A los militares profesionales y miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y Policía en activo.
- f) A los miembros de las Juntas Electorales.

2. La validez de las actas y credenciales de los miembros de ambas Cámaras estará sometida al control judicial, en los términos que establezca la ley electoral.

Artículo 71.

1. Los Diputados y Senadores gozarán de inviolabilidad por las opiniones manifestadas en el ejercicio de sus funciones.

2. Durante el período de su mandato los Diputados y Senadores gozarán asimismo de inmunidad y sólo podrán ser detenidos en caso de flagrante delito. No podrán ser inculcados ni procesados sin la previa autorización de la Cámara respectiva.

3. En las causas contra Diputados y Senadores será competente la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo.

4. Los Diputados y Senadores percibirán una asignación que será fijada por las respectivas Cámaras.

Artículo 72.

1. Las Cámaras establecen sus propios Reglamentos, aprueban autónomamente sus presupuestos y, de común acuerdo, regulan el Estatuto del Personal de las Cortes Generales. Los Reglamentos y su reforma serán sometidos a una votación final sobre su totalidad, que requerirá la mayoría absoluta.

2. Las Cámaras eligen sus respectivos Presidentes y los demás miembros de sus Mesas. Las sesiones conjuntas serán presididas por el Presidente del Congreso y se

regirán por un Reglamento de las Cortes Generales aprobado por mayoría absoluta de cada Cámara.

3. Los Presidentes de las Cámaras ejercen en nombre de las mismas todos los poderes administrativos y facultades de policía en el interior de sus respectivas sedes.

Artículo 73.

1. Las Cámaras se reunirán anualmente en dos períodos ordinarios de sesiones: el primero, de septiembre a diciembre, y el segundo, de febrero a junio.

2. Las Cámaras podrán reunirse en sesiones extraordinarias a petición del Gobierno, de la Diputación Permanente o de la mayoría absoluta de los miembros de cualquiera de las Cámaras. Las sesiones extraordinarias deberán convocarse sobre un orden del día determinado y serán clausuradas una vez que éste haya sido agotado.

Artículo 74.

1. Las Cámaras se reunirán en sesión conjunta para ejercer las competencias no legislativas que el Título II atribuye expresamente a las Cortes Generales.

2. Las decisiones de las Cortes Generales previstas en los artículos 94, 1, 145, 2 y 158, 2, se adoptarán por mayoría de cada una de las Cámaras. En el primer caso, el procedimiento se iniciará por el Congreso, y en los otros dos, por el Senado. En ambos casos, si no hubiera acuerdo entre Senado y Congreso, se intentará obtener por una Comisión Mixta compuesta de igual número de Diputados y Senadores. La Comisión presentará un texto que será votado por ambas Cámaras. Si no se aprueba en la forma establecida, decidirá el Congreso por mayoría absoluta.

Artículo 75.

1. Las Cámaras funcionarán en Pleno y por Comisiones.

2. Las Cámaras podrán delegar en las Comisiones Legislativas Permanentes la aprobación de proyectos o proposiciones de ley. El Pleno podrá, no obstante, recabar en cualquier momento el debate y votación de cualquier proyecto o proposición de ley que haya sido objeto de esta delegación.

3. Quedan exceptuados de lo dispuesto en el apartado anterior la reforma constitucional, las cuestiones internacionales, las leyes orgánicas y de bases y los Presupuestos Generales del Estado.

Artículo 76.

1. El Congreso y el Senado, y, en su caso, ambas Cámaras conjuntamente, podrán nombrar Comisiones de investigación sobre cualquier asunto de interés público. Sus conclusiones no serán vinculantes para los Tribunales, ni afectarán a las resoluciones judiciales, sin perjuicio de que el resultado de la investigación sea comunicado al Ministerio Fiscal para el ejercicio, cuando proceda, de las acciones oportunas.

2. Será obligatorio comparecer a requerimiento de las Cámaras. La ley regulará las sanciones que puedan imponerse por incumplimiento de esta obligación.

Artículo 77.

1. Las Cámaras pueden recibir peticiones individuales y colectivas, siempre por escrito, quedando prohibida la presentación directa por manifestaciones ciudadanas.

2. Las Cámaras pueden remitir al Gobierno las peticiones que reciban. El Gobierno está obligado a explicarse sobre su contenido, siempre que las Cámaras lo exijan.

Artículo 78.

1. En cada Cámara habrá una Diputación Permanente compuesta por un mínimo de veintiún miembros, que representarán a los grupos parlamentarios, en proporción a su importancia numérica.

2. Las Diputaciones Permanentes estarán presididas por el Presidente de la Cámara respectiva y tendrán como funciones la prevista en el artículo 73, la de asumir las facultades que correspondan a las Cámaras, de acuerdo con los artículos 86 y 116, en caso de que éstas hubieren sido disueltas o hubiere expirado su mandato, y la de velar por los poderes de las Cámaras cuando éstas no estén reunidas.

3. Expirado el mandato o en caso de disolución, las Diputaciones Permanentes seguirán ejerciendo sus funciones hasta la constitución de las nuevas Cortes Generales.

4. Reunida la Cámara correspondiente, la Diputación Permanente dará cuenta de los asuntos tratados y de sus decisiones.

Artículo 79.

1. Para adoptar acuerdos, las Cámaras deben estar reunidas reglamentariamente y con asistencia de la mayoría de sus miembros.

2. Dichos acuerdos para ser válidos deberán ser aprobados por la mayoría de los miembros presentes, sin perjuicio de las mayorías especiales que establezcan la Constitución o las leyes orgánicas y las que para elección de personas establezcan los Reglamentos de las Cámaras.

3. El voto de Senadores y Diputados es personal e indelegable.

Artículo 80.

Las sesiones plenarias de las Cámaras serán públicas, salvo acuerdo en contrario de cada Cámara, adoptado por mayoría absoluta o con arreglo al Reglamento.

CAPÍTULO SEGUNDO
De la elaboración de las leyes

Artículo 81.

1. Son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, las que aprueben los Estatutos de Autonomía y el régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución.

2. La aprobación, modificación o derogación de las leyes orgánicas exigirá mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.

Artículo 82.

1. Las Cortes Generales podrán delegar en el Gobierno la potestad de dictar normas con rango de ley sobre materias determinadas no incluidas en el artículo anterior.

2. La delegación legislativa deberá otorgarse mediante una ley de bases cuando su objeto sea la formación de textos articulados o por una ley ordinaria cuando se trate de refundir varios textos legales en uno solo.

3. La delegación legislativa habrá de otorgarse al Gobierno de forma expresa para materia concreta y con fijación del plazo para su ejercicio. La delegación se agota por el

uso que de ella haga el Gobierno mediante la publicación de la norma correspondiente. No podrá entenderse concedida de modo implícito o por tiempo indeterminado. Tampoco podrá permitir la subdelegación a autoridades distintas del propio Gobierno.

4. Las leyes de bases delimitarán con precisión el objeto y alcance de la delegación legislativa y los principios y criterios que han de seguirse en su ejercicio.

5. La autorización para refundir textos legales determinará el ámbito normativo a que se refiere el contenido de la delegación, especificando si se circunscribe a la mera formulación de un texto único o si se incluye la de regularizar, aclarar y armonizar los textos legales que han de ser refundidos.

6. Sin perjuicio de la competencia propia de los Tribunales, las leyes de delegación podrán establecer en cada caso fórmulas adicionales de control.

Artículo 83.

Las leyes de bases no podrán en ningún caso:

- a) Autorizar la modificación de la propia ley de bases.
- b) Facultar para dictar normas con carácter retroactivo.

Artículo 84.

Cuando una proposición de ley o una enmienda fuere contraria a una delegación legislativa en vigor, el Gobierno está facultado para oponerse a su tramitación. En tal supuesto, podrá presentarse una proposición de ley para la derogación total o parcial de la ley de delegación.

Artículo 85.

Las disposiciones del Gobierno que contengan legislación delegada recibirán el título de Decretos Legislativos.

Artículo 86.

1. En caso de extraordinaria y urgente necesidad, el Gobierno podrá dictar disposiciones legislativas provisionales que tomarán la forma de Decretos-leyes y que no podrán afectar al ordenamiento de las instituciones básicas del Estado, a los

derechos, deberes y libertades de los ciudadanos regulados en el Título I, al régimen de las Comunidades Autónomas ni al Derecho electoral general.

2. Los Decretos-leyes deberán ser inmediatamente sometidos a debate y votación de totalidad al Congreso de los Diputados, convocado al efecto si no estuviere reunido, en el plazo de los treinta días siguientes a su promulgación. El Congreso habrá de pronunciarse expresamente dentro de dicho plazo sobre su convalidación o derogación, para lo cual el Reglamento establecerá un procedimiento especial y sumario.

3. Durante el plazo establecido en el apartado anterior las Cortes podrán tramitarlos como proyectos de ley por el procedimiento de urgencia.

Artículo 87.

1. La iniciativa legislativa corresponde al Gobierno, al Congreso y al Senado, de acuerdo con la Constitución y los Reglamentos de las Cámaras.

2. Las Asambleas de las Comunidades Autónomas podrán solicitar del Gobierno la adopción de un proyecto de ley o remitir a la Mesa del Congreso una proposición de ley, delegando ante dicha Cámara un máximo de tres miembros de la Asamblea encargados de su defensa.

3. Una ley orgánica regulará las formas de ejercicio y requisitos de la iniciativa popular para la presentación de proposiciones de ley. En todo caso se exigirán no menos de 500.000 firmas acreditadas. No procederá dicha iniciativa en materias propias de ley orgánica, tributarias o de carácter internacional, ni en lo relativo a la prerrogativa de gracia.

Artículo 88.

Los proyectos de ley serán aprobados en Consejo de Ministros, que los someterá al Congreso, acompañados de una exposición de motivos y de los antecedentes necesarios para pronunciarse sobre ellos.

Artículo 89.

1. La tramitación de las proposiciones de ley se regulará por los Reglamentos de las Cámaras, sin que la prioridad debida a los proyectos de ley impida el ejercicio de la iniciativa legislativa en los términos regulados por el artículo 87.

2. Las proposiciones de ley que, de acuerdo con el artículo 87 tome en consideración el Senado, se remitirán al Congreso para su trámite en éste como tal proposición.

Artículo 90.

1. Aprobado un proyecto de ley ordinaria u orgánica por el Congreso de los Diputados, su Presidente dará inmediata cuenta del mismo al Presidente del Senado, el cual lo someterá a la deliberación de éste.

2. El Senado en el plazo de dos meses, a partir del día de la recepción del texto, puede, mediante mensaje motivado, oponer su veto o introducir enmiendas al mismo. El veto deberá ser aprobado por mayoría absoluta. El proyecto no podrá ser sometido al Rey para sanción sin que el Congreso ratifique por mayoría absoluta, en caso de veto, el texto inicial, o por mayoría simple, una vez transcurridos dos meses desde la interposición del mismo, o se pronuncie sobre las enmiendas, aceptándolas o no por mayoría simple.

3. El plazo de dos meses de que el Senado dispone para vetar o enmendar el proyecto se reducirá al de veinte días naturales en los proyectos declarados urgentes por el Gobierno o por el Congreso de los Diputados.

Artículo 91.

El Rey sancionará en el plazo de quince días las leyes aprobadas por las Cortes Generales, y las promulgará y ordenará su inmediata publicación.

Artículo 92.

1. Las decisiones políticas de especial trascendencia podrán ser sometidas a referéndum consultivo de todos los ciudadanos.

2. El referéndum será convocado por el Rey, mediante propuesta del Presidente del Gobierno, previamente autorizada por el Congreso de los Diputados.

3. Una ley orgánica regulará las condiciones y el procedimiento de las distintas modalidades de referéndum previstas en esta Constitución.

CAPÍTULO TERCERO

De los Tratados Internacionales

Artículo 93.

Mediante ley orgánica se podrá autorizar la celebración de tratados por los que se atribuya a una organización o institución internacional el ejercicio de competencias derivadas de la Constitución. Corresponde a las Cortes Generales o al Gobierno, según los casos, la garantía del cumplimiento de estos tratados y de las resoluciones emanadas de los organismos internacionales o supranacionales titulares de la cesión.

Artículo 94.

1. La prestación del consentimiento del Estado para obligarse por medio de tratados o convenios requerirá la previa autorización de las Cortes Generales, en los siguientes casos:

- a) Tratados de carácter político.
- b) Tratados o convenios de carácter militar.
- c) Tratados o convenios que afecten a la integridad territorial del Estado o a los derechos y deberes fundamentales establecidos en el Título I.
- d) Tratados o convenios que impliquen obligaciones financieras para la Hacienda Pública.
- e) Tratados o convenios que supongan modificación o derogación de alguna ley o exijan medidas legislativas para su ejecución.

2. El Congreso y el Senado serán inmediatamente informados de la conclusión de los restantes tratados o convenios.

Artículo 95.

1. La celebración de un tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la previa revisión constitucional.

2. El Gobierno o cualquiera de las Cámaras puede requerir al Tribunal Constitucional para que declare si existe o no esa contradicción.

Artículo 96.

1. Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones

sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional.

2. Para la denuncia de los tratados y convenios internacionales se utilizará el mismo procedimiento previsto para su aprobación en el artículo 94.

TÍTULO IV

Del Gobierno y de la Administración

Artículo 97.

El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes.

Artículo 98.

1. El Gobierno se compone del Presidente, de los Vicepresidentes en su caso, de los Ministros y de los demás miembros que establezca la ley.

2. El Presidente dirige la acción del Gobierno y coordina las funciones de los demás miembros del mismo, sin perjuicio de la competencia y responsabilidad directa de éstos en su gestión.

3. Los miembros del Gobierno no podrán ejercer otras funciones representativas que las propias del mandato parlamentario, ni cualquier otra función pública que no derive de su cargo, ni actividad profesional o mercantil alguna.

4. La ley regulará el estatuto e incompatibilidades de los miembros del Gobierno.

Artículo 99.

1. Después de cada renovación del Congreso de los Diputados, y en los demás supuestos constitucionales en que así proceda, el Rey, previa consulta con los representantes designados por los Grupos políticos con representación parlamentaria, y a través del Presidente del Congreso, propondrá un candidato a la Presidencia del Gobierno.

2. El candidato propuesto conforme a lo previsto en el apartado anterior expondrá ante el Congreso de los Diputados el programa político del Gobierno que pretenda formar y solicitará la confianza de la Cámara.

3. Si el Congreso de los Diputados, por el voto de la mayoría absoluta de sus miembros, otorgare su confianza a dicho candidato, el Rey le nombrará Presidente. De no alcanzarse dicha mayoría, se someterá la misma propuesta a nueva votación cuarenta y ocho horas después de la anterior, y la confianza se entenderá otorgada si obtuviere la mayoría simple.

4. Si efectuadas las citadas votaciones no se otorgase la confianza para la investidura, se tramitarán sucesivas propuestas en la forma prevista en los apartados anteriores.

5. Si transcurrido el plazo de dos meses, a partir de la primera votación de investidura, ningún candidato hubiere obtenido la confianza del Congreso, el Rey disolverá ambas Cámaras y convocará nuevas elecciones con el refrendo del Presidente del Congreso.

Artículo 100.

Los demás miembros del Gobierno serán nombrados y separados por el Rey, a propuesta de su Presidente.

Artículo 101.

1. El Gobierno cesa tras la celebración de elecciones generales, en los casos de pérdida de la confianza parlamentaria previstos en la Constitución, o por dimisión o fallecimiento de su Presidente.

2. El Gobierno cesante continuará en funciones hasta la toma de posesión del nuevo Gobierno.

Artículo 102.

1. La responsabilidad criminal del Presidente y los demás miembros del Gobierno será exigible, en su caso, ante la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo.

2. Si la acusación fuere por traición o por cualquier delito contra la seguridad del Estado en el ejercicio de sus funciones, sólo podrá ser planteada por iniciativa de la

cuarta parte de los miembros del Congreso, y con la aprobación de la mayoría absoluta del mismo.

3. La prerrogativa real de gracia no será aplicable a ninguno de los supuestos del presente artículo.

Artículo 103.

1. La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho.

2. Los órganos de la Administración del Estado son creados, regidos y coordinados de acuerdo con la ley.

3. La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 104.

1. Las Fuerzas y Cuerpos de seguridad, bajo la dependencia del Gobierno, tendrán como misión proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana.

2. Una ley orgánica determinará las funciones, principios básicos de actuación y estatutos de las Fuerzas y Cuerpos de seguridad.

Artículo 105.

La ley regulará:

a) La audiencia de los ciudadanos, directamente o a través de las organizaciones y asociaciones reconocidas por la ley, en el procedimiento de elaboración de las disposiciones administrativas que les afecten.

b) El acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, salvo en lo que afecte a la seguridad y defensa del Estado, la averiguación de los delitos y la intimidad de las personas.

c) El procedimiento a través del cual deben producirse los actos administrativos, garantizando, cuando proceda, la audiencia del interesado.

Artículo 106.

1. Los Tribunales controlan la potestad reglamentaria y la legalidad de la actuación administrativa, así como el sometimiento de ésta a los fines que la justifican.

2. Los particulares, en los términos establecidos por la ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos.

Artículo 107.

El Consejo de Estado es el supremo órgano consultivo del Gobierno. Una ley orgánica regulará su composición y competencia.

TÍTULO V

De las relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales

Artículo 108.

El Gobierno responde solidariamente en su gestión política ante el Congreso de los Diputados.

Artículo 109.

Las Cámaras y sus Comisiones podrán recabar, a través de los Presidentes de aquéllas, la información y ayuda que precisen del Gobierno y de sus Departamentos y de cualesquiera autoridades del Estado y de las Comunidades Autónomas.

Artículo 110.

1. Las Cámaras y sus Comisiones pueden reclamar la presencia de los miembros del Gobierno.

2. Los miembros del Gobierno tienen acceso a las sesiones de las Cámaras y a sus Comisiones y la facultad de hacerse oír en ellas, y podrán solicitar que informen ante las mismas funcionarios de sus Departamentos.

Artículo 111.

1. El Gobierno y cada uno de sus miembros están sometidos a las interpelaciones y preguntas que se le formulen en las Cámaras. Para esta clase de debate los Reglamentos establecerán un tiempo mínimo semanal.

2. Toda interpelación podrá dar lugar a una moción en la que la Cámara manifieste su posición.

Artículo 112.

El Presidente del Gobierno, previa deliberación del Consejo de Ministros, puede plantear ante el Congreso de los Diputados la cuestión de confianza sobre su programa o sobre una declaración de política general. La confianza se entenderá otorgada cuando vote a favor de la misma la mayoría simple de los Diputados.

Artículo 113.

1. El Congreso de los Diputados puede exigir la responsabilidad política del Gobierno mediante la adopción por mayoría absoluta de la moción de censura.

2. La moción de censura deberá ser propuesta al menos por la décima parte de los Diputados, y habrá de incluir un candidato a la Presidencia del Gobierno.

3. La moción de censura no podrá ser votada hasta que transcurran cinco días desde su presentación. En los dos primeros días de dicho plazo podrán presentarse mociones alternativas.

4. Si la moción de censura no fuere aprobada por el Congreso, sus signatarios no podrán presentar otra durante el mismo período de sesiones.

Artículo 114.

1. Si el Congreso niega su confianza al Gobierno, éste presentará su dimisión al Rey, procediéndose a continuación a la designación de Presidente del Gobierno, según lo dispuesto en el artículo 99.

2. Si el Congreso adopta una moción de censura, el Gobierno presentará su dimisión al Rey y el candidato incluido en aquélla se entenderá investido de la confianza de la Cámara a los efectos previstos en el artículo 99. El Rey le nombrará Presidente del Gobierno.

Artículo 115.

1. El Presidente del Gobierno, previa deliberación del Consejo de Ministros, y bajo su exclusiva responsabilidad, podrá proponer la disolución del Congreso, del Senado o de las Cortes Generales, que será decretada por el Rey. El decreto de disolución fijará la fecha de las elecciones.

2. La propuesta de disolución no podrá presentarse cuando esté en trámite una moción de censura.

3. No procederá nueva disolución antes de que transcurra un año desde la anterior, salvo lo dispuesto en el artículo 99, apartado 5.

Artículo 116.

1. Una ley orgánica regulará los estados de alarma, de excepción y de sitio, y las competencias y limitaciones correspondientes.

2. El estado de alarma será declarado por el Gobierno mediante decreto acordado en Consejo de Ministros por un plazo máximo de quince días, dando cuenta al Congreso de los Diputados, reunido inmediatamente al efecto y sin cuya autorización no podrá ser prorrogado dicho plazo. El decreto determinará el ámbito territorial a que se extienden los efectos de la declaración.

3. El estado de excepción será declarado por el Gobierno mediante decreto acordado en Consejo de Ministros, previa autorización del Congreso de los Diputados. La autorización y proclamación del estado de excepción deberá determinar expresamente los efectos del mismo, el ámbito territorial a que se extiende y su duración, que no podrá exceder de treinta días, prorrogables por otro plazo igual, con los mismos requisitos.

4. El estado de sitio será declarado por la mayoría absoluta del Congreso de los Diputados, a propuesta exclusiva del Gobierno. El Congreso determinará su ámbito territorial, duración y condiciones.

5. No podrá procederse a la disolución del Congreso mientras estén declarados algunos de los estados comprendidos en el presente artículo, quedando automáticamente convocadas las Cámaras si no estuvieren en período de sesiones. Su funcionamiento, así como el de los demás poderes constitucionales del Estado, no podrán interrumpirse durante la vigencia de estos estados. Disuelto el Congreso o expirado su mandato, si se produjere alguna de las situaciones que dan lugar a cualquiera de dichos estados, las competencias del Congreso serán asumidas por su Diputación Permanente.

6. La declaración de los estados de alarma, de excepción y de sitio no modificarán el principio de responsabilidad del Gobierno y de sus agentes reconocidos en la Constitución y en las leyes.

TÍTULO VI

Del poder judicial

Artículo 117.

1. La justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados integrantes del poder judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la ley.

2. Los Jueces y Magistrados no podrán ser separados, suspendidos, trasladados ni jubilados sino por alguna de las causas y con las garantías previstas en la ley.

3. El ejercicio de la potestad jurisdiccional en todo tipo de procesos, juzgando y haciendo ejecutar lo juzgado, corresponde exclusivamente a los Juzgados y Tribunales determinados por las leyes, según las normas de competencia y procedimiento que las mismas establezcan.

4. Los Juzgados y Tribunales no ejercerán más funciones que las señaladas en el apartado anterior y las que expresamente les sean atribuidas por ley en garantía de cualquier derecho.

5. El principio de unidad jurisdiccional es la base de la organización y funcionamiento de los Tribunales. La ley regulará el ejercicio de la jurisdicción militar en el ámbito estrictamente castrense y en los supuestos de estado de sitio, de acuerdo con los principios de la Constitución.

6. Se prohíben los Tribunales de excepción.

Artículo 118.

Es obligado cumplir las sentencias y demás resoluciones firmes de los Jueces y Tribunales, así como prestar la colaboración requerida por éstos en el curso del proceso y en la ejecución de lo resuelto.

Artículo 119.

La justicia será gratuita cuando así lo disponga la ley, y, en todo caso, respecto de quienes acrediten insuficiencia de recursos para litigar.

Artículo 120.

1. Las actuaciones judiciales serán públicas, con las excepciones que prevean las leyes de procedimiento.
2. El procedimiento será predominantemente oral, sobre todo en materia criminal.
3. Las sentencias serán siempre motivadas y se pronunciarán en audiencia pública.

Artículo 121.

Los daños causados por error judicial, así como los que sean consecuencia del funcionamiento anormal de la Administración de Justicia, darán derecho a una indemnización a cargo del Estado, conforme a la Ley.

Artículo 122.

1. La ley orgánica del poder judicial determinará la constitución, funcionamiento y gobierno de los Juzgados y Tribunales, así como el estatuto jurídico de los Jueces y Magistrados de carrera, que formarán un Cuerpo único, y del personal al servicio de la Administración de Justicia.

2. El Consejo General del poder judicial es el órgano de gobierno del mismo. La ley orgánica establecerá su estatuto y el régimen de incompatibilidades de sus miembros y sus funciones, en particular en materia de nombramientos, ascensos, inspección y régimen disciplinario.

3. El Consejo General del Poder Judicial estará integrado por el Presidente del Tribunal Supremo, que lo presidirá, y por veinte miembros nombrados por el Rey por

un período de cinco años. De éstos, doce entre Jueces y Magistrados de todas las categorías judiciales, en los términos que establezca la ley orgánica; cuatro a propuesta del Congreso de los Diputados y cuatro a propuesta del Senado, elegidos en ambos casos por mayoría de tres quintos de sus miembros, entre abogados y otros juristas, todos ellos de reconocida competencia y con más de quince años de ejercicio en su profesión.

Artículo 123.

1. El Tribunal Supremo, con jurisdicción en toda España, es el órgano jurisdiccional superior en todos los órdenes, salvo lo dispuesto en materia de garantías constitucionales.

2. El Presidente del Tribunal Supremo será nombrado por el Rey, a propuesta del Consejo General del Poder Judicial, en la forma que determine la ley.

Artículo 124.

1. El Ministerio Fiscal, sin perjuicio de las funciones encomendadas a otros órganos, tiene por misión promover la acción de la justicia en defensa de la legalidad, de los derechos de los ciudadanos y del interés público tutelado por la ley, de oficio o a petición de los interesados, así como velar por la independencia de los Tribunales y procurar ante éstos la satisfacción del interés social.

2. El Ministerio Fiscal ejerce sus funciones por medio de órganos propios conforme a los principios de unidad de actuación y dependencia jerárquica y con sujeción, en todo caso, a los de legalidad e imparcialidad.

3. La ley regulará el estatuto orgánico del Ministerio Fiscal.

4. El Fiscal General del Estado será nombrado por el Rey, a propuesta del Gobierno, oído el Consejo General del poder judicial.

Artículo 125.

Los ciudadanos podrán ejercer la acción popular y participar en la Administración de Justicia mediante la institución del Jurado, en la forma y con respecto a aquellos procesos penales que la ley determine, así como en los Tribunales consuetudinarios y tradicionales.

Artículo 126.

La policía judicial depende de los Jueces, de los Tribunales y del Ministerio Fiscal en sus funciones de averiguación del delito y descubrimiento y aseguramiento del delincuente, en los términos que la ley establezca.

Artículo 127.

1. Los Jueces y Magistrados, así como los Fiscales, mientras se hallen en activo, no podrán desempeñar otros cargos públicos, ni pertenecer a partidos políticos o sindicatos. La ley establecerá el sistema y modalidades de asociación profesional de los Jueces, Magistrados y Fiscales.

2. La ley establecerá el régimen de incompatibilidades de los miembros del poder judicial, que deberá asegurar la total independencia de los mismos.

TÍTULO VII
Economía y Hacienda

Artículo 128.

1. Toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad está subordinada al interés general.

2. Se reconoce la iniciativa pública en la actividad económica. Mediante ley se podrá reservar al sector público recursos o servicios esenciales, especialmente en caso de monopolio, y asimismo acordar la intervención de empresas cuando así lo exigiere el interés general.

Artículo 129.

1. La ley establecerá las formas de participación de los interesados en la Seguridad Social y en la actividad de los organismos públicos cuya función afecte directamente a la calidad de la vida o al bienestar general.

2. Los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán, mediante una legislación adecuada, las sociedades

cooperativas. También establecerán los medios que faciliten el acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de producción.

Artículo 130.

1. Los poderes públicos atenderán a la modernización y desarrollo de todos los sectores económicos y, en particular, de la agricultura, de la ganadería, de la pesca y de la artesanía, a fin de equiparar el nivel de vida de todos los españoles.

2. Con el mismo fin, se dispensará un tratamiento especial a las zonas de montaña.

Artículo 131.

1. El Estado, mediante ley, podrá planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas, equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial y estimular el crecimiento de la renta y de la riqueza y su más justa distribución.

2. El Gobierno elaborará los proyectos de planificación, de acuerdo con las previsiones que le sean suministradas por las Comunidades Autónomas y el asesoramiento y colaboración de los sindicatos y otras organizaciones profesionales, empresariales y económicas. A tal fin se constituirá un Consejo, cuya composición y funciones se desarrollarán por ley.

Artículo 132.

1. La ley regulará el régimen jurídico de los bienes de dominio público y de los comunales, inspirándose en los principios de inalienabilidad, imprescriptibilidad e inembargabilidad, así como su desafectación.

2. Son bienes de dominio público estatal los que determine la ley y, en todo caso, la zona marítimo-terrestre, las playas, el mar territorial y los recursos naturales de la zona económica y la plataforma continental.

3. Por ley se regularán el Patrimonio del Estado y el Patrimonio Nacional, su administración, defensa y conservación.

Artículo 133.

1. La potestad originaria para establecer los tributos corresponde exclusivamente al Estado, mediante ley.

2. Las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales podrán establecer y exigir tributos, de acuerdo con la Constitución y las leyes.

3. Todo beneficio fiscal que afecte a los tributos del Estado deberá establecerse en virtud de ley.

4. Las administraciones públicas sólo podrán contraer obligaciones financieras y realizar gastos de acuerdo con las leyes.

Artículo 134.

1. Corresponde al Gobierno la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado y a las Cortes Generales su examen, enmienda y aprobación.

2. Los Presupuestos Generales del Estado tendrán carácter anual, incluirán la totalidad de los gastos e ingresos del sector público estatal y en ellos se consignará el importe de los beneficios fiscales que afecten a los tributos del Estado.

3. El Gobierno deberá presentar ante el Congreso de los Diputados los Presupuestos Generales del Estado al menos tres meses antes de la expiración de los del año anterior.

4. Si la Ley de Presupuestos no se aprobara antes del primer día del ejercicio económico correspondiente, se considerarán automáticamente prorrogados los Presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos.

5. Aprobados los Presupuestos Generales del Estado, el Gobierno podrá presentar proyectos de ley que impliquen aumento del gasto público o disminución de los ingresos correspondientes al mismo ejercicio presupuestario.

6. Toda proposición o enmienda que suponga aumento de los créditos o disminución de los ingresos presupuestarios requerirá la conformidad del Gobierno para su tramitación.

7. La Ley de Presupuestos no puede crear tributos. Podrá modificarlos cuando una ley tributaria sustantiva así lo prevea.

Artículo 135.

1. Todas las Administraciones Públicas adecuarán sus actuaciones al principio de estabilidad presupuestaria.

2. El Estado y las Comunidades Autónomas no podrán incurrir en un déficit estructural que supere los márgenes establecidos, en su caso, por la Unión Europea para sus Estados Miembros. Una ley orgánica fijará el déficit estructural máximo permitido al Estado y a las Comunidades Autónomas, en relación con su producto interior bruto. Las Entidades Locales deberán presentar equilibrio presupuestario.

3. El Estado y las Comunidades Autónomas habrán de estar autorizados por ley para emitir deuda pública o contraer crédito. Los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública de las Administraciones se entenderán siempre incluidos en el estado de gastos de sus presupuestos y su pago gozará de prioridad absoluta. Estos créditos no podrán ser objeto de enmienda o modificación, mientras se ajusten a las condiciones de la ley de emisión. El volumen de deuda pública del conjunto de las Administraciones Públicas en relación con el producto interior bruto del Estado no podrá superar el valor de referencia establecido en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.

4. Los límites de déficit estructural y de volumen de deuda pública sólo podrán superarse en caso de catástrofes naturales, recesión económica o situaciones de emergencia extraordinaria que escapen al control del Estado y perjudiquen considerablemente la situación financiera o la sostenibilidad económica o social del Estado, apreciadas por la mayoría absoluta de los miembros del Congreso de los Diputados.

5. Una ley orgánica desarrollará los principios a que se refiere este artículo, así como la participación, en los procedimientos respectivos, de los órganos de coordinación institucional entre las Administraciones Públicas en materia de política fiscal y financiera. En todo caso, regulará:

a) La distribución de los límites de déficit y de deuda entre las distintas Administraciones Públicas, los supuestos excepcionales de superación de los mismos y la forma y plazo de corrección de las desviaciones que sobre uno y otro pudieran producirse.

b) La metodología y el procedimiento para el cálculo del déficit estructural.

c) La responsabilidad de cada Administración Pública en caso de incumplimiento de los objetivos de estabilidad presupuestaria.

6. Las Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus respectivos Estatutos y dentro de los límites a que se refiere este artículo, adoptarán las disposiciones que procedan para la aplicación efectiva del principio de estabilidad en sus normas y decisiones presupuestarias.

Artículo 136.

1. El Tribunal de Cuentas es el supremo órgano fiscalizador de las cuentas y de la gestión económica del Estado, así como del sector público. Dependerá directamente de las Cortes Generales y ejercerá sus funciones por delegación de ellas en el examen y comprobación de la Cuenta General del Estado.

2. Las cuentas del Estado y del sector público estatal se rendirán al Tribunal de Cuentas y serán censuradas por éste. El Tribunal de Cuentas, sin perjuicio de su propia jurisdicción, remitirá a las Cortes Generales un informe anual en el que, cuando proceda, comunicará las infracciones o responsabilidades en que, a su juicio, se hubiere incurrido.

3. Los miembros del Tribunal de Cuentas gozarán de la misma independencia e inamovilidad y estarán sometidos a las mismas incompatibilidades que los Jueces.

4. Una ley orgánica regulará la composición, organización y funciones del Tribunal de Cuentas.

TÍTULO VIII

De la Organización Territorial del Estado

CAPÍTULO PRIMERO

Principios generales

Artículo 137.

El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

Artículo 138.

1. El Estado garantiza la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución, velando por el establecimiento de un equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, y atendiendo en particular a las circunstancias del hecho insular.

2. Las diferencias entre los Estatutos de las distintas Comunidades Autónomas no podrán implicar, en ningún caso, privilegios económicos o sociales.

Artículo 139.

1. Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado.

2. Ninguna autoridad podrá adoptar medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas y la libre circulación de bienes en todo el territorio español.

CAPÍTULO SEGUNDO

De la Administración Local

Artículo 140.

La Constitución garantiza la autonomía de los municipios. Estos gozarán de personalidad jurídica plena. Su gobierno y administración corresponde a sus respectivos Ayuntamientos, integrados por los Alcaldes y los Concejales. Los Concejales serán elegidos por los vecinos del municipio mediante sufragio universal, igual, libre, directo y secreto, en la forma establecida por la ley. Los Alcaldes serán elegidos por los Concejales o por los vecinos. La ley regulará las condiciones en las que proceda el régimen del concejo abierto.

Artículo 141.

1. La provincia es una entidad local con personalidad jurídica propia, determinada por la agrupación de municipios y división territorial para el cumplimiento de las actividades del Estado. Cualquier alteración de los límites provinciales habrá de ser aprobada por las Cortes Generales mediante ley orgánica.

2. El Gobierno y la administración autónoma de las provincias estarán encomendados a Diputaciones u otras Corporaciones de carácter representativo.

3. Se podrán crear agrupaciones de municipios diferentes de la provincia.

4. En los archipiélagos, las islas tendrán además su administración propia en forma de Cabildos o Consejos.

Artículo 142.

Las Haciendas locales deberán disponer de los medios suficientes para el desempeño de las funciones que la ley atribuye a las Corporaciones respectivas y se nutrirán fundamentalmente de tributos propios y de participación en los del Estado y de las Comunidades Autónomas.

CAPÍTULO TERCERO

De las Comunidades Autónomas

Artículo 143.

1. En el ejercicio del derecho a la autonomía reconocido en el artículo 2 de la Constitución, las provincias limítrofes con características históricas, culturales y económicas comunes, los territorios insulares y las provincias con entidad regional histórica podrán acceder a su autogobierno y constituirse en Comunidades Autónomas con arreglo a lo previsto en este Título y en los respectivos Estatutos.

2. La iniciativa del proceso autonómico corresponde a todas las Diputaciones interesadas o al órgano interinsular correspondiente y a las dos terceras partes de los municipios cuya población represente, al menos, la mayoría del censo electoral de cada provincia o isla. Estos requisitos deberán ser cumplidos en el plazo de seis meses desde el primer acuerdo adoptado al respecto por alguna de las Corporaciones locales interesadas. 3. La iniciativa, en caso de no prosperar, solamente podrá reiterarse pasados cinco años.

Artículo 144.

Las Cortes Generales, mediante ley orgánica, podrán, por motivos de interés nacional:

a) Autorizar la constitución de una comunidad autónoma cuando su ámbito territorial no supere el de una provincia y no reúna las condiciones del apartado 1 del artículo 143.

b) Autorizar o acordar, en su caso, un Estatuto de autonomía para territorios que no estén integrados en la organización provincial.

c) Sustituir la iniciativa de las Corporaciones locales a que se refiere el apartado 2 del artículo 143.

Artículo 145.

1. En ningún caso se admitirá la federación de Comunidades Autónomas.

2. Los Estatutos podrán prever los supuestos, requisitos y términos en que las Comunidades Autónomas podrán celebrar convenios entre sí para la gestión y prestación de servicios propios de las mismas, así como el carácter y efectos de la correspondiente comunicación a las Cortes Generales. En los demás supuestos, los acuerdos de cooperación entre las Comunidades Autónomas necesitarán la autorización de las Cortes Generales.

Artículo 146.

El proyecto de Estatuto será elaborado por una asamblea compuesta por los miembros de la Diputación u órgano interinsular de las provincias afectadas y por los Diputados y Senadores elegidos en ellas y será elevado a las Cortes Generales para su tramitación como ley.

Artículo 147.

1. Dentro de los términos de la presente Constitución, los Estatutos serán la norma institucional básica de cada Comunidad Autónoma y el Estado los reconocerá y amparará como parte integrante de su ordenamiento jurídico.

2. Los Estatutos de autonomía deberán contener:

a) La denominación de la Comunidad que mejor corresponda a su identidad histórica.

b) La delimitación de su territorio.

c) La denominación, organización y sede de las instituciones autónomas propias.

d) Las competencias asumidas dentro del marco establecido en la Constitución y las bases para el traspaso de los servicios correspondientes a las mismas.

3. La reforma de los Estatutos se ajustará al procedimiento establecido en los mismos y requerirá, en todo caso, la aprobación por las Cortes Generales, mediante ley orgánica.

Artículo 148.

1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: 1.o Organización de sus instituciones de autogobierno.

2.o Las alteraciones de los términos municipales comprendidos en su territorio y, en general, las funciones que correspondan a la Administración del Estado sobre las Corporaciones locales y cuya transferencia autorice la legislación sobre Régimen Local.

3.o Ordenación del territorio, urbanismo y vivienda.

4.o Las obras públicas de interés de la Comunidad Autónoma en su propio territorio.

5.o Los ferrocarriles y carreteras cuyo itinerario se desarrolle íntegramente en el territorio de la Comunidad Autónoma y, en los mismos términos, el transporte desarrollado por estos medios o por cable.

6.o Los puertos de refugio, los puertos y aeropuertos deportivos y, en general, los que no desarrollen actividades comerciales.

7.o La agricultura y ganadería, de acuerdo con la ordenación general de la economía.

8.o Los montes y aprovechamientos forestales.

9.o La gestión en materia de protección del medio ambiente.

10.o Los proyectos, construcción y explotación de los aprovechamientos hidráulicos, canales y regadíos de interés de la Comunidad Autónoma; las aguas minerales y termales.

11.o La pesca en aguas interiores, el marisqueo y la acuicultura, la caza y la pesca fluvial.

12.o Ferias interiores.

13.o El fomento del desarrollo económico de la Comunidad Autónoma dentro de los objetivos marcados por la política económica nacional.

14.o La artesanía.

15.o Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma.

16.o Patrimonio monumental de interés de la Comunidad Autónoma.

17.o El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

18.o Promoción y ordenación del turismo en su ámbito territorial.

19.o Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.

20.o Asistencia social.

21.o Sanidad e higiene.

22.o La vigilancia y protección de sus edificios e instalaciones. La coordinación y demás facultades en relación con las policías locales en los términos que establezca una ley orgánica.

2. Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus Estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149.

Artículo 149.

1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

1.o La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales.

2.o Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo.

3.o Relaciones internacionales.

4.o Defensa y Fuerzas Armadas.

5.o Administración de Justicia.

6.o Legislación mercantil, penal y penitenciaria; legislación procesal, sin perjuicio de las necesarias especialidades que en este orden se deriven de las particularidades del derecho sustantivo de las Comunidades Autónomas.

7.o Legislación laboral; sin perjuicio de su ejecución por los órganos de las Comunidades Autónomas.

8.o Legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan. En todo caso, las reglas relativas a la aplicación y eficacia de las normas jurídicas, relaciones jurídico-civiles relativas a las formas de matrimonio, ordenación de los registros e instrumentos públicos, bases de las obligaciones contractuales, normas

para resolver los conflictos de leyes y determinación de las fuentes del derecho, con respeto, en este último caso, a las normas de derecho foral o especial.

9.o Legislación sobre propiedad intelectual e industrial.

10.o Régimen aduanero y arancelario; comercio exterior.

11.o Sistema monetario: divisas, cambio y convertibilidad; bases de la ordenación del crédito, banca y seguros.

12.o Legislación sobre pesas y medidas, determinación de la hora oficial.

13.o Bases y coordinación de la planificación general de la actividad económica.

14.o Hacienda general y Deuda del Estado.

15.o Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.

16.o Sanidad exterior. Bases y coordinación general de la sanidad. Legislación sobre productos farmacéuticos.

17.o Legislación básica y régimen económico de la Seguridad Social, sin perjuicio de la ejecución de sus servicios por las Comunidades Autónomas.

18.o Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas; legislación sobre expropiación forzosa; legislación básica sobre contratos y concesiones administrativas y el sistema de responsabilidad de todas las Administraciones públicas.

19.o Pesca marítima, sin perjuicio de las competencias que en la ordenación del sector se atribuyan a las Comunidades Autónomas.

20.o Marina mercante y abanderamiento de buques; iluminación de costas y señales marítimas; puertos de interés general; aeropuertos de interés general; control del espacio aéreo, tránsito y transporte aéreo, servicio meteorológico y matriculación de aeronaves.

21.o Ferrocarriles y transportes terrestres que transcurran por el territorio de más de una Comunidad Autónoma; régimen general de comunicaciones; tráfico y circulación de vehículos a motor; correos y telecomunicaciones; cables aéreos, submarinos y radiocomunicación.

22.o La legislación, ordenación y concesión de recursos y aprovechamientos hidráulicos cuando las aguas discurran por más de una Comunidad Autónoma, y la

autorización de las instalaciones eléctricas cuando su aprovechamiento afecte a otra Comunidad o el transporte de energía salga de su ámbito territorial.

23.o Legislación básica sobre protección del medio ambiente, sin perjuicio de las facultades de las Comunidades Autónomas de establecer normas adicionales de protección. La legislación básica sobre montes, aprovechamientos forestales y vías pecuarias.

24.o Obras públicas de interés general o cuya realización afecte a más de una Comunidad Autónoma.

25.o Bases del régimen minero y energético.

26.o Régimen de producción, comercio, tenencia y uso de armas y explosivos.

27.o Normas básicas del régimen de prensa, radio y televisión y, en general, de todos los medios de comunicación social, sin perjuicio de las facultades que en su desarrollo y ejecución correspondan a las Comunidades Autónomas.

28.o Defensa del patrimonio cultural, artístico y monumental español contra la exportación y la expoliación; museos, bibliotecas y archivos de titularidad estatal, sin perjuicio de su gestión por parte de las Comunidades Autónomas.

29.o Seguridad pública, sin perjuicio de la posibilidad de creación de policías por las Comunidades Autónomas en la forma que se establezca en los respectivos Estatutos en el marco de lo que disponga una ley orgánica.

30.o Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

31.o Estadística para fines estatales.

32.o Autorización para la convocatoria de consultas populares por vía de referéndum.

2. Sin perjuicio de las competencias que podrán asumir las Comunidades Autónomas, el Estado considerará el servicio de la cultura como deber y atribución esencial y facilitará la comunicación cultural entre las Comunidades Autónomas, de acuerdo con ellas.

3. Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de

Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de éstas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades Autónomas.

Artículo 150.

1. Las Cortes Generales, en materias de competencia estatal, podrán atribuir a todas o a alguna de las Comunidades Autónomas la facultad de dictar, para sí mismas, normas legislativas en el marco de los principios, bases y directrices fijados por una ley estatal. Sin perjuicio de la competencia de los Tribunales, en cada ley marco se establecerá la modalidad del control de las Cortes Generales sobre estas normas legislativas de las Comunidades Autónomas.

2. El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado.

3. El Estado podrá dictar leyes que establezcan los principios necesarios para armonizar las disposiciones normativas de las Comunidades Autónomas, aun en el caso de materias atribuidas a la competencia de éstas, cuando así lo exija el interés general. Corresponde a las Cortes Generales, por mayoría absoluta de cada Cámara, la apreciación de esta necesidad.

Artículo 151.

1. No será preciso dejar transcurrir el plazo de cinco años a que se refiere el apartado 2 del artículo 148 cuando la iniciativa del proceso autonómico sea acordada dentro del plazo del artículo 143, 2, además de por las Diputaciones o los órganos interinsulares correspondientes, por las tres cuartas partes de los Municipios de cada una de las provincias afectadas que representen, al menos, la mayoría del censo electoral de cada una de ellas y dicha iniciativa sea ratificada mediante referéndum por el voto afirmativo de la mayoría absoluta de los electores de cada provincia en los términos que establezca una ley orgánica.

2. En el supuesto previsto en el apartado anterior, el procedimiento para la elaboración del Estatuto será el siguiente:

1.o El Gobierno convocará a todos los Diputados y Senadores elegidos en las circunscripciones comprendidas en el ámbito territorial que pretenda acceder al autogobierno, para que se constituyan en Asamblea, a los solos efectos de elaborar el correspondiente proyecto de Estatuto de autonomía, mediante el acuerdo de la mayoría absoluta de sus miembros.

2.o Aprobado el proyecto de Estatuto por la Asamblea de Parlamentarios, se remitirá a la Comisión Constitucional del Congreso, la cual, dentro del plazo de dos meses, lo examinará con el concurso y asistencia de una delegación de la Asamblea proponente para determinar de común acuerdo su formulación definitiva.

3.o Si se alcanzare dicho acuerdo, el texto resultante será sometido a referéndum del cuerpo electoral de las provincias comprendidas en el ámbito territorial del proyectado Estatuto.

4.o Si el proyecto de Estatuto es aprobado en cada provincia por la mayoría de los votos validamente emitidos, será elevado a las Cortes Generales. Los plenos de ambas Cámaras decidirán sobre el texto mediante un voto de ratificación. Aprobado el Estatuto, el Rey lo sancionará y lo promulgará como ley.

5.o De no alcanzarse el acuerdo a que se refiere el apartado 2.º de este número, el proyecto de Estatuto será tramitado como proyecto de ley ante las Cortes Generales. El texto aprobado por éstas será sometido a referéndum del cuerpo electoral de las provincias comprendidas en el ámbito territorial del proyectado Estatuto. En caso de ser aprobado por la mayoría de los votos válidamente emitidos en cada provincia, procederá su promulgación en los términos del párrafo anterior.

3. En los casos de los párrafos 4.º y 5.º del apartado anterior, la no aprobación del proyecto de Estatuto por una o varias provincias no impedirá la constitución entre las restantes de la Comunidad Autónoma proyectada, en la forma que establezca la ley orgánica prevista en el apartado 1 de este artículo.

Artículo 152.

1. En los Estatutos aprobados por el procedimiento a que se refiere el artículo anterior, la organización institucional autonómica se basará en una Asamblea

Legislativa, elegida por sufragio universal, con arreglo a un sistema de representación proporcional que asegure, además, la representación de las diversas zonas del territorio; un Consejo de Gobierno con funciones ejecutivas y administrativas y un Presidente, elegido por la Asamblea, de entre sus miembros, y nombrado por el Rey, al que corresponde la dirección del Consejo de Gobierno, la suprema representación de la respectiva Comunidad y la ordinaria del Estado en aquélla. El Presidente y los miembros del Consejo de Gobierno serán políticamente responsables ante la Asamblea. Un Tribunal Superior de Justicia, sin perjuicio de la jurisdicción que corresponde al Tribunal Supremo, culminará la organización judicial en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma. En los Estatutos de las Comunidades Autónomas podrán establecerse los supuestos y las formas de participación de aquéllas en la organización de las demarcaciones judiciales del territorio. Todo ello de conformidad con lo previsto en la ley orgánica del poder judicial y dentro de la unidad e independencia de éste. Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 123, las sucesivas instancias procesales, en su caso, se agotarán ante órganos judiciales radicados en el mismo territorio de la Comunidad Autónoma en que esté el órgano competente en primera instancia.

2. Una vez sancionados y promulgados los respectivos Estatutos, solamente podrán ser modificados mediante los procedimientos en ellos establecidos y con referéndum entre los electores inscritos en los censos correspondientes.

3. Mediante la agrupación de municipios limítrofes, los Estatutos podrán establecer circunscripciones territoriales propias que gozarán de plena personalidad jurídica.

Artículo 153.

El control de la actividad de los órganos de las Comunidades Autónomas se ejercerá:

a) Por el Tribunal Constitucional, el relativo a la constitucionalidad de sus disposiciones normativas con fuerza de ley.

b) Por el Gobierno, previo dictamen del Consejo de Estado, el del ejercicio de funciones delegadas a que se refiere el apartado 2 del artículo 150.

c) Por la jurisdicción contencioso-administrativa, el de la administración autónoma y sus normas reglamentarias.

d) Por el Tribunal de Cuentas, el económico y presupuestario.

Artículo 154.

Un delegado nombrado por el Gobierno dirigirá la Administración del Estado en el territorio de la Comunidad Autónoma y la coordinará, cuando proceda, con la administración propia de la Comunidad.

Artículo 155.

1. Si una Comunidad Autónoma no cumpliere las obligaciones que la Constitución u otras leyes le impongan, o actuare de forma que atente gravemente al interés general de España, el Gobierno, previo requerimiento al Presidente de la Comunidad Autónoma y, en el caso de no ser atendido, con la aprobación por mayoría absoluta del Senado, podrá adoptar las medidas necesarias para obligar a aquélla al cumplimiento forzoso de dichas obligaciones o para la protección del mencionado interés general.

2. Para la ejecución de las medidas previstas en el apartado anterior, el Gobierno podrá dar instrucciones a todas las autoridades de las Comunidades Autónomas.

Artículo 156.

1. Las Comunidades Autónomas gozarán de autonomía financiera para el desarrollo y ejecución de sus competencias con arreglo a los principios de coordinación con la Hacienda estatal y de solidaridad entre todos los españoles.

2. Las Comunidades Autónomas podrán actuar como delegados o colaboradores del Estado para la recaudación, la gestión y la liquidación de los recursos tributarios de aquél, de acuerdo con las leyes y los Estatutos.

Artículo 157.

1. Los recursos de las Comunidades Autónomas estarán constituidos por:

a) Impuestos cedidos total o parcialmente por el Estado; recargos sobre impuestos estatales y otras participaciones en los ingresos del Estado.

b) Sus propios impuestos, tasas y contribuciones especiales.

c) Transferencias de un fondo de compensación interterritorial y otras asignaciones con cargo a los Presupuestos Generales del Estado.

d) Rendimientos procedentes de su patrimonio e ingresos de derecho privado.

e) El producto de las operaciones de crédito.

2. Las Comunidades Autónomas no podrán en ningún caso adoptar medidas tributarias sobre bienes situados fuera de su territorio o que supongan obstáculo para la libre circulación de mercancías o servicios.

3. Mediante ley orgánica podrá regularse el ejercicio de las competencias financieras enumeradas en el precedente apartado 1, las normas para resolver los conflictos que pudieran surgir y las posibles formas de colaboración financiera entre las Comunidades Autónomas y el Estado.

Artículo 158.

1. En los Presupuestos Generales del Estado podrá establecerse una asignación a las Comunidades Autónomas en función del volumen de los servicios y actividades estatales que hayan asumido y de la garantía de un nivel mínimo en la prestación de los servicios públicos fundamentales en todo el territorio español.

2. Con el fin de corregir desequilibrios económicos interterritoriales y hacer efectivo el principio de solidaridad se constituirá un Fondo de Compensación con destino a gastos de inversión, cuyos recursos serán distribuidos por las Cortes Generales entre las Comunidades Autónomas y provincias, en su caso.

TÍTULO IX

Del Tribunal Constitucional

Artículo 159.

1. El Tribunal Constitucional se compone de 12 miembros nombrados por el Rey; de ellos, cuatro a propuesta del Congreso por mayoría de tres quintos de sus miembros; cuatro a propuesta del Senado, con idéntica mayoría; dos a propuesta del Gobierno, y dos a propuesta del Consejo General del Poder Judicial.

2. Los miembros del Tribunal Constitucional deberán ser nombrados entre Magistrados y Fiscales, Profesores de Universidad, funcionarios públicos y abogados, todos ellos juristas de reconocida competencia con más de quince años de ejercicio profesional.

3. Los miembros del Tribunal Constitucional serán designados por un período de nueve años y se renovarán por terceras partes cada tres.

4. La condición de miembro del Tribunal Constitucional es incompatible: con todo mandato representativo; con los cargos políticos o administrativos; con el desempeño de funciones directivas en un partido político o en un sindicato y con el empleo al servicio de los mismos; con el ejercicio de las carreras judicial y fiscal, y con cualquier actividad profesional o mercantil. En lo demás, los miembros del Tribunal Constitucional tendrán las incompatibilidades propias de los miembros del poder judicial.

5. Los miembros del Tribunal Constitucional serán independientes e inamovibles en el ejercicio de su mandato.

Artículo 160.

El Presidente del Tribunal Constitucional será nombrado entre sus miembros por el Rey, a propuesta del mismo Tribunal en pleno y por un período de tres años.

Artículo 161.

1. El Tribunal Constitucional tiene jurisdicción en todo el territorio español y es competente para conocer:

a) Del recurso de inconstitucionalidad contra leyes y disposiciones normativas con fuerza de ley. La declaración de inconstitucionalidad de una norma jurídica con rango de ley, interpretada por la jurisprudencia, afectará a ésta, si bien la sentencia o sentencias recaídas no perderán el valor de cosa juzgada.

b) Del recurso de amparo por violación de los derechos y libertades referidos en el artículo 53, 2, de esta Constitución, en los casos y formas que la ley establezca.

c) De los conflictos de competencia entre el Estado y las Comunidades Autónomas o de los de éstas entre sí.

d) De las demás materias que le atribuyan la Constitución o las leyes orgánicas.

2. El Gobierno podrá impugnar ante el Tribunal Constitucional las disposiciones y resoluciones adoptadas por los órganos de las Comunidades Autónomas. La impugnación producirá la suspensión de la disposición o resolución recurrida, pero el Tribunal, en su caso, deberá ratificarla o levantarla en un plazo no superior a cinco meses.

Artículo 162.

1. Están legitimados:

a) Para interponer el recurso de inconstitucionalidad, el Presidente del Gobierno, el Defensor del Pueblo, 50 Diputados, 50 Senadores, los órganos colegiados ejecutivos de las Comunidades Autónomas y, en su caso, las Asambleas de las mismas.

b) Para interponer el recurso de amparo, toda persona natural o jurídica que invoque un interés legítimo, así como el Defensor del Pueblo y el Ministerio Fiscal.

2. En los demás casos, la ley orgánica determinará las personas y órganos legitimados.

Artículo 163.

Cuando un órgano judicial considere, en algún proceso, que una norma con rango de ley, aplicable al caso, de cuya validez dependa el fallo, pueda ser contraria a la Constitución, planteará la cuestión ante el Tribunal Constitucional en los supuestos, en la forma y con los efectos que establezca la ley, que en ningún caso serán suspensivos.

Artículo 164.

1. Las sentencias del Tribunal Constitucional se publicarán en el boletín oficial del Estado con los votos particulares, si los hubiere. Tienen el valor de cosa juzgada a partir del día siguiente de su publicación y no cabe recurso alguno contra ellas. Las que declaren la inconstitucionalidad de una ley o de una norma con fuerza de ley y todas las que no se limiten a la estimación subjetiva de un derecho, tienen plenos efectos frente a todos.

2. Salvo que en el fallo se disponga otra cosa, subsistirá la vigencia de la ley en la parte no afectada por la inconstitucionalidad.

Artículo 165.

Una ley orgánica regulará el funcionamiento del Tribunal Constitucional, el estatuto de sus miembros, el procedimiento ante el mismo y las condiciones para el ejercicio de las acciones.

TÍTULO X

De la reforma constitucional

Artículo 166.

La iniciativa de reforma constitucional se ejercerá en los términos previstos en los apartados 1 y 2 del artículo 87.

Artículo 167.

1. Los proyectos de reforma constitucional deberán ser aprobados por una mayoría de tres quintos de cada una de las Cámaras. Si no hubiera acuerdo entre ambas, se intentará obtenerlo mediante la creación de una Comisión de composición paritaria de Diputados y Senadores, que presentará un texto que será votado por el Congreso y el Senado.

2. De no lograrse la aprobación mediante el procedimiento del apartado anterior, y siempre que el texto hubiere obtenido el voto favorable de la mayoría absoluta del Senado, el Congreso por mayoría de dos tercios podrá aprobar la reforma.

3. Aprobada la reforma por las Cortes Generales, será sometida a referéndum para su ratificación cuando así lo soliciten, dentro de los quince días siguientes a su aprobación, una décima parte de los miembros de cualquiera de las Cámaras.

Artículo 168.

1. Cuando se propusiere la revisión total de la Constitución o una parcial que afecte al Título

Preliminar, al Capítulo Segundo, Sección 1.^a del Título I, o al Título II, se procederá a la aprobación del principio por mayoría de dos tercios de cada Cámara, y a la disolución inmediata de las Cortes.

2. Las Cámaras elegidas deberán ratificar la decisión y proceder al estudio del nuevo texto constitucional, que deberá ser aprobado por mayoría de dos tercios de ambas Cámaras.

3. Aprobada la reforma por las Cortes Generales, será sometida a referéndum para su ratificación.

Artículo 169.

No podrá iniciarse la reforma constitucional en tiempo de guerra o de vigencia de alguno de los estados previstos en el artículo 116.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.

La Constitución ampara y respeta los derechos históricos de los territorios forales.

La actualización general de dicho régimen foral se llevará a cabo, en su caso, en el marco de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía.

Segunda.

La declaración de mayoría de edad contenida en el artículo 12 de esta Constitución no perjudica las situaciones amparadas por los derechos forales en el ámbito del Derecho privado.

Tercera.

La modificación del régimen económico y fiscal del archipiélago canario requerirá informe previo de la Comunidad Autónoma o, en su caso, del órgano provisional autonómico.

Cuarta.

En las Comunidades Autónomas donde tengan su sede más de una Audiencia Territorial, los Estatutos de Autonomía respectivos podrán mantener las existentes, distribuyendo las competencias entre ellas, siempre de conformidad con lo previsto en la ley orgánica del poder judicial y dentro de la unidad e independencia de éste.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.

En los territorios dotados de un régimen provisional de autonomía, sus órganos colegiados superiores, mediante acuerdo adoptado por la mayoría absoluta de sus

miembros, podrán sustituir la iniciativa que el apartado 2 del artículo 143 atribuye a las Diputaciones Provinciales o a los órganos interinsulares correspondientes.

Segunda.

Los territorios que en el pasado hubiesen plebiscitado afirmativamente proyectos de Estatuto de autonomía y cuenten, al tiempo de promulgarse esta Constitución, con regímenes provisionales de autonomía podrán proceder inmediatamente en la forma que se prevé en el apartado 2 del artículo 148, cuando así lo acordaren, por mayoría absoluta, sus órganos preautonómicos colegiados superiores, comunicándolo al Gobierno. El proyecto de Estatuto será elaborado de acuerdo con lo establecido en el artículo 151, número 2, a convocatoria del órgano colegiado preautonómico.

Tercera.

La iniciativa del proceso autonómico por parte de las Corporaciones locales o de sus miembros, prevista en el apartado 2 del artículo 143, se entiende diferida, con todos sus efectos, hasta la celebración de las primeras elecciones locales una vez vigente la Constitución.

Cuarta.

1. En el caso de Navarra, y a efectos de su incorporación al Consejo General Vasco o al régimen autonómico vasco que le sustituya, en lugar de lo que establece el artículo 143 de la Constitución, la iniciativa corresponde al Órgano Foral competente, el cual adoptará su decisión por mayoría de los miembros que lo componen. Para la validez de dicha iniciativa será preciso, además, que la decisión del Órgano Foral competente sea ratificada por referéndum expresamente convocado al efecto, y aprobado por mayoría de los votos validos emitidos.

2. Si la iniciativa no prosperase, solamente se podrá reproducir la misma en distinto período del mandato del Órgano Foral competente, y en todo caso, cuando haya transcurrido el plazo mínimo que establece el artículo 143.

Quinta.

Las ciudades de Ceuta y Melilla podrán constituirse en Comunidades Autónomas si así lo deciden sus respectivos Ayuntamientos, mediante acuerdo adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros y así lo autorizan las Cortes Generales, mediante una ley orgánica, en los términos previstos en el artículo 144.

Sexta.

Cuando se remitieran a la Comisión de Constitución del Congreso varios proyectos de estatuto, se dictaminarán por el orden de entrada en aquélla, y el plazo de dos meses a que se refiere el artículo 151 empezará a contar desde que la Comisión termine el estudio del proyecto o proyectos de que sucesivamente haya conocido.

Séptima.

Los organismos provisionales autonómicos se considerarán disueltos en los siguientes casos:

- a) Una vez constituidos los órganos que establezcan los Estatutos de autonomía aprobados conforme a esta Constitución.
- b) En el supuesto de que la iniciativa del proceso autonómico no llegara a prosperar por no cumplir los requisitos previstos en el artículo 143.
- c) Si el organismo no hubiera ejercido el derecho que le reconoce la disposición transitoria primera en el plazo de tres años.

Octava.

1. Las Cámaras que han aprobado la presente Constitución asumirán, tras la entrada en vigor de la misma, las funciones y competencias que en ella se señalan, respectivamente, para el Congreso y el Senado, sin que en ningún caso su mandato se extienda más allá del 15 de junio de 1981.

2. A los efectos de lo establecido en el artículo 99, la promulgación de la Constitución se considerará como supuesto constitucional en el que procede su aplicación. A tal efecto, a partir de la citada promulgación se abrirá un período de treinta días para la aplicación de lo dispuesto en dicho artículo. Durante este período, el actual Presidente del Gobierno, que asumirá las funciones y competencias que para dicho cargo establece la Constitución, podrá optar por utilizar la facultad que le

reconoce el artículo 115 o dar paso, mediante la dimisión, a la aplicación de lo establecido en el artículo 99, quedando en este último caso en la situación prevista en el apartado 2 del artículo 101.

3. En caso de disolución, de acuerdo con lo previsto en el artículo 115, y si no se hubiera desarrollado legalmente lo previsto en los artículos 68 y 69, serán de aplicación en las elecciones las normas vigentes con anterioridad, con las solas excepciones de que en lo referente a inelegibilidades e incompatibilidades se aplicará directamente lo previsto en el inciso segundo de la letra b) del apartado 1 del artículo 70 de la Constitución, así como lo dispuesto en la misma respecto a la edad para el voto y lo establecido en el artículo 69,3. Ceuta y Melilla Disolución de los organismos provisionales autonómicos Las actuales Cámaras y el Gobierno después de aprobarse la Constitución Novena. A los tres años de la elección por vez primera de los miembros del Tribunal Constitucional, se procederá por sorteo para la designación de un grupo de cuatro miembros de la misma procedencia electiva que haya de cesar y renovarse. A estos solos efectos se entenderán agrupados como miembros de la misma procedencia a los dos designados a propuesta del Gobierno y a los dos que proceden de la formulada por el Consejo General del poder judicial. Del mismo modo se procederá transcurridos otros tres años entre los dos grupos no afectados por el sorteo anterior. A partir de entonces se estará a lo establecido en el número 3 del artículo 159.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA

1. Queda derogada la Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política, así como, en tanto en cuanto no estuvieran ya derogadas por la anteriormente mencionada Ley, la de Principios del Movimiento Nacional, de 17 de mayo de 1958; el Fuero de los Españoles, de 17 de julio de 1945; el del Trabajo, de 9 de marzo de 1938; la Ley Constitutiva de las Cortes, de 17 de julio de 1942; la Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado, de 26 de julio de 1947, todas ellas modificadas por la Ley Orgánica del Estado, de 10 de enero de 1967, y en los mismos términos esta última y la de Referéndum Nacional de 22 de octubre de 1945.

2. En tanto en cuanto pudiera conservar alguna vigencia, se considera definitivamente derogada la Ley de 25 de octubre de 1839 en lo que pudiera afectar a

las provincias de Alava, Guipúzcoa y Vizcaya. En los mismos términos se considera definitivamente derogada la Ley de 21 de julio de 1876.

3. Asimismo quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en esta Constitución.

DISPOSICIÓN FINAL

Esta Constitución entrará en vigor el mismo día de la publicación de su texto oficial en el boletín oficial del Estado. Se publicará también en las demás lenguas de España.

POR TANTO, MANDO A TODOS LOS ESPAÑOLES, PARTICULARES Y AUTORIDADES, QUE GUARDEN Y HAGAN GUARDAR ESTA CONSTITUCIÓN COMO NORMA FUNDAMENTAL DEL ESTADO.

PALACIO DE LAS CORTES, A VEINTISIETE DE DICIEMBRE DE MIL NOVECIENTOS SETENTA Y OCHO.

JUAN CARLOS

APPENDICE 3

LEY 7/1983, DE 18 DE ABRIL, DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN CATALUNYA.

La lengua catalana, elemento fundamental de la formacion de catalunya, ha sido siempre su lengua propia, como instrumento natural de comunicacion y como expresion y simbolo de una unidad cultural con profundo arraigamiento historico. Ademias, ha sido el testimonio de la fidelidad del pueblo catalan hacia su tierra y su cultura especifica. Por ultimo, ha servido muy a menudo de instrumento integrador, facilitando la mas absoluta participacion de los ciudadanos de catalunya en nuestra convivencia pacifica, con total independendencia de su origen geografico.

Forjada en su territorio y compartida luego con otras tierras, con las que forma una comunidad linguistica que ha aportado a lo largo de los siglos una valiosa contribucion a la cultura, la lengua catalana se halla desde hace años en una situacion precaria, caracterizada principalmente por su escasa presencia en los ambitos de uso oficial, de la ensenanza y de los medios de comunicacion social.

Entre las causas y los condicionantes de esta situacion se pueden enumerar algunos que son decisivos. En primer lugar, la perdida de la oficialidad del catalan hace dos siglos y medio, a raiz de los decretos de nueva planta, los cuales impusieron el castellano como unico idioma oficial, medida que se reforzo en pleno siglo xx con las prohibiciones y las persecuciones contra la lengua y la cultura catalanas desatadas a partir de 1939. En segundo lugar, la implantacion, a mediados del siglo xix, de la ensenanza obligatoria comporto que el catalan se viera desterrado de las escuelas de catalunya, en las que, hasta 1978 y excepto algunos cortos periodos, solo se ensenó preceptivamente el castellano y en castellano. En tercer lugar, el establecimiento en catalunya de un gran numero de personas mayoritariamente castellano-parlantes se ha producido durante

muchos años sin que catalunya pudiese ofrecerles estructuras socioeconomicas, urbanisticas, escolares y de otro tipo, las cuales les habrian permitido una incorporacion y una aportacion plenas a la sociedad catalana, desde sus propias identidades culturales, que la generalitat reconoce y respeta. Y, por ultimo, la aparicion de los modernos medios de comunicacion de masas en lengua castellana, entre los que hay que mencionar por su papel preponderante la television, contribuyo a la erradicacion casi total del catalan del ambito publico.

Iniciada una etapa de convivencia democratica y de reconocimiento de la personalidad de los pueblos que integran el estado español, la constitucion, en el articulo 3, despues de haber establecido que "el castellano es la lengua española oficial del estado", la cual "todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla", añade que "las demas lenguas españolas seran tambien oficiales en las respectivas comunidades autonomas de acuerdo con sus estatutos", y afirma que "la riqueza de las distintas modalidades linguisticas de españa es un patrimonio cultural que sera objeto de especial respeto y proteccion".

Mas particularmente, el articulo 3 del estatuto de autonomia dice:

"1. La lengua propia de catalunya es el catalan.

2. El idioma catalan es el oficial de catalunya, asi como tambien lo es el castellano, oficial en todo el estado español.

3. La generalitat garantizara el uso normal y oficial de los dos idiomas, adoptara las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creara las condiciones que permitan alcanzar su plena igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes de los ciudadanos de catalunya.

4. El habla aranesa sera objeto de enseñanza y de especial respeto y proteccion."

por tanto, establece la distincion segun la cual el catalan es la lengua propia de

catalunya y al mismo tiempo es lengua oficial y el castellano también es lengua oficial, puesto que lo es en todo el estado español. En catalunya, pues, bajo el régimen del estatuto de autonomía hay una lengua propia y dos lenguas oficiales, y la generalitat debe promover y garantizar la igualdad plena de ambas. También corresponde a la generalitat la competencia exclusiva en materia de cultura en general (art 9.4) y la competencia plena sobre la enseñanza (art 15). La normalización lingüística en catalunya, pues, queda no solo definida, sino encomendada a una acción de la generalitat que aplique todo el impulso político para adoptar las medidas y crear las condiciones que garanticen dicha normalización.

El restablecimiento del catalán en el lugar que le corresponde como lengua propia de catalunya es un derecho y un deber irrenunciable del pueblo catalán que deben ser respetados y protegidos. Y en este sentido hay que extender su conocimiento, en el seno de la sociedad catalana, a todos sus ciudadanos, cualquiera que sea la lengua que hablen habitualmente, en el marco de una concepción global en que todos los ciudadanos acepten el uso de una y otra lengua, las lleguen a conocer y asuman la recuperación de la lengua catalana como uno de los factores fundamentales de la reconstrucción de catalunya.

De ahí que esta ley se propone superar la actual desigualdad lingüística impulsando la normalización del uso de la lengua catalana en todo el territorio de catalunya. En este sentido la presente ley garantiza el uso oficial de ambas lenguas para asegurar a todos los ciudadanos la participación en la vida pública, señala como objetivo de la enseñanza el conocimiento de ambas lenguas, las equilibra en los medios de comunicación social, erradica cualquier discriminación por motivos lingüísticos y especifica las vías de impulso institucional en la normalización lingüística en catalunya.

Por último, la ley trata también el caso específico del territorio del valle de aran, en donde a través de los siglos se ha conservado y aun se habla una lengua particular que requiere un proceso propio de normalización. Esto está reconocido, en efecto, por el artículo 3.4 del estatuto de catalunya. En consecuencia, en cumplimiento del citado precepto, la presente ley contiene un título en el que se concretan las medidas de

normalizacion linguistica aplicables al valle de aran.

Título preliminar

Artículo 1.

1. La presente ley tiene por objeto el desarrollo del artículo 3 del estatuto de autonomía de catalunya para llevar a cabo la normalizacion del uso de la lengua catalana en todos los ambitos y garantizar el uso normal y oficial del catalan y el castellano.

2. Dada la situacion linguistica de catalunya, son, pues, objetivos de esta ley:

a) amparar y fomentar el uso del catalan por parte de todos los ciudadanos.

B) dar efectividad al uso oficial del catalan.

C) normalizar el uso del catalan en todos los medios de comunicacion social.

D) asegurar la extension del conocimiento del catalan.

Artículo 2.

1. El catalan es la lengua propia de catalunya. Todos los ciudadanos tienen el derecho de conocerlo y de expresarse en el, de palabra y por escrito, en las relaciones y actos publicos, oficiales y no oficiales. Este derecho supone, particularmente, poder: dirigirse en catalan, de palabra y por escrito, a la administracion, a los organismos publicos y a las empresas publicas y privadas; expresarse en catalan en cualquier reunion; desarrollar en catalan las actividades profesionales, laborales, politicas y sindicales, y recibir la enseñanza en catalan.

2. Las manifestaciones de pensamiento o de voluntad y los actos orales o escritos, publicos o privados, no pueden dar lugar en catalunya a ningun tipo de discriminacion si

se expresan total o parcialmente en lengua catalana y producen todos los efectos juridicos igual que si se expresaran en lengua castellana, y por consiguiente, en lo que respecta a su eficacia, no pueden ser objeto de ningun tipo de dificultad, retraso, requerimiento de traduccion ni de ninguna otra exigencia.

3. En ningun caso nadie puede ser discriminado por razon de la lengua oficial que utilice.

Articulo 3.

Las personas juridicas deben respetar tambien, en su actividad en catalunya, lo establecido en el articulo anterior.

Articulo 4.

1. Los ciudadanos pueden dirigirse a los juzgados y a los tribunales para obtener la proteccion judicial del derecho a utilizar su lengua.

2. Sin perjuicio del derecho de los afectados a hacerlo directamente, el consell executiu de la generalitat esta legitimado, con toda la capacidad juridica necesaria, para actuar de oficio o a instancia de cualquier persona, junto con los afectados o por separado, ejerciendo las acciones politicas, administrativas o judiciales necesarias para hacer efectivos los derechos de los ciudadanos reconocidos en el articulo 3 del estatuto y en la presente ley.

Titulo primero del uso oficial

Articulo 5.

1. El catalan, como lengua propia de catalunya, lo es tambien de la generalitat y de la administracion territorial catalana, de la administracion local y de las demas

corporaciones publicas dependientes de la generalitat.

2. El catalan y el castellano, como lenguas oficiales en catalunya, deben ser usados preceptivamente por la administracion en la forma determinada por la ley.

Articulo 6.

1. Las leyes que apruebe el parlamento de catalunya deben publicarse en ediciones simultaneas, en lengua catalana y en lengua castellana, en el "diari oficial de la generalitat". El parlamento debe hacer la version oficial castellana. En caso de interpretacion dudosa, el texto catalan sera el autentico. Por lo que respecta a su publicacion en el "boletin oficial del estado", hay que atenerse a lo dispuesto en la norma legal correspondiente.

2. La publicacion en el "diari oficial de la generalitat", en su caso, de las disposiciones, normativas y las resoluciones oficiales de la administracion publica de la generalitat y de los entes locales de catalunya debe hacerse en ediciones simultaneas, en catalan y en castellano.

3. En lo que atañe a la lengua, la documentacion derivada de las actuaciones administrativas, los avisos, los impresos y los formularios de las entidades arriba citadas redactados en catalan tienen validez oficial.

Articulo 7.

1. En lo que atañe a la lengua, en catalunya son validas y eficaces todas las actuaciones administrativas hechas en catalan.

2. El consell executiu debe regular mediante disposiciones reglamentarias la normalizacion del uso del catalan en las actividades administrativas de todos los organos de su competencia.

3. Las corporaciones locales deben hacerlo en el ambito de su competencia de acuerdo con los principios y las normas recogidos en esta ley.

Artículo 8.

1. En el ambito territorial de catalunya cualquier ciudadano tiene derecho a relacionarse con la generalitat, con la administracion civil del estado, con la administracion local y con las demas entidades publicas en la lengua oficial que elija.

2. En los expedientes iniciados a instancia de parte, cuando hubiere otros interesados y asi lo soliciten, la administracion debera entregarles en el idioma solicitado testimonio de lo que les afecta.

3. En los expedientes iniciados de oficio, cualquiera que sea la lengua oficial que se utilice, la administracion debe expedir, en el idioma solicitado, los documentos o los testimonios que los interesados requieran.

Artículo 9.

1. En el ambito territorial de catalunya los ciudadanos pueden utilizar en las relaciones con la administracion de justicia la lengua oficial que elijan y no se les puede exigir ningun tipo de traduccion.

2. En lo que atañe a la lengua, los escritos y los documentos presentados en catalan ante los tribunales y los juzgados radicados en catalunya, asi como las actuaciones judiciales hechas en catalan en catalunya, son plenamente validos y eficaces.

Artículo 10

los documentos publicos otorgados en catalunya deben redactarse en la lengua oficial que el otorgante elija, o, si hay mas de un otorgante, en la que estos acuerden. En todos los casos los fedatarios publicos deben expedir en castellano las copias que deben tener

efecto fuera de los territorios en que el catalan es idioma oficial. Los fedatarios publicos deben expedir en castellano o en catalan, segun lo solicite el interesado, las copias o los testimonios y traducir, cuando sea menester, las respectivas matrices y documentos bajo su responsabilidad.

Articulo 11

en todos los registros publicos dependientes de la generalitat los asientos deben hacerse en la lengua oficial en que este redactado el documento o se haga la manifestacion. Si el documento es bilingue, se inscribira en la lengua que indique quien lo presenta al registro. Todas las certificaciones que expidan los funcionarios de los registros se haran en catalan o en castellano, de acuerdo con la lengua utilizada en la peticion.

Articulo 12

1. Los toponimos de catalunya, excepto los del valle de aran, tienen como unico forma oficial la catalana.

2. De acuerdo con los procedimientos legales establecidos, corresponde al consell executiu de la generalitat la determinacion de los nombres oficiales de los territorios, los nucleos de poblacion, las vias de comunicacion interurbanas dependientes de la generalitat y los toponimos de catalunya. El nombre de las vias urbanas debe ser determinado por el ayuntamiento correspondiente.

3. Estas denominaciones son las legales a todos los efectos dentro del territorio catalan y la rotulacion debe ser acorde con ellas. El consell executiu de la generalitat debe reglamentar la normalizacion de la rotulacion publica, respetando en todos los casos las normas internacionales que el estado haya asumido.

Articulo 13

las empresas de caracter publico deben poner los medios para garantizar que los

empleados que tengan relacion directa con el publico posean el conocimiento del catalan necesario para atender con normalidad el servicio que les esta encomendado.

Titulo ii

de la enseñanza

Articulo 14

1. El catalan, como lengua propia de catalunya, lo es tambien de la enseñanza en todos los niveles educativos.
2. Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea esta el catalan o el castellano. La administracion debe garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o los tutores pueden ejercerlo en nombre de sus hijos instando a que se aplique.
3. La lengua catalana y la lengua castellana deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y los grados de la enseñanza no universitaria.
4. Todos los niños de catalunya, cualquier que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, deben poder utilizar normal y correctamente el catalan y el castellano al final de sus estudios basicos.
5. La administracion debe tomar las medidas convenientes para que: a) los alumnos no sean separados en centros distintos por razones de lengua; b) la lengua catalana sea utilizada progresivamente a medida que todos los alumnos la vayan dominando.

Articulo 15

no se puede expedir el certificado de grado de la enseñanza general basica a ningun alumno que, habiendo empezado esta enseñanza despues de publicada la presente ley, no acredite, al terminarla que tiene un conocimiento suficiente del catalan y del

castellano. Sin embargo, la acreditación del conocimiento del catalán puede no ser exigida en el caso de alumnos que han sido dispensados de aprenderlo durante la enseñanza o una parte de esta, o que han cursado la enseñanza general básica fuera del territorio de Cataluña, en las circunstancias que el consell executiu establezca reglamentariamente.

Artículo 16

1. En los centros de enseñanza superior los profesores y los alumnos tienen derecho a expresarse en cada caso, de palabra o por escrito, en la lengua oficial que prefieran.
2. Las universidades catalanas deben ofrecer cursos y otros medios adecuados para asegurar la comprensión de la lengua catalana a los alumnos y profesores que no la entiendan.

Artículo 17

1. En la programación de cursos de formación permanente de adultos es preceptiva la enseñanza del catalán y del castellano.
2. En los cursos de enseñanzas especializadas en los que se enseñe lengua es preceptiva la enseñanza de las dos lenguas oficiales.
3. En los centros de enseñanzas especializadas dependientes de la generalitat en los que no se enseña lengua deben ofrecerse cursos de lengua catalana a los alumnos que tengan un conocimiento insuficiente de la misma.

Artículo 18

1. De acuerdo con las exigencias de su labor docente, los profesores deben conocer las dos lenguas oficiales.

2. Los planes de estudios para los cursos y los centros de formación del profesorado deben ser elaborados de forma que los alumnos alcancen la plena capacitación en lengua catalana y en lengua castellana, de acuerdo con las exigencias de cada especialidad docente.

Artículo 19

la ley reguladora del acceso al profesorado debe establecer los mecanismos y las condiciones necesarias para dar cumplimiento al artículo anterior.

Artículo 20

los centros de enseñanza deben hacer de la lengua catalana vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas, incluyendo las de carácter administrativo, como en las de proyección externa.

Título iii

de los medios de comunicación

Artículo 21

1. La generalitat debe promover la lengua y la cultura catalanas en los medios de comunicación propios a los que hace referencia el artículo 16.3 del estatuto de autonomía de cataluña. La lengua utilizada normalmente debe ser la catalana.

2. El consell executiu de la generalitat debe reglamentar la normalización del uso de la lengua en los medios de comunicación social sometidos a la competencia o gestión de la generalitat, con el objetivo de asegurar la comprensión y mejorar el conocimiento de la lengua catalana teniendo en cuenta la situación lingüística del área de difusión de cada medio en concreto.

Artículo 22

1. En el marco de lo establecido en el artículo 16.2 del estatuto de autonomía de cataluña, la generalitat podrá subvencionar las publicaciones periódicas redactadas total o parcialmente en catalán mientras subsistan las condiciones desfavorables que afectan a su producción y difusión. Esta subvención será otorgada sin discriminación y dentro de las previsiones presupuestarias.

2. La generalitat debe impulsar la normalización del catalán en las emisoras, a las que podrá subvencionar bajo el correspondiente control parlamentario y con la debida previsión presupuestaria.

Artículo 23

1. La generalitat debe estimular y fomentar con medidas adecuadas el teatro y la producción de cine en catalán, el doblaje y la subtitulación en catalán de películas no catalanas, los espectáculos y cualquier otra manifestación cultural pública en lengua catalana.

2. La generalitat debe contribuir al fomento del libro en catalán con medidas que potencien su producción editorial y su difusión.

3. Todas las medidas que se adopten para fomentar estos medios y otros que se puedan considerar deberán aplicarse con criterios objetivos, sin discriminaciones y dentro de las previsiones presupuestarias.

Título iv del impulso institucional

Artículo 24

1. El consell executiu de la generalitat, a través de la escola d'administració pública, debe garantizar la enseñanza del catalán a todos los funcionarios y al personal al

servicio de la administracion de la generalitat y de las corporaciones locales de catalunya.

2. Tambien puede ocuparse de la enseñanza de la lengua catalana a los funcionarios dependientes de la administracion central, en los terminos convenidos con esta.

3. El pleno dominio de las dos lenguas oficiales es condicion necesaria para obtener el certificado final de estudios de la escola d'administracio publica de la generalitat.

Articulo 25

1. El consell executiu de la generalitat debe fomentar la normalizacion del uso del catalan en las actividades mercantiles, publicitarias, culturales, asociativas, deportivas y de cualquier otro tipo.

2. Asimismo lo deben hacer, en el ambito correspondiente, las corporaciones locales, las cuales pueden otorgar reducciones o exenciones de obligaciones fiscales para los actos relacionados con la normalizacion del uso de la lengua catalana.

Articulo 26

alli donde asi lo exija la situacion sociolingüística, el consell executiu, de acuerdo con las corporaciones locales afectadas, debe crear o subvencionar centros especialmente dedicados, en todo o en parte, a fomentar el conocimiento, uso y divulgacion de la lengua catalana.

Articulo 27

1. El consell executiu debe establecer un plan para que la poblacion tome conciencia ante la normalizacion del uso lingüístico en catalunya consiguiente a la vigencia de esta ley.

2. El consell executiu debe ordenar la elaboracion de un mapa sociolinguistico de catalunya, que sera revisado periodicamente, para adecuar a la realidad su accion reguladora y ejecutiva de politica linguistica y, al mismo tiempo, valorar la incidencia de la planificacion en el progresivo conocimiento de la lengua catalana.

Titulo v

de la normalizacion del uso del aranes

Articulo 28

1. El aranes es la lengua propia del valle de aran. Los araneses tienen el derecho de conocerlo y de expresarse en el mismo en las relaciones y los actos publicos dentro de este territorio.

2. La generalitat, junto con las instituciones aranesas, debe tomar las medidas necesarias para garantizar el conocimiento y el uso normal del aranes en el valle de aran y para impulsar su normalizacion.

3. Los toponimos del valle de aran tienen como forma oficial la aranesa.

4. El consell executiu debe proporcionar los medios que garanticen la enseñanza y el uso del aranes en los centros escolares del valle de aran.

5. El consell executiu debe tomar las medidas necesarias para que el aranes sea utilizado en los medios de comunicacion social en el valle de aran.

6. Cualquier reglamentacion sobre uso linguistico consiguiente a esta ley debe tener en cuenta el uso del aranes en el valle de aran.

Disposicion adicional

la generalitat debe promover, de acuerdo con los organos competentes, la normalizacion

del uso del catalan en la administracion periferica del estado, en la administracion de justicia, en los registros, en las empresas publicas y en cualquier otro ambito administrativo no dependiente de la generalitat. En lo que concierne a la administracion de justicia, debe promoverse asimismo el establecimiento de las normas adecuadas en materia linguistica en los procesos que se resuelven fuera de catalunya.

Disposiciones transitorias

Primera

en lo que afecta al uso del catalan por parte de la administracion, el periodo de adaptacion de los servicios y los organismos a lo establecido en esta ley no puede exceder en dos años en el caso de la generalitat, de la administracion local y demas entidades publicas dependientes de la generalitat. En lo que respecta a la administracion del estado en cataluña, la generalitat debe promover acuerdos con los organos competentes para fijar periodos de adaptacion similares.

Segunda

1. Todos los rotulos indicadores a que se refiere el articulo 12 y que no estan escritos en catalan o lo estan incorrectamente tienen que ser escritos en catalan en el plazo maximo de dos años. No obstante, en el caso de la toponimia urbana, junto a los nuevos indicadores escritos en catalan, se pueden conservar los indicadores antiguos si estos tienen una larga tradicion o un diseño artistico.

2. Las corporaciones y las entidades afectadas por esta disposicion transitoria deben informar al organismo correspondiente de la generalitat de los plazos de su cumplimiento y atender las instrucciones que reciban de ella.

Tercera

1. A fin de que los profesores conozcan las dos lenguas oficiales en catalunya, mientras

los centros de formacion de profesorado no hayan elaborado sus planes de estudio, el consell executiu pondra los medios necesarios para asegurar el conocimiento suficiente de la lengua catalana a todos los alumnos que cursen estudios en dichos centros.

2. A partir de la entrada en vigor de esta ley el consell executiu de la generalitat organizara los cursos correspondientes para los docentes en activo en todos los niveles para asegurar su capacitacion en lengua catalana.

Cuarta

mientras la generalitat no disponga de los medios de comunicacion propios a que se refiere el articulo 21, el consell executiu tomara las medidas necesarias, incluyendo, en su caso, un regimen de proteccion especifica dentro de las previsiones presupuestarias, para garantizar la existencia por lo menos de una programacion de television y de un centro emisor de radiodifusion que cubran todo el territorio de catalunya y que se expresen normalmente en catalan.

Quinta

hasta tanto no se hayan alcanzado los objetivos indicados en el articulo 1, en los presupuestos publicos de la generalitat se haran las consignaciones suficientes para llevar a cabo las actuaciones y las funciones derivadas de la ejecucion de esta ley.

Disposiciones finales

Primera

se autoriza al consell executiu de la generalitat para que haga la aplicacion y el desarrollo reglamentario de esta ley.

Segunda

esta ley entrara en vigor al dia siguiente de su publicacion en el "diari oficial de la generalitat".

APPENDICE 4

LEY 1/1998, DE 7 DE ENERO, DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA.

El presidente de la Generalidad de Cataluña

Sea notorio a todos los ciudadanos que el Parlamento de Cataluña ha aprobado y yo, en nombre del Rey y de acuerdo con lo que establece el artículo 33.2 del Estatuto de Autonomía de Cataluña, promulgo la siguiente Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística.

Preámbulo

I. Significado y situación de la lengua catalana

La lengua catalana es un elemento fundamental de la formación y la personalidad nacional de Cataluña, un instrumento básico de comunicación, integración y cohesión social de los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de su origen geográfico, y el vínculo privilegiado de Cataluña con las demás tierras de habla catalana, con las que forma una comunidad lingüística que ha aportado a lo largo de los siglos, con voz original, una valiosa contribución a la cultura universal. Además, ha sido el testimonio de fidelidad del pueblo catalán hacia su tierra y su cultura específica.

Forjada originariamente en el territorio de Cataluña, compartida con otras tierras en las que recibe también denominaciones populares e incluso legales distintas, la lengua catalana ha sido siempre la propia del país y, como tal, se ha visto afectada negativamente por algunos acontecimientos de la historia de Cataluña, que la han conducido a una situación precaria. Esta situación es debida a varios factores, como la persecución política que ha padecido y la imposición legal del castellano durante más de dos siglos y medio; las condiciones políticas y socioeconómicas en que se produjeron los cambios demográficos de las últimas décadas, y, aun, el carácter de lengua de ámbito restringido que tiene, similar al de otras lenguas oficiales de Europa,

especialmente en el mundo actual, en que la comunicación, la información y las industrias culturales tienden a la mundialización.

Como resultado, pues, de todas estas circunstancias, la situación sociolingüística de Cataluña es hoy compleja. La realidad de una lengua propia que no ha alcanzado la plena normalización y que tiene un número de hablantes relativamente pequeño en el contexto internacional convive con el hecho de que muchos de los ciudadanos y ciudadanas del territorio de Cataluña tienen como lengua materna la castellana, en la cual se expresan preferentemente y a partir de la cual han contribuido, frecuentemente, a enriquecer de forma significativa la propia cultura catalana, contribución realizada, asimismo, por otros ciudadanos y ciudadanas en otras lenguas. Esta realidad, pues, exige una política lingüística que ayude eficazmente a normalizar la lengua propia de Cataluña y que, a su vez, garantice un respeto escrupuloso a los derechos lingüísticos de todos los ciudadanos y ciudadanas.

II. El marco jurídico

El marco jurídico actual de la lengua catalana viene determinado por la Constitución española de 1978 y por el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 1979.

La primera, reconociendo la diversidad de los pueblos que integran el Estado español, establece, en el artículo 3, que «el castellano es la lengua española oficial del Estado» y que, como tal lengua oficial, «todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla». Además, la Constitución dice que «las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos».

El Estatuto de Autonomía, en el artículo 3, dispone: «1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. 2. El idioma catalán es el oficial de Cataluña, así como también lo es el castellano, oficial en todo el Estado español. 3. La Generalidad garantizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creará las condiciones que permitan alcanzar su plena igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes de los ciudadanos de Cataluña. 4. El habla aranesa será objeto de enseñanza y de especial respeto y protección».

Estas disposiciones estatutarias fueron desarrolladas por la Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística en Cataluña, de enorme trascendencia en la historia de la lengua, que supuso la despenalización del catalán y en catorce años de vigencia ha permitido que se extendiera su conocimiento entre la gran mayoría de la población y una política concertada entre todos los sectores de la sociedad, que se ha materializado en el proceso de normalización lingüística.

En el tiempo de vigencia de la Ley se han producido cambios trascendentes: En el campo tecnológico, se ha generalizado el uso de la informática y de las autopistas de la información; en el campo cultural y comercial, se ha establecido la libertad de comercio, que ha generalizado los préstamos culturales, especialmente en el mundo de las comunicaciones y del audiovisual; en el campo político, por un lado, España se ha incorporado a la Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea, regida por el principio del multilingüismo, y, por otro lado, la Generalidad ha asumido muchas de las competencias previstas en el Estatuto; en el campo social y sociolingüístico, se ha generalizado el conocimiento del catalán generalización que no siempre ha supuesto un aumento similar en los usos públicos y se ha producido un cambio notable en los flujos migratorios. También se ha dado una importante evolución del derecho lingüístico en nuestro país, debida en parte a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y en parte a la legislación catalana y los estudios doctrinales. Finalmente, cabe destacar el contenido de varias resoluciones del Parlamento Europeo: La de 30 de noviembre de 1987, sobre las lenguas y culturas de las minorías regionales y étnicas en la Comunidad Europea; la de 11 de diciembre de 1990, sobre la situación de las lenguas en la Comunidad y la de la lengua catalana, y la de 9 de febrero de 1994, sobre las minorías culturales y lingüísticas de la Comunidad Europea. También cabe destacar la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, adoptada como convención por el Comité de Ministros del Consejo de Europa a 5 de noviembre de 1992, y la Declaración universal de derechos lingüísticos, aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos a 6 de junio de 1996, en Barcelona, que contó con el apoyo unánime del Congreso de los Diputados y del Parlamento de Cataluña.

III. Los objetivos de la presente Ley

Todas estas circunstancias han hecho aconsejable modificar y actualizar la Ley de 1983 y renovar el acuerdo político y social que hubo entonces, para poder consolidar el proceso impulsado por la Ley de Normalización Lingüística en el ámbito de la Administración y la enseñanza, adaptar a las necesidades de hoy la regulación de los medios de comunicación y las industrias culturales y establecer una normativa lingüística destinada al mundo socioeconómico, todo ello con el objetivo de avanzar en la generalización del conocimiento completo y el uso normal de la lengua catalana, lo cual ha de permitir dar un nuevo impulso al uso social de la lengua.

La modificación y actualización de la Ley de 1983 han de permitir también consolidar el compromiso estatutario de llegar a la plena igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes lingüísticos y, de forma especial, los de conocer las dos lenguas oficiales y usarlas, cosa que supone que, de acuerdo con el marco estatutario vigente, los ciudadanos y ciudadanas de Cataluña deberán conocer la lengua catalana y la castellana y tendrán el derecho a usarlas.

Para seguir este impulso, resulta también de todo punto indispensable modificar la normativa estatal y la europea, y reafirmar las políticas de fomento y las correspondientes dotaciones presupuestarias.

IV. El contenido y la estructura de la presente Ley

La presente Ley formula los conceptos jurídicos de lengua propia y de lengua oficial. Así, el concepto de lengua propia aplicado a la catalana obliga a los poderes públicos y las instituciones de Cataluña a protegerla, a usarla de forma general y a promover su uso público en todos los niveles. El concepto de lengua oficial aplicado al catalán y al castellano garantiza a los ciudadanos y ciudadanas los derechos subjetivos, que son proclamados explícitamente, a aprender las dos lenguas, a poder usarlas libremente en todas las actividades públicas y privadas, a ser atendidos en la que escojan en sus relaciones con las Administraciones y, de forma gradual y progresiva, con todos los agentes sociales que ofrecen servicios al público, y a no ser discriminados por razón de lengua. Teniendo en cuenta estos principios, la Ley regula el uso de las dos lenguas oficiales en Cataluña, y establece medidas de amparo y promoción del uso del catalán

para conseguir su normalización y medidas de fomento para garantizar su presencia en todos los ámbitos.

En el ámbito oficial y administrativo, la presente Ley establece que las Administraciones e instituciones catalanas deben utilizar de forma general el catalán, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a dirigirse a las mismas en la lengua oficial que éstos escojan, y proclama la plena validez de toda la documentación pública y privada en cualquiera de las dos lenguas oficiales, con plena independencia de una con respecto a la otra, en todos los ámbitos, incluidos la Administración del Estado, la Administración de Justicia y los Registros públicos.

En lo que se refiere a la enseñanza, la presente Ley garantiza a toda la población el pleno conocimiento de las dos lenguas y, a su vez, garantiza que el alumnado no sea discriminado ni separado en grupos diferentes por razón de la lengua, manteniendo el sistema de conjunción lingüística aplicado al amparo de la Ley de 1983, y de acuerdo con la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. También establece medidas de fomento de la docencia universitaria en catalán.

En el ámbito de los medios de comunicación, y en el marco de las competencias de la Generalidad, regula el uso del catalán en las emisoras de radiodifusión y de televisión, a fin de garantizar la presencia de la lengua propia en el espacio radiofónico y televisivo, y establece medidas de fomento de la prensa escrita. En lo referente a las industrias culturales, mantiene y refuerza las medidas de fomento que ya establecía la Ley de Normalización Lingüística para la cinematografía, el libro, la canción y las artes del espectáculo, e incorpora referencias a la informática, las redes de comunicación telemáticas y los productos de ingeniería lingüística, que se han convertido en la base del tratamiento de la información en todos los campos.

En lo que se refiere al ámbito socioeconómico, adopta medidas de regulación de la presencia de la lengua catalana y de fomento del uso de esta lengua en todos los campos en que, por razones de mercado u otras, no se garantizan lo suficiente. De esta forma, las empresas públicas, las concesionarias y las de servicios públicos se incorporan activamente al proceso de normalización lingüística, con la finalidad de garantizar los derechos lingüísticos de los consumidores y consumidoras. El objetivo es conseguir, en el mundo económico, una situación de equidad entre las dos lenguas de forma progresiva, a medida que todos los ciudadanos y ciudadanas de Cataluña vayan

adquiriendo un conocimiento completo de la lengua catalana, y siempre mediante la concertación social propiciada desde la Generalidad.

Finalmente, la presente Ley reconoce, ampara y fomenta la enseñanza y el uso del aranés en el Valle de Arán, con una referencia a la Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Arán, y con pleno respeto por las competencias de las instituciones propias del Valle de Arán.

La presente Ley tiene carácter indicativo para los ciudadanos y ciudadanas y sólo crea obligaciones para las Administraciones y para determinadas empresas si el carácter de servicio público de su actividad y la protección de los derechos lingüísticos de los ciudadanos y ciudadanas lo hacen aconsejable. De esta forma, sólo pueden ser objeto de actuación administrativa, de acuerdo con la normativa sectorial aplicable, los funcionarios y funcionarias y las citadas empresas si incumplen las obligaciones establecidas en la presente Ley.

En lo que se refiere a la estructura, la presente Ley consta de treinta y nueve artículos, ocho disposiciones adicionales, tres transitorias y tres finales. El articulado se distribuye en siete capítulos, que regulan los principios generales (capítulo preliminar), el uso institucional (capítulo I), la onomástica (capítulo II), la enseñanza (capítulo III), los medios de comunicación y las industrias culturales (capítulo IV), la actividad socioeconómica (capítulo V), y el impulso institucional (capítulo VI). Sigue, por lo tanto, la estructura de la Ley 7/1983, a la que se adicionan los capítulos específicamente destinados a la onomástica y a la actividad socioeconómica.

Capítulo preliminar

Principios generales

Artículo 1. El objeto de la presente Ley.

1. El objeto de la presente Ley es el desarrollo del artículo 3 del Estatuto de Autonomía de Cataluña, a fin de amparar, fomentar y normalizar el uso de la lengua catalana en todos los ámbitos, y el uso del aranés en el Valle de Arán, y garantizar el uso normal y oficial del catalán y del castellano.

2. Los objetivos principales de la presente Ley son:

a) Amparar y fomentar el uso del catalán por todos los ciudadanos y ciudadanas.

b) Dar efectividad al uso oficial del catalán y del castellano, sin ninguna discriminación para los ciudadanos y ciudadanas.

c) Normalizar y fomentar el uso del catalán en la Administración, la enseñanza, los medios de comunicación social, las industrias culturales y el mundo socio económico.

d) Asegurar la extensión del conocimiento del catalán a todos los ciudadanos y ciudadanas.

3. Es también un objetivo de la presente Ley alcanzar la igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos y ciudadanas, con la promoción de las acciones necesarias y la remoción de los obstáculos que hoy la dificultan.

Artículo 2. La lengua propia.

1. El catalán es la lengua propia de Cataluña y la singulariza como pueblo.

2. El catalán, como lengua propia, es:

a) La lengua de todas las instituciones de Cataluña, y en especial de la Administración de la Generalidad, de la Administración local, de las Corporaciones públicas, de las empresas y los servicios públicos, de los medios de comunicación institucionales, de la enseñanza y de la toponimia.

b) La lengua preferentemente utilizada por la Administración del Estado en Cataluña en la forma que ella misma determine, por las demás instituciones y, en general, por las empresas y entidades que ofrecen servicios al público.

3. Lo dispuesto en el apartado 2 implica un compromiso especial de las instituciones para promocionar su conocimiento y fomentar su uso entre los ciudadanos y ciudadanas, con independencia del carácter oficial del catalán y del castellano.

Artículo 3. Las lenguas oficiales.

1. El catalán es la lengua oficial de Cataluña, así como también lo es el castellano.

2. El catalán y el castellano, como lenguas oficiales, pueden ser utilizadas indistintamente por los ciudadanos y ciudadanas en todas las actividades públicas y privadas sin discriminación. Los actos jurídicos realizados en cualquiera de las dos lenguas oficiales tienen, por lo que se refiere a la lengua, plena validez y eficacia.

Artículo 4. Los derechos lingüísticos.

1. De acuerdo con el artículo 3 del Estatuto de Autonomía, y en el marco de una política activa de la Generalidad para crear las condiciones que permitan llegar a la igualdad plena en cuanto a los derechos y deberes lingüísticos, en Cataluña todas las personas tienen derecho a:

a) Conocer las dos lenguas oficiales.

b) Expresarse en cualquiera de las dos lenguas oficiales, oralmente y por escrito, en las relaciones y actos públicos y privados.

c) Ser atendidas en cualquiera de las dos lenguas oficiales en los términos que la presente Ley establece.

d) Utilizar libremente cualquiera de las dos lenguas oficiales en todos los ámbitos.

e) No ser discriminadas por razón de la lengua oficial que utilizan.

2. Todas las personas pueden dirigirse a los Juzgados y los Tribunales para obtener la protección judicial del derecho a utilizar su lengua.

3. Todas las personas pueden dirigirse a la Administración de la Generalidad y al Síndic de Greuges solicitando que, en el ámbito de sus competencias, actúen para garantizarles los derechos lingüísticos de forma específica.

Artículo 5. Los principios rectores de la actuación de la Generalidad.

1. La Generalidad ha de garantizar los derechos lingüísticos de los ciudadanos y ciudadanas, el uso normal y oficial del catalán y del castellano, la enseñanza de las dos lenguas a toda la población, la capacitación y habilitación lingüísticas del personal al servicio de las Administraciones y la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en cuanto a derechos y deberes lingüísticos, en todos los ámbitos.

2. La Generalidad ha de realizar actuaciones de amparo, protección y promoción y fomento del uso de la lengua catalana en todos los ámbitos, con adopción de las medidas necesarias y el destino de los recursos suficientes.

Artículo 6. La unidad de la lengua catalana.

1. La lengua catalana es un patrimonio que Cataluña comparte con otros territorios con los que constituye una misma comunidad lingüística. La Generalidad ha de velar por la protección de la unidad del catalán y ha de fomentar el uso y la proyección exterior del catalán y la comunicación entre los distintos territorios de habla catalana.

2. De acuerdo con la legislación vigente, corresponde al Institut d'Estudis Catalans la autoridad lingüística.

Artículo 7. Reconocimiento y protección del aranés.

(Derogado)

Capítulo 1

El uso institucional

Artículo 8. La publicación de las normas.

1. Las Leyes que aprueba el Parlamento de Cataluña se publican, en ediciones simultáneas en catalán y en castellano, en el «Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña». Corresponde al Parlamento realizar su versión oficial castellana.

2. La publicación en el «Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña», si procede, de las disposiciones generales y las resoluciones normativas del Gobierno, la Administración y las instituciones de la Generalidad y de las Administraciones locales de Cataluña se realiza en ediciones simultáneas en catalán y en castellano.

Artículo 9. La lengua de las Administraciones de Cataluña.

1. La Generalidad, las Administraciones locales y las demás Corporaciones públicas de Cataluña, las instituciones y empresas que dependen de las mismas y los concesionarios de sus servicios deben utilizar el catalán en sus actuaciones internas y en la relación entre ellos. También deben utilizarlo normalmente en las comunicaciones y notificaciones dirigidas a personas físicas o jurídicas residentes en el ámbito lingüístico catalán, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a recibirlos en castellano, si lo solicitan.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de regular, mediante disposiciones reglamentarias, el uso del catalán en las actividades administrativas de todos los órganos de su competencia.

3. Las Corporaciones locales y las Universidades han de regular el uso del catalán en el ámbito de las respectivas competencias, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado 1. También deben regularlo, en el mismo sentido, todas las demás Corporaciones públicas.

Artículo 10. Los procedimientos administrativos.

1. En los procedimientos administrativos tramitados por la Administración de la Generalidad, las Administraciones locales y las demás Corporaciones de Cataluña debe utilizarse el catalán, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a presentar documentos, hacer manifestaciones y, si lo solicitan, a recibir notificaciones en castellano.

2. La Administración ha de entregar a las personas interesadas que lo requieran, en la lengua oficial solicitada, un testimonio traducido de aquello que les afecta. La solicitud de traducción no puede suponer ningún perjuicio o gasto al solicitante ni retrasos en el procedimiento ni suspender su tramitación ni los plazos establecidos.

Artículo 11. La capacitación lingüística del personal al servicio de las Administraciones de Cataluña.

1. El personal al servicio de las Administraciones, las Corporaciones y las instituciones públicas de Cataluña debe tener un nivel de conocimiento adecuado y suficiente de las dos lenguas oficiales, tanto en la expresión oral como en la escrita, que lo haga apto para desarrollar las funciones propias de su puesto de trabajo.

2. Para hacer efectivo lo dispuesto en el apartado 1, el Gobierno de la Generalidad ha de garantizar la enseñanza del catalán al personal al servicio de la Administración de la Generalidad, de las Corporaciones locales, de las Universidades públicas y de la Administración de Justicia de Cataluña y fomentar medidas de reciclaje de este personal.

3. En el proceso de selección para acceder a plazas de personal de la Administración de la Generalidad, la Administración local y la Administración y Servicios de las Universidades, incluido el personal laboral, debe acreditarse el conocimiento de la lengua catalana, tanto en la expresión oral como en la escrita, en el grado adecuado a las funciones propias de las plazas de que se trate, en los términos establecidos en la legislación de la función pública.

Artículo 12. La Administración del Estado.

1. Son válidas las actuaciones administrativas de los órganos y entes de la Administración del Estado, tanto las orales como las escritas, realizadas en Cataluña en cualquiera de las dos lenguas oficiales, sin necesidad de traducción.

2. Todas las personas tienen derecho a relacionarse, oralmente y por escrito, con la Administración del Estado en Cataluña en la lengua oficial que escojan y ser atendidos, y no se les puede exigir traducción alguna.

Artículo 13. Las actuaciones judiciales.

1. Son válidas las actuaciones judiciales, tanto las orales como las escritas, realizadas en cualquiera de las dos lenguas oficiales, sin necesidad de traducción.

2. Todas las personas tienen derecho a relacionarse, oralmente y por escrito, con la Administración de Justicia en la lengua oficial que escojan y ser atendidos, y no se les puede exigir traducción alguna.

3. Todas aquellas personas que lo soliciten deben recibir en la lengua oficial solicitada los testimonios de las sentencias y autos resolutorios que les afecten, sin retrasos por razón de lengua.

4. Lo dispuesto en los apartados 1, 2 y 3 es aplicable también a los Tribunales eclesiásticos y a los arbitrales.

5. En la provisión de plazas del personal al servicio de la Administración de Justicia dependiente de la Generalidad debe aplicarse lo dispuesto en el artículo 11, de acuerdo con la correspondiente normativa específica, en los términos que sean establecidos por Reglamento.

Artículo 14. Los documentos públicos.

1. Son válidos los documentos públicos otorgados en cualquiera de las dos lenguas oficiales.

2. Los documentos públicos deben redactarse en la lengua oficial que escoja el otorgante, o, si hubiera más de uno, en la lengua que acuerden. Si no existe acuerdo en lo que se refiere a la lengua, la escritura o documento debe redactarse en ambas lenguas oficiales.

3. Antes de redactar el documento, debe preguntarse explícitamente a los otorgantes qué lengua escogen; en ningún caso la elección de una u otra debe suponer retraso en la

redacción y autorización del documento. Si no se escoge expresamente la lengua, el documento se redacta en catalán.

4. Los fedatarios públicos deben entregar en castellano o en catalán, según lo solicite la persona interesada, las copias y testimonios, y deben traducir, cuando sea necesario, los respectivos documentos y matrices, bajo su responsabilidad. En la nota de la matriz y a pie de la copia debe constar el hecho de la traducción, pero no es preciso protocolizarla.

5. Los despachos de los fedatarios públicos deben estar en condiciones de atender a los ciudadanos y ciudadanas en cualquiera de las dos lenguas oficiales y deben contar con personal que tenga un conocimiento adecuado y suficiente de las mismas para ejercer las funciones propias de su puesto de trabajo.

Artículo 15. Los documentos civiles y mercantiles.

1. La lengua no es requisito de forma de los documentos privados. Por lo tanto, son válidos los redactados en cualquier idioma, sin perjuicio de las traducciones que las Leyes civiles, mercantiles o procesales exijan para su ejecución en caso de que el idioma no sea oficial en Cataluña.

2. Los documentos privados, contractuales o no, cualquiera que sea su naturaleza, redactados en cualquiera de las dos lenguas oficiales en Cataluña son válidos y no requieren traducción alguna para exigir judicialmente o extrajudicialmente su cumplimiento en el ámbito territorial de Cataluña.

3. Los documentos a que se refiere el apartado 2 deben redactarse en la lengua oficial que las partes acuerden. Sin embargo, si se trata de contratos de adhesión, normados, contratos con cláusulas tipo o con condiciones generales, deben redactarse en la lengua que escojan los consumidores y consumidoras y deben estar a disposición inmediata de los clientes y clientas en ejemplares separados en catalán y en castellano.

4. Son válidos los títulos valor de todo tipo, incluidos los que representan acciones de sociedades mercantiles, redactados en cualquiera de las dos lenguas oficiales.

5. Los cheques, pagarés, talonarios y demás documentos ofrecidos por las entidades financieras a sus clientes y clientas deben ser redactados, como mínimo, en catalán.

Artículo 16. Los Convenios Colectivos de trabajo.

1. Son válidos los Convenios Colectivos de trabajo redactados en cualquiera de las dos lenguas oficiales.

2. Los Convenios Colectivos de trabajo deben redactarse en la lengua oficial que acuerden las partes o, si no existe acuerdo, en las dos lenguas oficiales y en ejemplares separados.

Artículo 17. Los Registros públicos.

1. Son válidos los asientos registrales realizados en cualquiera de las dos lenguas oficiales.

2. En todos los Registros públicos de Cataluña, salvo aquellos que tienen sólo carácter administrativo, los asientos deben realizarse en la lengua oficial en que está redactado el documento o en que se realiza la manifestación. Si el documento es bilingüe, se realizan en la lengua indicada por quien lo presenta a registro.

3. Los Registradores deben expedir las certificaciones en la lengua oficial utilizada en la petición.

4. Las oficinas de los Registros deben estar en condiciones de atender a los ciudadanos y ciudadanas en cualquiera de las dos lenguas oficiales y deben contar con personal que tenga un conocimiento adecuado y suficiente de las mismas, que lo haga apto para ejercer las funciones propias de su puesto de trabajo.

5. Debe garantizarse que en la oficina del Registro pueda hacerse con inmediatez y fiabilidad, oralmente o por escrito, la interpretación y traducción de cualquier asiento a la lengua oficial solicitada por la persona interesada.

6. Los formularios y demás impresos que estén a disposición del público en las oficinas de los Registros deben ser redactados, al menos, en catalán.

Capítulo 2

La onomástica

Artículo 18. La toponimia.

1. Los topónimos de Cataluña tienen como única forma oficial la catalana, de acuerdo con la normativa lingüística del Institut d'Estudis Catalans, excepto los del Valle de Arán, que tienen la aranesa.

2. La determinación de la denominación de los municipios y las comarcas se rige por la legislación de régimen local.

3. La determinación del nombre de las vías urbanas y núcleos de población de todo tipo corresponde a los Ayuntamientos, y la de los demás topónimos de Cataluña corresponde al Gobierno de la Generalidad, incluidas las vías interurbanas, sea cual sea su dependencia.

4. Las denominaciones a que se refieren los apartados 2 y 3 son las legales a todos los efectos y la rotulación debe concordar con las mismas. Corresponde al Gobierno de la Generalidad reglamentar la normalización de la rotulación pública, respetando en todos los casos las normas internacionales que han pasado a formar parte del derecho interno.

Artículo 19. La antroponimia.

1. Los ciudadanos y ciudadanas de Cataluña tienen derecho al uso de la forma normativamente correcta en catalán de sus nombres y apellidos y a incluir la conjunción «i» entre los apellidos.

2. Las personas interesadas pueden obtener la constancia de la forma normativamente correcta en catalán de sus nombres y apellidos en el Registro Civil, cualquiera que sea su fecha de imposición, por simple manifestación a la persona encargada, con aportación de los documentos que acrediten su corrección lingüística, que deben establecerse por Reglamento.

3. La presente norma es aplicable a los nombres y apellidos araneses con respecto a la normativa lingüística aranesa.

Capítulo 3 La enseñanza

Artículo 20. La lengua de la enseñanza.

1. El catalán, como lengua propia de Cataluña, lo es también de la enseñanza, en todos los niveles y modalidades educativos.

2. Los centros de enseñanza de cualquier nivel deben hacer del catalán el vehículo de expresión normal en sus actividades docentes y administrativas, tanto internas como externas.

Artículo 21. La enseñanza no universitaria.

1. El catalán debe utilizarse normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza no universitaria.

2. Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta el catalán o el castellano. La Administración ha de garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o tutores lo pueden ejercer en nombre de sus hijos instando a que se aplique.

3. La enseñanza del catalán y del castellano debe tener garantizada una presencia adecuada en los planes de estudio, de forma que todos los niños, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, han de poder utilizar normal y correctamente las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria.

4. En la enseñanza posobligatoria la Administración educativa ha de fomentar políticas de programación y docencia que garanticen el perfeccionar el conocimiento y uso de las dos lenguas a fin de que todos los jóvenes adquieran el bagaje instrumental y cultural propio de estas enseñanzas.

5. El alumnado no debe ser separado en centros ni en grupos clase distintos por razón de su lengua habitual.

6. No puede expedirse el título de Graduado en Educación Secundaria a ningún alumno que no acredite que tiene los conocimientos orales y escritos de catalán y de castellano propios de esta etapa.

7. La acreditación del conocimiento del catalán no puede ser exigida en el caso de alumnos que han sido dispensados de aprenderlo durante la enseñanza o parte de la misma, o que han cursado la enseñanza obligatoria fuera del territorio de Cataluña, en las circunstancias que el Gobierno de la Generalidad ha de establecer por Reglamento.

8. El alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo de Cataluña debe recibir un apoyo especial y adicional de enseñanza del catalán.

Artículo 22. La enseñanza universitaria.

1. En los centros de enseñanza superior y universitaria, el profesorado y alumnado tienen derecho a expresarse, en cada caso, oralmente o por escrito, en la lengua oficial que prefieran.

2. El Gobierno de la Generalidad, las Universidades y las instituciones de enseñanza superior, en el ámbito de las competencias respectivas, han de adoptar las medidas pertinentes a fin de garantizar y fomentar el uso de la lengua catalana en todos los ámbitos de las actividades docentes, no docentes y de investigación, incluidas las lecturas de tesis doctorales y la celebración de oposiciones.

3. Las Universidades deben ofrecer cursos y otros medios adecuados para que el alumnado y el profesorado perfeccionen la comprensión y el conocimiento de la lengua catalana.

4. Las Universidades pueden, en caso necesario, establecer criterios específicos de uso lingüístico en las actividades relacionadas con compromisos internacionales.

Artículo 23. La formación permanente y las enseñanzas de régimen especial.

1. En la programación de cursos de formación permanente de adultos es preceptiva la enseñanza del catalán y del castellano.

2. En los centros de enseñanza de régimen especial de idiomas es preceptivo ofrecer la enseñanza de las dos lenguas oficiales.

3. En los centros de enseñanza de régimen especial dependientes de la Generalidad en que no se enseña lengua deben ofrecerse cursos de lengua catalana a los alumnos que tengan un conocimiento insuficiente del mismo.

Artículo 24. El profesorado.

1. El profesorado de los centros docentes de Cataluña de cualquier nivel de la enseñanza no universitaria debe conocer las dos lenguas oficiales y estar en condiciones de poder hacer uso de las mismas en la tarea docente.

2. Los planes de estudio para los cursos y los centros de formación del profesorado deben ser elaborados de forma que el alumnado logre la plena capacitación en las dos lenguas oficiales, de acuerdo con las exigencias de cada especialidad docente.

3. El profesorado de los centros de enseñanza universitaria de Cataluña debe conocer suficientemente las dos lenguas oficiales, de acuerdo con las exigencias de su tarea

docente. La presente norma no es aplicable al profesorado visitante y a otros casos análogos. Corresponde a las Universidades establecer los mecanismos y plazos pertinentes para el cumplimiento del presente precepto.

Capítulo 4

Los medios de comunicación y las industrias culturales

Artículo 25. Los medios de radiodifusión y televisión públicos.

1. En los medios de radiodifusión y televisión gestionados por la Generalidad y por las Corporaciones locales de Cataluña, la lengua normalmente utilizada debe ser la catalana. En este marco, los medios dependientes de las Corporaciones locales pueden tener en cuenta las características de su audiencia.

2. Sin perjuicio de la aplicación de lo dispuesto en los apartados 1 y 5 del artículo 26, los medios a que se refiere el apartado 1 del presente artículo deben promover las expresiones culturales de Cataluña, especialmente las que se producen en lengua catalana.

3. La Corporación Catalana de Radio y Televisión ha de garantizar la programación regular de emisiones radiofónicas y televisivas en aranés para el Valle de Arán.

4. El Gobierno de la Generalidad ha de facilitar la recepción correcta en Cataluña de las televisiones de otros territorios que emiten en lengua catalana.

Artículo 26. Los medios de radiodifusión y televisión de concesión.

1. Sin perjuicio de la aplicación de la Ley 8/1996, de 5 de julio, de regulación de la Programación Audiovisual Distribuida por Cable, las entidades a que se refiere la citada Ley deben garantizar que, como mínimo, el 50 por 100 del tiempo de emisión de programas de producción propia de cualquier tipo y de los demás teleservicios que ofrecen sea en lengua catalana.

2. Lo dispuesto en el apartado 1 se aplica también a los concesionarios de televisiones de gestión privada de ámbito territorial de Cataluña.

3. Las emisoras de radiodifusión de concesión otorgada por la Generalidad deben garantizar que, como mínimo, el 50 por 100 del tiempo de emisión sea en lengua

catalana, si bien, el Gobierno de la Generalidad, atendiendo a las características de su audiencia, puede modificar por Reglamento dicho porcentaje.

4. El Gobierno de la Generalidad ha de incluir el uso de la lengua catalana en porcentajes superiores a los mínimos establecidos como uno de los criterios en la adjudicación de concesiones de emisoras de televisión por ondas terrestres, de canales de televisión distribuida por cable y de las emisoras de radiodifusión.

5. Las emisoras de radiodifusión y televisión han de garantizar que en la programación de música cantada haya una presencia adecuada de canciones producidas por artistas catalanes y que, como mínimo, el 25 por 100 sean canciones interpretadas en lengua catalana o en aranés.

6. Las emisoras a que se refiere el presente artículo que emiten o distribuyen para el Valle de Arán han de garantizar una presencia significativa del aranés en su programación.

Artículo 27. Los medios de comunicación escritos.

1. En los medios de comunicación escritos y en las publicaciones periódicas editadas por la Generalidad y por las Corporaciones locales la lengua normalmente utilizada debe ser la catalana.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de fomentar y puede subvencionar las publicaciones periódicas de difusión general redactadas total o mayoritariamente en catalán.

3. El Gobierno de la Generalidad y las Corporaciones locales han de fomentar y pueden subvencionar las publicaciones periódicas de ámbito local o comarcal redactadas total o mayoritariamente en catalán.

4. El otorgamiento de las subvenciones a que se refieren los apartados 2 y 3 ha de seguir criterios objetivos de difusión, comercialización y uso del catalán, dentro de las previsiones presupuestarias y bajo control del Parlamento o de los Plenos de las Corporaciones locales.

Artículo 28. Las industrias culturales y las artes del espectáculo.

1. El Gobierno de la Generalidad ha de favorecer, estimular y fomentar:

a) La creación literaria y científica en catalán, la difusión dentro y fuera del ámbito lingüístico propio y la traducción a otras lenguas de obras literarias y científicas en catalán, así como la traducción al catalán de obras escritas en otros idiomas.

b) La edición, distribución y difusión de libros y publicaciones periódicas en catalán.

c) La producción cinematográfica en catalán y el doblaje y subtitulado en catalán de películas de expresión original no catalana, y la distribución, en cualquier formato, y la exhibición de estos productos.

d) La producción, distribución y difusión de grabaciones sonoras y de material audiovisual en catalán.

e) La producción y representación de las artes del espectáculo en catalán.

f) La creación, interpretación y difusión de música cantada en catalán.

g) La producción, edición y distribución de material escrito y auditivo en lengua catalana destinado a personas invidentes, y una oferta cultural básica, en catalán, para este mismo sector.

h) Cualquier otra manifestación cultural pública en catalán.

2. Todas las medidas que se adopten para fomentar el uso del catalán en las industrias culturales y otras deben aplicarse con criterios objetivos, sin discriminaciones y dentro de las previsiones presupuestarias.

3. A fin de garantizar una presencia significativa de la lengua catalana en la oferta cinematográfica, el Gobierno de la Generalidad puede establecer por Reglamento cuotas lingüísticas de pantalla y de distribución para los productos cinematográficos que se distribuyen y se exhiben doblados o subtitulados en una lengua distinta al original. Las cuotas establecidas para las producciones cinematográficas dobladas o subtituladas en catalán no pueden exceder del 50 por 100 de la oferta de distribuidores y exhibidores en cómputo anual y deben fundamentarse en criterios objetivos. La correspondiente regulación debe ser realizada en el marco de la Ley del Estado 17/1994, de 8 de junio, de Protección y Fomento de la Cinematografía, y según el régimen que la misma establece.

Artículo 29. Las industrias de la lengua y la informática.

El Gobierno de la Generalidad ha de favorecer, estimular y fomentar con medidas adecuadas:

a) La investigación, producción y comercialización de todo tipo de productos en catalán relacionados con las industrias de la lengua, como son los sistemas de reconocimiento de voz, de traducción automática y similares u otros posibles de acuerdo con los avances tecnológicos.

b) La producción, distribución y comercialización de los «softwares», de los juegos de ordenador, de las ediciones digitales y de las obras multimedia en lengua catalana, y la traducción, si procede, de estos productos al catalán.

c) La presencia de productos e informaciones en catalán en las redes telemáticas de información.

Capítulo 5

La actividad socioeconómica

Artículo 30. Las empresas públicas.

1. Las empresas públicas de la Generalidad y de las Corporaciones locales, así como sus empresas concesionarias cuando gestionan o explotan el servicio concedido, han de utilizar normalmente el catalán en sus actuaciones y documentación internas y en la rotulación, las instrucciones de uso, el etiquetaje y embalaje de los productos o servicios que producen u ofrecen.

2. Las empresas a que se refiere el apartado 1 deben utilizar normalmente el catalán en las comunicaciones y notificaciones, incluidas las facturas y demás documentos de tráfico, dirigidas a personas residentes en el ámbito lingüístico catalán, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a recibirlas en castellano o, en su caso, en catalán, si lo solicitan.

Artículo 31. Las empresas de servicio público.

1. Las empresas y entidades públicas o privadas que ofrecen servicios públicos, como son las de transporte, suministros, comunicaciones y otras, han de utilizar al menos el catalán en la rotulación y en las comunicaciones megafónicas.

2. Las comunicaciones y notificaciones escritas dirigidas a personas residentes en Cataluña por las empresas y entidades a que se refiere el apartado 1, incluidas las facturas y demás documentos de tráfico, deben realizarse, al menos, en catalán, sin

perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a recibirlos en castellano si lo solicitan.

3. Lo dispuesto en el apartado 2 en relación a las facturas y demás documentos de tráfico se entiende sin perjuicio de la competencia del Estado para organizar los citados servicios cuando los presta directamente o mediante sus empresas y entidades.

Artículo 32. La atención al público.

1. Las empresas y establecimientos dedicados a la venta de productos o a la prestación de servicios que desarrollan su actividad en Cataluña deben estar en condiciones de poder atender a los consumidores y consumidoras cuando se expresen en cualquiera de las lenguas oficiales en Cataluña.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de promover, con medidas adecuadas, el incremento del uso del catalán en el ámbito a que se refiere el apartado 1.

3. La señalización y los carteles de información general de carácter fijo y los documentos de oferta de servicios para las personas usuarias y consumidoras de los establecimientos abiertos al público deben estar redactados, al menos, en catalán. Esta norma no se aplica a las marcas, los nombres comerciales y los rótulos amparados por la legislación de la propiedad industrial.

Artículo 33. Las empresas concertadas o subvencionadas.

Las empresas que han suscrito un concierto o Convenio de colaboración con la Generalidad o las Corporaciones locales de Cataluña, o son beneficiarias de ayudas o subvenciones de las mismas, deben utilizar, al menos, el catalán en la rotulación, en los avisos y en la documentación dirigidos al público, como mínimo, cuando estén vinculados al objeto de la ayuda o Convenio.

Artículo 34. La información a las personas consumidoras y usuarias.

1. Los datos que figuran en el etiquetaje y en el embalaje y las instrucciones de uso de los productos que se distribuyen en el ámbito territorial de Cataluña pueden figurar en catalán, en castellano o en cualquier otra lengua de la Unión Europea.

2. Los datos obligatorios y las informaciones voluntarias adicionales que figuran en el etiquetaje de productos catalanes que gozan de denominación de origen,

denominación comarcal o denominación de calidad y de los productos artesanales que se distribuyen en el ámbito territorial de Cataluña deben ser necesariamente, como mínimo, en catalán.

3. El Gobierno de la Generalidad ha de regular por Reglamento la información a las personas consumidoras y usuarias de sectores determinados, y el etiquetaje y las instrucciones de uso de los productos industriales o comerciales que se distribuyen en el ámbito territorial de Cataluña, de forma especial los de los productos alimenticios envasados, los peligrosos y los tóxicos, así como el tabaco, para garantizar la presencia progresiva del catalán en los mismos, siguiendo los principios de la presente Ley, las normas de la Unión Europea y el resto del ordenamiento jurídico.

Artículo 35. La publicidad.

1. En la publicidad institucional de la Generalidad y las Administraciones locales, de sus empresas públicas o concesionarias y de las demás instituciones y Corporaciones catalanas de derecho público realizada en el ámbito territorial de Cataluña, debe utilizarse de forma general el catalán.

2. El Gobierno de la Generalidad y los entes locales han de favorecer, estimular y fomentar con medidas adecuadas el uso del catalán en la publicidad, especialmente la de la vía pública, con el objetivo de que sea la lengua de uso normal del sector.

Artículo 36. La actividad profesional y laboral.

1. El Gobierno de la Generalidad y los colegios profesionales han de fomentar el uso del catalán en las actividades profesionales.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de estimular y fomentar el uso del catalán en los centros de trabajo, en las relaciones laborales y en los Convenios Colectivos, pactos de empresa y contratos de trabajo, y ha de promover la participación directa de los sindicatos y las organizaciones empresariales para alcanzar este objetivo.

3. Los Convenios Colectivos de trabajo y los pactos de empresa pueden contener cláusulas lingüísticas orientadas a fomentar el conocimiento del catalán de los trabajadores y trabajadoras y a garantizar su uso en los centros de trabajo y contratos laborales, hojas de salarios y demás documentación. El Gobierno de la Generalidad ha de estimular que los Convenios Colectivos incorporen estas cláusulas.

4. Los rótulos e informaciones de carácter fijo y que contengan texto que han de constar en el interior de los centros laborales dirigidos a las personas que trabajen en los mismos deben figurar, al menos, en catalán.

Capítulo 6

El impulso institucional

Artículo 37. Las medidas de fomento.

1. El Gobierno de la Generalidad ha de favorecer, estimular y fomentar el uso del catalán en las actividades laborales, profesionales, mercantiles, publicitarias, culturales, asociativas, deportivas, lúdicas y de cualquier otro tipo.

2. El Gobierno de la Generalidad y las Corporaciones locales, en el ámbito de las respectivas competencias, han de fomentar la imagen pública y el uso del catalán, y pueden establecer bonificaciones y exenciones fiscales para los actos relacionados con la normalización y el fomento del uso de la lengua catalana.

Artículo 38. Los centros de apoyo.

1. El Gobierno de la Generalidad, de acuerdo con las Corporaciones locales, ha de crear y subvencionar centros dedicados a fomentar el conocimiento, uso y divulgación del catalán, en especial donde así lo exija la situación sociolingüística. Estos centros de apoyo dependen del Consorcio para la Normalización Lingüística, quien actúa como órgano de desarrollo de las políticas territoriales de normalización.

2. Los centros a que se refiere el apartado 1 deben contar con los medios humanos y materiales suficientes para el ejercicio de sus funciones.

Artículo 39. Las medidas de planificación.

1. El Gobierno de la Generalidad se ha de dotar de instrumentos de planificación lingüística general consistentes en programas periodificados, a fin de establecer los objetivos y medidas más convenientes en cada momento y evaluar sus resultados. La elaboración de los instrumentos de planificación debe ser concertada con los distintos agentes y colectivos implicados, y deben tenerse en cuenta los principios de participación, simplificación y eficacia.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de elaborar un mapa sociolingüístico de Cataluña, que debe ser revisado cada cinco años, a fin de adecuar a la realidad su acción de política lingüística y, a su vez, para valorar la incidencia de las actuaciones realizadas.

3. El Gobierno de la Generalidad ha de informar cada año al Parlamento de las actuaciones de política lingüística y de los resultados obtenidos en el marco de los instrumentos a que hacen referencia los apartados 1 y 2.

Disposición adicional primera. Colaboración con otras instituciones y entidades.

1. Sin perjuicio de la aplicación de la presente Ley, el Gobierno de la Generalidad ha de velar para conseguir la generalización del uso del catalán, en un marco de colaboración con la Unión Europea, la Administración del Estado, el Consejo General del Poder Judicial y las empresas públicas y privadas de ámbito estatal, europeo o internacional, especialmente las de servicios y de radiodifusión y televisión.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de velar por la presencia del catalán en los medios de comunicación de alcance estatal, europeo e internacional.

Disposición adicional segunda. Convenios de colaboración con instituciones de otros territorios de lengua catalana.

1. La Generalidad ha de promover acuerdos, Convenios y tratados con las Comunidades Autónomas aragonesa, balear y valenciana, y con los Estados andorrano, francés e italiano para fomentar el intercambio cultural entre territorios y Comunidades de habla catalana y la coordinación y cooperación entre Comunidades o entre Estados en materia de política lingüística, para asegurar, con las medidas adecuadas, la promoción, el uso y la protección de la lengua catalana y para obtener la generalización y extensión de su conocimiento y uso en todo el ámbito lingüístico, con respeto hacia todas las variantes.

2. La Generalidad, a fin de favorecer un espacio catalán de comunicación, ha de promover la difusión y recepción de los medios de comunicación en lengua catalana.

Disposición adicional tercera. Proyección exterior.

1. El Gobierno de la Generalidad ha de velar por la proyección de la lengua y la cultura catalanas fuera de su ámbito lingüístico, principalmente en el mundo académico y de la investigación, así como en las instituciones de la Unión Europea y sus políticas. Para lograr este objetivo, la Generalidad puede participar en un organismo común a los territorios de lengua catalana.

2. El Gobierno de la Generalidad ha de facilitar la difusión y aprendizaje del catalán en las comunidades catalanas del exterior, en los términos de la Ley 18/1996, de 27 de diciembre, de Relaciones con las Comunidades Catalanas del Exterior.

Disposición adicional cuarta. Grafía normativa de los nombres y apellidos catalanes.

La sustitución de los nombres y de las grafías normativamente incorrectas por las correctas de los apellidos, establecida en el artículo 19, se rige por el procedimiento fijado en el artículo 2 de la Ley del Estado 17/1977, de 4 de enero, sobre reforma del artículo 54 de la Ley del Registro Civil, o la normativa equivalente que la sustituya.

Disposición adicional quinta. Garantías de cumplimiento.

La presente Ley no establece sanciones para los ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo:

a) El incumplimiento de los preceptos del artículo 26 se considera incumplimiento de las condiciones esenciales de la concesión, al que debe aplicarse el régimen sancionador que establece la Ley 8/1996, de 5 de julio, de regulación de la Programación Audiovisual Distribuida por Cable, y las Leyes del Estado 31/1987, de 18 de diciembre, de Ordenación de las Telecomunicaciones, y 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE.

b) El incumplimiento de los preceptos de los artículos 15, 30, 31 y 32.3 imputable a las empresas y entidades concernidas se considera una negativa injustificada a satisfacer las demandas de las personas usuarias y consumidoras, a la que debe aplicarse el régimen sancionador que establece la Ley 1/1990, de 8 de enero, sobre la disciplina del mercado y de defensa de los consumidores y usuarios.

Disposición adicional sexta. Las dotaciones económicas.

En los presupuestos de la Generalidad deben realizarse las consignaciones necesarias para llevar a cabo las actuaciones y adoptar las medidas derivadas de la ejecución de la presente Ley, con los medios y recursos suficientes, con una especial atención al coste de un sistema educativo plurilingüe, de una administración en régimen de doble oficialidad y de la difusión cultural en una lengua de ámbito restringido, teniendo en cuenta, también, las necesidades objetivas de distribución territorial y sectorial.

Disposición adicional séptima. Funciones de vigilancia e impulso.

La Generalidad ha de velar para que la normativa y actuación administrativa de los demás poderes públicos del Estado respeten los principios del ordenamiento constitucional y estatutario y de la presente Ley, y ha de impulsar la modificación legislativa de las normas estatales que sean un obstáculo para el uso del catalán en todos los ámbitos o limiten la plena igualdad lingüística de los ciudadanos y ciudadanas.

Disposición adicional octava. Régimen de la función pública.

Los preceptos de la presente Ley vinculan al personal al servicio de la Administración de conformidad con las normas reguladoras de la función pública.

Disposición adicional novena. Traducciones e interpretaciones de carácter oficial.

1. Las traducciones e interpretaciones juradas de carácter oficial de otra lengua al catalán y al occitano, y viceversa, deben ser realizadas por personas nombradas o habilitadas a tal efecto.

2. Las modalidades y los requisitos de la habilitación para la traducción y la interpretación juradas en relación con el catalán y el occitano deben desarrollarse por decreto. En el caso del occitano, el Consejo General de Arán debe ser consultado en la elaboración del decreto.

3. Las personas habilitadas para la traducción y la interpretación juradas deben certificar con su firma y sello la fidelidad y la exactitud de la traducción y la interpretación.

Disposición transitoria primera. Las normas de usos lingüísticos.

Las normas de usos lingüísticos a que se refiere el artículo 9.3 deben ser aprobadas en el plazo máximo de dos años, a contar desde la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria segunda. La adaptación empresarial.

1. Las empresas y entidades afectadas por la presente Ley tienen un plazo de dos años para adaptarse a lo dispuesto en el artículo 15 y las disposiciones del capítulo V. Este plazo es de cinco años para los empresarios y empresarias autónomos.

2. En un plazo de cinco años o, si es superior, el que resulte de la fecha de caducidad, pueden seguir en el mercado los productos y servicios a que se refiere el artículo 34 sin cumplir las normas lingüísticas relativas al etiquetaje.

Disposición transitoria tercera. Las emisoras de radiodifusión y televisión.

Los artículos 25 y 26 se aplican a las emisoras cuyos títulos habilitantes corresponde otorgar a la Generalidad y que se conceden o renuevan después de la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición final primera. Modificación de la Ley 8/1987, de 15 de abril.

1. Se modifica el artículo 5 de la Ley 8/1987, de 15 de abril, Municipal y de Régimen Local de Cataluña, que queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 5.

1. El catalán es la lengua propia de la Administración local de Cataluña y, por lo tanto, debe ser la lengua de uso normal y general en sus actividades.

2. Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a escoger la lengua oficial con que se relacionan con los entes locales, y éstos tienen el deber correlativo de atenderles en la lengua escogida, en los términos establecidos en la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística.»

2. Se modifica el artículo 294.2 de la Ley 8/1987, de 15 de abril, Municipal y de Régimen Local de Cataluña, que queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 294.2.

De acuerdo con sus ofertas de ocupación pública, las entidades locales han de seleccionar al personal mediante convocatoria pública y sistemas de concurso, oposición y concurso-oposición libres, en los que deben quedar garantizados los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. En el proceso de selección, debe acreditarse el conocimiento del catalán y, en los entes locales del Valle de Arán, también del aranés, tanto en la expresión oral como en la escrita, en el grado adecuado a las funciones propias de las plazas de que se trate.»

3. Se modifica el artículo 310.2 de la Ley 8/1987, de 15 de abril, Municipal y de Régimen Local de Cataluña, que queda redactado del siguiente modo:

«Artículo 310.2.

Los entes locales de Cataluña han de incluir el requisito del conocimiento oral y escrito del catalán en las bases de la convocatoria del concurso para proveer puestos de trabajo reservados a funcionarios y funcionarias de la Administración local con habilitación de carácter estatal.»

Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.

Se autoriza al Gobierno de la Generalidad a dictar las disposiciones reglamentarias necesarias para desarrollar y aplicar la presente Ley.

Disposición final tercera. Sustitución y vigencia de normas.

1. La Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística en Cataluña, queda sustituida por los preceptos de la presente Ley, sin perjuicio de que, en todo aquello que no resulte contradictorio con la misma, pase a formar parte de la tradición jurídica catalana.

2. Quedan vigentes, en aquello que no se oponga a la presente Ley, y sin perjuicio de la modificación reglamentaria que de las mismas pueda realizarse, las disposiciones dictadas para desarrollar la Ley 7/1983.

3. Quedan vigentes, en aquello que no se oponga a la presente Ley, los preceptos de la Ley 3/1993, de 5 de marzo, del Estatuto del Consumidor, y las normas dictadas para su desarrollo.

Por tanto, ordeno que todos los ciudadanos a los que sea de aplicación esta Ley cooperen en su cumplimiento y que los Tribunales y autoridades a los que corresponda la hagan cumplir.

Palacio de la Generalidad, 7 de enero de 1998.

JORDI PUJOL

Presidente

APPENDICE 5

ENCUESTA EN CATALAN

M'AGRADARIA CONEIXE'T!



Data: _____

Nom: _____

Cognoms: _____

Anys: _____



Quines llengües
parles a casa?

1) _____

Amb qui parles aquesta llengua?

- Amb el pare
- Amb la mare
- Amb els pares
- Amb els germans
- Amb els avis
- Amb els oncles

Utilitzes aquesta llengua per:

- Parlar
- Escriure
- Llegir
- Escoltar música
- Parlar per telèfon
- Altres: _____

2) _____

Amb qui parles aquesta llengua?

- Amb el pare
- Amb la mare
- Amb els pares
- Amb els germans
- Amb els avis
- Amb els oncles

Utilitzes aquesta llengua per:

- Parlar
- Escriure
- Llegir
- Escoltar música
- Parlar per telèfon
- Altres: _____

Quina llengua parlen els teus pares?



La mare:



El pare:



Coneixes altres llengües?
Quines?

Anglès Francès Italià Alemany

Altres:

On les has après?



Anglès: _____

Francès: _____

- Italià: _____
- Alemany: _____
- Altres: _____



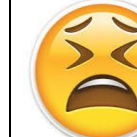



Quan parles en anglès?

- Només a l'escola.
- A l'escola i a les classes extraescolars (ex. Kids&Us, Salt idiomas, International House, ...)
- Amb la meva família
- Amb els meus amics
- Amb la meva cangur
- Altres: _____

Com et sents quan parles en anglès?

| Excitat | Feliç | Motivat | Encuriós |
|---------|-------|---------|----------|
| | | | |

| Avorrit | Trist | Frustrat | Enfadat |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |

Què és el que més t'agrada d'aprendre l'anglès?

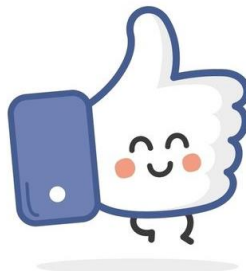
- Aprendre paraules noves
- Fer els exercicis del llibre
- Escriure
- Repetir en veu alta les paraules
- Escoltar diàlegs



Per què?

En anglès ets molt bo quan:

- llegeixes
- escrius
- escoltes
- parles amb d'altres
- memoritzes diàlegs i cançons en anglès



Amb qui t'agrada aprendre l'anglès?

- sol/a
- amb la meva mestra d'anglès
- amb els meus companys de classe
- amb els meus pares
- no m'agrada aprendre l'anglès

