

V

Plurilingüismo y educación: una aproximación a la educación plurilingüe desde la perspectiva de las lenguas minorizadas

Plurilingualism and education: an approach to plurilingual education from the perspective of minority languages

MARÍA LÓPEZ-SÁNDEZ

BIEITO SILVA VALDIVIA

Sumario:

- I. Plurilingüismo y multiculturalidad: el desafío europeo
- II. El tránsito a la educación plurilingüe en el Estado Español
- III. Condiciones para una educación plurilingüe inclusiva en Galicia
- IV. Conclusiones sobre un proyecto lingüístico paradójico
- V. Referencias bibliográficas

María López-Sández y Bieito Silva Valdivia. “Plurilingüismo y educación: una aproximación a la educación plurilingüe desde la perspectiva de las lenguas minorizadas”. En: *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales/Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Cizur Menor: Civitas Thomson Reuters, 2020 (pg. -). ISBN imp: 978-84-1309-932-3 (Colección Ciencias Sociales y Humanidades. ISSN: 2605-4655).

DOI : <https://doi.org/10.32029/2605-4655.09.01.2020>

Resumen:

La globalización ha traído consigo cambios importantes en la percepción social y el tratamiento escolar de las lenguas. La Unión Europea ha optado por la defensa del plurilingüismo y la multiculturalidad, y las directrices que emanan de Europa orientan a los sistemas educativos de los estados miembros desde posicionamientos de ecología lingüística que abogan por la protección y defensa de las lenguas minorizadas. Sin embargo, analizado el proceso desde el contexto de territorios con lenguas cooficiales en situación asimétrica, con una lengua propia minorizada y en recesión, como sucede en Galicia, los cambios concretos introducidos en la educación lingüística tales como metodologías AICLE escasamente evaluadas y supervisadas han producido en gran medida el efecto contrario, como demuestra la evolución de los datos sociolingüísticos. La entrada en vigor en 2010 del Decreto del Plurilingüismo ha tenido, de este modo, consecuencias muy importantes en la enseñanza de lenguas en el contexto gallego. Sus resultados, tanto en la competencia como en los usos lingüísticos, no han sido evaluados, pero los datos sociolingüísticos arrojan un declive de la lengua propia. De este modo, el proyecto lingüístico que se ha venido aplicando en Galicia en relación a la enseñanza de lenguas resulta paradójico, pues los resultados están en clara

contradicción con los objetivos que expresamente dice perseguir.

Palabras clave : educación plurilingüe; multilingüismo; lengua minorizada; Gallego

Abstract:

Globalization has brought forth important changes for both social perceptions of languages and their role in school. The European Union has adopted plurilingualism and multiculturalism and the guidelines it has set for the educational systems of the UE States are inspired by linguistic ecology and acknowledge the protection of minority languages. However, if we analyse the process from the point of view of those territories with more than one official language in an asymmetric position –being one a recessive language– as is the case in Galicia, the concrete changes introduced in linguistic education, such as CLIL (a methodology scarcely assessed in such contexts) have mostly had a contrary effect, as demonstrated by sociolinguistic data. The legal changes introduced in Galicia in 2010 in relation to linguistic education have entailed great readjustments in language teaching. The results of this new situation, both in terms of competence and use, have not been assessed, but sociolinguistic data show a decrease in the use of Galician. Therefore, the linguistic project that has been put into effect in Galicia in relation to language teaching is paradoxical, since the results are in stark contradiction with the objectives it is supposed to be ruled by in the first place.

Key words: Plurilingual education; Multilingualism; Minority language; Galician language

Al parecer en el mundo hay 7.000 lenguas. Y la mitad están en trance de desaparición. Acongoja imaginar esa gigantesca masacre silenciosa. Una lengua es algo extraordinario, es uno de los mayores logros de la mente humana. Un logro colectivo. (Montero, 2008)

El artículo que se abre con las palabras de Rosa Montero que hemos recogido a modo de cita inicial recupera una anécdota bien conocida y recurrentemente citada del naturalista y lingüista alemán Alexander von Humboldt, quien en su deseo de documentar la lengua atur viajó a América, donde se encontró con su trágica desaparición después de que la tribu entera hubiese sucumbido, exterminada por la vecina tribu de los caribes. Humboldt, impotente ante la masacre, recogió y documentó los cuarenta sonidos deturpados producidos por un loro, único superviviente del desastre, en un intento humilde pero profundamente emotivo de conservar un testimonio de la lengua atur.

Como ilustra esta anécdota, el destino de las lenguas sigue de cerca la propia historia bélica y de conquistas y su plasmación geográfica permite reconstruir los flujos de dominación y de poder. No es, pues, de extrañar, que un cambio social de la magnitud de la globalización tenga repercusiones muy significativas en la situación lingüística mundial. Si prácticamente todas las esferas de acción se han visto afectadas por la globalización, no podía suceder de otra manera con las lenguas, instrumentos básicos de la comunicación e interacción humanas.

Los criterios funcionales y pragmáticos que atienden a garantizar la interacción entre los ciudadanos de un mundo global se entrecruzan con otros de índole contraria, vinculados a lo que ha dado en llamarse ecolingüística o ecología lingüística, que intenta paliar la destrucción de la riqueza y la diversidad de lenguas, concebida como patrimonio y como parte esencial de la diversidad cultural, equiparable en importancia y función a la propia biodiversidad. La fuerza del pensamiento metafórico como motor de la acción ha encontrado en la defensa de la biodiversidad un terreno afín e inspirador que proyectar sobre la diversidad lingüística. De este modo, podemos hablar de un imaginario complejo y hasta contradictorio en lo que respecta al pensamiento sobre la diversidad lingüística: conviven posturas radicalmente pragmáticas, que reducen las lenguas a su finalidad de comunicación y que ven la pérdida de diversidad lingüística como una adaptación necesaria y hasta deseable a un contexto de intensificación de las comunicaciones en un nivel global y planetario; y simultáneamente coexisten visiones de las lenguas y las culturas como valor humano, patrimonial, codificador de cosmovisiones y registros de historias colectivas que han de ser preservados.

Esta segunda postura encuentra respaldo en la teoría lingüística a través de la conocida hipótesis de Sapir-Whorf, que postula que el pensamiento está en gran medida determinado por la lengua y que esta constituye un sistema primario de modelización cultural. Incluso la versión débil de esta teoría, conocida también como relativismo lingüístico y que se impuso a partir de la II Guerra Mundial, vendría a atribuir a cada lengua, a cada código lingüístico, un valor intrínseco más allá de su concreción material. La diversidad lingüística no sería solo una pluralidad en el modo de denominar –un modo, que, como bien sabemos, es arbitrario y no encuentra por tanto un anclaje justificativo de su existencia en el ser de las cosas–; sino una codificación con implicaciones culturales y de cosmovisión. Incluso el psicólogo Lev Vygotsky llevó a cabo, bajo el influjo de esta línea de pensamiento, experimentos con niños y su modo de conceptualización en función de su lengua, que plasmó en su obra *Pensamiento y lenguaje* (1934/1986).

Numerosos estudios sociolingüísticos a partir de las últimas décadas del siglo XX han adoptado perspectivas

inspiradas en el concepto de ecología y explotado el potencial de asimilación entre los dos ámbitos, natural y cultural, a pesar de las evidentes diferencias que existen entre ellos (Fishman, 1991; Junyent, 1989; Mackey, 1980; Maffi, 2001). Bastardas Boada (2016) ha trazado, de hecho, la historia de este nexo y los hitos esenciales de la ecología lingüística. Esta postura de defensa del plurilingüismo y la multiculturalidad como patrimonio humano es, como veremos, la que de modo oficial adoptan las instituciones europeas y la que inspira sus directrices educativas a los estados miembros. Otra cuestión es si, a pesar de ello, el resultado obtenido se está revelando, en muchos contextos, más acorde con la primera postura, esencialmente pragmática y utilitaria. La naturaleza multicultural y multilingüe de Europa ha generado un importante debate derivado de la necesidad de construir una identidad europea, de establecer una política lingüística y de orientar los sistemas educativos de los estados miembros en lo tocante a la gestión de ese patrimonio lingüístico y cultural europeo. En este debate la dicotomía *uniformidad vs. diversidad* ha estado muy presente y la solución que se ha propuesto desde las instituciones europeas es la de una oferta multilingüe y el establecimiento, como objetivo, de una competencia plurilingüe de los ciudadanos.

Nos proponemos analizar la construcción del discurso plurilingüe en el contexto europeo para en un segundo momento analizar la plasmación de estas directrices europeas en el tránsito de una enseñanza bilingüe a una plurilingüe dentro del Estado Español, con la mirada puesta en las dificultades y circunstancias específicas de los contextos con lenguas cooficiales, definidas por circunstancias sociolingüísticas precisas. De este modo, tomando como punto de referencia específico el contexto gallego, exploraremos los requisitos de una posible educación plurilingüe inclusiva que permita la pervivencia de las lenguas minorizadas.

I. PLURILINGÜISMO Y MULTICULTURALIDAD: EL DESAFÍO EUROPEO

Aunque ningún lingüista en el día de hoy defendería, como se hizo en algunos postulados del siglo XIX, que unas lenguas sean intrínsecamente superiores a otras, no cabe duda de que factores extralingüísticos ligados a su poder económico, político e incluso militar y cultural han determinado y determinan su expansión, su destino y la valoración que los hablantes hacen de ellas. Las lenguas europeas se expandieron más allá de Europa a través de la conquista de nuevos territorios y, como consecuencia de ello, innumerables idiomas han sucumbido junto con las gentes que los hablaban y sus culturas, víctimas del exterminio o la colonización. No es de extrañar, pues, que se haya impuesto con fuerza la metáfora ecológica, ya que la supervivencia de las variedades lingüísticas se muestra en gran medida similar al destino de las especies biológicas y condicionada por semejantes factores que determinan su vulnerabilidad o fortaleza.

Además, durante el siglo XIX, las lenguas se convirtieron en la principal “condición simbólica” de la nación (Baczko, 1984) a través del principio “una Nación, un Estado, una Lengua”. Bajo este axioma se albergaron diversas fórmulas (coexistencia jerarquizada, tolerancia pasiva, ocultamiento planificado y persecución explícita). A pesar de que son excepción los estados monolingües, solo de modo igualmente excepcional algunos estados reconocieron oficialmente su condición plurilingüe.

Aunque la Unión Europea comenzó a forjarse mucho después del establecimiento del modelo nacionalista imperante en el siglo XIX, el proceso no fue ajeno a la búsqueda de trazos identitarios a modo de condición simbólica. El lema *Strength in Diversity* sintetiza la actitud oficial adoptada por la Unión, que trasvasada al plano lingüístico implica aceptar la conformación como civilización multilingüe, lo que chocaba con la propia historia reciente de Europa desde el Romanticismo:

El proceso de integración europea, en su dimensión política, legislativa e institucional descansa intelectualmente sobre la paradoja de que el factor común exclusivo entre sus miembros es la diversidad. Por más que el principio resulte efectista a modo de eslogan (...) plantear discursivamente la unidad desde la diferencia adquiere desde la óptica lingüística carácter de *contradictio in terminis* (Lorenzo, 2005, p. 254).

El reto es, por consiguiente, hacer compatible una definición desde el plurilingüismo y la multiculturalidad con la comunicación interlingüística en el plano institucional y social al tiempo que se produce una identificación de los ciudadanos y ciudadanas europeas con una identidad supranacional.

Las circunstancias para las distintas lenguas europeas han sido clasificadas en 7 posibilidades según la tipología establecida por Ó Riagáin (2009, p. 198): a. lenguas oficiales de Estado con muchos hablantes y usos comunicativos extraeuropeos; b. lenguas oficiales de estado con un número elevado de hablantes (muchos millones) pero sin uso internacional –o uso muy limitado–; c. lenguas oficiales de Estado con un número reducido de hablantes; d. lenguas no oficiales, con estatus variado, pero consideradas de manera global regionales o minoritarias; e. lenguas que,

siendo oficiales en otro Estado, son minoritarias en aquel en el que vive la comunidad; f. lenguas europeas no territoriales o sin territorio y g. lenguas no europeas introducidas en territorio europeo a través de la inmigración.

De manera oficial, la Unión Europea se declara fundamentada en la “unidad en la diversidad” (Comisión Europea, 2005, p. 2). De acuerdo con este principio, se aprobó en 1992 la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* (Consejo de Europa, 1992), que establece directrices para los sistemas educativos de los estados miembros de modo que se garantice la enseñanza de la lengua minoritaria en todos los niveles educativos. Asimismo, en el año 1999 se llevó a cabo una declaración conjunta por parte de los ministros de educación en la ciudad de Bolonia que establecía como objetivo el logro de una competencia plurilingüe. Finalmente, la publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) supuso el respaldo definitivo a la noción de multilingüismo como definitoria de Europa, que se plasmaría y desarrollaría en documentos posteriores como *De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa* (Beacco, 2007).

La base común es el esfuerzo por hacer posible la pervivencia de la diversidad lingüística sin que se vea comprometida la intercomunicación necesaria para el funcionamiento efectivo de la Unión y su cohesión social. Además, del conjunto de los documentos y sus progresivas concreciones se hace evidente la conciencia de la enorme importancia del sistema educativo, al que se trasvasa una responsabilidad no solo de enseñanza de las lenguas, sino también de la transmisión de una valoración y respeto de la diversidad lingüística como aspecto actitudinal inherente a la propia noción de plurilingüismo.

Los prejuicios y atribuciones de valor a las distintas lenguas tienen un importante arraigo en las comunidades y se ven influidos por factores relativos al modo de adquisición y a la situación social de cada una de las lenguas. En 1999 L. J. Calvet formuló un modelo explicativo conocido como “modelo gravitatorio”, según el cual el plurilingüismo responde a una lógica causal para cuya explicación emplea un recurso metafórico. De este modo, al igual que los cuerpos celestes, las lenguas se sitúan en distintas órbitas gravitatorias dependiendo de su estatus y de su capacidad de atracción, y esto hace que su capacidad para añadirse a otras previas sea muy diferente:

Quando los hablantes de tal o cual lengua adquieren otra, no la “eligen” por casualidad. Por ejemplo, en Argelia un bilingüe árabe/cabileño tiene un 99% de probabilidades de tener el cabileño como primer idioma, como un bilingüe español/quechua de Ecuador tiene un 99% de posibilidades de tener el quechua como primer idioma o como un bilingüe portugués/tupí de Brasil tiene todas las probabilidades de tener el tupí como primera lengua: los bilingüismos están *orientados* y su orientación nos permite representar las relaciones entre las lenguas del mundo como una especie de galaxia formada por diferentes estratos gravitatorios. Alrededor de una lengua “hipercentral”, el inglés, gravitan una decena de lenguas “supercentrales” (español, francés, árabe, ruso, portugués, hindi, malayo...) cuyos hablantes, cuando son bilingües, tienen tendencia a utilizar, bien la lengua hipercentral bien una lengua del mismo nivel (...) Estas lenguas son, a su vez, ejes gravitatorios para un centenar de lenguas centrales que, a su vez, son el centro gravitatorio de entre 6.000 y 7.000 lenguas periféricas (...) Y la proyección de este modelo en una porción de territorio determina su “nicho ecolingüístico”, un espacio de coexistencia y, en ocasiones, de conflicto entre lenguas en el que, eventualmente, pueden intervenir políticas lingüísticas (Calvet, 2001, p. 7).

El desarrollo en las últimas décadas del análisis del discurso ha puesto el foco sobre los aspectos ideológicos implicados en todo acto lingüístico, y en el plano específico de la sociolingüística es evidente que las interacciones entre lenguas están reguladas por fenómenos ideológicos y de poder. La adición, desde las instituciones o los sistemas educativos, de los idiomas prestigiados se hace sin dificultad –incluso proliferan los espacios de enseñanza no oficial que generan una importante actividad económica–, mientras que cualquier espacio institucional o recurso destinado a lenguas carentes de ese rasgo de asociación al poder simbólico o económico será cuestionado. El desarrollo de cualquier política lingüística debe ser consciente de este funcionamiento o estará condenada al fracaso. La Unión Europea se ha marcado como objetivo la inclusión en el sistema educativo de al menos dos lenguas extranjeras. La existencia en Europa de muchos territorios con dos lenguas cooficiales implica que esto se traduzca en una fórmula de 2+2. Desde Europa se hizo un esfuerzo por evitar que el inglés se convirtiese en la lengua de intercambio comunicativo única en el seno de la Unión. Pero a pesar de que se incentivaron estancias de estudios e intercambios de diverso tipo y se desarrollaron programas como EuroComRom, Galanet ou Eurorom4, orientados a la intercomprensión y a propiciar el aprendizaje de lenguas próximas, todo esto tuvo una plasmación mayor en el plano del contacto cultural que en el desarrollo efectivo de una competencia plurilingüe, y en gran medida el inglés funcionó –y funciona– como *lingua franca*. De hecho, hay en la propia documentación de la Unión Europea, como sucede con la *Guía*, reconocimientos explícitos de esta situación (Beacco, 2007, p. 30):

English is therefore valued as an indispensable communication tool and as a means of access to modernity. This combination of functions may lead to the view that the appropriation of other linguistic varieties is superfluous (and not only by native English-speakers), because knowledge of English is in itself sufficient to satisfy communication needs and to model social aspirations.

Esta brecha entre la postura sostenida oficialmente y la realidad *de facto* se reproduce en la esfera de los territorios con lenguas cooficiales, en los que esa cooficialidad teórica a menudo encubre una realidad lingüística de absoluto desequilibrio, de manera que las lenguas minorizadas, casi siempre las propias del territorio, sufren la doble presión de la otra lengua oficial y la del inglés. Cualquier política lingüística, especialmente en el campo educativo, debe tener en cuenta este desequilibrio de fuerzas, a riesgo de, bajo una aparente equidad, contribuir en realidad a la desaparición de la lengua minorizada y consecuentemente a la pérdida de diversidad lingüística que sobre el papel se dice defender.

El enfoque plurilingüe de los sistemas educativos debe estar abierto al desarrollo asimétrico de las distintas competencias lingüísticas según la lengua y los requerimientos del hablante y a adoptar nuevas posturas comunicativas, alejadas de la obsesión con la corrección lingüística prescriptiva. En general, la lengua o lenguas propias, que se adquieren en el ámbito familiar y la socialización ambiental, comportan elementos de identidad y vinculación y abarcan todo un abanico de comunicación intragrupal que exige el desarrollo de un espectro pleno de actividades, mientras que las lenguas añadidas suelen restringirse a usos más limitados y específicos, por lo que la competencia que requieren es asimismo menos abarcadora.

De este modo, la estrategia educativa plurilingüe, partiendo de un Tratamiento Integrado de la totalidad de las lenguas del currículum, debe tener en cuenta esta asimetría y planificar el trabajo didáctico de acuerdo con el distinto nivel de competencia necesario. Esto implica que, si la lengua propia y las lenguas ambientales juegan un papel de primer orden en una socialización plena y en la contribución al desarrollo del pensamiento en sus aspectos más complejos y sutiles, el dominio de las lenguas añadidas supone una ampliación de la competencia plurilingüe y una profundización en el conocimiento intercultural, pero no es responsable del desarrollo cognoscitivo ni requiere un dominio pleno del conjunto de todas las actividades. Si realmente, de acuerdo con lo que las directrices europeas afirman explícitamente, se quiere lograr un mantenimiento de la diversidad lingüística y el desarrollo de una actitud de valoración del patrimonio lingüístico entre la ciudadanía europea, urge adoptar medidas que garanticen un lugar preferente a las lenguas propias, a las lenguas territoriales minorizadas. Las políticas educativas y la presencia escolar de las distintas lenguas deben contribuir a superar la diferenciación funcional de los idiomas (lo que habitualmente se denomina diglosia) en un territorio y a otorgar a las lenguas propias un papel primordial en la conformación social, identitaria y cognoscitiva del sujeto.

II. EL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN EL ESTADO ESPAÑOL

De un modo semejante a lo analizado para el contexto europeo, el desarrollo legislativo español de las últimas décadas ha abierto un nuevo horizonte para las lenguas minorizadas del Estado Español después de una etapa, la de la dictadura franquista, marcada por la persecución y la exclusión de todos los contextos cultos e institucionales. La Constitución Española de 1978 y, posteriormente, el Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) y la Ley de Normalización Lingüística (1983) –paralelos a otros Estatutos y Leyes de normalización aprobados en años próximos en otros territorios con lenguas propias y situación de cooficialidad– marcaron una inflexión en la política lingüística y el tratamiento escolar de las lenguas. El gallego, como el catalán y el euskera, recibieron reconocimiento como materias curriculares obligatorias en todos los niveles, en situación de igualdad con el castellano. El mandato explícito de este corpus legislativo a las autoridades educativas era lograr una competencia bilingüe en los dos idiomas oficiales al terminar la enseñanza obligatoria. Asimismo, se asumía el objetivo de la normalización de la lengua propia, extendiendo sus usos a contextos cultos, institucionales y académicos de los que había estado excluida en fases anteriores.

Aunque el desarrollo legal fue similar en el conjunto de los territorios del Estado, la concreción real y práctica difirió entre territorios, como consecuencia de diferencias sociales y de la divergente posición de partida entre unos y otros. Así, frente a la oferta de modelos diversos (como el de Euskadi o la Comunidad Valenciana); o un modelo único como el de Cataluña con el catalán como lengua de referencia fundamental, lo que implicaba la inmersión temprana para castellano-hablantes, en Galicia se impuso un modelo con alternativa única sobre el principio de equilibrio entre las dos lenguas oficiales, semejante al modelo de las Islas Baleares.

El modelo gallego, construido sobre el teórico equilibrio curricular de las dos lenguas cooficiales, no está diseñado

para corregir los desvíos diglósicos y presupone que la igualdad en la escuela puede corregir sin más la desigualdad social, lo que obviamente no se produce. Pero la situación se hizo más compleja al pasar de un modelo de educación bilingüe a otro plurilingüe, transición que comenzó a darse antes de que se hubiese resuelto realmente la cuestión del bilingüismo.

Ya desde comienzos de siglo empezó a impulsarse el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) que, de modo experimental, comenzó a implementarse en Galicia en el curso 1999-2000. Desde entonces la expansión, tanto en número de centros como en niveles educativos, no ha dejado de crecer. Desde el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, donde comenzó como experiencia piloto, se extendió al primer ciclo de la ESO y posteriormente a Primaria y Formación Profesional. Para regular estas actuaciones, en 2007 se aprobó una Orden de la Consellería de Educación del 18 de abril (DOG de 7 de mayo de 2007) que establecía un marco legal común para todas las etapas educativas con el nombre de “Secciones bilingües”, consistentes en que una o más materias no lingüísticas se impartían en dos modalidades entre las que el alumnado podía elegir: bien en una lengua extranjera, bien en una de las lenguas oficiales.

Puede que el tradicional sentimiento del insuficiente dominio de lenguas extranjeras en España haya jugado un papel importante a la hora de favorecer la expansión del método AICLE, a pesar de que se careciese –y se carezca– de garantías respecto al resultado, pues no se ha llevado a cabo una adecuada evaluación de resultados (tanto lingüísticos como no lingüísticos) ni se ha cuidado de modo especial la formación pedagógica y lingüística del profesorado. La Consejería de Educación de la Junta de Extremadura presentó en su portal educativo *Evaluación integral de las Secciones Bilingües en Extremadura. Informe de resultados 2013/2014*. En Galicia, ni siquiera una evaluación semejante a esta se ha hecho pública, aunque la complejidad lingüística del contexto sea mayor y esté en cuestión la pervivencia de la lengua propia. De este modo, sin llegar a evaluar las Secciones Bilingües, se dieron pasos hacia modelos más ambiciosos en los que una lengua extranjera, casi siempre el inglés, funciona como lengua vehicular en circunstancias asimilables a las de las lenguas oficiales.

La consecuencia inmediata del modelo para las lenguas minoritarias es la restricción de su espacio escolar en una convivencia con dos lenguas dominantes: el castellano y el inglés. El potencial, pero también el peligro del método AICLE, fue señalado por Ruiz-Bikandi (2012, p. 65):

En un país multilingüe con fuertes tendencias a la uniformización y a la negación de las lenguas minoritarias, la extensión de la idea de plurilingüismo puede traer consigo el reconocimiento de la riqueza que cada lengua atesora y vientos de apertura hacia la diversidad cultural, o bien al contrario, dar lugar a un plurilingüismo restringido a la extensión de las lenguas dominantes.

El papel del sistema educativo es clave si se quiere realmente progresar en un plurilingüismo que asuma el respeto a las variedades recesivas, de modo que se produzca una suma de competencias y no se avance hacia la pérdida de riqueza cultural en aras de una economía lingüística que, desde el pragmatismo, solo reconoce a las lenguas con poder. En este contexto juegan no solo los espacios propiamente curriculares, sino también los extracurriculares, los de todas las actividades del centro que rodean a las estrictamente académicas, porque “no sólo aprendemos unas determinadas lenguas en clase de lengua, sino que aprendemos los contenidos escolares en las distintas lenguas y nos comunicamos [...] mediante [diversas] lenguas” (Perera, 2010, p. 30).

En el sistema educativo gallego se imparten a lo largo de toda la educación primaria lengua gallega, castellana y lengua extranjera, a lo que se suma la incorporación de una segunda lengua extranjera que cursa la práctica totalidad del alumnado (con la exclusión de un pequeño grupo que, por dificultades específicas en el campo lingüístico, puede solicitar la exención). El funcionamiento de estas materias es en gran medida estanco, sin apenas coordinación o trabajo conjunto, que dependerá en todo caso de la voluntad particular de un equipo docente, pero que no se articula institucionalmente de modo riguroso y eficaz. Y esto, sin embargo, se antoja imprescindible si se quiere realmente avanzar en el camino de un auténtico plurilingüismo.

La recomendación del Tratamiento Integrado de Lenguas como principio organizador figura explícitamente en los currículos, pues se entiende que de este modo se rentabilizan mejor tiempos y esfuerzos, se evitan solapamientos y se logra mayor eficacia en la lucha contra prejuicios lingüísticos, aspecto que resulta esencial para las lenguas minorizadas. Así, en la introducción a los currículos de materias lingüísticas en el Real Decreto 86/2015 (2015) que regula el currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia, se enfatiza de manera común y coincidente, incluso en los currículos de lenguas clásicas, la dimensión primariamente comunicativa y social de las lenguas, su valor como patrimonio cultural, y se remite al Consejo de Europa y su compromiso con la protección y desarrollo de la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa. Se apunta explícitamente a enfoques plurales, transversales e integradores que retiren “barreras artificiales entre lenguas”, así como al uso integral del repertorio lingüístico y a la

transferencia de competencias entre lenguas, de modo que el Tratamiento Integrado de Lenguas se formula como el punto de partida para el tratamiento de todos los idiomas del currículo. Pero media sin duda una enorme distancia entre esta declaración de intenciones, situada en una parte del currículo previa a las tablas de desarrollo de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, y las prácticas reales de aula. Si no se habilitan medios y canales específicos de colaboración interdepartamental, estas en gran medida prolongan la inercia de un modelo de funcionamiento autónomo de la enseñanza de cada lengua.

El problema en el plano de la metodología se plantea en la dimensión técnica, de puesta en práctica efectiva, pero existe un consenso teórico y se reconoce el enfoque comunicativo e interlingüístico sin resistencias ideológicas. Por el contrario, la planificación del uso escolar de las lenguas se encuentra con el problema añadido de concitar todas las tensiones lingüísticas que operan en la sociedad. En primer lugar, por la reducción que se hace con frecuencia de toda política lingüística al ámbito escolar y, en segundo lugar, por concebir esta como un fin y no como un medio.

III. CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE INCLUSIVA EN GALICIA

Si intentamos establecer los criterios que debería satisfacer un tratamiento escolar de las lenguas en un contexto sociolingüístico tan desequilibrado como el gallego para contribuir realmente al plurilingüismo y la multiculturalidad, podríamos enumerar, como mínimo, las siguientes condiciones:

- El método AICLE, que convierte las lenguas extranjeras en vehiculares, puede ser apropiado en determinadas circunstancias, pero no puede aceptarse sin más consideración, especialmente en contextos en los que existen lenguas minorizadas, porque estas necesitan una protección singular. En la propia *Guía* (Beacco, 2007) se indica que las “representaciones sociales” de las lenguas han de tenerse en consideración. En el contexto de Galicia, el hecho de que la lengua propia, el gallego, se encuentre en estado recesivo preocupantemente acelerado en los últimos años ha de tenerse en cuenta convirtiéndolo en la lengua principal del currículo. El predominio del castellano en los ámbitos extraescolares garantiza mejor su competencia y justifica, sin duda, un tratamiento asimétrico en el contexto escolar. La introducción de lenguas extranjeras para la enseñanza de otras materias debe hacerse sólo cuando se cumplan dos requisitos: la garantía de que no se compromete la profundización en los contenidos no lingüísticos y la seguridad de que no se ve afectado el aprendizaje y la identificación con las lenguas vinculadas. De hecho, en la producción científica se ha señalado recurrentemente el peligro asociado a la obsesión por la introducción temprana del inglés:

Entre nosotros, ciertas políticas educativas han impulsado la implantación “cuanto antes mejor” de la inmersión en inglés, haciendo a veces caso omiso del entorno sociohistórico y cultural, lo que lleva a colocar esta lengua en un plano superior al de las lenguas propias. Tales posiciones están lejos de la apertura intercultural, del reconocimiento del otro y del plurilingüismo, tal y como lo preconizan los documentos europeos (Ruiz-Bikandi, 2012, p. 70).

- A pesar de que tradicionalmente se ha defendido que el primer contacto con la enseñanza se debe realizar en la L1 de los aprendices, este principio puede cuestionarse, especialmente entre variedades tipológicamente muy próximas. Son numerosísimas las experiencias de inmersión lingüística que han demostrado que escolarizar en una lengua minorizada, afín a la L1 del aprendiz, no supone dificultades y, sin embargo, propicia la competencia bilingüe y la conciencia de una biculturalidad no conflictiva (Izquierdo Sánchez-Migallón, 2017). Por supuesto, es imprescindible que se den ciertas condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y motivacionales: la lengua favorecida en el entorno escolar ha de ser la minorizada, el profesorado debe estar adecuadamente formado y tanto los estudiantes como sus familias deben tener una disposición positiva hacia el proceso.
- La elección libre de la lengua escolar no garantiza los objetivos lingüísticos del sistema y puede, además, promover la segregación lingüística y social.

Este aspecto ha sido especialmente polémico en Galicia. Los valores sociales de individualismo radical y la pérdida de conciencia de colectividad llevan a sustentar –en ocasiones de manera contumaz– un principio de libertad que se quiere inviolable. Sin embargo, toda sociedad tiene que regular aspectos de la vida colectiva, tales como los usos y oficialidad de lenguas. No es posible avanzar en un modelo integrador orientado a una meta común colectiva basándose en la libre elección de lengua. La lengua familiar y ambiental constituye un factor psicopedagógico relevante, pero no debe ser un condicionante del modelo lingüístico escolar.

Por lo tanto, podemos afirmar que la intervención escolar tendrá uno u otro resultado en función del respaldo y

refuerzo que encuentre entre la población. La escuela no funciona en aislamiento, y esto es especialmente cierto en lo referente a la educación lingüística, tanto en el plano de las competencias como en el de las actitudes. Y, como señalábamos al principio, esas circunstancias sociales de las lenguas, las atribuciones de valor que hacemos sobre ellas, vienen determinadas por causas históricas. Esto no implica, sin embargo, un determinismo contra el que nada se pueda hacer: políticas lingüísticas rigurosas, científicamente fundadas, y aplicadas con decisión y coherencia en el tiempo pueden jugar sin duda un papel relevante en la modificación de estas percepciones.

La política lingüística en Galicia ha tenido “pouca densidade planificadora e unha intervención sociolingüística escasa” (Lorenzo, 2008, p. 24). Si a esto añadimos que se redujo, en gran medida, al ámbito educativo, es lógico que haya fracasado, especialmente si la evaluamos a partir de los datos sociolingüísticos (pérdida de hablantes, retroceso en la transmisión intergeneracional) y tomando como referencia las directrices europeas.

Llegamos así a una paradoja: algunas de las medidas implementadas bajo el paraguas de la educación plurilingüe no solo no han contribuido a la promoción de la diversidad lingüística y cultural que postula el Consejo de Europa, sino que han tenido el efecto contrario. La rapidez con la que se han implantado, favorecida por la fuerte demanda social y el impulso de las ideologías lingüísticas dominantes, de inspiración mercantilista; la ausencia de evaluación de los resultados y su aplicación acrítica han derivado en un retroceso palpable del uso del gallego en la sociedad, particularmente entre los jóvenes a los que se han dirigido esos programas educativos.

Perera (2010, p. 31) propone someter los modelos lingüísticos escolares a las siguientes tres preguntas:

1. ¿Qué papel se otorga a las distintas lenguas?
2. ¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?
3. ¿Se promueven relaciones intergrupales e inclusivas?

La aplicación de estas tres preguntas al programa de educación lingüística que se ha venido aplicando en Galicia a partir del Decreto 79/2010 de plurilingüismo (2010) nos llevaría a lo que el propio Perera califica de ideología asimiladora, que, bajo un aparente objetivo de conseguir la igualdad por la vía del equilibrio lingüístico, promueve inevitablemente las lenguas y culturas dominantes y margina las minorizadas.

El propio Decreto 79/2010 recoge el carácter preceptivo de una evaluación que, sin embargo, no se ha llevado a cabo en los diez años transcurridos desde su aprobación (o, por lo menos, no se ha dado a conocer). Para el cumplimiento de este imperativo legal –y por propia lógica y respeto a la sociedad y la comunidad educativa gallega– es urgente realizar una evaluación del funcionamiento y las consecuencias de los cambios introducidos a partir de la implantación del decreto justamente en relación a aquellos aspectos que emanan de la normativa europea y que explícitamente se recogen en la legislación gallega, esto es, su capacidad para promover la competencia plurilingüe y la superación de prejuicios lingüísticos. Hace una década, antes de la aprobación del decreto, ya se afirmaba desde Galicia que una sociedad avanzada y culta debe apostar por el reto de una educación que permita a sus ciudadanos comunicarse en varias lenguas y que esto, en el contexto gallego, debía hacerse a partir de una actitud ilusionada hacia la diversidad lingüística y cultural y desde el compromiso con la lengua propia como punto de partida primario en esa apuesta plurilingüe (Silva, 2008, p. 25).

IV. CONCLUSIONES SOBRE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO PARADÓJICO

Hace solo unas décadas, Galicia era una sociedad instalada en una lengua sin reconocimiento oficial y la diglosia se constituía en modelo de comportamiento normalizado. La lengua propia, el gallego, arrastraba prejuicios como su vinculación con la ruralidad y la incultura, tras una historia de sometimiento alejada en gran medida de los usos cultos, administrativos, legales e incluso literarios. Lejos quedaba el esplendor medieval y la incuestionable importancia de la lírica gallego-portuguesa, o los pasos dados durante el Rexurdimento del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, llegándose incluso, en la Segunda República, a alcanzar su reconocimiento oficial. El retroceso que trajo consigo el franquismo asentó la percepción del castellano como instrumento de ascenso social. Esta posición y prejuicios que lastraban al gallego hacia el final del franquismo pueden verse en el discurso de ingreso en la Real Academia Galega de Ramón Piñeiro (1967), titulado “A linguaxe e as linguas”, una pieza fundacional de la sociolingüística gallega posterior, tal como analiza Monteagudo (2012).

La etapa constitucional supuso el restablecimiento legal de la cooficialidad, en un proceso en el que pueden rastrearse éxitos y fracasos. Se generó una ambivalencia social, pues junto a la pervivencia de estereotipos difíciles

de erradicar, surgieron comportamientos autoafirmativos, con la aparición de “neofalantes” (Ramallo, 2018). Pero es justamente en este período cuando se rompe la transmisión intergeneracional y surge como novedad la realidad del gallego como L2 para muchos hablantes. El Mapa Sociolingüístico de Galicia (González González & Rodríguez Neira, 2007, 2008, 2011) proporciona datos relevantes sobre la lengua inicial y la competencia, así como los usos y actitudes lingüísticas en Galicia en los años 90 y en 2004. Además, el Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia constituye un repositorio que alberga numerosos recursos de relevancia para el análisis de la evolución de usos y actitudes lingüísticas. Existen, pues, datos sociolingüísticos que permiten trazar la evolución y establecer las tendencias con fiabilidad. Tomando como fuente el Instituto Gallego de Estadística (IGE) podemos ver que si en 2003 el gallego era la lengua inicial para el 52,01% de la población gallega, en 2018 este porcentaje se había reducido en 10 puntos porcentuales, hasta el 42,19%. En el mismo rango de 15 años, el gallego pasó de ser la lengua habitual del 42,98% de la población al 30,33%.

Aunque el sistema educativo se fija un objetivo sociolingüístico en términos de contribución a la dignificación del idioma gallego, el refuerzo de su estatus y el asentamiento colectivo de su valor vincular, los datos sociolingüísticos indican claramente que este objetivo no se está cumpliendo.

La evolución del uso vehicular de las lenguas en los sucesivos decretos (1983, 1995, 2007 y 2010) pasa de una escasa regulación, que hacía recaer la responsabilidad en los centros, a una mayor fijación que amplía, especialmente con el Decreto de 2007, la protección y espacio del gallego como lengua vehicular, con un mínimo del 50%, para incorporar a partir de 2010 el uso vehicular de las Lenguas Extranjeras, que en gran medida ha reducido el espacio y la presencia escolar del gallego, restándole la especial protección que debería tener para cumplir las indicaciones europeas y garantizar el plurilingüismo y la conservación de las lenguas minorizadas. El Decreto supuso, además, una redistribución de las materias, produciéndose una exclusión del gallego de materias tan relevantes sociolingüísticamente como las matemáticas.

Podemos sintetizar la situación actual diciendo que se ha producido una dignificación social y una mejora en las actitudes hacia el gallego, se han reorganizado los roles asociados a las lenguas (superando el esquema diglósico clásico) y se ha hecho, por parte de un colectivo significativo, una asunción consciente de la lengua –surgiendo un colectivo neohablante–. No obstante, se ha roto la transmisión intergeneracional, ha disminuido el gallego como lengua inicial y la bilingüización social ha resultado favorable al castellano. Nos encontramos, así, con el resultado ambiguo y paradójico de que frente a mejores actitudes hay, sin embargo, un menor uso. Esta situación obedece, probablemente, a la incongruencia entre los objetivos fijados y los medios empleados. Resulta falaz tratar de igual modo lo que es desigual en el punto de partida. A la hora de tomar decisiones, políticas y educativas, ha habido escasa reflexión científica tanto sobre el cuánto, el cuándo y el cómo de cada lengua como sobre el papel de la escuela en relación con las dinámicas sociales. Además, durante todo el proceso, los agentes educativos han carecido en gran medida de formación, asesoramiento y apoyo y, sobre todo, no se ha llevado a cabo una adecuada evaluación de los resultados, tanto en lo relativo a la competencia en las distintas lenguas como en relación con los saberes no lingüísticos impartidos en lengua extranjera.

De este modo, la información que no se ha obtenido de una evaluación sobre lo que está pasando en el sistema educativo se obtiene de la propia sociedad y los datos sociolingüísticos son alarmantes: pérdida de número de hablantes, aumento de los monolingües en castellano e incremento de los jóvenes con dificultades para expresarse en la lengua propia. Todo ello entra, pues, en una flagrante contradicción con las directrices europeas respecto a la promoción de un plurilingüismo y una multiculturalidad que proteja nuestro patrimonio y nuestra diversidad.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Payot.
- Bastardas Boada, A. (2016). Ecología lingüística y lenguas minorizadas: algunas notas sobre el desarrollo del campo. En A. Ma. Fernández Planas (Ed.), *53 reflexiones sobre aspectos de la fonética y otros temas de lingüística* (pp. 449-458). Universidad de Barcelona.
- Beacco, J. C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Consejo de Europa.
- Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L. J. (2001). Identidades y plurilingüismo. *I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la*

- Mundialización*. París: OEI. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/080913.pdf> [Consulta 04/04/2020]
- Comisión Europea (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism*. Comisión Europea.
- Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (2014). *Evaluación integral de las Secciones Bilingües en Extremadura. Informe de resultados 2013-2014*. Servicio de Evaluación y Calidad Educativa.
- Consejo de Europa (1992). *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias*. <https://www.consello.org/pdf/cartaeuropea92.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Decreto 135/1983, de 8 de septiembre, por el que se desarrolla para la enseñanza, la Ley 3/1983, de normalización lingüística (1983). *DOG*, 129. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1983/19830917/Anuncio2562_gl.html
- Decreto 247/1995, de 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de normalización lingüística, para su aplicación a la docencia en lengua gallega a aquellas enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios (1995). *DOG*, 178. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1995/19950915/Anuncio8452_es.html
- Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo (2007). *DOG*, 125. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070629/Anuncio22C56_es.html
- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *DOG*, 97 (2010). https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_plurilinguismo.pdf
- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (2015). *DOG*, 120. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html
- Estatuto de Autonomía de Galicia, Ley Orgánica 1/1981 (1981). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1981/04/06/1>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- González, M. (dir.), & Rodríguez Neira, M (coord.) (2007). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004, vol. I, Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. Real Academia Galega.
- González, M. (dir.), & Rodríguez Neira, M (coord.) (2008). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004, vol. II, Usos lingüísticos en Galicia*. Real Academia Galega.
- González, M. (dir.), & Rodríguez Neira, M (coord.) (2011). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004, vol. III, Actitudes lingüísticas en Galicia*. Real Academia Galega.
- Instituto Galego de Estatística (IGE). Uso inicial e habitual do Galego. http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004&num_pag=4
- Izquierdo Sánchez-Migallón, E. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España*. [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].
- Junyent, C. (1989). *Les llengües del món. Ecolingüística*. Empúries.
- Ley de Normalización Lingüística, Ley 3/1983. (1983). *DOG*, 84, *DOG -g-1983-90056*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOG-g-1983-90056>
- Lorenzo, A. (2008). A situación sociolingüística do galego: unha lectura. *Grial*, 179, 19-31.

- Lorenzo, F. (2005). Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. En *Cultura y Educación* 17 (3), 253-263.
- Mackey, W. F. (1980). The ecology of language shift. In Nelde, P. H. (Ed.), *Sprachkontakt und sprachkonflikt* (pp. 35-41). Franz Steiner
- Maffi, L. (2001). *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press.
- Monteagudo, H. (2012). Sociolingüística galega. Problemas e pescudas. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22, 271-286.
- Montero, R. (2008, 29 de abril). 7.000. El País. https://elpais.com/diario/2008/04/29/ultima/1209420001_850215.html [Consulta 15/01/2020]
- Orden de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria (2007). DOG, 87. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070507/Anuncio1125A_es.html
- Ó Riagáin, D. (2009). A diversidade lingüística en Europa. En H. Monteagudo (coord.), *Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade* (pp. 191-216) . Consello da Cultura Galega.
- Perera, J. (2010). Educación plurilingüe. *Aula de innovación educativa*, 197, 30-34.
- Piñeiro, R. (1967). *A linguaxe e as linguas*. Galaxia, 2007.
- Ramallo, F. (2018). O neofalantismo e o suxeito neofalante. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo, 13-15 junio de 2018, 737-743.
- 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.
- Silva, B. (2008). Plurilingüismo a partir do galego. O papel da escola. *Eduga*, 53, 21-25.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and Language*. MIT Press.