

# BILINGÜISMO Y EDUCACION

AURORA MARCO LOPEZ

## RESUMEN

Este artículo recoge unas reflexiones de la autora sobre el tema del bilingüismo y sus consecuencias en el marco de la comunidad autónoma gallega, donde se plantea, a su juicio, una situación muy problemática y singularizada, diferente a la de otras comunidades con dos lenguas, debido a circunstancias de tipo histórico que exigen medidas, no sólo de planificación educativa, sino de tipo social. El artículo parte, en primer lugar, de la definición del concepto "bilingüismo", al que siguen unas consideraciones generales sobre la educación bilingüe. En segundo lugar, se ofrece una descripción de la situación gallega y, finalmente, se proponen modelos educativos, ya experimentados con éxito en otras comunidades bilingües, que sería interesante introducir en Galicia. La ausencia en la Ley de Normalización Lingüística de modelos bilingües, el complejo de inferioridad de los gallegos para con su lengua y el escaso apoyo institucional dispensado a la lengua gallega desde las instancias autonómicas dificultan su avance, mientras aumenta, a ritmo acelerado, el proceso de desgalleguización.

## ABSTRACT

In this paper her author makes a reflection about bilingualism and its consequences for the particular context of the autonomous community of Galicia. In this Context -she argues- there exists a very singular and embarrassing situation which is different to other speech communities with two languages. This is due to well known historical circumstances which actually demand the adoption of measures both in the field of educational and social planning. The paper establishes, in the first place, the notion of "bilingualism" and outlines different conceptions about bilingual education. In the second place, we are offered a description of the galician context and, thirdly, the author makes a proposal for the introduction in Galicia of those educational models which have been successfully experimented in other bilingual communities. Finally, the paper takes into account the lack of bilingual models in the Linguistic Normalization Act, the inferiority complex the galician people feel about their language and the insufficient institutional support given to the galician language by the local authorities which, according to the author, makes its progress more difficult at the time that the process of lack of ordinary use of the language grows more and more.

## PALABRAS CLAVE

Educación bilingüe, Modelos educativos, Política educativa.

## KEYWORDS

Bilingual education, Educative models, Educative policy.

## 1. DEFINICION DEL CONCEPTO BILINGÜISMO

En una aproximación al tema del bilingüismo nos parece oportuno, antes de reflexionar sobre él, tratar de definir su significado, porque este concepto, como cualquier materia lingüística, ha ido evolucionando con el tiempo y encubre realidades complejas y variadas. El término ha sido utilizado para describir o caracterizar individuos y colectividades

con dos lenguas. Descripción muy general que permite utilizaciones diferentes del término y, aunque se viene constatando un uso más referido al plano individual, también se habla con frecuencia de comunidades bilingües. No es posible plasmar el término en una única definición. Veamos, pues, como aparece definido en los diccionarios generales y lingüísticos para, posteriormente, analizar sus aplicaciones en una comunidad como la gallega, a la que nos referiremos más adelante, no sólo porque conocemos el problema desde la doble condición de profesional de la enseñanza y habitante de este pueblo, sino, y sobre todo, porque la situación gallega, que presenta rasgos que la singularizan, constituye, dentro de las comunidades con dos lenguas, un caso extremadamente complicado ya que a los problemas que se plantean derivados del contacto entre las dos lenguas, ahora cooficiales, se une el complejo de inferioridad, el "autoodio" de un número considerable de gallegos y gallegas que consideran como lengua de prestigio el castellano y tienden, cada vez en mayor medida, a abandonarlo en ámbitos en que tradicionalmente su uso estaba garantizado.

La definición más común en los diccionarios generales peca de excesiva imprecisión desde el momento en que se considera individuo bilingüe a aquel que usa/ habla dos lenguas (Real Academia: 1992, 205). Algunas definiciones introducen la variable "destreza" y en este sentido se habla del bilingüe como la persona que posee igual destreza en el manejo de dos lenguas o también (extremo contrario) la que tiene un conocimiento, aunque sea pasivo, de una de ellas, incluso en una sola área, por ejemplo la lectura.

Los diccionarios especializados parten de la definición general para llegar a especificaciones más concretas. En las personas bilingües, naturalmente, varía el grado de fluidez en las lenguas, por eso no se pueden dar definiciones en términos absolutos debido a las diferentes situaciones que se presentan en contextos bilingües que obedecen, en muchos casos, a razones histórico-políticas y sociales particulares.

Parte Dubois (1983, 82) de las acepciones generales a las que añade otras más precisas que hacen referencia a casos concretos de países con dos lenguas. Nos interesa destacar una de ellas por su aplicación a la situación de la comunidad gallega:

"En los países donde conviven comunidades de lenguas diferentes, el bilingüismo es el conjunto de problemas lingüísticos, psicológicos y sociales que se plantean a los hablantes abocados a utilizar, en una parte de sus comunicaciones, una lengua o un habla no aceptada fuera de estas circunstancias y, en otra parte, la lengua oficial o comúnmente aceptada".

Hay diferentes modos de explicar la noción de bilingüismo que, como se ve, es una noción relativa. Contribuye a aumentar la imprecisión conceptual la aproximación al tema por parte de lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas, neurólogos, pedagogos, etc. Parece lógico, por consiguiente, incluir varios componentes en una descripción total del bilingüe, entre los cuales se señalan: 1) Tipo: la relación lingüística entre las lenguas. 2) Función: las condiciones bajo las cuales se aprenden y usan las dos lenguas. 3) Grado: fluidez en las dos lenguas. 4) Alternancia: cambio de una lengua a otra. 5) Interacción: la forma en que una lengua afecta a otra (interferencia) (Fantini: 1982, 31).

Hay que ir, en definitiva, más allá de la lingüística porque, como decía Mackey (1970, 554), el bilingüismo no es un fenómeno de la lengua sino una característica de su uso; no es una función del código, sino del mensaje; no pertenece al dominio de la lengua sino del habla.

## 2. EDUCACION BILINGÜE

En contextos con lenguas y culturas diferentes, los sistemas educativos desenvuelven programas de educación bilingüe. Este término se refiere al sistema de enseñanza que proporciona la instrucción en dos o más lenguas, de las cuales una es la L1 del alumnado. Esta definición excluye, por tanto, la situación que se da, sin ir más lejos, en muchos centros de la comunidad gallega en los que la L2 sólo tiene la consideración de materia escolar, reducida, por lo tanto, a un horario rígido de cuatro horas semanales. Los programas bilingües deben garantizar la enseñanza/aprendizaje de una lengua en otras materias del curriculum escolar (Matemáticas, Física, Geografía), como lengua vehicular de contenidos.

En el Estado Español las disposiciones legales obligan a introducir estos programas incorporando junto al castellano las lenguas de las comunidades con lengua propia, lo que aparece regulado en las leyes respectivas de Normalización Lingüística. Surgen, así, modelos bilingües de enseñanza que, como veremos, difieren bastante unos de otros, no sólo en su diseño sino también en los objetivos propuestos y, como consecuencia, en los resultados. Como indica Arrieta (1992,120):

"Todo planteamiento de educación bilingüe parte de un supuesto previo, la determinación de objetivos. ¿Qué nivel de competencia y uso de cada una de las lenguas se pretende que adquieran los alumnos al término de la escolaridad? ¿Qué tipo de integración cultural? La decisión sobre los objetivos lingüísticos de la educación bilingüe en un país determinado es esencialmente una decisión política (...). Como toda decisión política responde a situaciones sociales complejas, en numerosos casos conflictivas, por lo que deberán adecuarse a los problemas planteados, contribuyendo a dar respuestas válidas de integración de ambas culturas en el interior del país".

Uno de los objetivos fundamentales de los programas es que posibiliten el cambio de lengua hogar-escuela, para que los escolares adquieran una buena competencia lingüística en la L1 y la L2. Sólo así se podrá ver la enseñanza bilingüe como una ventaja, desterrando la creencia, que se mantuvo cierto tiempo, de atribuirle consecuencias negativas (las evaluaciones de programas experimentales, por otra parte, así lo han puesto de manifiesto). En este sentido suscribimos las manifestaciones de Ignasi Vila (1992, 369) que considera el sistema educativo como uno de los ámbitos más importantes en el mundo actual para entrar en contacto con una L2. Por eso se debe planificar con especial cuidado, sobre todo en aquellas situaciones sociales en las que conviven dos lenguas, teniendo en cuenta varios factores: el *status* que tienen las lenguas en la comunidad, los objetivos lingüísticos que se persiguen, las condiciones sociales que tienen los hablantes, etc.

Un factor en absoluto desdeñable es el de la motivación de las personas implicadas en el proceso: padres, profesorado y alumnado. Todo el mundo admite hoy que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje y, en relación con ella, las actitudes que, cuando son positivas, hacen que el aprendizaje tenga más éxito. Pero están, por otra parte, los medios humanos y técnicos y la presencia ambiental de la lengua en la comunidad, aspecto importante a considerar porque facilita o entorpece los resultados. En cuanto a la presencia ambiental, no se puede olvidar el papel decisivo que tienen, por ejemplo, los medios de comunicación. Tendremos ocasión de referirnos a ésta y otras cuestiones en la segunda parte de este trabajo.

El uso de dos lenguas en el proceso educativo es un entramado complejo en que intervienen factores diversos: al lado de los puramente lingüísticos, los pedagógicos, psicológicos, económicos, sociales, políticos, etc.

El objetivo fundamental de esta educación bilingüe en comunidades con lengua propia parece claro: mantenimiento de L1, fomentando su dominio, y adquisición de un alto nivel de competencia en L2.

### 3. TIPOLOGIA DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES

Han sido muchos los estudiosos del tema que han hecho clasificaciones a propósito de los tipos de educación bilingüe, basados en diferentes planteamientos, hechos desde perspectivas distintas y teniendo a la vista realidades también muy distintas y complejas. Por eso la tipología es amplia. Sin embargo las distintas clasificaciones no son excluyentes. Vamos a referirnos, a continuación, a la tipología de programas bilingües establecida por Skutnabb-Kangas (1988) que recoge de forma clara Joaquim Arnau, al que seguimos (1992, 12 ss.).

La combinación de las variables lengua y cultura (mayoritaria, dominante o minoritaria entre el alumnado), medio de educación (L1 y/o L2) y objetivos lingüísticos y sociales que persiguen da lugar a cuatro tipos específicos de programas: de segregación, de submersión, de mantenimiento y de inmersión. Con los dos últimos los resultados son muy satisfactorios y los escolares adquieren una buena competencia en L1 y L2, objetivo que no se alcanza cuando se utilizan los dos primeros, en los que además el rendimiento del alumnado es bajo. Veamos, pues, en qué consisten:

#### Programas de segregación

Utilizan como lengua de instrucción la L1 y la L2 queda reducida a la enseñanza, como materia del currículum, de un determinado número de horas a la semana. Este programa que mantiene segregados a los escolares, ya sean de minoría o mayoría lingüística, es de rendimiento escaso, no permite la igualdad de oportunidades de las personas escolarizadas en su L1 con el resto de sus compañeros y la competencia en ambas lenguas es de bajo nivel. Como ejemplos de programas de segregación cita Arnau (1992, 12-13) el modelo bávaro para los niños extranjeros, sobre todo turcos, que son escolarizados siguiendo el currículum y los textos de su país de origen y tienen el alemán como lengua extranjera hasta quinto curso, por no poder integrarse en los programas regulares. El otro ejemplo citado, para una mayoría lingüística, es el de los negros de Sudáfrica. El dominio de la L1 tiene como meta la continuación del *apartheid*.

#### Programas de submersión

La situación de los escolares con L1 diferente al resto de la clase que tiene como lengua de instrucción y contenidos otra lengua, L2 para aquellos escolares, constituye un caso de submersión cuyo objetivo social y lingüístico lleva a la asimilación y a la pérdida de la propia lengua y cultura. La enseñanza en otra lengua aleja a los niños y niñas de su entorno cultural, al no profundizar en él, da lugar a una competencia limitada en L2, provoca retrasos considerables en los desarrollos cognitivos y lingüísticos de los escolares (fracaso escolar) e introduce al alumnado que sigue este programa en un camino de bilingüismo sustractivo. El objetivo de los programas de submersión es la asimilación a la cultura mayoritaria, a la lengua dominante, pero su éxito es escaso porque no consiguen un

buen dominio de L2 y la situación que crean es, según la afirmación de Cummins que reproduce Arnau, una forma de racismo institucionalizado.

Estos programas se aplican, por ejemplo, con los escolares hijos de emigrantes en Alemania, Inglaterra, Estados Unidos. Pero en algunos países, debido a los efectos negativos de la submersión, se han aplicado, al mismo tiempo, programas de compensación o transición ("bilingüismo transicional"), es decir, un modelo de enseñanza que posibilita a los niños y niñas que se escolaricen en su lengua familiar para, gradualmente, introducirlos en la L2 hasta su sustitución. Dicho de otra forma, facilita el paso a la instrucción en L2. Al final el objetivo parece el mismo: la asimilación, pero los métodos, las formas, son menos traumáticas para los escolares.

Si nos detenemos a analizar la situación de la lengua en las comunidades peninsulares, observaremos que éste fue el modelo utilizado durante mucho tiempo en las escuelas, modelo que, todavía hoy, parece perdurar algo mitigado en la comunidad gallega. Los escolares del medio rural, cuya L1 es el gallego, son introducidos en una escuela que se desarrolla íntegramente en castellano. Sólo 4 horas de Lengua Gallega a la semana (cuando se cumplen) diferencia la situación actual de etapas de nuestra reciente historia, ya superadas, creemos, en el sistema educativo en otros ámbitos lingüísticos peninsulares (Cataluña, País Vasco).

### Programas de mantenimiento

El mismo nombre indica su objetivo: el aprendizaje de una L2 con el mantenimiento de la propia para garantizar su supervivencia. Estos programas utilizan como lengua vehicular de instrucción la L1 y, progresivamente, van introduciendo la L2 de tal forma que el currículum se imparte en las dos lenguas hasta que finalizan el período escolar. Son programas claramente encaminados hacia el bilingüismo y biculturalismo. Argumentos de tipo sociológico, político, económico y educacional fueron aducidos por Mac Laughin y que Arnau expone:

- *Sociológicos*: no apartan al grupo de su comunidad original ni provocan problemas de identidad. Frente a los de submersión, asimiladores, que debilitan a los escolares que los siguen, éstos refuerzan al grupo porque no les privan de sus fuentes de orientación.

- *Políticos*: Refuerzan su conciencia lingüística y valoran su pertenencia a una comunidad diferenciada con lengua propia.

- *Económicos*: el conocimiento de dos lenguas siempre es un argumento de peso, cuando se mantiene la que se considera minoritaria y se aprende una L2 que, generalmente, goza de un status social relevante. Pero, además, en el caso de la lengua gallega, al que más adelante nos referiremos, este argumento cobra una fuerza especial: en algunos casos la lengua que se dice minoritaria es una lengua de difusión mundial. Eso ocurre con el gallego que pertenece a la comunidad lingüística gallego-luso-brasileira.

- *Psicoeducacional*: el aprendizaje es mejor si se utiliza como lengua de instrucción la L1, lo que permite al escolar mantener el contacto escuela-familia y no tener la sensación de desarraigo de grupo.

Estos programas, al parecer con alto grado de éxito, se están aplicando en Estados Unidos y Suecia y, dentro del Estado Español, en las comunidades vasca y catalana. En la primera el modelo de enseñanza iniciado en los 60 con las ikastolas y los modelos B y D de la actual legislación educativa tienen puntos de contacto, entendemos, con este programa. En la comunidad catalana ocurrió algo semejante con las Escolas Catalanas -parecidas a las ikastolas- y en la actualidad, la legislación sobre la enseñanza del catalán “abole cualquier modelo educativo en el que el catalán sólo sea una asignatura” (Arnau: 1992, 75) porque la enseñanza se organiza en lengua catalana con el castellano como asignatura, o como programa bilingüe, con las dos lenguas repartidas de forma semejante en el currículum.

### **Programas de inmersión**

Son programas de enseñanza en la L2 dirigidos al alumnado que tiene una L1 considerada mayoritaria. La instrucción se realiza en esa L2 en todas o la mayoría de las materias escolares durante cierto tiempo. El objetivo es el bilingüismo y biculturalismo: al conocimiento de su lengua familiar y de su cultura añaden el conocimiento de otra lengua, en un proceso natural, sin ser forzado, sobre todo si se lleva a cabo desde edad temprana, en Educación Infantil o Primaria.

Los positivos resultados obtenidos con la aplicación del primer programa de inmersión en Quebec (Canadá) dieron lugar a que estos programas se extendiesen por otros países y a que se fuesen produciendo adaptaciones y cambios en su diseño, lo que configura distintos tipos de inmersión: Temprana Total, Temprana Parcial, Inmersión Retardada e Inmersión Tardía. Este modelo de inmersión también se está aplicando en las comunidades vasca y catalana, dirigido a escolares castellano-parlantes.

Tras esta descripción general de los programas de educación bilingüe, vamos a pasar a exponer la situación de la comunidad gallega, muy particular, como decíamos al comienzo de este artículo. Por razones de espacio, la descripción tendrá que ser también general y concisa pero intentaremos la claridad expositiva, aunque no podamos descender al dato estadístico pormenorizado.

## **4. EL BILINGÜISMO EN GALICIA**

De las tres comunidades con lengua propia en el Estado Español la problemática lingüística de la gallega es diferente a la de Cataluña y Euskadi, como hemos reiterado a lo largo de este artículo. Momento es de preguntarse por las causas.

En el País Vasco los porcentajes de uso real de la lengua no son elevados: 35% lo entendían y 33% lo hablaban en 1984 (Arnau: 1992, 54), pero existe una buena motivación, uno de los factores importantes para la recuperación o mantenimiento de una lengua que parte, en principio, de una situación de desventaja, y una buena planificación lingüística. En Cataluña, ambos factores -planificación y motivación- hacen que ésta sea la comunidad con más equilibrio de las tres.

En Galicia el panorama es bastante desolador. Paradójicamente, a pesar del alto porcentaje de población que habla el gallego y, desde luego, lo entiende, el nivel de autoestima y de conciencia lingüística es sensiblemente inferior y, con relación a la

planificación, la actual legislación y la pasividad de las autoridades con responsabilidad en la materia, han abocado a la lengua a un estadio natural de aguante y subsistencia, a una situación de "mínimos" que, para mayor abundamiento, es refrendada por un porcentaje considerable de la población.

Sin descender al detalle, del reciente informe elaborado por el Instituto Gallego de Estadística (1992, 381), que incorpora un apartado relativo al conocimiento y uso del idioma gallego, extraemos datos muy reveladores: el 91,39% de gallegos hablan su lengua y la entienden el 96,97%, la leen el 49,93% y la escriben el 34,85%. Entre todas las lenguas minoritarias de Europa es, sin lugar a dudas, la lengua mejor conservada pero también la menos prestigiada y, a juzgar por los datos que arroja el informe, se mantiene la diferencia a que hacemos alusión de campo-ciudad y clase social: son los habitantes de las grandes áreas urbanas, de la juventud de menos de 15 años o de los gallegos y gallegas con estudios superiores los más resistentes a utilizarla, o la usan ocasionalmente. Un ejemplo nos puede servir de muestra: los gallego-parlantes habituales de La Coruña, Ferrol y Vigo no llegan al 20%.

¿Cuáles son las causas de esta anómala situación? Convendría echar la vista atrás y de forma muy somera, recordar la historia -accidentada historia- del idioma gallego que fue lengua normalizada y vehículo de expresión literaria durante la Edad Media, un período de gran esplendor y brillantez. Si en el tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna se castellanizó la nobleza, en el tránsito de la Edad Moderna a la Contemporánea se castellanizó la burguesía. En realidad lo que ocurrió es que la llegada de una nueva burguesía, de procedencia castellana, trajo como consecuencia un proceso de desgalleguización, por el deseo de los habitantes de este pueblo de incorporarse al grupo representado por las clases dirigentes. Desde ese momento hubo dos lenguas en Galicia. Dos lenguas, dos etnias culturales con una frontera marcada por el *status* social atribuido a cada una de ellas. Esta situación ha llegado a nuestros días. En Galicia, efectivamente, conviven dos lenguas, una de ellas tradicionalmente relegada a situaciones informales, y asociada a estratos socioeconómicos bajos, y otra considerada lengua de cultura, de situaciones formales y asociada a estratos altos. Hay una clara asociación entre lengua y medio: el gallego se ha conservado y es la lengua habitual del interior -con entidades de población muy diseminadas, como se sabe- en donde los procesos de modernización y dinamización de las relaciones sociales son más tardíos. Los habitantes del medio rural son menos propensos al desplazamiento lingüístico (Fishman: 1982, 153) porque la ruralidad está aislada, sin quererlo, o puede aislarse conscientemente. Por el contrario, los habitantes de la ciudad son más propensos al desplazamiento lingüístico. Por esa razón se da el caso de que los movimientos del campo a la ciudad hacen aumentar el número de castellano-parlantes, debido también, entre otras razones, a que la lengua de prestigio desplaza a la que se considera menos prestigiosa.

En las ciudades y parte de la costa, con una densidad de población mayor, el proceso es diferente. Sectores cualificados que ejercen gran influencia sobre la población han optado por hacer del gallego un instrumento reservado para las celebraciones rituales, han hecho -y siguen haciendo- un uso litúrgico del idioma, lo que constituye un ejercicio de bilingüismo diglósico.

Los porcentajes de uso que ofrecen los datos recientes del Instituto de Estadística (1992, 381-382) son muy ilustrativos. Se detecta un abandono progresivo de la lengua según la edad: en la franja 3-22 años usa el gallego (siempre) el 38,7%; de 23 a 65 el 57,4% y de 65 en adelante el 75%. En cuanto al nivel de instrucción de los encuestados y con la

variable "siempre", los resultados de uso son: sin estudios el 81%; con estudios primarios o bachillerato el 48,4% y con estudios universitarios (carreras medias o superiores) el 22,5%.

Y es que para un sector considerable de la comunidad gallega su lengua propia le resulta ajena, no forma parte de su vida cotidiana. Se convierte, como indicamos, en una lengua ritual, confinada, frenada, reprimida, reservada a ciertos usos. Una lengua de vivencias estéticas y culturales. No es la lengua de la información política, económica, de los abogados, de la consulta médica, del artículo de opinión (no hay un sólo diario en gallego), del juzgado, de la Iglesia (en una comunidad como ésta tan implicada en la vida religiosa), de parte del profesorado que, en el momento que abandona la clase, cambia de código.

Mientras exista esta dicotomía, esta duplicidad, no habrá avances. La recuperación de un idioma en su comunidad natural se define por la recuperación de usos sociales perdidos. Entre éstos son prioritarios la escuela y los medios de comunicación. Puesto que estamos tratando de educación y bilingüismo, vamos a pasar ya a la situación de la educación, dejando clara una evidencia: si la sociedad no cambia, la escuela por sí sola no puede hacer grandes progresos en este terreno. Es necesario llegar antes a una situación de "normalidad" para una de las lenguas de esta comunidad, la gallega, que no constituye -ni sería deseable- un peligro, una amenaza, para el castellano. Esa situación normal, hoy por hoy, está lejos todavía. Los trabajos de los investigadores gallegos reflejan un gran pesimismo acerca de su futuro, que ven bajo mínimos. Hay quien incluso, en sus análisis, vaticinaba corta vida a la lengua: dos generaciones escasas para los habitantes de las ciudades y algo más de dos generaciones en el campo (Fernández: 1983, 101-102).

Ya hemos visto que el conocimiento del gallego está ampliamente extendido en Galicia, según los últimos datos estadísticos a que hemos hecho mención. Sin embargo, nunca hubo, a diferencia de Cataluña y País Vasco, iniciativas como las de las ikastolas o la Escola Catalana.

La incorporación del gallego a la enseñanza (como asignatura), data de 1965 para la Universidad, en algunos casos con carácter optativo; del curso 1978-1979 para la Enseñanza Media y de 1980-1981 para EGB. La promulgación de la Ley de Normalización Lingüística en 1983 estableció el carácter obligatorio del gallego como materia de estudio en todos los niveles no universitarios. Pero también a diferencia de otras Leyes de Normalización parte del concepto "lengua materna" y establece el derecho a recibir la enseñanza en esta lengua, cuando sea mayoritaria en el grupo, en los niveles iniciales. Así, se da el caso que son justamente los escolares de estos niveles los que menos posibilidades tienen de acceder a la enseñanza en gallego. Arza y Veiga (1991, 348) constatan el proceso de desgalleguización de las generaciones más jóvenes y aportan los datos siguientes: 2/3 del alumnado de 2º de Preescolar de los pueblos tienen el castellano como L1, porcentaje que alcanza el 96% en las ciudades. Únicamente en los centros de emplazamiento rural el porcentaje de gallego-parlantes es del 90%. Los escolares de estos niveles de emplazamiento urbano, cuya lengua mayoritaria es el castellano, aprenden en esta lengua. Criterio que está de acuerdo con la legislación y con la lógica recomendada desde todos los ámbitos, comenzando por las recomendaciones de la Unesco (1953). Pero también los escolares gallego-parlantes deberían ser escolarizados, siguiendo la misma lógica, en gallego en estos primeros niveles. Aquí se produce la gran paradoja porque este alumnado es también escolarizado en castellano. De esta situación a los escasos rendimientos escolares no hay más que un paso. Las investigaciones señalan la desventaja comparativa de los escolares bilingües obligados a usar una lengua distinta a la empleada en el ámbito familiar. Castillo y Pérez (1980, 62)



hablan, para los escolares de lengua gallega, de un rendimiento escolar un 40% inferior al de sus compañeros que tienen el castellano como L1.

Esta es sólo una muestra del escaso avance que supone para el gallego con una planificación así concebida. Pero no vamos a detenernos en detallar por niveles, ni apurar los datos estadísticos, porque nuestra pretensión en este artículo, sujeto a los límites lógicos de espacio, es ofrecer una visión general de la situación, para lo cual es preciso aportar otras variables.

La presencia del gallego en la enseñanza, EGB, Enseñanzas Medias y Formación Profesional, reducida a un número de horas semanales, con un alto grado de incumplimiento de la propia normativa institucional (61%), se completó con la promulgación de dos decretos en 1988 en los que se insta a la enseñanza en gallego de determinadas áreas del curriculum escolar: Ciencias Sociales en Ciclo Medio de EGB y Superior y dos materias a escoger en BUP y Formación Profesional. Esta vehiculación obligatoria en gallego, para no entrar en mayores precisiones, se caracteriza por su baja presencia y por depender sobre todo de la voluntad del profesorado.

Mencionar al profesorado en este proceso normalizador es de necesidad. Todo intento de planificación lingüística pasa por la escuela. De ahí la importancia de la motivación de las personas implicadas en el proceso: alumnado, profesorado y padres.

En cuanto al profesorado, estudios recientes (Arza y otros autores:1990) sobre su competencia o incompetencia para la impartición en esta lengua, muestran que en la red pública de enseñanza hay una mayor capacitación que en la privada para impartir las clases en gallego, dato que coincide con la mayor extensión de la enseñanza en gallego en los centros públicos. De todos modos el análisis se ha hecho en función de si poseen titulación o no, informe que no aporta ningún dato sobre actitudes hacia la lengua, lo que resulta fundamental. Los cursillos (acelerados) que se imparten desde la Administración educativa en los últimos años de cara a capacitar al profesorado, para muchas personas no tienen más objetivo que conseguir puntuación para traslados, oposiciones, baremos y asuntos varios. Poco han supuesto en la normalización real. Otros datos que interesan más para la descripción del proceso, aunque no demasiado recientes, sí son significativos. El análisis de las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia (Rojo: 1981, 138) ofrece estos resultados: al ser preguntado el profesorado si el gallego debe convertirse en la lengua habitual el 58,92% se muestran de acuerdo/totalmente de acuerdo. Pero esto contrasta con su comportamiento lingüístico familiar: el 0,66 de los encuestados habla castellano con su cónyuge y el 0,81% con sus hijos. En gallego el porcentaje es, en el primer caso, 0,34% y, en el segundo, 0,19%. ¿Ofrecen fiabilidad total las investigaciones hechas a base de encuestas o hay que introducir otros elementos de análisis?

Cualquier planteamiento de normalización de una lengua exige el conocimiento pleno de la realidad sociolingüística. Los estudios realizados hasta el momento, desde la Administración o individualmente, tienen limitaciones metodológicas porque están basados única y exclusivamente en las encuestas. Es preciso otro tipo de pruebas. Hay cuestiones decisivas sobre las que no se ha reflexionado lo suficiente. Tendríamos que saber, por ejemplo, en qué ámbitos se avanza o retrocede en el uso de la lengua; en qué segmentos de edad avanza o disminuye la lealtad lingüística; en qué medida los hablantes del medio rural que tienen como L1 el gallego lo han ido abandonando en contacto con la escuela y con el entorno; qué razones mueven a los bilingües a la elección de uno u otro código lingüístico; si la respuesta de los adultos al uso lingüístico del alumnado puede influir en su conducta y,

por lo tanto, en su producción (esta situación tiene especial interés en la escuela). Aspectos como éstos es necesario asumirlos. Y, cómo no, proceder a la elaboración de un mapa sociolingüístico.

Son muchos los interrogantes que se plantean pero debemos poner límite a este artículo y queremos hacerlo con una propuesta que parte de la reflexión sobre el tema: sin agresividad, sin acritud (hay mucha susceptibilidad, sobre todo en los padres de los escolares), con sentido común, hay que buscar para el idioma de Galicia una relación fraterna con las demás lenguas peninsulares, hay que dotarlo de una protección especial para compensar ese desequilibrio secular con respecto al castellano. Las medidas de tipo social, la planificación educativa deben contribuir a generar un proceso normalizador. Algunos intentos aislados desde centros escolares de avanzar en el proceso, de forma total o parcial (Malpica o Arteixo), no provocan rechazo en el alumnado, que obtiene resultados satisfactorios, ni en los padres, que en muchos casos solicitaban al profesorado la enseñanza en castellano para sus hijos teniendo como tenían como lengua de instalación el gallego.

Nuestra propuesta para un modelo de educación bilingüe en Galicia está en la línea del ya experimentado con éxito en otras comunidades y países: teniendo en cuenta la L1 del alumnado utilizar los programas de inmersión para los castellano-parlantes que repercutirían en niveles de competencia lingüística superiores a los que se pueden conseguir por otros medios, en actitudes favorables a su uso y, en función de la evaluación de resultados de otras comunidades, buenos niveles de comprensión oral y escrita, de expresión escrita y ortografía. Parecen más pobres, sin embargo, sus niveles de expresión oral (Vila: 1992,101). Para los gallego-parlantes los programas de mantenimiento de que hemos hablado en este artículo serían también la vía adecuada que posibilite un modelo de educación bilingüe en el que los niños y las niñas en período de escolarización en la Comunidad Gallega conociese y dominase las dos lenguas cooficiales de este territorio.

De todos modos, al no poder evaluar resultados dada la falta de implantación de estos modelos, estas reflexiones no dejan de ser un futurible que precisará, si algún día se acometen, de adecuación a la realidad sociolingüística de Galicia. Una planificación que se siente urgente, si no se desea que la lengua gallega se vea obligada a refugiarse en las montañas para morir más cerca del cielo, como pronosticó a principios de siglo Unamuno para la lengua vasca.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARNAU, J. (1992): "Educación bilingüe. Modelos y principios psicopedagógicos" en *La educación bilingüe*. Icc, Universitat de Barcelona.
- ARRIETA, E. (1992): "Diversos planteamientos de la educación bilingüe" en *Mitos y realidades del bilingüismo en la educación*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- ARZA, N.; CAMPOS, A.; VEIGA, D. y RUBAL, X. (1990): "A situación de normalización lingüística no ensino" en *A Educación en Galicia. Informe cero. Problemas e Perspectivas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- ARZA, N. y VEIGA, D. (1991): "Os programas de inmersión e a normalización lingüística no contexto galego" en *I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago.
- CASTILLO CASTILLO, J. y PÉREZ VILARIÑO, J. (1980): *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*. Icc, Universidad de Santiago.
- DUBOIS, J., y AL. (1979): *Diccionario de Lingüística*, Alianza Editorial, Madrid.
- FANTINI, A.E. (1982): *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Ed. Herder, Barcelona.

- FERNANDEZ, M. (1983): "Mantenimiento y cambio de lengua en Galicia: el ritmo de la desgalleguización en los últimos años" en *Verba*, vol. 10. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- FISHMAN, J. (1982): *Sociología del lenguaje*. 2ª ed., Cátedra, Madrid.
- INSTITUTO DE ESTADISTICA (1992): *Coñecemento e uso do idioma galego*. Xunta de Galicia.
- MACKEY, W. (1970): "The Description of Bilingualism" en Fishman, J., *Reading in the Sociology of Language*, La Haya.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.
- ROJO, G. (1981): "En torno a las actitudes lingüísticas de los profesores de EGB" en *Revista de Educación*. nº 268, Madrid.
- VILA, I. (1992): "Aspects psicològics del bilingüisme" en *Actas do III Congreso Internacional da língua Galego-Portuguesa na Galiza*. Agal, A Corunha.
- VILA, I. (1992): "La educación bilingüe en el Estado Español" en *La educación bilingüe*. Ice, Universitat de Barcelona.