

O ENSINO EN TERRITORIOS CON CONFLICTO LINGÜÍSTICO

Daniel Asorey Vidal¹
Instituto de Bacharelato de Ordes

1. Unha nova visión do problema: o conflito lingüístico na era da globalización

Se se puidese dar unha característica desta fin de milenio que se deu en chamar posmodernidade, a idea do abandono dos grandes relatos para centrarse en causas máis achegadas e asequibles sería seguramente definitoria. Estudiosos como Lyotard participan desta visión, e o plurisistema cultural que é a nosa sociedade finisecular ás veces parece interesado en transmitir valores ligados a periferias culturais dominadas. É dicir, atopámo-lo gusto polo minoritario, o autóctono e incluso o marxinal, ó tempo que o mundo se uniforma aceleradamente. A educación das linguas minorizadas será unha característica máis dun proceso que me atrevería a considerar máis estable que unha simple moda e que probablemente ten as súas raíces nos movementos de recuperación étnica-cultural iniciados no romanticismo.

Non deberíamos esquecer tampouco os procesos descolonizadores que, trala Segunda Guerra Mundial e mesmo trala caída do bloque do leste, reclaman o acceso a novas realidades nacionais para pobos ata ese momento sometidos. Será desexo evidente de moitos deles facer da educación un sistema de progresión social. Dentro dese proceso de recuperación étnica reclámase moitas veces o dereito a acceder ó ensino dende a propia lingua nacional. Aínda máis, moitas veces o ensino é visto como un instrumento fundamental de supervivencia da lingua nacional. Para autores como Vries (1986: 59) habería que analizar máis polo miúdo se ese aumento dos dereitos educativos leva parello un maior uso da lingua da comunidade. Por outra banda, hai probas dabondo que amosan como comunidades que acadaron unha independencia política non conseguiron parellamente unha recuperación da súa lingua, a pesar de aumenta-lo seu ensino e dereitos lingüísticos. De tódolos xeitos é innegable que despois do romanticismo as ideas nación e lingua van ligadas estreitamente e que a creación de estados como o alemán e o italiano débenlles moito a unhas linguas e literaturas nacionais que son “equivalente(s) al hecho de adquirir bienes para la propia identificación” (Zohar, 1994: 370).

O problema da educación, sen embargo, non é tan sinxelo como promocionar unha variedade que se converta en estándar, con tódolos problemas que só isto podería carrexar para os países en vías de desenvolvemento, atendendo ás necesidades de investir en materiais

¹ Rúa de Ramón Cabanillas, 8, 2ªA, 15701, Santiago (Galicia); teléfono: 981-590884.

e reciclaxe dos docentes. Hai que ter en conta outros aspectos que nos desbordan, entre eles simplemente que no mundo hai unhas 5455 linguas vivas e só o 7.3% das publicacións científicas estaban na pasada década nunha lingua diferente do inglés, do francés, do alemán ou do ruso (Mackey, 1986: 10). Evidénciase logo que moitas das linguas son minoritarias e que a maioría delas teñen moi restrinxido o ámbito escolar, diminuíndo aínda máis o seu número ó achegármonos a niveis de docencia superior. Iso quere dicir que unha boa parte da poboación mundial, escolarizada nunha lingua que non é a súa, senón normalmente noutra que por circunstancias político-sociais se atopa en situación de preeminencia.

Pero este problema aínda se agrava máis se temos en conta que esta fin de milenio tende á creación de megalópolis multiculturais onde conviven individuos de diferentes procedencias, que nos seus respectivos territorios de orixe poden ter acceso a un sistema educativo na súa lingua. Ademais, neste proceso hai que ter en conta a tendencia destes individuos a mante-la súa cultura por distintas razóns. Á parte das ideolóxicas apuntadas máis arriba, non hai que esquecer que o fluxo de minorías é tan forte que non dá tempo a que a sociedade de adopción as acepte e asimile. Daquela podemos observar que en cidades como Los Angeles conviven 104 linguas (Mackey, 1986: 15), así que aumenta a tendencia á entropía pola que se mesturan cada vez máis as linguas, chegando o momento en que a lingua “autóctona” se poida converter noutra minoría lingüística dentro do crisol desa sociedade multicultural. Cabería refacer logo conceptos como o de linguas en contacto, sobre todo se como vemos a tendencia desta sociedade globalizada é xustamente a relación entre linguas e culturas, que moitas veces poden ter unha influencia determinante, aínda que só sexa mediante os medios de comunicación. É por iso que as preguntas hoxe poderían ser: ¿existe algún territorio onde non se dea o contacto lingüístico?, ou ¿librarase algún territorio do conflito lingüístico?

Hai múltiples propostas para afronta-lo problema dun ensino en territorios con conflito lingüístico. Algunhas destas teñen que ver coa creación de novos espazos socioeconómicos onde, baseándose no contacto das linguas, pero partindo da lingua materna, se han fomentar tamén valores como a paz e a tolerancia. Un exemplo pode se-la UE. A idea de crear un marco comunitario supraestatal e multilingüe parece chocar de cheo con esa concepción do estado-nación fundamentado na preponderancia dunha lingua. Como sabemos, isto levou a moitos estados a someter a boa parte da súa poboación a unha educación nunha lingua que non era a súa, co negativo que isto resulta academicamente para os rapaces da lingua minorizada, consideracións éticas á parte. Por iso é moi positivo o papel da UE e de institucións como o Consello de Europa, aparentemente tolerantes coas diversas linguas. Isto

plásmase en que dende a creación do Consello de Cooperación Cultural, en xuño de 1965, se di claramente que a diversidade lingüística forma parte do patrimonio cultural Europeo, ou que no 1976 se declara que “unha identidade cultural do conxunto europeo descansa sobre a súa propia diversidade, e unha unidade de Europa só se ha levar a cabo mediante a asunción colectiva da totalidade das nosas herdanzas lingüísticas e culturais”². Sen embargo, habería que analizar ata qué punto estas boas declaracións non son máis que reaccións dalgúns membros da Comunidade ante o medo á imposición doutras linguas dominantes como o inglés. Teorías estas últimas herdeiras daquelas de Julien Benda que insistían na obriga de adoptar unha lingua supranacional superposta ás nacionais como segundo el a lingua nacional se superpuxo ás linguas rexionais. Desta maneira é curioso observar ata qué punto estados como Francia, Grecia ou mesmo España non aplican dentro dos seus territorios o respecto que reclaman fóra para súa “cultura nacional”.

Queda claro logo que o conflito lingüístico é na actualidade un concepto moito máis complicado do que permitía unha análise tradicional. Probablemente aínda o será máis, pois a globalización parece imparabile e a mestizaxe cultural pode deparar sorpresas e rachar conceptos hoxe aparentemente afianzados. Proba disto é que os sistemas educativos potencian como nunca o fixeron o estudio das linguas estranxeiras e das linguas minoritarias. A clave pode estar en que a idea de nación, que deu lugar á constitución de determinados estados coa imposición dunha lingua en todo o seu territorio, é agora a principal arma ideolóxica para as linguas minoritarias, que fan súas as ideas de se-la alma dun pobo, expresión máxima da propia identidade. Fronte a esta fidelidade lingüística e aprecio pola diferenza, resulta evidente a necesidade de buscar linguas comúns de comunicación. Unha cousa parece compatible coa outra. O problema xorde cando a lingua de comunicación se fai tan cotiá que ocupa os lugares tradicionalmente reservados para a de instalación. Daquela, o valor simbólico da L1 convértese no único garante da súa supervivencia.

2. A adquisición das linguas nos territorios europeos con conflito lingüístico: bases psicopedagóxicas para este proceso e aproximación ós distintos sistemas docentes

Comezarei este apartado coa análise de principios que se supoñen xenéricos para os rapaces bilingües, seguindo logo co estudio de qué programas educativos aplican os sistemas escolares europeos. É imposible que aquí se faga un repaso pormenorizado da totalidade das linguas do Continente. Así, só se tentará dar unha imaxe global dun problema que merecería

² Cito, traducindo ó galego, de Henri Giordan (1990: 43).

ser tratado cunha profundidade que non podemos dar, polo que as linguas serán utilizadas só como exemplos ilustrativos, nunca analizadas pormenorizadamente.

O primeiro problema podería estar na definición de rapaces bilingües. Sabemos que moitos dos mozos de territorios con conflitos lingüísticos se moven nun mundo monolingüe nunha primeira etapa da súa infancia. Sen embargo, como apuntamos antes, parece moi difícil subtraer a calquera mozo da interacción con outras linguas, principalmente nestes territorios. É por iso que os consideraremos como bilingües (sobre todo os falantes da lingua minorizada), con tódalas matizacións que se queiran. Deste xeito, en parte poderíamos fundamenta-la nosa análise nos traballos sobre os chamados bilingües familiares, estudados entre outros por De Houwer (1990) ou Pérez Pereira (1990).

Hai autores (Vila, Boada & Siguán, 1982) que opinan que un risco do desenvolvemento da linguaxe nestes rapaces consiste na creación dun léxico único, mesturando palabras das dúas linguas que posúen. Esta confusión, atribuída á carencia dunha representación conceptual por parte dos nenos. O cativo chega tamén a establecer regras sintácticas comúns. En casos como o galego, nos que existen amplas sememellanzas entre os idiomas, será moi doado que aparezan situacións de uso combinado entre as dúas linguas. O ensino da L2 vai supoñer que o contacto se acelere e vai poñer en relación moitos aspectos que poden influír no desenvolvemento académico e persoal dos mozos e das mozas. Cummins é un autor clásico que coa súa teoría da interdependencia lingüística (1979) vén lembrar que o grao de desenvolvemento acadado na L1 influirá logo na L2, e ó revés. Deste xeito, só se conseguisemos superar un limiar aceptable na L1 sería positivo para o desenvolvemento cognitivo do rapaz a exposición a outra lingua. Pérez Pereira (1994) explica posturas como as de Fillmore, que deixa claro que para aprender unha L2 entran en xogo procesos sociais, ligado coas circunstancias de uso da lingua; lingüísticos, no que entran cuestións como a necesidade de axusta-la fala entre aprendiz e falante habitual; cognitivos, nos que se inclúen a intuición, análise, memoria, categorizacións de cada individuo e que no caso da aprendizaxe de linguas estranxeiras serán os culpables, en último caso, do maior ou menor dominio delas, tendo, sen embargo, un papel bastante menos importante na lingua de instalación, na que a maioría dos falantes, independentemente das capacidades cognitivas de cada un, acadan resultados similares.

Partindo de todas estas premisas que axudan a entende-los fundamentos psico-pedagóxicos que interveñen na aprendizaxe da outra lingua, estudiaremos agora cómo organizan os distintos estados europeos os seus sistemas educativos á hora de ter en conta as linguas minoritarias. As políticas educativas pódense encadrar na clásica clasificación de

Fillmore: programas de submersión, de segregación, bilingües de transición, bilingües de mantemento e de inmersión. Estas políticas educativas entroncan á súa vez coas distintas organizacións da política lingüística de estados que declaran a súa preferencia polo monolingüismo; aqueloutros que buscan a protección e tolerancia das minorías; a autonomía lingüística; o federalismo lingüístico e o plurilingüismo institucional (Siguán, 1990: 57-85).

1. Os programas de submersión son practicados principalmente por estados que pretenden o monolingüismo da lingua dominante. Prohíbese daquela usa-la L1 dos alumnos na escola, coa conseguinte discriminación e atrancos académicos para eles. Evidentemente é unha política de carácter obrigatorio para unha poboación á que se pretende someter a un xenocidio cultural. Foi a política practicada pola dictadura franquista e a tradicional en Francia dende o triunfo da Revolución³ ata que Mitterrand, en 1991, dá unha certa opción ó ensino das linguas minorizadas. De tódolos xeitos a actitude do goberno galo ante a Declaración sobre os dereitos das minorías lingüísticas é clarificadora dabondo.

2. Os programas de segregación utilizan a lingua do alumnado como lingua de instrucción e a L2 só como lingua do currículo, tendo por obxectivo a segregación de grupos raciais determinados. O mellor exemplo foi o acontecido en Sudáfrica cos nenos negros ou o feito na Bavaria cos rapaces turcos emigrantes (Pérez Pereira, 1994: 50).

3. O bilingüismo de transición aparece normalmente naqueles países que parecen buscar unha certa protección coas minorías lingüísticas. Pero, no fondo, aínda que aparentemente represente un maior respecto polas minorías, o que en realidade consegue é unha rápida asimilación cultural. A súa característica fundamental é que o ensino comeza coa L1 dos rapaces, que irá sendo substituída pola L2 maioritaria. Ás veces é un tipo de bilingüismo que non se diferencia con claridade de certas variedades do bilingüismo de mantemento (todo é cuestión de graos). Evidentemente, é unha das políticas lingüísticas máis aplicadas coas minorías de inmigrantes en Europa e en EUA.

4. O bilingüismo de mantemento é o propio daqueles estados que si se propoñen defende-las súas linguas minorizadas e que moitas veces outorgan unha autonomía política a parte dos seus territorios, incluso se dá con características propias en estados federais. Este bilingüismo non pretende substituí-la L1 dos mozos pola L2, senón que se debe busca-lo reparto da docencia entre as dúas. O problema é poñer en práctica a teoría, de aí que haxa repartos tan desiguais que fagan que ás veces non se diferencie moito do bilingüismo de transición.

O bilingüismo de mantemento pode facerse tendo en conta o tempo dedicado a cada lingua, destinando días alternos a cada unha, o que esixe unha grande compenetración dos docentes e mesmo abundancia de materiais. Non coñezo ningún caso no noso Continente, fóra de Europa destaca o caso do inglés e do tagalo en Filipinas (Pérez Pereira, 1994: 52). Outro criterio é a división de materias do currículo, que foi o caso aplicado tradicionalmente en Galicia⁴. Non habería tampouco que esquecer aquel que utiliza fases que supoñen un aumento na exposición á L2, sen chegar a perder a L1. Así, o caso do Frisón en Holanda, que aparece como lingua de ensino primario, diminuindo nos graos superiores pero aínda sendo utilizada como materia de estudio. Por último atopamos aquel que se basea en métodos concorrentes que implicarían a introducción do tema na L1 e o traballo deste na L2. Este tipo dáse en Gales. Aínda así habería que ter en conta que neste territorio os tipos de bilingüismo se mesturan (Morgan, 1987: 77-90). O tradicional liberalismo do goberno británico, que non gusta de lexistar sobre determinados temas, permitiu que dende 1920 comece a utilizarse a lingua galesa como idioma vehicular e materia de estudio. Hoxe atopamos dende bilingüismo de transición a mantemento, pasando por escolas case monolingües en galés (*Ysgolion Cynraeg*). Para Morgan (1987: 83-84) habería ata once tipos de modalidades de ensino nesta lingua.

5. Os programas de inmersión baséanse no principio de que a inmersión total nunha lingua acelera a súa aprendizaxe. Cataluña é un dos exemplos máis emblemáticos dunha modalidade que tivo no Canadá un dos seus comezos. As características principais destes programas son a súa voluntariedade, a capacitación dos profesores para desenvolverse en calquera das dúas linguas, a liberdade para que os rapaces poidan falar na L2, ó tempo que a mellora da calidade do ensino con novos criterios pedagóxicos. Pérez Pereira (1994: 55) alerta ante a diferenza de resultados que este sistema acadada segundo a clase social que pertencen os alumnos e propón, para algúns alumnos, unha inmersión atrasada, que implicaría ser escolarizados nun primeiro momento na L1 e utilizar na L2 como lingua de instrución nos niveis elementais medios para proceder logo a un reparto lingüístico por materias.

³ Non deixa de ser curioso cómo a Revolución se enfrenta ás linguas de certas nacións do estado francés, que son vistas como un atranco para a educación universal, alén de niños de tradicionalistas e antirevolucionarios.

⁴ Deste xeito, dende que se aproba a Lei de Normalización Lingüística e o primeiro desenvolvemento desta lei para o ámbito escolar (Decreto 135/1983), polo que se establecen idéntico número de horas para as dúas linguas, pasando pola resolución da Dirección Xeral de Política Lingüística do 4 de xuño de 1986, que obriga a que no ensino se dean certas materias en galego, ou a Orde do 1 de marzo de 1988 e mesmo o Decreto 247/1995, parece claro que a opción do noso bilingüismo de mantemento está ligado exclusivamente coas materias. Outra cousa, claro está, é que isto se cumpra.

Estes programas xorden en Cataluña ó amparo da Lei de Normalización Lingüística, que sinala que a lingua propia do ensino é o catalán, ó tempo que propón os instrumentos precisos para que os rapaces rematen a escolarización con idéntico dominio das dúas linguas. Para levala a cabo foi preciso o apoio dos pais e o dos profesores (sometidos a un duro proceso de reciclaxe, redistribución e esixencias lingüísticas). Os resultados amósanse hoxe como moi positivos, destacando didacticamente (Arenas, 1987: 37) que, aprendendo a ler en catalán, o neno aprende espontaneamente a ler en castelán, á parte de que a distribución dos sons que requiren exercita-las aprendizaxes instrumentais en catalán deixan unha base fonética que facilita a aprendizaxe doutras linguas.

Outras políticas lingüísticas europeas refírense ó federalismo lingüístico suízo, baseado no principio de territorialidade e na convivencia de catro linguas. Esta política é aparentemente progresista e respectuosa. Sen embargo, casos como os do romanche, ou o suízo alemán con respecto ó alto alemán, poñen ben ás claras a aparición de conflitos, pois a diglosia está claramente presente. En peor situación estarían aínda as linguas duns inmigrantes que ocupan un segmento moi importante da poboación e que non ven recoñecidos os seus dereitos lingüísticos, non así os dos executivos bancarios que potencian a imparable extensión do inglés. Rematarei por último facendo referencia ó plurilingüismo institucional luxemburgués, minúsculo estado con tres linguas oficiais e cun complicado sistema educativo que pretende dar opción a un axeitado dominio do francés e do alemán para garantir ós seus cidadáns o estudio nas universidades dos países veciños. Sen embargo, a realidade amosa que tanto o luxemburgués como o portugués, lingua dunha boa parte da emigración, se atopan claramente discriminados en favor doutras linguas fortes.

3. Conclusión

Remato logo esta aproximación ó problema do ensino nos territorios con conflito lingüístico lembrando o complicada que resulta a súa análise nun momento no que o monolingüismo parece esmorecer, mentres periga a existencia de moitas linguas tradicionalmente marxgadas. A política educativa que cada estado elixa con respecto ás linguas minorizadas nunca será inocente, como tampouco o é o feito de crear novos espazos supranacionais. Quizais a busca dunha convivencia baseada nunha Europa dos pobos leve tamén a unha Europa das linguas, onde a diversidade nunca se ha ver ameazada. Os docentes temos moito que aportar ó reto. En boa medida depende de nós.

Bibliografía

- Arenas i Sampera, J. (1987), "Modelos de bilingüismo escolar", in M. Siguán (coord.), *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona, PPU, 27-37.
- Cummins, J. (1979), "Linguistic interdependence and educational development of bilingual children", *Review of Educational Research* 49, 222-51.
- De Houwer, A. (1990), *The acquisition of two languages from birth: a case study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Vries, J. (1986), "Educación y supervivencia de las minorías lingüísticas", in M. Siguán (coord.), *Las lenguas minoritarias y la educación*, Barcelona, Publicació l'ICE, 55-69.
- Díaz, (1986), "Bilingüismo e inteligencia: una revisión", in M. Siguán (coord.), *Las lenguas minoritarias y la educación*, Barcelona, Publicació l'ICE.
- Even-Zohar (1994), "La función da la literatura en la creación de las naciones de Europa", in D. Villanueva (ed.), *Avances en teoría de la literatura*, Santiago, Universidade de Santiago, 357-77.
- Fernández Paz, A. (1994), "O Proxecto Educativo e o Proxecto Curricular: dous instrumentos para a normalización lingüística dos centros", in B. Silva-Valdivia (coord.), *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, Santiago, Universidade de Santiago, 113-49.
- Giordan, H. (1990), "La unidad de Europa y la diversidad de las lenguas", in M. Siguán (coord.), *Lenguas y educación para la paz*, Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona.
- Mackey, W. (1986), "Lenguas y educación en el mundo contemporáneo", in M. Siguán (coord.), *Las lenguas minoritarias y la educación*, Barcelona, Publicació de l'ICE, 9-19.
- Morgan, G. (1987), "El galés en las escuelas del País de Gales", in M. Siguán (coord.), *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona, PPU, 77-89.
- Nisbet, J., J. Schucksmith (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- Pérez Pereira, M. (1990), "A evolución da linguaxe en nenos de medio familiar bilingüe", *Cadernos de lingua* 2, 113-17.
- (1994), "Adquisición da primeira e segunda lingua: bases psicolóxicas e psico-pedagóxicas", in B. Silva-Valdivia, (coord.), *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*, Santiago, Universidade de Santiago.
- Siguán, M. (1987), "Lenguas y educación en Europa", in M. Siguán (coord.), *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona, PPU.
- (1990), *La Europa de las lenguas*, Madrid, Alianza.
- (1992), *La España plurilingüe*, Madrid, Alianza.
- Silva Corvalán, C. (coord.) (1995), *Spanish in four continents. Studies in language contact and bilingualism*, Washington, Georgetown University Press.
- Vila, I., H. Boada, M. Siguán (1982), "Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación", *Infancia y Aprendizaje* 19/29, 89-99.