

IDEAS PARA
**UN PLURILINGÜISMO
DENDE O GALEGO**
NO CONCELLO DE AMES



REAL ACADEMIA GALEGA

IDEAS PARA
**UN PLURILINGÜISMO
DENDE O GALEGO**
NO CONCELLO DE AMES



REAL ACADEMIA GALEGA

Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega

Este proxecto editouse ao abeiro do Fondo de proxectos culturais Xacobeo 2021-2022 da Xunta de Galicia.

Edita:
Real Academia Galega

Depósito legal: C 2166-2021
© Henrique Monteagudo
© Xaquín Loredó
© Bieito Silva
© María López-Sández
© Gabino S. Vázquez-Grandío

DOI: <https://doi.org/10.32766/rag.388>

Índice

Presentación	5
Contexto sociolingüístico: situación das linguas en Galicia.	6
Plurilingüismo inclusivo: fundamentos e criterios.	11
Plurilingüismo desde o galego: ámbitos e instrumentos	22
Coda	28
Bibliografía de interese	30

Presentación

Nun mundo cada vez máis interconectado, a nosa realidade lingüística cotiá tórnase complexa. As transformacións das últimas décadas esixen cada vez máis da cidadanía a diversificación das súas destrezas lingüísticas, pero tamén unha predisposición favorable á crecente pluralidade da nosa sociedade que lle permita adaptarse a este novo marco de convivencia.

Nesta realidade dinámica e cambiante, o modelo lingüístico do sistema educativo debe atender ás novas necesidades dos e das falantes, á vez que servir como vehículo de integración da súa diversidade. É neste contexto onde xorde a proposta europea para o plurilingüismo.

O *Marco europeo común de referencia para as linguas* presenta este enfoque como a resposta educativa ás necesidades froito da globalización social e económica, pero tamén como ferramenta para a construción da identidade da cidadanía europea. O plurilingüismo non só se considerado xeito de superar as barreiras idiomáticas, senón tamén unha vía para fomentar a cohesión interna de Europa preservando a súa herdanza cultural e a súa diversidade e limitando a imposición hexemónica do inglés.

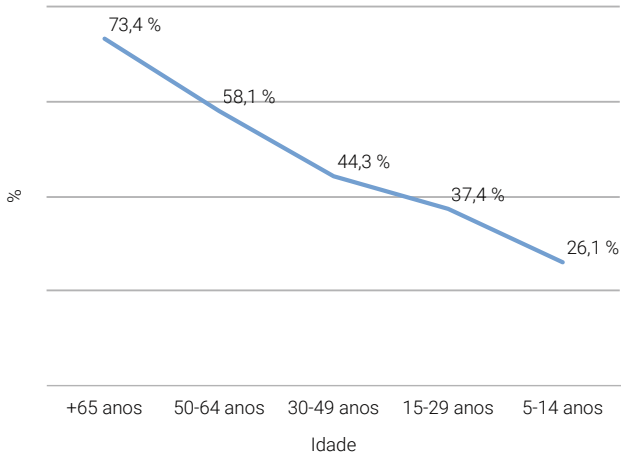
O modelo educativo galego, definido no marco legal autonómico, faise eco deste discurso. Porén, atopamos que a súa posta en práctica atopa límites e asume camiños que non sempre nos achegan ás metas máis desexables.

Téñense sinalado os riscos que entraña a implantación acrítica de modelos educativos multilingües e o seu impacto negativo sobre os procesos pedagóxicos, as prácticas dos falantes ou a situación social das linguas minoradas. A lingua galega é un patrimonio e unha ferramenta privilexiada coa que contamos todas as galegas e galegos, por iso nun período de aceleración das dinámicas de substitución lingüística coma o que estamos a atravesar, unha educación que se diga plurilingüe debería prestar especial atención ao seu coidado.

Nun contexto social coma o de Ames, no que estas dinámicas se fan sentir aínda máis por mor da urbanización crecente e do impacto da inmigración na súa demografía, cómpre facer unha reflexión sobre a xestión lingüística desenvolvida nos centros educativos de cara á construción dunha proposta de plurilingüismo favorable á nosa lingua e respectuosa cos seus falantes, pero tamén acollidora para esta nova veciñanza e útil para o futuro do alumnado.

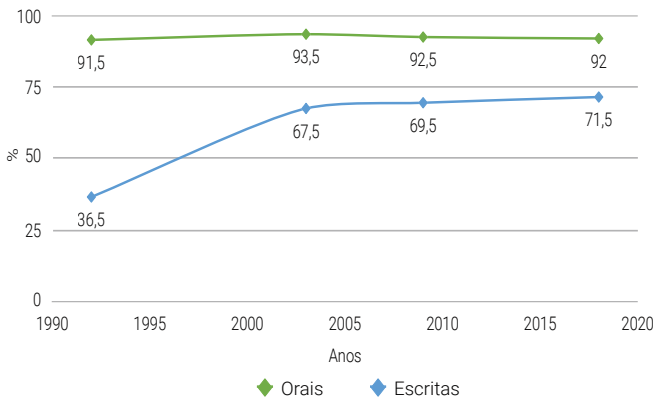
O obxectivo desta guía é contribuír a esta reflexión analizando a situación sociolingüística local, facendo algunhas aclaracións conceptuais ao redor da proposta europea para o plurilingüismo e recollendo algunhas consideracións de cara á planificación lingüística nos centros educativos.

Porcentaxe de galegofalantes por idade no 2018



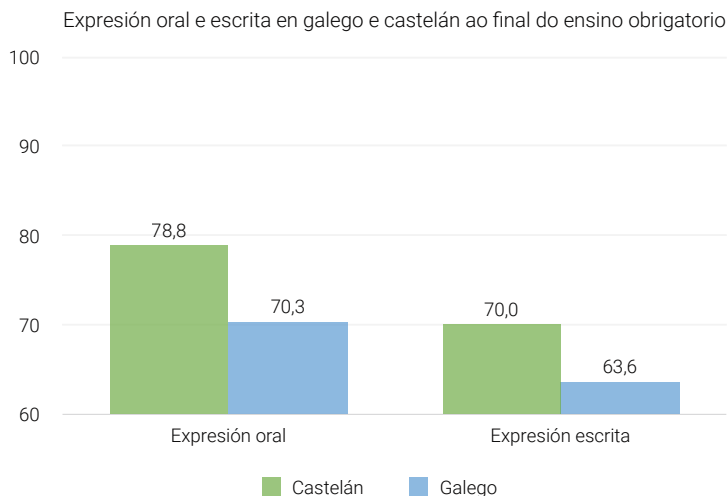
É certo que nestas décadas se produciron cambios positivos, sobre todo da man da chegada da nosa lingua ás institucións públicas. En especial, a súa introdución no sistema educativo aparelhou o incremento das competencias escritas e, en xeral, a mellora das actitudes da poboación cara ao idioma e os seus falantes.

Evolución das competencias en galego da poboación*



*O criterio exposto é o de *competencia suficiente* que consiste na suma das alternativas "moito" e "bastante"

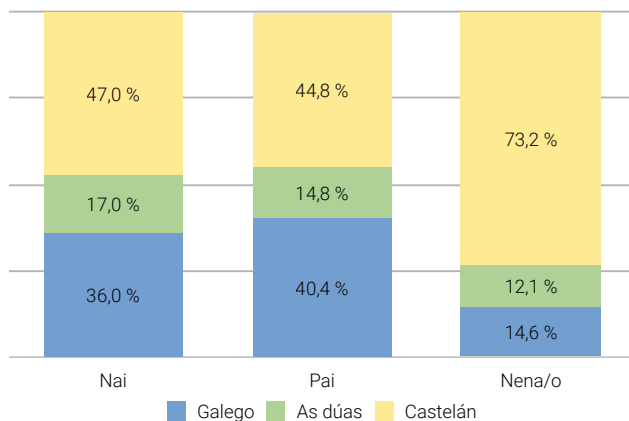
O alumnado galego que finaliza os estudos obrigatorios é capaz de expresarse oralmente e por escrito en galego e castelán, pero os resultados mostran que os escolares teñen unha capacidade significativamente mellor en castelán ca en galego.



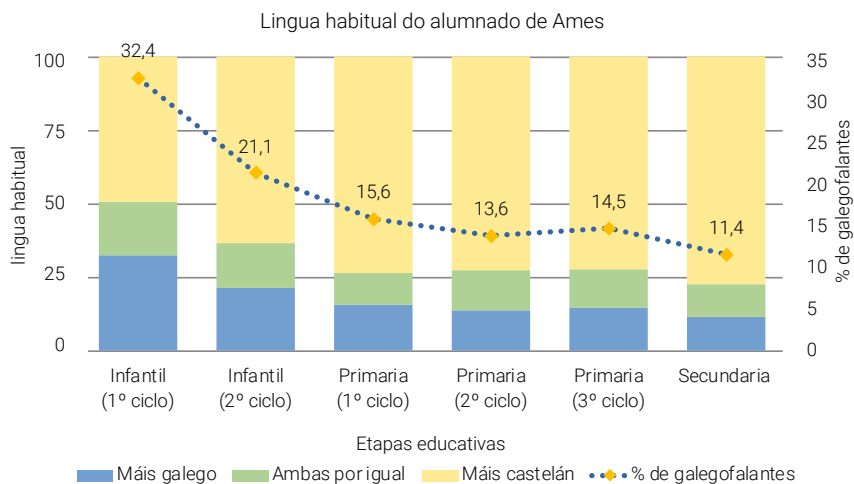
Porén, aínda non se deron superado certas dinámicas e, na actualidade, o uso do galego segue a gardar unha estreita relación con factores como o poder adquisitivo, a idade ou o hábitat de residencia. Nun contexto de constantes cambios sociais, os procesos migratorios e a concentración da poboación nas cidades, a aceleración da globalización económica e cultural ou a irrupción das novas tecnoloxías e os cambios nas formas de nos comunicar están a provocar unha precipitación do proceso de substitución lingüística.

Ames, coa súa rápida transformación demográfica, é un exemplo case paradigmático de todo isto. Así, no *Mapa sociolingüístico escolar do concello de Ames* recentemente publicado vemos que o carácter rural que mantivo ata non hai tanto, en contraposición ao efecto sobre a poboación da súa proximidade a Compostela, se reflicte nunha presenza case parella do galego e o castelán entre as familias do municipio. Emporiso, o castelán é a lingua principal de máis do 70% do alumnado da Educación Primaria.

Lingua habitual dos proxenitores e o alumnado de Educación Primaria de Ames



Detrás desta diferenza atopamos distintas eivas no proceso de socialización lingüística das novas xeracións, como a creba da transmisión no seo familiar, pero tamén unha presenza deficitaria do galego en todos os seus contextos de relación e a permanencia de prexuízos e actitudes negativas cara a esta lingua.



Dende a posición das nenas e nenos, na súa madurez e coas ferramentas sociais e emocionais das que dispoñen, adquirir o castelán e circunstancialmente convertelo na súa lingua primeira asemella ser unha condición indispensable para a súa integración no grupo de pares. É por iso polo que a desgaleguización ou abandono do uso do galego polos seus falantes máis novos é unha problemática cada vez máis desacougante.

Os traballos sobre a muda ou o cambio centran a súa análise na adolescencia máis que nas etapas de Infantil e Primaria. Asociábase este fenómeno cos cambios cognitivos, emocionais e sociais relacionados con esas idades. Porén, os resultados da investigación amosan que é un proceso que se inicia no primeiro contacto coa escolarización.

Ao redor dun dez por cento do alumnado procedente de familias galegofalantes non mantén a lingua familiar no seu primeiro contacto coa Educación Infantil.

A tendencia vaise acelerando para chegar a un punto de inflexión na transición da Educación Infantil á Primaria. As tres cuartas partes do alumnado de Secundaria procedente de familias galegofalantes non utiliza habitualmente a lingua familiar.

e o 95% das linguas existentes na actualidade; un prognóstico que basea nos seguintes indicadores: o 10% xa vive cos últimos falantes, o 40% interrompeu a súa transmisión xeracional, outro 40% sofre procesos diversos de substitución e, mentres un 5% de idiomas son usados polo 95% da humanidade, o outro 95% de linguas só dispón dun 5% dos falantes globais.

Esta tensión homoxeneizadora reproduce no lingüístico o que sucede noutros ámbitos da cultura: o triunfo das opcións máis fortes e a desaparición das máis débiles; o que se coñece como ‘darwinismo lingüístico’, por asociación co que sucede na natureza coas especies animais e vexetais. Pero a esta potente atracción podemos e debemos contrapoñerlle, tamén botando man de paralelismos co mundo natural, argumentos e comportamentos guiados polo ‘ecolingüismo’ que traten de asentar a idea de que a diversidade é un valor, a pluralidade unha calidade de progreso e o compromiso con estas ideas unha responsabilidade cívica.

O que se perde cando desaparece unha lingua é a integración sociocultural das xeracións, a cohesión, a naturalidade e a creatividade silenciosa, o sentimento de identidade seguro, mesmo sen conciencia política ningunha de identidade, o sentimento de valía colectiva dunha comunidade e dun pobo. Está nas mans das linguas e culturas ameazadas concienciarnos a todos sobre este problema, pero é responsabilidade das linguas máis grandes e seguras abordar dun xeito construtivo e magnánimo este problema universal no ámbito da ecoloxía humana e cultural (Fishman 1994).

A UNESCO diferencia distintos graos de vitalidade lingüística: “linguas a salvo”, “vulnerables”, “en perigo”, “en grave perigo”, e “en situación crítica”.

- En cal debemos situar o galego?
- Cales son os feitos ou datos que fundamentan esa opinión?
- Como se pode prever a súa evolución nas vindeiras décadas?
- Cales son as funcións ou ámbitos nos que se debería priorizar a intervención?

Sociedade aberta, cidadáns plurilingües... Pero sumar non é restar

Os profundos cambios sociolóxicos, tecnolóxicos e de mobilidade que se produciron nas últimas décadas foron construíndo un espazo de cidadanía global e un ideario condicionado por esta nova situación. Isto proxéctase sobre todas as actividades humanas e, de maneira moi especial, sobre o instrumento básico que lles serve de vehículo: a comunicación lingüística.

Sobre a realidade obxectiva deste novo contexto hai pouco que discutir; o que si merece unha reflexión máis pausada é se a maneira de concibila e de relacionarse con ela é a acaída e, en concreto, se as medidas adoptadas polos poderes públicos responden de xeito satisfactorio a estes cambios.

O ideario colectivo que cómpre asentar nesta 'aldea global', desde todas as políticas públicas e de xeito singular desde o sistema educativo, debe estar orientado por dous principios complementarios e nunca excluíntes:

1. Garantir unha interacción básica dos cidadáns nese universo aberto.
2. Asegurar que non se pon en risco a diversidade construída ao longo dos tempos.

O valor pragmático do primeiro ten que se contrapesar coa dimensión cívica do segundo, como marca definidora que é das colectividades humanas ao longo da historia. Conxugar estas dúas dimensións esixe unha cidadanía cunha determinada competencia plurilingüe, pero tamén cunha disposición favorable cara a pluralidade lingüística, porque a comunicación é unha necesidade, pero a diversidade, un compromiso e un reto. O darwinismo lingüístico, unha ameaza; o ecolingüismo, unha aposta ética e unha opción viable.

A «confusión» de linguas sempre foi presentada como un castigo divino e todos soñamos algunha vez co retorno á inocencia do mito: a aquel mundo primixenio no que só se falaba unha lingua. Porén, convén deixar moi claro que o soño monolingüe non só é fundamentalmente antihumano; é, tamén, radicalmente imposible (Tusón 2010).

Algúns homes –galegos tamén– andan a falaren dun idioma universal. Pero eu dígolles que a variedade de idiomas, coa súa variedade de culturas, é o signo distintivo da nosa especie, o que nos fai superiores aos animais (Castelao 2000).

O poder e o status das linguas reproduce o dos seus falantes

O mapa lingüístico do planeta ten unha correspondencia directa coas circunstancias históricas que viviu cada territorio, xa que foi o seu poder militar, político, económico e cultural o que marcou o seu devir e tamén o da(s) súa(s) lingua(s).

Pódese afirmar que o destino e, en último termo, a supervivencia das variedades lingüísticas e das formas autóctonas de vida e de cultura responden aos mesmos factores que gobernan e condicionan a diversidade das especies vexetais ou animais: a súa fortaleza ou, como alternativa defensiva, o seu illamento.

As relacións de poder son as que orientan os comportamentos dos falantes, as que configuran as políticas lingüísticas e as que definen o futuro das linguas. Os prexuízos lingüísticos son, xa que logo, prexuízos sociais e representan en realidade unha minusvaloración dos seus falantes.

Todas as prácticas lingüísticas se valoran de acordo ao padrón das prácticas léxítimas, as prácticas dos dominantes [...] Os usos sociais da lingua deben o seu valor propiamente social ao feito de que se tenden a organizar en sistemas de diferenzas (de variantes prosódicas e de articulación, lexicolóxicas e sintácticas) que reproducen o sistema das diferenzas sociais (Bourdieu 1985).

Unha lingua é antes ca nada unha noción cultural produto da historia; o resultado dunha historia que sucedeu dunha maneira pero que podía ter sucedido doutra [...] O Estado italiano moderno consumou a conversión do italiano en lingua italiana, nun proceso integrador e subordinador das outras variedades románicas daquela península, que non tiveron a mesma sorte [...] O leonés, o castelán e o aragonés poderíanse ter constituído e consolidado como tres linguas independentes se se consolidasen tres estados independentes, do mesmo xeito que diversos estados escandinavos favoreceron o establecemento de diversas linguas escandinavas (Bibiloni 1998).

Hai quen imaxina un proceso de selección natural das linguas, de xeito que prevalecen as mellor dotadas e se extinguen as que non están preparadas para competir nas selvas do mercado ou da comunicación. Para esta concepción, o español impúxose en América –e en España– non pola forza, senón por ser un medio máis eficaz de comunicación. Esta especie de darwinismo lingüístico deixa no tinteiro un factor evidente: o papel do poder, militar, político, económico. Do poder de impor (Villatoro 2001).

As linguas francas: solución e problema

As *linguas francas* son un instrumento moi útil para a comunicación; fórono ao longo da historia e tamén o son na actualidade coa circunstancia engadida de que xa non son un recurso necesario só para certos individuos ou colectivos, senón para o común da cidadanía. O problema está en que a súa expansión acrítica derive nunha incorporación tan cómoda como irresponsable dos falantes á autoestrada da uniformidade.

A exposición que temos hoxe ao inglés e a súa asunción indiscriminada como lingua global está facendo que se asente como idioma comodín e se converta *de facto* no único vehículo necesario para a comunicación interlingüística, abafando así o espazo de calquera outra lingua, mesmo das que dispoñen dun elevado número de falantes e son dominantes no seu propio territorio.

Este risco foi denunciado por moitos estudosos e mesmo por institucións europeas, que promoveron accións orientadas a conter esta dinámica: a incorporación aos sistemas educativos de dúas LE (a fórmula do 1+2, que nos territorios con dúas linguas oficiais se traduce en 2+2), a proposta dunha 'lingua persoal adoptiva' que se formula no "Informe Maalouf" (2008), programas de aprendizaxe de linguas orientados á intercomprensión, como *EuroComRom*, *Galanet* ou *Eurorom4* etc.

É certo que os resultados non foron moi satisfactorios, pero cómpre insistir en fórmulas alternativas, porque non é imprescindible que a comunicación entre aloglotas pase sempre por unha *lingua franca*, como ben se podería exemplificar na intercomunicación dentro do Estado español.

Así, o inglés valórase como ferramenta de comunicación indispensable e como medio de acceso á modernidade. Esta combinación de funcións pode levar a pensar que a adquisición doutras variedades lingüísticas é superflua (e non só para os anglofalantes nativos) porque o coñecemento do inglés abonda para satisfacer as necesidades de comunicación e modelar as aspiracións sociais (Beacco 2007).

Unha Europa de políglotas non é unha Europa de persoas que falan moitas linguas con fluidez, senón, no mellor dos casos, de persoas que se poden relacionar falando a súa lingua propia e entendendo a do outro (Eco 1993).

Plurilingüismo: ‘saber facer’ e ‘saber ser’

O plurilingüismo alude a unha competencia idiomática que ten dúas dimensións: unha instrumental, que se manifesta no ‘saber facer’ cousas coas linguas, e outra existencial, orientada a un ‘saber ser’ e a un ‘saber comportarse’ en relación coa diversidade lingüística.

A primeira tradúcese en capacidades funcionais que foron estandarizadas en distintos niveis no *Marco europeo común de referencia para as linguas* e asumidas nos protocolos de avaliación da inmensa maioría de idiomas. No ámbito educativo cómpre definir o nivel esixible en cada lingua para o conxunto da poboación escolar, tendo en conta que as competencias son graduables e fragmentables e que o obxectivo non pode ser o mesmo para todas, porque as funcións que deben cumprir tampouco son (non deben ser) as mesmas para a lingua ou linguas do territorio ca para as linguas que se engaden co propósito de ampliar espazos de comunicación.

A segunda é unha dimensión non tan doada de medir e a miúdo esquecida na reflexión social e escolar, pero de gran transcendencia para as linguas minoradas, porque é un indicador clave da saúde sociolingüística. Un individuo só é verdadeiramente plurilingüe se sabe ser e comportarse de acordo cunha filosofía de respecto e valoración da diversidade lingüística. Unha valoración que, sen *chauvinismos*, debe comezar pola lingua propia, porque, como canta M.^a Xosé Silvar (Sés) *ninguén pode amar o alleo se despreza o que ten*.

A competencia plurilingüe hai que entendela, xa que logo, nesa dobre perspectiva e asumir que as demandas funcionais e ético-cívicas que implican son aplicables a todas as linguas e a todos os falantes, sexa cal sexa a súa lingua de instalación primaria ou habitual.

A escola, como institución responsable da educación lingüística, debe asumir este compromiso en todos os ámbitos: desde o traballo curricular nas materias lingüísticas ata as diversas accións que se programen no seu Proxecto Lingüístico de Centro.

Linguas propias e linguas engadidas

No proceso de construción do plurilingüismo, como capacidade e como disposición, inflúen dous factores fundamentais: o tipo de relación que mantén o aprendiz con esas linguas (momento de aprendizaxe, intensidade, ambiente...) e a situación social de cada idioma. Isto significa que non resulta indiferente aprender unha lingua antes ou despois, por vía ambiental ou por vía escolar; pero tampouco que a que se aprenda antes sexa unha lingua dominante ou unha lingua minorada.

Unha lingua engadida apréndese por razóns de integración ou de necesidade. No mundo actual unha parte moi importante e crecente da poboación necesita facer uso dalgunha lingua diferente da que adquiriu inicialmente; é dicir, precisa algún nivel de competencia plurilingüe. E perante esta realidade, as políticas lingüísticas, sinaladamente as educativas, deben ter en conta que o poder das linguas é un factor decisivo para que a suma que implica calquera proxecto plurilingüe teña éxito.

Hai xa dúas décadas, L. J. Calvet enunciaba a tese do *modelo gravitacional*, co que pretendía ilustrar que os bilingüismos non son resultado da casualidade senón da causalidade, que as linguas están situadas en distintas órbitas gravitacionais en función do seu status e que a capacidade de atracción que exercen é diferente. Os idiomas máis poderosos engádense con máis facilidade porque son máis necesarios; pola contra, a apropiación con garantías dos menos poderosos require que se adquiren de xeito primario. Velaí o fundamento das demandas de aprendizaxe inicial das linguas minoradas cando coexisten con outra ou outras dominantes.

Cando os falantes dunha lingua calquera adquiren outra, non a "escollen" por casualidade. Por exemplo, en Alxeria un bilingüe árabe/ cabilo ten un 99% de probabilidades de ter o cabilo como primeiro idioma, coma un bilingüe español/quechua de Ecuador ten un 99% de posibilidades de ter o quechua como primeira lingua [...]. Os bilingüismos están orientados e a súa orientación permítenos representar as relacións entre as linguas do mundo como unha especie de galaxia formada por diferentes estratos gravitacionais. Ao redor dunha lingua "hipercentral", o inglés, gravitan unha decena de linguas "supercentrais" (español, francés, árabe, ruso, portugués...) cuxos falantes, cando son bilingües, teñen tendencia a empregar ben a lingua hipercentral ben unha lingua do mesmo nivel [...]. Estas linguas son, á vez, eixes gravitacionais para un cento de linguas centrais que, á vez, son o centro gravitacional de entre 6.000 e 7.000 linguas periféricas... (Calvet 2001).

As linguas no marco da Unión Europea

A natureza multicultural e multilingüe de Europa está no cerne do debate sobre a identidade europea e sobre a política lingüística que debe orientar os sistemas educativos dos Estados membros. Este debate organizouse arredor da dicotomía *uniformidade vs. diversidade* e a solución que se propuxo nos seus documentos marco¹ foi unha oferta multilingüe orientada a conseguir unha cidadanía plurilingüe para garantir un dobre obxectivo: a intercomunicación en todo o espazo da Unión Europea (UE) e a preservación da diversidade lingüística como marca de identidade.

A Unión Europea fundaméntase no principio de unidade na diversidade [...] A maiores das linguas oficiais da Unión, hai unhas 60 linguas europeas non oficiais e outras linguas non autóctonas faladas por comunidades inmigrantes. Esta diversidade é o que pon de manifesto que a Unión Europea non é un crisol no que se funden as diferenzas, senón un fogar común que festexa a diversidade e onde todas as nosas linguas maternas son fonte de riqueza e fermento de solidariedade e comprensión mutua (Comisión Europea 2005).

Se a maioría das nacións europeas se construíron sobre os alicerces das linguas que marcaban cadansúa identidade, a Unión Europea non pode construírse máis que sobre os alicerces da súa diversidade lingüística, o que, dende o noso punto de vista, é especialmente reconfortante. O feito de que o sentimento de pertencermos a unha mesma entidade estea baseado na diversidade lingüística e cultural constitúe un potente antídoto contra os fanatismos (Comisión Europea 2008).

É certo que estes principios non se concretaron de maneira plena na legalidade formal e, sobre todo, non se trasladaron ás prácticas reais, o que levou a que o inglés sexa hoxe a lingua de referencia para todo e só comparta *de facto* algunhas funcións cun número reducido de linguas de gran dimensión. Con todo, ese marco teórico afirmador da pluralidade abre espazos de oportunidade que cómpre reivindicar e aproveitar.

1. *Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias. Marco común europeo de referencia para as linguas.*

As linguas na lexislación española

As referencias lingüísticas na Constitución Española de 1978 están guiadas por dous principios:

- I. Un de carácter social, cívico e actitudinal, que afirma o valor da diversidade lingüística do Estado e o compromiso coa súa defensa.
- II. Outro de orientación operativa e fáctica, que se materializa nun bilingüismo territorial de distinto rango: o castelán é lingua oficial en todo o Estado e as outras linguas terán oficialidade nos respectivos territorios consonte ao que se diga nos seus Estatutos.

Estas dúas directrices proxéctanse na lexislación específica dos distintos ámbitos, sinaladamente na que regula a vida escolar nas comunidades con dúas linguas oficiais. A maiores, en todas as disposicións legais foise engadindo con intensidade progresiva o mandato e o compromiso de que a cidadanía incorpore competencias en linguas estranxeiras. Isto traducíuse no ámbito educativo no protagonismo crecente da LE como instrumento de aprendizaxe.

O tratamento das linguas na lexislación española non é equitativo: o castelán ten oficialidade no conxunto do Estado, compartida nas comunidades con outra lingua e exclusiva no resto do territorio, mentres que o galego, o catalán ou o éuscaro só son oficiais no seu territorio específico e de maneira compartida co castelán.

Esta discriminación legal reproduce –e reforza– o diferente *status* de cada idioma. Non é un marco que se asente nun principio de equidade nin que estea orientado a conseguila, pero tamén é certo que o desenvolvemento desa lexislación permite marxes de actuación diferenciadas, como se ten demostrado nos distintos territorios de oficialidade bilingüe.

Na liña do dito a propósito do marco europeo, cómpre facer visible a pluralidade lingüística do Estado, convertela en valor colectivo e implicar na súa defensa a toda a cidadanía, tal como se postula no manifesto “España plurilingüe”.

España é, e sempre foi desde a súa orixe, un país multilingüe. Actualmente, o 47% da súa poboación vive nunha comunidade autónoma con máis de unha lingua. Recoñecer e desenvolver o plurilingüismo de España é positivo para todos:

- *Preserva un patrimonio inmaterial compartido e fortalece o gran caudal cultural da nosa sociedade.*
- *Favorece a convivencia e o recoñecemento mutuo da diversidade de comunidades lingüísticas.*
- *Prepáranos mellor para o plurilingüismo europeo.*

(Seminario Multidisciplinar sobre el Plurilingüismo en España 2015).

Recoñecer e desenvolver o plurilingüismo de España significa asumir que todas as linguas competen por igual a todo o país e a todos os cidadáns. Todas son asunto de todos os gobernos e todos os poderes públicos deben contribuir á súa defensa e impulso (Seminario Multidisciplinar sobre el Plurilingüismo en España 2015).

As linguas na lexislación galega

O tratamento das linguas na lexislación galega deriva dos principios formulados na *Constitución Española* e recóllese en normas de distinto rango: o *Estatuto de Autonomía de Galicia* de 1981, a *Lei Xeral de Normalización Lingüística* de 1983 e distintos decretos sectoriais. Este marco legal e as decisións en que se traduce referíronse case exclusivamente ao ámbito educativo, ata o punto de que a política lingüística en Galicia se reduciu en boa maneira a unha política lingüística escolar.

Afirmado o carácter de oficialidade compartida do galego e do castelán e a condición do galego como lingua propia de Galicia, o mandato reiterado en todas esas disposicións legais ten unha dobre orientación: o da adquisición por parte de toda a cidadanía dunha competencia bilingüe e o de reforzar a valoración da lingua galega como código identitario da comunidade.

No que se refire ao ámbito escolar, os sucesivos decretos lingüísticos foron conformando un modelo caracterizado polos seguintes trazos: non separación do alumnado por razóns de lingua, primeiro ensino na L1, uso vehicular das dúas linguas case sempre orientado polo principio do equilibrio e certa marxe de decisión nos centros para atender circunstancias específicas. No Decreto 79/2010, o actualmente vixente, creáronse os centros plurilingües e incorporouse de maneira máis explícita e regrada o uso vehicular da lingua estranxeira.

Unha das principais eivas da política lingüística escolar deriva de que non foi acompañada de iniciativas semellantes nos outros sectores. O único intento, o do *Plan xeral de normalización da lingua galega*, aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia en 2004, non chegou a consolidarse en normas legais.

E unha insuficiencia específica da lexislación lingüística escolar está na incongruencia entre os obxectivos que se formulan e as medidas que se fixan para conseguilos, porque tratar igual ao desigual non é o camiño da equidade, senón a consolidación da desigualdade, e a filosofía do *bilingüismo harmónico* perpetúa a do *bilingüismo hexemónico*.

Galego, castelán e LE nun proxecto de educación plurilingüe

Nos territorios bilingües a oficialidade formal dos dous idiomas vese corrixida por unha realidade lingüística absolutamente desequilibrada. Nestes contextos a lingua minorada, a propia do territorio, queda sometida a unha dobre presión moi difícil de superar: a da outra lingua oficial, socialmente dominante, e a do inglés, idioma cada vez máis asumido como imprescindible.

Se os programas plurilingües que se promoven e aplican nestas contornas non son sensibles e coherentes coa diferenza de status desas variedades, a competencia na lingua minorada será deficitaria, o seu papel social estará condenado á irrelevancia e a dimensión valorativa necesariamente baleira e mesmo hipócrita.

Definir o rol de cada lingua en contextos bilingües ou multilingües é unha cuestión social, non só educativa, e esixe decisións políticas que lle garantan un papel fundamental á lingua territorial minorada na súa relación de dependencia con outra ou outras linguas dominantes. O obxectivo debe ser que se dea “un reparto de funcións que permita a conservación da lingua nacional ameazada e que, ademais, consolide un certo plurilingüismo” (Nadal 2007).

E este obxectivo-guía do conxunto das políticas lingüísticas debe concretarse para o sistema educativo, porque na vida escolar tamén ten unha relevancia especial o feito de que as linguas non gozan do mesmo prestixio social, que non todas deben cumprir as mesmas funcións comunitarias e que, en consecuencia, o traballo con cada unha delas (o ‘que’, o ‘cando’ e o ‘como’) ten que estar orientados por esas circunstancias.

Nun país multilingüe con fortes tendencias á uniformización e á negación das linguas minoritarias, a extensión da idea de plurilingüismo pode traer consigo o recoñecemento da riqueza que cada lingua atesoura, ou ben dar lugar a un plurilingüismo restrinxido á extensión das linguas dominantes. Entre nós, certas políticas educativas impulsaron a implantación “canto antes mellor” da inmersión en inglés, facendo caso omiso da contorna socio-histórica e cultural, o que leva a colocar esta lingua nun plano superior ao das linguas propias. Tales posicións están lonxe da apertura intercultural, do recoñecemento do outro e do plurilingüismo, tal e como preconizan os documentos europeos (Ruiz-Bikandi 2012).

Dunha visión netamente compartimentada, na que se establecían fronteiras nítidas entre linguas, pasouse a un enfoque máis global no que se propugna a visibilización da realidade lingüística e se promoven proxectos interlingüísticos e tarefas que impliquen a utilización simultánea de varias linguas.

Estas mudanzas fixéronse sentir tanto no ámbito do ensino das linguas ambientais coma no das estranxeiras e supuxeron a incorporación de novas prácticas de aula e estratexias de aprendizaxe coma as técnicas de dramatización, os xogos de rol, a práctica da mediación lingüística e, en suma, a promoción dunha serie de actividades que entroncan co modelo das metodoloxías activas nas que a acción e a participación do alumnado é o centro do proceso de aprendizaxe.

AICLE (Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas)

Un dos cambios que afectou máis profundamente ao ensino e ao aprendizaxe de linguas en Galicia na última década é a aposta pola introdución da lingua estranxeira como lingua vehicular, propiciada pola demanda social de que o ensino público garanta a competencia nunha lingua estranxeira, nomeadamente o inglés, percibido como unha ferramenta imprescindible no mundo moderno.

O ensino dunha materia non lingüística nunha lingua estranxeira (designado coas siglas AICLE, Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas, ou CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) ten unha serie de requisitos, potencialidades e riscos que non foron suficientemente analizados antes da adopción do modelo nin axeitadamente avaliados logo da súa implantación.

Entre os requisitos, cómpre preguntarse pola competencia que debería ter o profesorado que imparte a súa materia nunha lingua estranxeira, tanto en termos de coñecemento da lingua como das estratexias didácticas para o bo funcionamento desta metodoloxía na promoción da aprendizaxe da materia e de desenvolvemento da competencia lingüística. Cómpre, asemade, preguntarse pola competencia do alumnado e por se esta práctica pode estenderse de xeito xeneralizado sen avaliar, por exemplo, a incidencia sobre o alumnado disléxico ou con outras necesidades específicas de apoio educativo, nin tampouco o éxito no conxunto do alumnado en termos de aprendizaxe e competencias.

Máis de dez anos despois da aprobación do Decreto do Plurilingüismo falta, aínda, unha axeitada avaliación das consecuencias sobre o equilibrio e a percepción das outras linguas, especialmente sobre a lingua propia.

De maneira xeral, o ensino está sometido a unha tensión definida pola dicotomía entre a utilidade práctica e a educación integral; isto é, pídese do sistema que forme traballadores e traballadoras con competencias axeitadas para a súa inserción no mercado laboral e, á súa vez, que forme persoas de xeito integral para unha vida plena e feliz, con competencias sociais e de autorregulación, con espírito crítico e valores éticos que fagan posible unha convivencia satisfactoria. No plano das linguas, esta dicotomía reproducécese entre o pragmatismo e os valores da identidade.

O traballo interlingüístico

A competencia en comunicación lingüística é a primeira no conxunto das sete competencias clave establecidas en Europa como elemento de referencia para os distintos sistemas educativos. E, posto que todas as competencias atinxen ao conxunto do profesorado, dérivase a idea de que **todo profesor é profesor de linguas**. Certamente, a dimensión instrumental da lingua, o seu papel de vehículo de transmisión do coñecemento, fai que en toda disciplina escolar se estea a traballar coa lingua, especialmente nun modelo que xa non entende as materias de lingua desde unha perspectiva gramaticalizada e centrada no código. Mais isto é, tamén (e mesmo especialmente), certo en relación ás actitudes cara ás linguas.

Cómpre implicarmos ao conxunto do profesorado na tarefa colectiva de pór en valor o propio e traballar para a súa preservación.

As linguas estranxeiras

Mesmo na aprendizaxe de linguas estranxeiras cómpre acudirmos puntualmente a unha das linguas ambientais, malia que sexa nun grao moito menor ao dos tempos nos que a tradución constituía unha das estratexias básicas de aprendizaxe. Que ese uso, aínda que sexa puntual e limitado, se faga desde o galego ten un enorme potencial para racharmos prexuízos lingüísticos e, concretamente, para rematar coa idea de que o acceso ao global non poida facerse desde a lingua propia. Se ao facermos un glosario de termos ou ao explicarmos diferencialmente unha estrutura, a lingua de referencia desde a que se fai é o galego, estase transmitindo a noción de validez dun xeito moito máis efectivo que desde unha afirmación explícita.

Observamos que mesmo o alumnado galegofalante, á hora de aprender léxico ou os verbos irregulares, por poñer un exemplo, adoita facelo desde o castelán. Velaquí, pois, unha forma sinxela na que o profesorado encargado de promover a competencia plurilingüe do alumnado pode, asemade, contribuír a desenvolver a valoración da lingua propia.

A sensibilización sociolingüística

Cómpre que a sensibilización sociolingüística sexa tamén unha tarefa compartida. Nos currículos, este aspecto adoita recaer de xeito preferente na materia de galego, transmitindo a idea de que outros códigos lingüísticos permanecen alleos ou non se ven afectados por esta dimensión. Pola contra, hai un enorme potencial para, desde outras linguas, facer un achegamento complementario que contribúa á valoración dos distintos códigos lingüísticos e a transmitir, de xeito eficaz, a idea de que o desequilibrio de poder obedece a razóns históricas conxunturais, non a valores intrínsecos.

Por exemplo, un achegamento á historia da lingua inglesa deitaría paralelismos abraiantes coa propia historia do galego e amosaría que tamén a que hoxe é lingua franca e de poder pasou por un período de sometemento e non cultivo escrito moi semellantes ao do galego nos seus Séculos Escuros.

Tras a batalla de Hastings en 1066, o dominio normando estendeuse durante tres séculos nos que o francés se impuxo como lingua de cultura e de redacción dos documentos escritos. Neste período, o inglés perviviu como lingua do pobo, sen apenas cultivo escrito, do que derivou a enorme simplificación da súa gramática, a perda de moitas flexións morfolóxicas e a penetración de abondoso vocabulario de orixe latina. Isto quedou inscrito no idioma de xeito moi elocuente nos dobretes en nomes de animais (*pig/porc, deer/venison...*), que designan cunha palabra saxona o animal vivo que coidaba un labrego inglés e coa palabra de orixe latina o animal morto que comía un nobre normando. Velaquí, en algo que aprende todo o alumnado na materia de inglés, unha vía pola que trazar paralelismos na historia das dúas linguas que tería un efecto desestabilizador dos prexuízos lingüísticos dominantes e unha posta en valor da lingua propia. Non en van, no século XIV, a figura de Geoffrey Chaucer, autor dos *Contos de Canterbury*, xoga un papel semellante na historia da literatura inglesa ao que ten Rosalía de Castro respecto á galega, porque ambos estaban iniciando o cultivo literario dunha lingua tras séculos de infravaloración sen uso escrito. O paralelismo é notable, pois ambas as linguas gozaran, remontándose no tempo, dun período de esplendor, para logo sumírense, por razóns históricas, nunha etapa escura que fixo necesaria unha nova lexitimación do uso literario fronte ás linguas dominantes (o castelán para Rosalía; o latín, francés ou italiano nos tempos de Chaucer). De feito, Chaucer recibiu sobrenomes como “pai da literatura inglesa” ou “pai da poesía inglesa” –malia o feito de que o gran cantar épico inglés, *Beowulf*, data xa do século VIII– que amosan o paralelismo coa nosa poeta fundacional.

Un proxecto interlingüístico de Aprendizaxe-Servizo

O traballo conxunto do profesorado e a implicación colaborativa de todo o equipo docente atopa unha canle idónea a través do Tratamento Integrado de Linguas e da promoción dos proxectos interlingüísticos. A metodoloxía do Traballo por Proxectos é unha das innovacións docentes de maior calado pola súa capacidade para mudar e renovar as prácticas de aula: é unha metodoloxía activa que permite o desenvolvemento de competencias, promove a capacidade de resolución de problemas e adáptase, de xeito óptimo, á xeración de contextos comunicativos reais.

Os Proxectos de Aprendizaxe-Servizo teñen unha capacidade real de contribuír á competencia social e cívica. É ben sabido que os adolescentes son capaces de implicarse en causas sociais como a defensa do medio ambiente ou a preservación da biodiversidade. A analoxía que a ecolingüística establece con estes discursos pode aproveitarse para implicar aos propios adolescentes e aproveitar a súa iniciativa e ilusión para loitar por mudar as cousas. Pensemos, pois, o modo de implicalos a eles nunha tarefa colectiva, impulsada desde a escola, de preservación da riqueza cultural e lingüística desenvolvendo proxectos nos que eles mesmos participen desta tarefa e exerzan un papel de difusión no grupo social ao que pertencen.

A lingua, na escola, tamén fóra da aula

Cómpre, especialmente, non esquecermos os espazos de convivencia no contexto escolar que non son estritamente curriculares. Que o profesorado, independentemente da lingua na que se desenvolva a súa materia, actúe durante as gardas, encontros fóra da aula (clubs de lectura, actividades extraescolares...) e demais contextos de acordo cun posicionamento de defensa da diversidade lingüística –que en Galicia pasa necesariamente por empregar o galego– ten un innegable efecto normalizador. Que, por pórmos un exemplo, o profesorado de castelán, o de linguas estranxeiras ou o de materias que, por calquera motivo, non se impartan na lingua propia, interactúe co alumnado en galego nos momentos nos que non está a impartir aulas, pode contribuír enormemente a racharmos con prexuízos lingüísticos e a construírmos unha percepción acorde coas directrices europeas e cos principios de ecoloxía lingüística que, a día de hoxe, asumimos como un valor e que, en Galicia, pasan por preservarmos e defendermos a lingua propia.

Nesta empresa colectiva cómpre tamén implicar ao persoal non docente, pois eles tamén forman parte da tarefa educativa, tamén constitúen referentes de actitudes lingüísticas. Precisámoslos para facermos do galego a nosa lingua e a lingua da mocidade.



Coda

Os e as profesionais da educación desenvolven o seu labor condicionados por un contexto social, político e económico determinado. Ademais, na actualidade os centros nos que traballan son espazos complexos, participados por moitos outros axentes (alumnado e familias, empresas de servizos, administracións públicas...) cuxos obxectivos non sempre están sincronizados. Por iso, moitas veces poden ver limitada a súa capacidade para levar a xestión lingüística na dirección máis desexable. Porén, polo tempo que pasamos nela e o impacto que ten nas nosas biografías, a escola segue a ser un lugar privilexiado para a reflexión e a transformación social. Por iso, debemos dende ela facer o posible por afrontar a problemática que se nos presenta e ser capaces de coordinar esforzos para reconducir as dinámicas sociolingüísticas actuais. Nun contexto de globalidade, comunicación e intercambio coma o actual, a escola galega precisa atopar un xeito de garantir ás novas xeracións as competencias necesarias no presente pero asegurando na mesma medida o futuro da lingua galega. É desta necesidade de onde xorde a aposta por un plurilingüismo inclusivo e dende o galego.

Apostar con decisión por isto é un reto ineludible para a escola e para a sociedade en xeral; un reto que hai que abordar con optimismo e coa seguridade de que se pode superar con éxito. Entendemos que en Galicia isto hai que facelo a partir de dous presupostos: unha actitude ilusionada cara á diversidade lingüística e cultural, e a asunción do galego como compromiso primario nesa aposta plurilingüe (Silva 2008).

En Galicia, a aposta por un plurilingüismo socialmente inclusivo, respectuoso e potenciador da diversidade, que garanta a competencia en varios idiomas e que se comprometa co futuro da lingua galega debe construírse a partir do galego.

Que podemos facer?

- I. Trallemos colaborativamente, implicándonos e atraendo a outros a unha tarefa ilusionante: a conservación da nosa lingua.
- II. Coidemos os espazos fóra da aula: falemos galego en gardas, corredores, a conserxaría, no comedor e nas actividades extraescolares... Fagamos do galego, como lingua propia, a lingua habitual.
- III. Reflexionemos sobre a riqueza lingüística do mundo: ao falarmos galego defendemos a rica diversidade lingüística do planeta. Entendamos a nosa coma unha causa global.
- IV. Coñezamos a ecolingüística e a súa conexión coa loita pola preservación da biodiversidade no planeta.
- V. Desenvolvamos proxectos interlingüísticos desde o galego, abramonos ao plurilingüismo sempre desde a lingua propia.
- VI. Interesémonos pola historia doutras linguas, acheguémonos á sociolingüística desde todas as linguas.

Bibliografía de interese

Aparato lexislativo

Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 25 de maio de 2010, 97.

Referencias bibliográficas

- Beacco, J. C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (versión íntegra). Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp [Consultado o 1/12/2021].
- Bibiloni, G. (1998). *Llengua estàndar i variació lingüística*. València: Edicions Tres i Quatre.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? La economía de los cambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Calvet, L. J. (2001). Identidades y plurilingüismo. En: *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. Actas del Coloquio Internacional, París, 20 y 21 de marzo de 2001*. [España]: Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, 93-104. Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/206.pdf> [Consultado o 3/12/2021].
- Castelao, A. (2000). *Sempre en Galiza*. En: H. Monteagudo, coord. *Obras de Castelao*, tomo II. Vigo: Editorial Galaxia.
- Comisión Europea (2005). *A New Framework Strategy For Multilingualism*. Brussels: Comisión Europea. Disponible en <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&coteId=1&year=2005&number=596&language=EN> [Consultado o 1/12/2021].
- Comisión Europea (2008). *Un reto proveitoso. Como a multiplicidade de linguas podería contribuir á consolidación de Europa ("Informe Maalouf")*. Bruxelas: Comisión Europea. Disponible en http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/informe_expertos_GL.pdf. [Consultado o 1/12/2021].
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma: Laterza.
- Junyent, C. (2009). A perda da diversidade lingüística. En: Henrique Monteagudo, coord. *Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 19-36.
- Fishman, J. (1994). On the limits of ethnolinguistic democracy. En: T. Skutnabb-Kangas e R. Phillipson, eds. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter. (Versión en galego tomada de C. Junyent 2009).

- Nadal, J. M.^a (2007). *Las 1001 lenguas*. Barcelona: Aresta.
- Ruiz-Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65-76.
- Seminario Multidisciplinar sobre el Plurilingüismo en España (2015). *España plurilingüe: manifiesto polo recoñecemento e o desenvolvemento da pluralidade lingüística de España*. Valencia. Disponible en http://www.linred.es/informacion_pdf/Informacion-Manifiesto-Espana-Plurilingue.pdf [Consultado o 1/12/2021].
- Tusón, J. (2010). Un elogio de la diversidad: lenguas y escrituras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 54, 9-21.
- Villatoro, V. (2001). La selección natural de las lenguas. *El País* 2 maio de 2001. Disponible en https://elpais.com/diario/2001/05/02/catalunya/988765645_850215.html [Consultado o 1/12/2021].

Para coñecer mellor o contexto sociolingüístico galego e amesán

- Loredo, X. e Silva Valdivia, B. (2020). *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.372> [Consultado o 1/12/2021].
- Monteagudo, H., Loredo, X., Gómez, L. e Vázquez-Grandío, G. S. (2021). *Mapa sociolingüístico escolar de Ames*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.380> [Consultado o 1/12/2021].
- Monteagudo, H., Loredo, X. e Vázquez, M. (2018). *Lingua e sociedade en Galicia: Resumo de resultados 1992-2016*. A Coruña: Real Academia Galega. Disponible en <http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/327> [Consultado o 1/12/2021].

Para saber máis sobre o plurilingüismo

- Beacco, J. C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in europe*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Consello de Europa (2007). *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Para reflexionar sobre a súa implantación en contextos coma o noso

- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in europe and the role of english*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: Una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 65-76.
- Silva Valdivia, B. (2008). Plurilingüismo a partir do galego. *Educa: revista galega do ensino*, 53, 21–25.

Para deseñar e desenvolver proxectos educativos plurilingües

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., e Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Consello de Europa.

Fernández Paz, A., Lorenzo Suárez, A. M. e Ramallo, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Fernández Paz, A., Lorenzo Suárez, A. M. e Ramallo, F. (2007). *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.



XUNTA
DE GALICIA



Xacobeo 21-22