

**A PLANIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA
NOS CENTROS
EDUCATIVOS**

XUNTA DE GALICIA

A PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA NOS CENTROS EDUCATIVOS

XUNTA DE GALICIA

Edita

Xunta de Galicia

Presidencia

Secretaría Xeral de Política Lingüística

Autores

Agustín Fernández Paz

Anxo M. Lorenzo Suárez

Fernando Ramallo

Deseño gráfico

Paco Armada

Coordinación

Olga Iglesias de la Fuente

Copyright da edición

Xunta de Galicia

Depósito legal

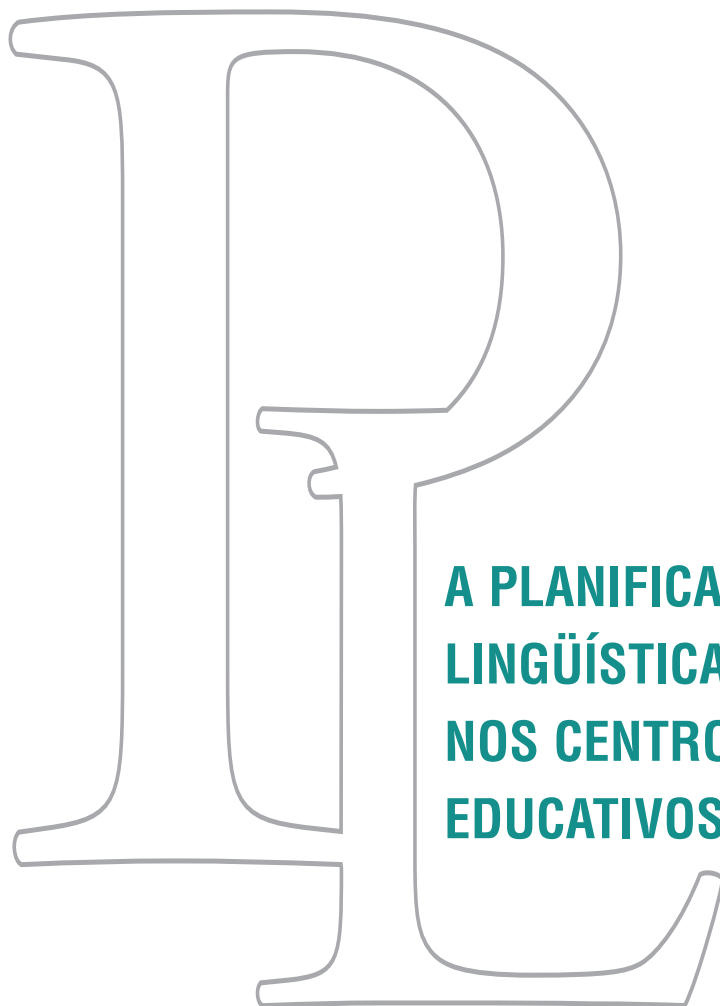
C 2907-2007

ISBN

978-84-453-4486-6

Imprime

Agencia Gráfica Gallega



**A PLANIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA
NOS CENTROS
EDUCATIVOS**

A aprobación do Decreto 124/2007 polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo supón un novo marco legislativo para a potenciación da lingua galega nos centros de ensino dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

O éxito desta aposta pola nosa lingua depende, en gran medida, da implicación de todos os sectores da comunidade educativa.

Por iso, desde a Administración autonómica queremos facilitarlles aos centros educativos o apoio técnico necesario para conseguir este obxectivo, e un exemplo disto é o libro *A planificación lingüística nos centros educativos* que aquí presentamos.

Agardamos que este traballo sexa un referente para a elaboración das dúas ferramentas claves na mellora da situación da lingua galega: a Planificación sociolingüística do centro (PSC) e o Proxecto lingüístico do centro (PLC).

Finalmente, como conselleira de Educación e Ordenación Universitaria quixera recordarlles a todos os sectores implicados no feito educativo que a mellora da situación da nosa lingua é unha obriga de todos nós, pero tamén que esta debe desenvolverse nun marco de diálogo e consenso. Só así poderemos afianzar a lingua galega e construír país.

LAURA SÁNCHEZ PIÑÓN
Conselleira de Educación
e Ordenación Universitaria

Nos últimos anos, producíronse grandes transformacións na sociedade galega que non sempre repercutiron na boa saúde da nosa lingua.

Os estudos científicos realizados na nosa comunidade sinalan dous aspectos preocupantes: por unha banda, a creba da transmisión interxeracional; pola outra, unha diminución do uso da lingua nas xeracións máis novas, malia seren elas as que acadan o maior nivel de competencias lingüísticas.

Os procesos sociolingüísticos non son irreversibles se se desenvolve unha planificación lingüística axeitada. O ámbito educativo, como institución clave nos procesos de produción e reprodución dos grupos lingüísticos, pode, sumando esforzos, consciencias e ilusións, desenvolver accións que revertan na calidade do ensino e que lle devolvan á lingua o lugar que lle corresponde de seu.

Estes materiais queren servir de referente para o deseño dunha activa planificación lingüística que corrixa eivas, aposte por novas metodoloxías e procedementos, mellore resultados e deseñe proxectos de intervención acaídos á nova realidade legal e sociolingüística.

Presentámosvos un traballo pioneiro en Galicia, e tamén iniciador dunha serie de materiais, dirixido aos axentes e actores da planificación lingüística nos centros de ensino. Insírense nun conxunto de medidas coas que a Secretaría Xeral de Política Lingüística aposta decididamente pola dinamización lingüística no eido educativo.

Despois de traballardes arreo durante moitos anos, é comprensible que nalgúns casos a rutina e a instalación das prácticas de sempre se vaian asentando paseniñamente, ata conducir ao desleixo. É compromiso desta secretaría xeral proporcionar o pulo anovador e apelar unha vez máis á vosa profesionalidade.

Quero compartir convosco este tempo novo, para facermos do galego unha lingua viva dentro e fóra do centro.

MARISOL LÓPEZ MARTÍNEZ

Secretaría xeral
de Política Lingüística

Introducción



O PRESENTE traballo, *A planificación lingüística nos centros educativos*, nace co obxectivo de fornecer materiais útiles para a planificación lingüística nos centros de ensino non universitario de Galicia e de divulgarlos entre as persoas encargadas de levala á práctica. Trátase dun material de referencia que se complementa con outro máis sintético e orientado á práctica, titulado *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*.

Cómpre sinalar, aínda que sexa brevemente, o contido e as intencións das dúas obras. Por unha banda, os contidos de ambos traballos están estreitamente relacionados e oriéntanse aos mesmos destinatarios/as. Pero, por outra banda, as intencións son diferentes: mentres que a *Guía práctica...* xorde como un produto pensado para a aplicación das propostas da planificación lingüística educativa, esta obra ten un propósito máis amplo: ademais de recoller e ampliar esas orientacións prácticas, queremos que sirva como obra de referencia para clarear conceptos, establecer tipoloxías e consultar material complementario.

Para facer realidade unha planificación lingüística coherente e eficaz nos centros educativos de ensino non universitario é imprescindible contar con materiais prácticos e de referencia dirixidos a todos os axentes que estean directa ou indirectamente involucrados neses procesos sociolingüísticos. Tendo en conta o modelo lingüístico educativo aplicado en Galicia, a responsabilidade de implementar esta pla-

nificación lingüística correspóndelle a todos os actores relacionados co sistema educativo, principalmente os centros escolares.

Cando elaboramos estes materiais tivemos sempre presentes os seus destinatarios, principalmente o profesorado e todos aqueles axentes que participan directamente no sistema educativo. Dun xeito especial, dirixímonos ao equipo directivos dos centros e aos membros dos equipos de normalización e dinamización lingüística, xa que ambos os dous desempeñan un papel central no proceso de planificación lingüística. O noso propósito é darlles pautas, recursos e estratexias útiles para a planificación e para a dinamización da lingua galega.

As propostas para a planificación lingüística educativa que presentamos aquí desenvólvense de acordo cos obxectivos lingüísticos da Lei de normalización lingüística de 1993, cos contidos do Plan xeral de normalización da lingua galega de 2004, e co estipulado no Decreto 124/2007 que regula a presenza do galego no ensino non universitario. Trátase da primeira vez que a Administración da Xunta de Galicia decide levar a cabo un intento serio e masivo de divulgar tales materiais con esa finalidade. Anteriormente só houbo experiencias parciais que careceron da ambición e da continuidade que a realidade sociolingüística demanda.

Este traballo consta de seis unidades e unha sección de anexos, que pasamos a describir brevemente.

A unidade 1 ten como finalidade a presentación dun conxunto de aspectos teóricos, prácticos e aplicados da sociolingüística e da política lingüística que axuden a entender o contexto dos procesos de planificación.

A unidade 2 confórmase coa presentación de diversos conceptos básicos que establecen a relación entre linguas e educación. Esta unidade facilita o achegamento ás diferentes formas de entender e de levar á práctica os modelos educativos bilingües.

A unidade 3 desenvolve unha breve caracterización dos principais indicadores da situación sociolingüística actual de Galicia, a partir dos diversos traballos de investigación elaborados nos últimos anos.

A unidade 4 ten como obxectivo mostrar as características do modelo galego de ensino bilingüe tal como foi aplicado desde os anos oitenta, así como algúns dos seus resultados. Ademais, mostramos algunhas das principais actitudes e prexuízos tanto sobre o bilingüismo escolar coma sobre a presenza do galego no ensino.

A unidade 5 céntrase en ofrecer unha revisión pormenorizada dos elementos que debemos ter en conta para levar a cabo liñas de actuación dirixidas a potenciar os usos lingüísticos e a mellorar a consideración social da lingua galega. Nesta unidade descríbense con detalle os dous documentos centrais da planificación lingüística educativa: a Planificación sociolingüística de centro (PSC) e o Proxecto lingüístico de centro (PLC). Tamén se realiza unha descrición do traballo dos equipos de normalización e dinamización lingüística.

A unidade 6 organízase en tres partes: a determinación da situación sociolingüística dun centro determinado, as propostas de planificación lingüística nas diferentes etapas educativas en función do tipo de centro en que se imparten, e as liñas principais para facer efectiva a dinamización lingüística.

Finalmente, completamos o traballo cuns anexos prácticos que complementan algúns dos aspectos que se describen nos capítulos precedentes: un glosario de conceptos empregados, un compendio de gráficos cos datos sociolingüísticos actualizados, o texto do Decreto 124/2007 que regula o uso do galego no ensino, un exemplo práctico para a análise sociolingüística do contorno, diferentes modelos de cuestionarios para a análise sociolingüística e unha selección de referencias (electrónicas, bibliográficas, etc.) de utilidade para os labores de planificación lingüística.

Parécenos necesario lembrar que elaboramos este traballo cunha orientación divulgativa, o que nos levou a formulalo cos mínimos tecnicismos precisos, fuxindo de complexidades que non teñen cabida nun material deste tipo. Aínda así, ten a suficiente densidade como para esixir unha lectura demorada, nin superficial nin fragmentaria, pois o que cobra relevancia é o conxunto, non as partes. Como a realidade dos centros educativos é máis complexa que esta nosa proposta, animamos a todas as persoas interesadas para que analicen e apliquen as recomendacións que aquí formulamos dun xeito crítico e creativo, axeitándose ás características de cada centro educativo en particular e tendo en conta o marco normativo galego.

Unidade 1



Conceptos básicos
de planificación lingüística
e de sociolingüística
aplicados ao ensino

Introdución

OBJECTIVO deste tema é presentar un conxunto de conceptos básicos que fagan posible a aplicación nos centros escolares de procesos de planificación lingüística. Como a finalidade xeral desta obra é poñer nas mans dos responsables desta planificación ferramentas e estratexias para a intervención sociolingüística, precisamos abordar previamente os aspectos teóricos, prácticos e aplicados dos conceptos que imos utilizar.

O ámbito educativo e escolar foi considerado pola sociolingüística –e tamén pola política lingüística– como un obxecto de estudo e como un ámbito de aplicación prioritario. Por exemplo, a planificación lingüística no ensino enténdese como un obxectivo central das políticas revitalizadoras de calquera lingua, xa que a educación se considera crucial para garantir o mantemento ou a recuperación das linguas con problemas de uso e de funcións sociais.

As situacións de contacto de linguas presentan un contexto individual, social e educativo complexo, porque adoitan ser moi heteroxéneas. A xénese da situación de contacto, a cantidade de linguas implicadas, a súa distribución social sincrónica, o seu recoñecemento legal, a historia social destas, etc., son todos aspectos

que conducen a situacións sociolingüísticas moi diferenciadas. Ao tempo, cómpre sinalar que as situacións de contacto lingüístico teñen unha extensión superior ás situacións de non contacto, xa que van aumentando por mor dos movementos de poboación e da necesidade de coñecer diferentes linguas e culturas.

Galicia –e os territorios exteriores onde tamén se fala historicamente a lingua galega– é un exemplo máis de contacto lingüístico, neste caso entre o galego e o castelán. Trátase dunha situación que se prolonga no tempo, que cada vez é máis intensa e que dá lugar na actualidade a unha situación sociolingüística complexa e ás veces contraditoria. Con independencia da valoración que efectuemos, o contacto galego-castelán ten, polo menos, tres consecuencias: por unha banda, a xeneralización do bilingüismo social e individual; por outra banda, a formulación dun proceso xeral de substitución do galego polo castelán; e, finalmente, a xeración dun discurso e dunha práctica que tenta resistir esa ondada substitutoria mediante a reivindicación da recuperación da lingua galega.

Se tivéssemos que resumir a situación das linguas que tradicionalmente entran en contacto en Galicia, abondaría con sinalar que boa parte

das diferenzas entre unha e outra están relacionadas co prestixio social. É ben sabido que o castelán goza no noso país dun prestixio social indubidable, recoñecido por todos os axentes sociais; o galego, pola súa parte, é unha lingua que carece dese mesmo prestixio, malia os avances que nese sentido se produciron nas últimas décadas. Precisamente esa falta de prestixio foi o que levou a considerar a situación de Galicia como diglósica. Dada a enorme penetración do concepto de diglosia na opinión pública galega, cómpre facer unha breve precisión ao respecto.

Se ben, tradicionalmente, se podía manter que en Galicia había unha situación diglósica, cunha lingua –o castelán– considerada lingua A, propia dos ámbitos socialmente máis prestixiados e escasamente utilizada no ámbito familiar, e con outra lingua –o galego– considerada lingua B, restrinxida ao uso familiar e practicamente ausente dos ámbitos formais, na actualidade este debuxo mudou substancialmente. Desde mediados do século XX, sobre todo a partir da chegada do período democrático, o galego foi acadando certa cota de representación en espazos de uso tradicionalmente ligados ao castelán: a Administración, o ensino non universitario, os medios de comunicación, etc. Neste contexto, o concepto clásico de diglosia queda desvirtuado. Porén, seguen existindo ámbitos de uso en que o galego é considerado lingua de menor entidade, particularmente na xustiza e tamén nalgúns medios de comunica-

ción privados, onde se pode constatar unha supremacía de prexuízos negativos cara á lingua galega. Por iso, é mellor recorrer ao concepto de conflito lingüístico, que pasamos a comentar.

Fronte a esta visión consensualista e relativamente estable ou estática do contacto de linguas, que é a que ofrece o modelo da diglosia, o conflito lingüístico parte da consideración de que os grupos lingüísticos constitúen comunidades con intereses antagónicos, nos que as respectivas linguas adoitan verse coma variedades en competición. Segundo este modelo, o contacto de linguas sempre implica unha situación de desequilibrio na que un dos grupos lingüísticos é dominante e o outro ou outros están dominados.

Por se tratar dunha situación dinámica, non determinista nin irreversible, senón máis ben explicable atendendo a condicionamentos sociais, nas situacións conflitivas caben varias posibles consecuencias, que van desde a desaparición por substitución da lingua dominada á superación da situación de desaxuste mediante un proceso de recuperación do status, do capital simbólico e do valor comunicativo da lingua dominada. As situacións de conflito lingüístico non deben analizarse só en termos negativos, como un intento de superar as tensións que delas se derivan, senón que polo contrario as tensións poden ser o inicio de necesarias transformacións sociolingüísticas.

1. Planificación e política lingüística

1.1. Antecedentes

Se partimos de considerar que a planificación e máis a política lingüística constitúen formas de intervención socio-política sobre os problemas lingüísticos, debemos convir en que existiron tales tipos de intervencións ao longo da historia. Pero será a partir do século XX cando a preocupación por solucionar diferentes tipos de problemas lingüísticos comece a constituírse en materia de estudo, de investigación e de aplicación.

Co paso do tempo, a planificación lingüística foise configurando como un ámbito de traballo teórico e aplicado que tiña como misión achegar ferramentas, estratexias e recursos para cambiar situacións sociolingüísticas consideradas insatisfactorias desde a perspectiva dos axentes sociais e políticos implicados, así como desde a perspectiva da sociedade. Entendemos a planificación lingüística como unha actividade consciente levada a cabo para resolver diversos tipos de problemas sociolingüísticos: lingüísticos, porque afecta as linguas e/ou os falantes; e sociais, porque afecta ao status social, as ideoloxías e as funcións sociais das linguas, dos Estados e dos grupos sociais.

Alguns autores tenderon a considerar que a planificación lingüística resolvía problemas que

afectasen só ou principalmente as comunidades plurilingües. En cambio, hoxe sabemos que calquera colectividade humana –bilingüe ou monolingüe; occidental ou oriental; pertencente a un estado economicamente desenvolvido ou por desenvolver; etc.– pode presentar problemas lingüísticos vinculados coa estrutura, uso e funcións da(s) variedade(s) lingüística(s)¹. Así, debemos aproximarnos á planificación lingüística desde a amplitude temática que presenta: desde campañas polo uso non sexista da linguaxe, ata as subvencións a empresas para a galeguización das súas actividades, pasando polo desenvolvemento da terminoloxía científica do galego ou do francés, por poñer só algúns exemplos. Neste sentido, a planificación lingüística cómpre situala nun marco xeral de intervención sobre asuntos sociolingüísticos, calquera que sexa o tema en cuestión e o axente planificador que os leva adiante.

Outra cuestión que queda, con moita frecuencia, nun segundo plano é o que se denomina a «moralidade» ou xustificación da planificación lingüística: cales son os motivos que nos levan a propoñer cambios sociolingüísticos na nosa comunidade? Téñase en conta que non estamos ante unha cuestión irrelevante ou secundaria, porque, entre outras cuestións, contar con argumentos claros e consensuados

¹ Utilizaremos ao longo deste traballo diferentes denominacións –«variedade lingüística», «lingua», «idioma», etc.– como termos sinónimos, sen engadirlle a cada un deles ningún tipo de matiz semántico diferenciador.

na comunidade vainos permitir darlles ás propostas planificadoras unha lexitimidade sociopolítica importante.

Na maior partes dos casos, a xustificación da planificación lingüística radica en intentar modificar unha situación sociolingüística e política que se considera insatisfactoria e inxusta para algunha(s) da(s) lingua(s) presente(s) na comunidade. Avatares históricos, sociais, económicos, etc. conduciron a esa situación e a planificación lingüística achegará medios e estratexias para desenvolver actividades que tendan a mudar esa situación insatisfactoria.

Os pioneiros da planificación lingüística asumían que as propostas dos especialistas e dos políticos tiñan toda a lexitimidade porque estaban elaboradas por técnicos e desenvolvidas por políticos. Ademais, moitos autores enfocaban a planificación como o motor dun auténtico cambio social, de cara ao progreso e á mellora das condicións de vida das comunidades con linguas con problemas. Na actualidade, sabemos que as decisións de técnicos e políticos, ademais de estaren ben fundamentadas, deben ser coñecidas, debatidas e consensuadas cos seus destinatarios. De non facelo así, córrese o risco de que a lexitimidade do proceso sexa cuestionada por certos sectores sociais ou que o éxito das propostas planificadoras non se produza porque non fomos quen de implicar activamente a sociedade nese proceso.

A planificación lingüística prodúcese en dous niveis principais: un macrosocial e outro microsorial. En primeiro lugar, as actuacións de carácter macrosocial son aquelas desenvolvidas no nivel máis xeral, é dicir, desde o Estado

ou Goberno correspondente. Tendo en conta que se organizan desde as instancias de poder, contarán coa lexitimade que dá o exercicio do poder e cos recursos que se poden destinar desde esas instancias. Estas actuacións poden consistir en desenvolvementos legais e lexislativos que lle dean recoñecemento oficial á utilización ou ao coñecemento dunha lingua e aos dereitos lingüísticos dos seus usuarios/as nos ámbitos da educación, a xustiza ou a Administración pública, por exemplo. Os axentes da macroplanificación lingüística son os gobernos e as institucións públicas.

En segundo lugar, as actuacións de carácter microsorial son as desenvolvidas no ciclo local e sectorial, onde nos aproximamos ás persoas que falan a lingua, á familia, á veciñanza e á comunidade. Os axentes da microplanificación son habitualmente persoas (un profesor, un líder local de opinión, un presentador de TV ou da radio, etc.), ou grupos reducidos da sociedade. Exemplos de aspectos tratados a este nivel son o aumento do uso social da lingua por parte de futuros pais e nais; os usos lingüísticos da mocidade no seu tempo de lecer; o aumento da competencia lingüística dos falantes e a súa destreza oral e escrita en diferentes rexistros dunha lingua; a oportunidade de utilizar a lingua en público, en tendas, nas súas relacións coa Administración pública ou no lugar de traballo, etc.

Aínda que a planificación lingüística se interpretou principalmente como unha actividade a grande escala (é dicir, macrosocial), pensada e executada por gobernos, e dirixida a toda a sociedade, cómpre recoñecer que o éxito ou o fracaso das intervencións sociolingüísticas dependerán de que ambos os planos, o micro e

mais o macro, estean presentes nas propostas planificadoras. Por exemplo, de nada serve establecer un marco normativo, que inclúa normas sobre o uso das linguas nun determinado ámbito social, se non o acompañamos de actividades de sensibilización, de información e de dinamización microsociais, que teñan en conta as características sociolingüísticas dos destinatarios/as dese marco normativo. É dicir, en moitas ocasións, chegarmos ao nivel microsocial é fundamental para que a proposta planificadora teña éxito. Ademais, nas sociedades actuais, sobre todo nas máis desenvolvidas, o tecido social é moi diverso e complexo, de maneira que resulta difícil acceder a el mediante fórmulas directas e simples baseadas na acción directa dos gobernos.

1.2. Caracterización conceptual

Examinaremos agora unha caracterización dos dous conceptos clave deste tema: o de planificación lingüística e o de política lingüística. Non se pode agachar a dificultade de diferenciar nidiamente ambos os dous conceptos, xa que podemos atopar definicións que os caracterizan de forma diferente ou mesmo contraposta. Nós propoñemos a seguinte definición de política lingüística: a determinación do papel que han xogar as linguas nunha comunidade específica. Esa determinación pode ser de tres tipos:

- a) Explícita: esta será a planificación lingüística.
- b) Implícita: non se difunden os obxectivos e actuacións que se levan a cabo.

- c) Inhibidora: non se fai nada para favorecer a lingua socialmente minoritaria².

Polo tanto, desde esta perspectiva, a planificación lingüística consistirá na formulación e na posta en práctica dunha política lingüística explícita. Unha definición máis precisa desta planificación sería a seguinte:

A planificación lingüística é o esforzo consciente desenvolvido para influír na conduta das persoas respecto da adquisición, da estrutura ou da asignación funcional dos seus códigos lingüísticos.

Un concepto relacionado co anterior é o de dinamización lingüística. Esta consiste no desenvolvemento dun conxunto estruturado de actividades que ten como obxectivo crear as condicións que aseguren o funcionamento da planificación lingüística (xeral ou sectorial: na educación, na sociedade, etc.). No caso concreto da educación, coa dinamización lingüística pretendemos favorecer en cada centro escolar as condicións educativas e ambientais que faga posible a realización, con garantías de éxito, da planificación lingüística escolar.

1.3. Ámbitos de actuación na planificación lingüística

Distinguiremos tres compoñentes na planificación lingüística:

- a) Planificación do status

² Tal como sinalamos no glosario (véxase anexo 1), consideramos que unha lingua é socialmente maioritaria cando, con independencia do seu número de falantes, ten unha presenza social máis ampla (medios de comunicación, intercambios formalizados, etc.). Por outra banda, unha lingua será socialmente minoritaria –aínda que sexa maioritaria en número de falantes– cando ten unha presenza social menor.

- b) Planificación do corpus
- c) Planificación da adquisición

Ante a diversidade de posibles contidos planificadores, os obxectivos van depender das necesidades detectadas e das ideoloxías da sociedade e dos grupos que artellen as propos-

tas planificadoras. Hai que ter moi presente que a distinción destes tres compoñentes na planificación lingüística está moi clara na teoría, pero resulta moito menos operativa na práctica, xa que na maior parte das actuacións planificadoras deberemos pór en marcha os tres ao mesmo tempo.

CADRO 1. Obxectivos relacionados cos tres compoñentes da planificación lingüística.

1. Algúns obxectivos relacionados co CORPUS

- Normativización; depuración lingüística; modernización (elaboración terminolóxica e estilística); consecución de reformas lingüísticas; procesos de estandarización.

2. Algúns obxectivos relacionados co STATUS

- Establecemento de réximes lingüísticos (oficialización); extensión dos usos e das funcións sociais; modificación de ideoloxías, opinións e actitudes lingüísticas; prohibición; revitalización de linguas en situación de perigo.

3. Algúns obxectivos relacionados coa ADQUISICIÓN

- Transmisión lingüística primaria; aprendizaxe das linguas na socialización secundaria; aprendizaxe da variedade estándar; adquisición das linguas por adultos (segundas linguas: linguas propias, estranxeiras, etc.).

1.4. A posta en práctica da planificación lingüística

Ao ser a planificación lingüística unha intervención consciente e organizada, adóitase recomendar que a súa posta en práctica siga unha secuencia lóxica de accións. De seguido, presentaremos un desenvolvemento das actuacións de planificación lingüística baseado en seis fases sucesivas.

1) Diagnóstico

Esta fase consiste en levar a cabo unha análise do punto de partida nun colectivo ou orga-

nización concreta: avaliación do estado actual da situación sociolingüística dunha lingua, as súas necesidades, a planificación lingüística realizada anteriormente (se foi o caso), as carencias e limitacións detectadas, etc. É nesta fase cando se detectarán os puntos fortes e febles da situación de partida e se identificarán os problemas principais que cómpre resolver.

Haberá que ter moi presente que toda situación sociolingüística está influída por un conxunto amplo de factores contextuais: sociais, económicos, políticos, culturais, lingüísticos, ideolóxicos, etc. Coñecer ese conxunto de factores semella clave para diagnosticar satisfacto-

riamente a situación de partida e para identificar os problemas sociolingüísticos detectados.

2) Definición do problema

Nesta fase, despois de coñecer o diagnóstico da situación de partida, concretaremos o conxunto de operacións destinadas a establecer cal é a cuestión concreta á que nos debemos enfrentar. Esta etapa inclúe tanto a definición das causas do problema –e as súas consecuencias– como dotar da lexitimidade necesaria as accións que tomemos para solucionar o problema. Segundo como se defina o problema, así se enfocará a resposta que levaremos adiante.

3) Formulación das liñas de actuación

Nesta fase trátase de estudar as respostas posibles ao problema definido anteriormente. Os planificadores deben negociar cos actores sociais relevantes as posibles respostas para valorar as alternativas dispoñibles.

Esta parte do proceso deberá rematar coa adopción dun plan ou programa que lle dea resposta ao problema formulado. Nese documento deberán fixarse obxectivos, concretarse as medidas, establecerse os recursos necesarios, definir sen ambigüidades os destinatarios/as das accións e temporizar coherentemente (mediante un cronograma detallado) as actividades para realizar.

4) Posta en práctica

Nesta fase poñemos en marcha as medidas definidas na fase anterior, mediante a execución das actividades previstas nos plans de actuación.

Cómpre ter moi presentes as dificultades que entraña a intervención sociolingüística. Pasar do plan previsto no papel á realidade produce en moitas ocasións unha desviación considerable nos obxectivos propostos.

5) Avaliación das actuacións

A avaliación é unha actividade que lle permite ao planificador lingüístico formarse un xuízo de valor sobre unha determinada acción. Polo tanto, servirá para o seguimento das accións levadas a cabo e para a posible reformulación das intervencións.

Esta avaliación debe enfocarse nun sentido amplo e afectará a todas as etapas da intervención. Tenta detectar as desviacións que se produzan respecto dos obxectivos marcados, co fin de rectificar o rumbo na medida do posible. Podemos distinguir catro tipos de avaliacións:

- a) Avaliación sobre a identificación correcta das necesidades e dos problemas que queremos atender: etapa de diagnóstico.
- b) Avaliación da idoneidade das medidas propostas. Algúns criterios de avaliación neste nivel son os seguintes:
 - simplicidade das medidas adoptadas;
 - efectividade na consecución dos obxectivos;
 - economicidade relativa;
 - aceptabilidade.
- c) Avaliación sobre o proceso de posta en práctica: se a introdución da innovación avanza ou non, onde están os atrancos e os puntos fortes do proceso de difusión, etc.

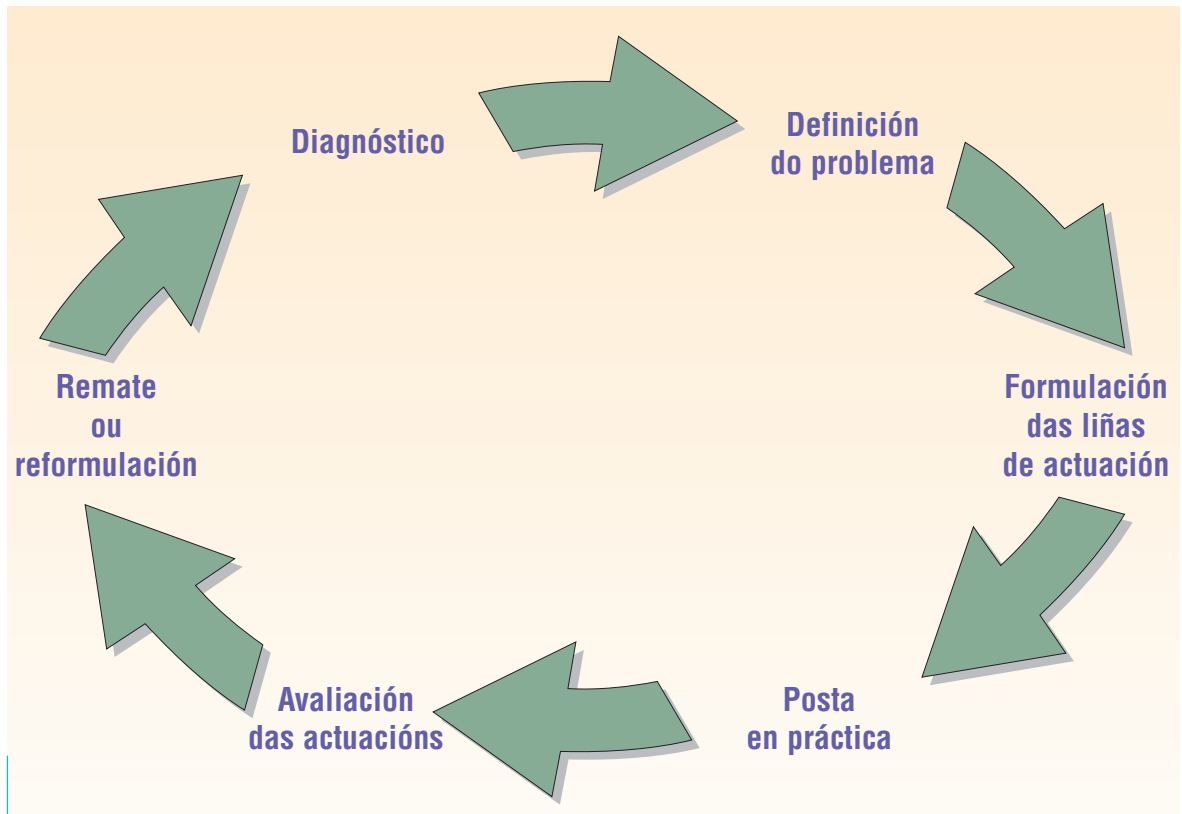
d) Avaliación final, tamén denominada avaliación conclusiva: exame dos efectos do que se fixo no seu conxunto.

Comprobamos que a avaliación non só está enfocada a comprobar o éxito ou o fracaso das accións levadas a cabo, senón que tamén resultará moi útil no seguimento da posta en práctica. A incorporación do compoñente avaliativo ás actividades planificadoras vai dar unha calidade e unha fiabilidade que compensará os esforzos investidos.

6) Remate ou reformulación da política adoptada

Unha vez rematada a actividade, debemos valorar se o obxectivo sociolingüístico procurado se cumpriu ou se, pola contra, só se cumpriu parcialmente. Neste último caso, debemos reformular as liñas de actuación e propoñer novas actividades que solucionen os problemas detectados e non corrixidos.

CADRO 2. Desenvolvemento das actuacións planificadoras.



2. Competencia e uso das linguas

2.1. Competencia lingüística e comunicativa

A competencia lingüística, tamén denominada destreza, habilidade ou aptitude, defínemola como o dominio que unha persoa posúe da gramática e do vocabulario dunha lingua proxectada nas catro capacidades básicas: comprender, falar, escribir e ler. Adóitase distinguir entre as destrezas espontáneas (comprender e falar) e as destrezas aprendidas (escribir e ler): as primeiras adquirense durante a socialización primaria dos individuos (na familia), mentres que as segundas precisan dunha aprendizaxe consciente, realizada normalmente durante a socialización secundaria coa educación.

Esta definición omite unha cuestión fundamental. A capacidade dos seres humanos para comunicárense non se limita ás posibilidades de construción e comprensión de enunciados correctos, senón que implica o coñecemento dos condicionamentos de calquera índole que existen nun acto de comunicación. De aquí xorde o concepto de competencia comunicativa, que consiste nun conxunto de saberes, estratexias e habilidades que fan posible un uso adecuado e coherente das linguas nas diversas situacións e contextos do intercambio comunicativo entre as persoas.

A noción de competencia comunicativa foi proposta inicialmente para enfatizar a impor-

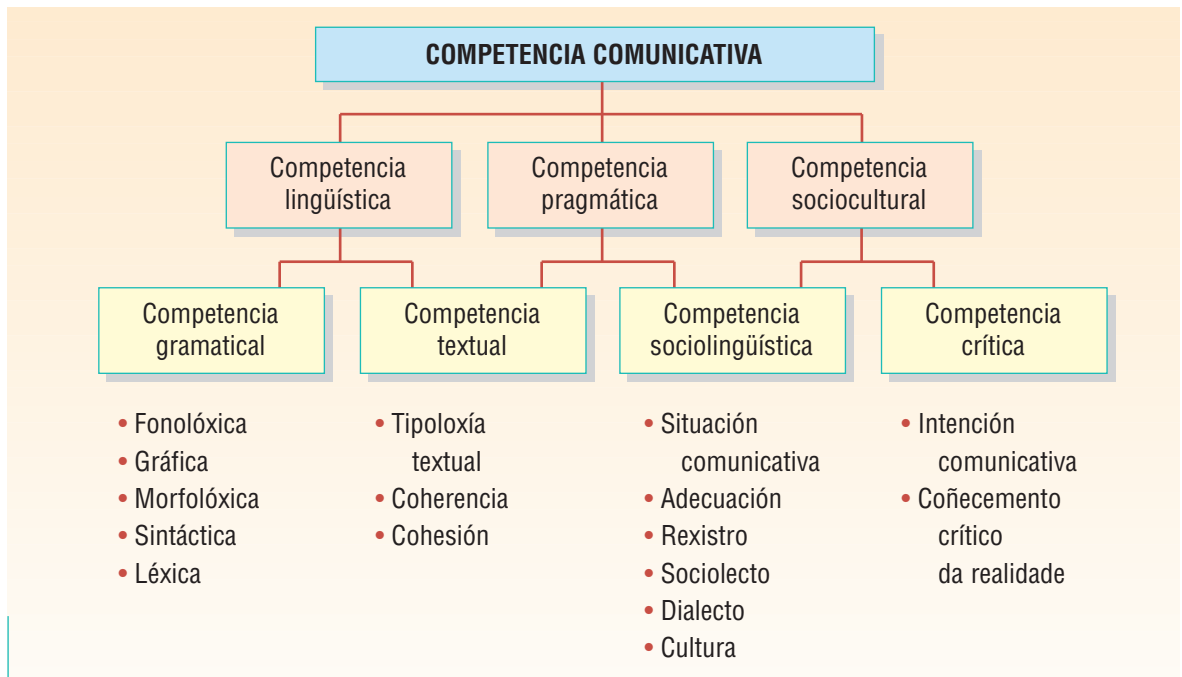
tancia que ten o contexto social para desenvolver a habilidade de utilizar unha lingua. Polo tanto, na determinación da competencia dos individuos non só se inclúe o coñecemento gramatical, senón tamén a capacidade para usar a lingua en contextos particulares. Máis concretamente, supón o coñecemento práctico –e non necesariamente explícito– das regras psicolóxicas, culturais e sociais que rexen na utilización dunha lingua no contexto social. O proceso de socialización lingüística consiste, en parte, na adquisición progresiva desta competencia comunicativa que completa a competencia lingüística de cada individuo. Considérase que o obxectivo da aprendizaxe é acadar a competencia comunicativa na lingua.

No cadro seguinte presentamos os tres compoñentes principais da competencia comunicativa e as destrezas asociadas con cada un deles. A competencia lingüística consiste no coñecemento do sistema lingüístico e da súa estrutura formal. As competencias gramatical e textual intégranse nela. A competencia pragmática consiste na capacidade do falante para utilizar os coñecementos derivados da competencia lingüística para conseguir os obxectivos interaccionais que se propón. E a competencia sociocultural refírese á capacidade de coñecer as relacións da lingua co contexto sociocultural e saber dicir aquilo que é conveniente a cada momento.

Unha cuestión que require un tratamento específico é o da competencia das persoas bilingües. Debemos ter en conta que os bilingües presentan un tipo de competencia lingüística especial, xa que reflicte as interaccións existentes entre as linguas que coñecen (véxase a uni-

dade 2). Por unha banda, a competencia dos bilingües non se pode considerar como a suma de dúas competencias monolingües; e, por outra banda, os falantes bilingües non presentan necesariamente unha competencia totalmente equilibrada nas linguas.

CADRO 3. A competencia comunicativa



2.2. Usos da lingua

Denominamos uso lingüístico a posta en práctica dunha lingua. Con respecto ás categorías de análise, o uso lingüístico inclúe tanto a lingua habitual dos individuos coma a lingua utilizada en situacións comunicativas específicas, tanto orais coma escritas.

Para apreender os usos lingüísticos, utilízase o concepto de lingua habitual, que supón a

adscripción ou filiación lingüística de cada individuo. Un concepto relacionado coa lingua habitual é o de frecuencia de uso da lingua en cuestión.

A escala utilizada tanto para fixar a lingua habitual das persoas coma para delimitar os usos lingüísticos xerais ou específicos adoita conter diferentes puntos. Por exemplo, nas situacións de linguas en contacto, para saber que lingua ten máis uso social, establécense dous

puntos extremos –utilización exclusiva de A ou de B– e concrépanse opcións intermedias –máis A ou máis B–. No caso de investigar a frecuencia de uso dunha lingua, a escala debe contar tamén con varios puntos que abranguen desde o seu uso categórico –sempre– ata a non utilización –nunca–, contemplando asemade opcións intermedias –normalmente, ás veces, etc.–.

Emprégase tamén nalgúns casos o concepto de lingua vehicular (por exemplo, nos textos sobre a lingua no ensino). Con lingua vehicular désígnase a variedade que debe servir para a realización dunha determinada actividade (lingua vehicular da clase, do profesorado, etc.). Tamén se usa ás veces a denominación de lingua ambiental para designar o idioma que predomina nun determinado contexto social ou comunitario.

3. Lingua inicial e transmisión lingüística primaria

A transmisión lingüística primaria é o proceso de reprodución dunha lingua ás novas xeracións de falantes, producido no seo familiar por parte principalmente de pais e nais, e tamén, en certos casos, por outros membros da familia. Este proceso lingüístico forma parte da socialización primaria dos individuos.

O obxecto da transmisión primaria é a lingua inicial, que será aquela variedade lingüística que o individuo adquira espontaneamente en primeiro lugar. Non se exclúe a posibilidade de que, baixo determinadas circunstancias, os individuos adquiren máis dunha variedade como lingua inicial, sobre todo en contextos de contacto de linguas ou de plurilingüismo familiar.

A lingua inicial foi denominada ás veces como lingua materna, lingua familiar, lingua de socialización familiar, etc. Todas as denominacións son aceptables, sempre e cando quede claro que o obxectivo é nomear o resultado do traspaso lingüístico interxeracional.

O traspaso da lingua familiar ás novas xeracións de falantes é o proceso natural para a conservación dunha lingua, proceso que garante a súa vitalidade demográfica e unha importante cohesión do grupo social que a fala. Unha lingua que non se transmite ten poucas posibilidades de sobrevivir nun prazo medio e longo de tempo. A familia foi, ata agora, a institución

principal responsable da reprodución das linguas. Tamén é moi relevante o papel da familia estendida: avós, tíos, que habitan na casa; outras persoas: a familia da aldea; etc.

A transmisión lingüística primaria non é unha actividade que se poida regular normativamente. A incidencia das políticas lingüísticas sobre o ámbito privado e interpersonal é moi limitada. Ademais, as causas da non reprodución familiar dunha lingua, mesmo por parte de falantes desa lingua, estarán moi enraizadas nas valoracións e ideoloxías da comunidade.

Cando nunha comunidade se dá, de xeito maioritario, o traspaso da lingua de pais/nais a fillos/as no ámbito familiar, debemos desenvolver argumentos favorables ao mantemento da transmisión primaria. Nestes casos, para reforzar a transmisión da lingua, será efectivo utilizar argumentos que combinen as motivacións integrativas (é a lingua da familia, é a lingua dos nosos antepasados, é a lingua local, é a «nosa» lingua, etc.), xunto coas motivacións prácticas e utilitarias (é a lingua en que nos comunicamos de xeito cotián, é importante sabela para acceder ao mercado laboral, etc.).

No caso de termos que desenvolver estratexias de recuperación, os argumentos a prol desta transmisión son máis problemáticos, dado que a falta de transmisión primaria non é

a causa, senón máis ben a consecuencia de todo un proceso complexo de abandono desa lingua e de desvaloración profunda de todo o que ten que ver con ela. Neste escenario, os argumentos de tipo «integrativo» e «utilitario» son relativamente inútiles, dado que a percepción da vitalidade da lingua pode estar moi minguada.

Nestes casos, a incidencia na transmisión tórnase máis difícil porque as persoas, xa instaladas na lingua dominante, non lle atoparán rendemento práctico a utilizaren a lingua socialmente minoritaria, ao tempo que pedir-lles o seu uso na socialización dos fillos/as pode supoñer unha «incoherencia lingüística» importante: van transmitir-lles aos fillos e fillas unha lingua que eles non falan? En consecuencia, para estes casos semella máis factible argumentar mediante os seguintes dous aspectos: incidir nos beneficios do plurilingüismo social e da aprendizaxe de dúas variedades desde o inicio do proceso socializador.

Por unha banda, é importante espallar a idea de que vivimos nunha sociedade aberta onde o

plurilingüismo é unha necesidade real e unha oportunidade (laboral, vital, social, etc.). Nunha comunidade que ten dúas linguas, o coñecemento e o uso de ambas supón, xa que logo, unha necesidade e, na maior parte dos casos, unha oportunidade para os individuos. Polo tanto, trátase de explicar o argumento do plurilingüismo individual e social —e non só do bilingüismo— como elemento imprescindible do capital social de calquera individuo na sociedade actual.

Por outra banda, é igualmente interesante salientar que a aprendizaxe de dúas variedades desde o inicio do proceso socializador, máis aínda se se trata de linguas estruturalmente próximas, é o máis óptimo desde calquera punto de vista (pedagóxico, lingüístico, sociolingüístico, etc.). O argumento principal neste caso é que, cun mínimo de esforzo suplementario, os cativos/as poden aprender dúas ou mesmo unha terceira lingua (o portugués, no noso caso), ou polo menos estarán preparados para achegarse a esa terceira lingua cun esforzo posterior menor.

4. Actitudes lingüísticas

4.1. Definición xeral de actitude

Ao longo da nosa vida, as persoas imos acumulando distintas experiencias que serán de utilidade para interpretar os contextos, sempre cambiantes, nos que desenvolven o día a día. Estas experiencias teñen unha procedencia e unha estrutura moi diversa. Hainas estritamente persoais, hainas colectivas, hainas familiares, hainas emocionais, hainas cognitivas, hainas que permanecen toda a vida, mentres que outras se esvaen aos poucos segundos, hainas das que se é plenamente consciente e hainas nas que non se repara ata que se activan circunstancialmente.

Pois ben, o xeito de xestionar estas experiencias constitúe un elemento fundamental da nosa percepción, do noso modo de actuar e da nosa comprensión dos aconteceres. Dito doutro xeito, as nosas experiencias (e a falta delas) son o xermolo das nosas actitudes. Os seres humanos estamos constantemente avaliando tanto o noso comportamento como, sobre todo, o comportamento dos demais. Aínda que esta avaliación se sustenta, en boa medida, nesa experiencia acumulada cómpre, igualmente, non esquecer que os humanos tamén somos quen de categorizar o mundo que nos rodea a partir de procesos de racionalización menos vinculados coas experiencias propias.

O termo actitude é un concepto sobre o que se leva escrito e discutido abundantemente, coa dificultade engadida de non ser doado de delimitar, especialmente polas relacións semánticas que mantén con outros termos moi relacionados, como é o caso de prexuízo, valor, crenza, opinión ou representación, por citar algúns deles. Por outro lado, é unha desas nocións que exceden os lindes do discurso científico e acadan unha notable vitalidade nos usos cotiáns e populares, o que introduce aínda máis confusión.

Definimos a actitude como unha tendencia ou predisposición relativamente estable a actuar –favorable ou desfavorablemente– con respecto a obxectos e situacións sociais.

A estabilidade, o carácter duradeiro, é o que diferencia a actitude da opinión; esta última presenta unha menor resistencia ao cambio. As actitudes configúranse no grupo de referencia, aínda que aparecen moldeadas pola experiencia persoal. Quere isto dicir que son os suxeitos, en tanto que membros de determinados grupos sociais, os que teñen e mostran determinadas actitudes, polo que estudando os grupos sociais poderemos configurar un mapa actitudinal de toda unha poboación. Precisamente por ser produtos de socialización, as actitudes tenden a ser modificables. De feito, a parte fundamental

no traballo sobre as actitudes lingüísticas ten como obxectivo intentar cambialas.

A caracterización, estrutura e función das actitudes varía considerablemente en función da perspectiva teórica que adoptemos. Neste traballo concíbense as actitudes como disposicións internas (mentais) a actuar, o que implica que só poderemos achegarnos a estas indirectamente. Esta perspectiva adopta unha concepción multicompoñencial da estrutura das actitudes, con tres factores: o cognitivo, o afectivo e o comportamental:

- O cognitivo fai referencia ás percepcións, ás crenzas e aos coñecementos que os suxeitos teñen respecto do obxecto actitudinal (sempre conformadas por sistemas ideolóxicos, sexan conscientes ou non).
- O afectivo remite aos sentimentos e ás emocións que ese obxecto suscita nos seres humanos.
- O comportamental ou condutual refírese á tendencia a iniciar unha acción con respecto a ese obxecto. Os dous primeiros anteceden sempre o terceiro, que os presupón. Non debe confundirse coa conduta propiamente dita.

Unha medición idónea das actitudes require avaliar as tres compoñentes e que estas manteñan certo grao de consistencia interna. Así, espérase que unha valoración positiva sobre a diversidade lingüística, sobre os valores simbólico, identitario e comunicativo do galego, sobre a riqueza lingüística dunha comunidade, etc., propicie unha conduta consonte esa valoración; pero non sempre é así, e, nese caso, aparece a disonancia.

Cando unha actitude desfavorable cara a un obxecto tende a ser moi estereotipada, intensamente cargada de emocións e non é susceptible de variación ante o impacto de informacións contraditorias, estamos ante un prexuízo. Os prexuízos teñen a súa causa nunha sobrevaloración cognitiva e afectan on contrastada que leva o individuo a avaliar e a actuar fóra dos seus marcos experienciais. Moitos dos esforzos relativos a mellorar as actitudes están relacionados co traballo sobre os prexuízos. Axudar a desmontalos cunha argumentación favorable é o obxectivo central do traballo sobre as actitudes lingüísticas.

4.2. O tratamento das actitudes lingüísticas

O estudo das actitudes lingüísticas constitúe unha peza fundamental en todo proceso de planificación lingüística. En particular, no caso de Galicia estamos probablemente ante o aspecto esencial no proceso de recuperación lingüística. Unha sociedade plurilingüe que non valore, respecte e aprecie a diversidade lingüística, que manifeste unha actitude negativa cara a algunha das linguas, é unha sociedade que categoriza os grupos lingüísticos en niveis distintos. Nestas sociedades opera un esquema no que hai «linguas mellores» e «linguas peores», ou «linguas máis útiles» e «linguas menos útiles», que deixa translucir un desprezo a un determinado grupo de persoas que utilizan habitualmente unha determinada lingua.

En Galicia, é capital traballar na mellora das actitudes. Sen esa mellora é moi difícil a recuperación lingüística. Todos os estudos poñen de manifesto que as actitudes lingüísticas en Galicia son moderadamente favorables ao galego,

sobre todo no grupo de poboación dos máis novos de idade e nos que verdadeiramente se xoga o futuro inmediato da lingua. En particular, a mocidade, malia non ter a maioría o galego como lingua habitual, mostra unhas actitudes moi positivas cara á lingua, os seus falantes, os distintos ámbitos de uso, etc. E nisto hai plena coincidencia en que o ámbito educativo tivo un papel crucial. Con todo, como é obvio no caso galego, a relación entre actitudes e comportamento non sempre é a esperada.

O estudo das actitudes lingüísticas no mundo do ensino resulta fundamental para comprender mellor os problemas cos que se atopa a lingua galega. É preciso obter datos de todos os sectores involucrados, profesores/as, alumnos/as, pais e nais, persoal non docente, Administración, etc. Por exemplo, en canto ao persoal docente, é de capital importancia des-

cribir e reflexionar sobre os factores que inflúen nas súas actitudes sobre a diversidade lingüística, sobre o valor das linguas minoritarias, sobre a presenza do galego no ensino, etc. E así co resto dos axentes involucrados nas actividades educativas (escolares ou extraescolares).

Un exemplo da estrutura interna das actitudes lingüísticas en Galicia podémolo visualizar no cadro seguinte. No nivel cognitivo, é fundamental coñecer os saberes ou as crenzas dos falantes con respecto á diversidade lingüística en xeral, á situación das linguas en Galicia, á lexislación lingüística educativa, etc. No nivel afectivo, interézanos analizar como os falantes avalían o uso do galego en distintos ámbitos, aos seus usuarios, etc. Finalmente, a componente condutual permítenos achegarnos ao posible uso da lingua, tendo en conta os contextos de produción comunicativa.

CADRO 4. Estrutura compoñencial das actitudes lingüísticas



5. Os procesos de abandono e recuperación das linguas

O contacto de linguas é unha situación normal se atendemos á extensión que tal situación ten en todo o planeta e en todo tipo de sociedades. Aínda que o contacto é un proceso estendido, iso non implica que as dinámicas establecidas entre os grupos lingüísticos sexan estables e equilibradas. E tampouco significa que as variedades lingüísticas se manteñan inalteradas e que non poidan desaparecer, ben porque desaparecen os falantes que a utilizaban (pensemos en catástrofes naturais, guerras, desprazamentos masivos, etc.), ben porque tales falantes deciden abandonalas e usaren outras variedades lingüísticas.

Na evolución das situacións de contacto lingüístico podemos asistir a dous resultados diferentes: ben o abandono dunha lingua por outra, ben a subsistencia desa lingua e o mantemento, xa que logo, da situación de contacto entre elas. No primeiro caso, a substitución lingüística enténdese como o proceso de cambio, normalmente gradual, dunha lingua por outra nas vidas dos membros dunha comunidade. E, no segundo caso, o mantemento lingüístico é un proceso de signo contrario á substitución, no cal a lingua en cuestión continúa a manter falantes, espazos de uso e funcións sociais en competición con outra(s) lingua(s).

Algunhas características dos procesos substitutorios son as seguintes:

- A substitución dunha lingua por outra é un proceso extralingüístico e supraindividual (= social). O abandono é un proceso de tipo sociopolítico e socioeconómico.
- O seu desenvolvemento obsérvase principalmente na diacronía e a *posteriori* (observación en tempo real); na sincronía, a substitución pode observarse a través das diferenzas xeracionais (observación en tempo aparente).
- Trátase dun proceso de competición entre linguas en contacto que supón para a lingua substituída a perda de falantes e de espazos de utilización efectiva, como consecuencia dunha mudanza nos comportamentos lingüísticos e no proceso de elección lingüística.
- O proceso remata, se non hai freo, coa desaparición da lingua substituída.
- Normalmente, este proceso ten diferentes fases (iniciais, intermedias e finais) e pode presentar diferentes ritmos (máis rápido ou lento), en función de variables históricas, sociais, económicas, etc.

5.1. Factores clave na perda e no mantemento das linguas

Con respecto ás causas do abandono das linguas, estableceuse unha relación directa entre certos aspectos sociopolíticos e a vitalidade das linguas: por exemplo, a existencia de réximes ditatoriais, de represión lingüística, diferenzas de clases sociais, etc. Directamente relacionada con esta perspectiva aparece o concepto de prestixio social, criterio utilizado para argumentar que as linguas substituíntes son percibidas polos indivi-

duos cun valor social alto (como variedade de referencia, que serve para o ascenso social, etc.), mentres que as linguas substituídas son consideradas en termos negativos (con status social baixo).

Este tipo de explicacións, baseadas na influencia de aspectos sociopolíticos, son insuficientes e precisan complementarse con outras hipóteses que mostren unha vinculación directa entre factores sociopolíticos e os usos lingüísticos dos individuos.

Algunhas causas do abandono das linguas

- Discriminación, represión, rápido colapso da poboación, falta de oportunidades económicas, industrialización crecente, rápidas transformacións económicas, división do traballo, migracións, comunicación con rexións foráneas, reasentamentos, dispersión, alfabetización, educación obrigatoria, políticas lingüísticas oficiais, servizo militar, tipos de casamentos, destrución cultural, guerra, escravitude, fame, epidemias, proselitismo relixioso.
- Falta de cohesión social entre falantes, falta de proximidade física entre os falantes; simbolismo da lingua dominante: como símbolo político da nación vs. rexión; como un símbolo socioeconómico de civilización, progreso, futuro vs. pasado, presente, etc.; como un símbolo cultural de internacionalidade e urbanidade vs. ruralidade e localidade.
- Estigmatización e baixo prestixio social da variedade recesiva; ausencia de institucións que establezan normas (escolas, academias, etc.).

Algúns factores que promoven o mantemento lingüístico

- Identidade étnica, conciencia da herdanza cultural, illamento xeográfico, número de falantes, estrutura familiar, tipos de casamentos endogámicos, organización social e institucións propias, orientación política, relixión, programas de revitalización social, intervencións gobernamentais.

5.2. Procesos de recuperación

Unha das constatacións que realizamos ao observar a evolución das situacións de contacto de linguas é que resulta practicamente imposible facer predicións fiables sobre cal vai ser a dirección e o resultado final dun proceso substitutorio en marcha. De feito, as predicións lineais, no sentido de augurar a desaparición dunha variedade lingüística unha vez que se dan determinadas condicións socioculturais, étnicas ou socioeconómicas, téñense topado con abundantes casos de procesos inconclusos e mesmo con exemplos de revitalización en diversos graos.

O que debemos aprender das realidades sociolingüísticas é que os procesos substitutorios non están fatalmente abocados a un remate dramático, e iso débese en parte a que é posible desenvolver dinámicas socioculturais, lingüísticas e político-administrativas que deteñan tales procesos aparentemente fatais e reconduzan a situación da lingua substituída por vieiros de recuperación.

Definimos a revitalización lingüística como o proceso mediante o cal engadimos novas formas ou novas funcións a unha lingua que está en situación de perigo de extinción lingüística, co obxectivo de incrementar os seus usos e os seus usuarios.

A preocupación polo risco de desaparición social de moitas linguas levou á proposición de diversas hipóteses e modelos artellados para provocar un cambio de tendencia. Apuntamos a continuación as características principais de dous modelos revitalizadores moi diferencia-

dos: o de normalización lingüística e o de comunidade.

a) Modelo de normalización lingüística

Historicamente, o concepto de normalización lingüística designou un movemento sociopolítico de reivindicación que tiña como obxectivo restaurar a vitalidade daquelas linguas que, vivindo nos seus territorios históricos, foron desprazadas polas linguas dos estados-nación: galés, catalán, frisio, éuscaro, alsaciano, etc.

Todas estas linguas compartían unha serie de características sociolingüísticas e sociopolíticas: estaban pasando por procesos de substitución lingüística máis ou menos avanzados, non tiñan ningún tipo de recoñecemento legal e oficial, sufrían problemas de estandarización e/ou de desenvolvemento formal (terminolóxico, estilístico, etc.).

Pero, ademais destas características, a normalización lingüística implicaba algo máis. Este concepto xurdía en comunidades que, nalgún momento do seu devir histórico, viviran unha situación de certa «normalidade» lingüística, entendendo isto como un uso amplo e xeneralizado da lingua propia na comunicación formal e informal. E, posteriormente, circunstancias políticas adversas fixeron cambiar esa situación lingüística e cultural de normalidade, perdendo finalmente, coa constitución dos estados nación europeos, calquera tipo de capacidade para xestionar os seus asuntos lingüísticos.

En consecuencia, a normalización lingüística entendeuuse como o proceso de oficialización e

de difusión, o máis ampla e completa posible, dunha lingua socialmente minoritaria e en conflito con outra variedade dominante a todos os ámbitos da vida dunha comunidade. Dentro destes ámbitos, salientáanse os ámbitos oficiais e formais, pero tamén son prioritarios todo tipo de espazo social significativo na comunidade, os diferentes niveis de usos e de funcións sociais, etc. Este proceso irá unido á estandarización estrutural interna e á oficialización –recoñecemento legal– da lingua.

O desenvolvemento posterior deste concepto dirixiu o sentido dos esforzos revitalizadores da normalización lingüística en varias direccións simultáneas:

- Acadar un recoñecemento legal da lingua que, como mínimo, ampare o seu uso social e a súa institucionalización.
- Conseguir máis funcións sociais para a lingua e maiores espazos de uso en todo tipo de ámbitos: sociais, institucionais, etc.
- Propiciar que os poderes públicos asuman a protección e a promoción dos procesos normalizadores: que a promoción das linguas forme parte das políticas públicas.
- Avanzar nos procesos de normativización e de resolución dos problemas estritamente lingüísticos: estandarización, desenvolvemento terminolóxico e estilístico, etc.

Malia que a normalización pretende camiñar na dirección ascendente –desde a sociedade cara aos poderes públicos– e tamén na descendente –desde o poder cara á sociedade civil–, enténdese este proceso como un movemento de reivindicación cun fondo compoñente de activis-

mo desde a sociedade civil e desde as organizacións propias do asociacionismo voluntario.

b) Modelo de comunidade

Un modelo revitalizador baseado na comunidade é o denominado *reversión da substitución lingüística*. Trátase dun modelo moi afastado da xénese e do desenvolvemento do concepto de normalización lingüística, e por iso cómpre comentar algunhas das súas características principais.

En primeiro lugar, as súas bases teóricas céntranse en que o mantemento dunha lingua ten como punto central o seu traspaso interxeracional: sen a transmisión familiar, calquera lingua está exposta á substitución lingüística e só na medida en que a transmisión estea asegurada poderemos emprender outros obxectivos socio-lingüísticos máis ambiciosos.

Ademais, este modelo baséase tamén nas interrelacións entre lingua-cultura-comunidade. A substitución lingüística defínese como un sinal de desmembración social e comunitaria e, polo tanto, a reversión da substitución debe converterse nun xeito de reconstruír o tecido social. O mantemento dos límites do grupo resulta crucial para a supervivencia lingüística: só se unha identidade social resulta positiva para un colectivo e só se esa identidade incorpora o trazo «falar a lingua X», se pode conseguir que ese colectivo manteña un trazo tan definitorio como é a lingua propia.

Respecto dos obxectivos deste modelo revitalizador, o mantemento da lingua defínese como unha situación de distribución funcional entre

as variedades lingüísticas en contacto. Isto significa que o obxectivo do proceso recuperador non é algún tipo de horizonte monolingüe na lingua propia, senón nunha situación de plurilingüismo social que a mesma comunidade debe consensuar. Esta interpretación é posible porque se parte de que o plurilingüismo (social ou individual) non se entende como un conflito polo control das institucións estatais e, polo tanto, deixa en segundo plano os usos oficiais e públicos máis xeneralizados.

Trátase, polo tanto, dun modelo de política e planificación lingüística ascendente —de abaixo a arriba—, que sitúa a comunidade e os seus membros nun plano central do proceso recuperador: só na medida en que a comunidade

asuma como propios os obxectivos de inverter a substitución que está a sufrir a súa lingua, esta terá éxito e o proceso de reversión poderá ir avanzando cara a compromisos máis complexos e ambiciosos.

Este modelo de comunidade ten un baseamento consensualista e está pensado para ser realizado en estados moi pouco intervencionistas en política lingüística e cultural. Nel deféndese abertamente o plurilingüismo social —tanto para os falantes dunha e doutra lingua— e crese posible a existencia dunha sociedade culturalmente pluralista. Polo tanto, o proceso de reversión da substitución lingüística non exclúe o mantemento doutras identidades e doutras opcións lingüísticas persoais.

6. Conceptos de metodoloxía e de intervención sociolingüística

6.1. Consideracións xerais

Sabemos que non hai dous centros de ensino iguais e que as actividades de planificación da lingua precisan dun diagnóstico e dunha avaliación que teña en conta a diversidade e a segmentación dos grupos lingüísticos que conviven na realidade social máis próxima. Por iso, este apartado centrase nos fundamentos elementais da práctica de investigación necesaria para acadar os obxectivos previstos na planificación lingüística dos centros escolares.

A planificación lingüística no centro comeza co estudo da situación sobre a cal se vai incidir, incluíndo toda a comunidade educativa: profesorado, alumnado, ANPA, familias, contexto social, concello, etc. O aspecto central dese estudo será a caracterización sociolingüística e comunicativa do colectivo: comportamentos, necesidades, crenzas, actitudes, valores, percepcións, etc. Ademais, é conveniente coñecer as experiencias anteriores, levadas a cabo tanto no propio centro coma noutros da mesma zona.

O punto de partida é a consideración de que a investigación, en xeral, e a obtención, análise e interpretación de datos, en particular, son cruciais tanto se se pretende obter un diagnóstico coma se se quere planificar unha interven-

ción determinada. Calquera tarefa de planificación lingüística debe sustentarse nun coñecemento profundo da realidade social sobre a que imos actuar. Polo tanto, o obxectivo desta epígrafe é proporcionarlle ao planificador uns coñecementos básicos a respecto dos dispositivos de recolección e produción de datos que poden resultar útiles no momento de iniciar unha acción determinada.

Aínda que neste traballo se parte da consideración de que o planificador lingüístico non debe caer en tecnicismos estériles e si traballar con flexibilidade e certa dose de imaxinación, tamén é esixible un mínimo de rigor á hora de realizar o traballo de campo, cando se precise, para obter e interpretar os datos sociolingüísticos do contexto que nos rodea.

A continuación, preséntase un resumo das principais técnicas de investigación que teñen á súa disposición os planificadores dos centros. Asíumense moitas das limitacións coas que se enfrontan día a día as persoas que desenvolven este traballo nos centros educativos. As esixencias técnicas que implica facer traballo de campo poden solucionarse cunha dose de imaxinación e de sentido común, co obxectivo de lograr un resultado satisfactorio. Lonxe de calquera dogmatismo, apostamos por:

- 1) Fomentar a creatividade metodolóxica e a busca de deseños integrais que permitan unha aproximación o máis completa posible.
- 2) Fomentar a participación activa dos informantes, concibidos como suxeitos e non como obxectos.
- 3) Partir de formulacións que poñan o acento na unión entre reflexión e acción.
- 4) Considerar o proceso de investigación como unha vía para a mobilización e a transformación do grupo social minoritario.

6.2. Técnicas de produción de datos

Aínda que en certo modo superada, é habitual atoparse na investigación social cunha polémica, ao noso modo de entender estéril, entre o cuantitativo e o cualitativo no debate metodolóxico. O que subxace a esta aparente oposición é a distinción ontolóxica entre a cantidade (números) e a calidade (palabras). Os partidarios de alentar este debate, que ten unha longa tradición, adoitan recorrer a argumentos que sosteñen que só unha das posturas é axeitada. Pero, na práctica, ambos os procedementos se complementan: pode que os números nada sexan sen palabras, pero estas non son incommensurables. Polo tanto defenderemos un pluralismo metodolóxico que, en función da perspectiva de aproximación ao obxecto de estudo, aproveitará a potencialidade de cada unha das técnicas.

Antes de elixir unha técnica determinada, debemos ter claros os nosos obxectivos, os nosos recursos económicos e humanos e o tempo do que dispoñemos. Como recomendación xeral, é interesante dispoñer de datos de tipo cuantitativo e cualitativo, sempre que sexa posible. Isto daralles consistencia aos resultados. Para iso debemos levar adiante un proceso de recollida de datos que sexa asumible humana e economicamente, e que achegue información sinxela e manexable, centrada nos aspectos que poidan interesar para os obxectivos dinamizadores. Débese fuxir, xa que logo, de traballos de campo moi longos e que achegan moita información inservible para as tarefas de planificación lingüística.

A partir destas consideracións, propoñemos o uso das seguintes técnicas de produción de datos.

6.2.1. Datos secundarios

Os datos secundarios son todos aqueles producidos por nós mesmos ou por outros, habitualmente cunha finalidade distinta á que nos ocupa e que poden ser aproveitados para a noso traballo. Polo tanto, é aconsellable iniciar o traballo de investigación facendo unha revisión das fontes de datos secundarios que se teñan máis á man, desde bases de datos, libros, revistas, estatísticas, informes, etc. Esta fase de documentación será de grande axuda en todo o proceso da investigación.³

³ A situación sociolingüística de Galicia foi extensamente estudada nos últimos lustros (véxase unidade 3). Como consecuencia, hai moitos traballos sociolingüísticos que están á disposición dos usuarios no sistema de bibliotecas públicas e tamén en internet. Obviamente, non todo está estudado e non todo o que se investiga é accesible pero, cada vez máis, as persoas interesadas poden dispoñer de traballos de sociolingüística galega.

6.2.2. Datos primarios

a) A enquisa

A enquisa é o instrumento máis utilizado na investigación social e está especialmente recomendado na análise de determinados aspectos da realidade sociolingüística. A medición de certos valores supostamente obxectivos é a principal utilidade das enquisas. Pero, como todo instrumento técnico, non está exento de problemas. Quizais o principal é que estamos ante unha técnica que pretende obxectivar necesidades subxectivamente experimentadas. Pártese dunha concepción da realidade social e, en certo sentido, preténdese que esta encaixe naquela. O entrevistador coñece de antemán as respostas que se van producir.

A elaboración dunha enquisa constitúe unha fonte de datos primarios relativamente doada de realizar. Malia o grao de sofisticación que adoita acompañar as enquisas que manexan moitos datos, para traballos descritivos non se precisa ter coñecementos previos de estatística, aínda que si se necesita unha certa habilidade para ler táboas de frecuencias e de porcentaxes, así como para o manexo das novas tecnoloxías.⁴

No deseño dunha enquisa hai que ter en conta varios aspectos. En primeiro lugar, débese elaborar un cuestionario, que será o instrumento que se utilizará para producir os datos. O cuestionario debe recoller distintos tipos de preguntas:

- Datos de control, que serven para empregar as dimensións espaciais e temporais da enquisa.
- Variables sociodemográficas, relativas ás características dos enquisados: sexo, idade, curso, lugar de nacemento, lugar de residencia, profesión do pai e da nai, etc.
- Variables sociolingüísticas, que son aquelas sobre as que nos interesa obter información: lingua inicial, competencias lingüísticas, usos lingüísticos, historia sociolingüística familiar, actitudes e prexuízos lingüísticos, etc.
- Outras cuestións (observacións feitas polo entrevistador, consideradas relevantes para o traballo).

A redacción das preguntas é a parte central de calquera cuestionario. Por se tratar a entrevista dunha técnica eminentemente lingüística, a formulación das preguntas requirirá unha especial atención, xa que unha deficiente formulación devaluará seriamente todo o traballo de enquisa. Pero, como sabemos que estamos ante unha boa pregunta? En xeral, unha boa pregunta é aquela que produce respostas que son medidas fiables e válidas daquilo que queremos analizar.

Na práctica, a construción do cuestionario require tempo e a redacción final das preguntas debe superar aínda un período de proba denominado *pre-test*. Dado que o cuestionario é, tamén, un instrumento de medida, deben terse en conta os seguintes aspectos, considerados fundamentais para garantir unha boa mediación:

⁴ Na unidade 6 (véxase § 1) presentamos un exemplo do dispositivo utilizado e, no anexo 4, atópanse dúas simulacións da elaboración dunha enquisa: unha para un centro de infantil e primaria e outra para un centro de secundaria.

- As preguntas deben ser comprendidas coherentemente.
- As posibilidades de resposta (en preguntas pechadas) deben ser comunicadas coherentemente
- A menos que o obxectivo da pregunta sexa avaliar coñecementos, todos os entrevistados deben ter acceso á información necesaria para responder axeitadamente.
- A redacción da pregunta debe evitar influír nas respostas do entrevistado.

Para garantir que cada entrevistado entenda as mesmas cousas en cada pregunta é preciso seguir certas pautas, como evitar preguntas ambiguas, ou que inclúan máis dunha cuestión, etc. Isto é máis importante nos cuestionarios nos que é o propio entrevistado quen redacta as súas respostas, como acontece no caso dos centros de ensino.

Nos puntos anteriores evidénciase, paradoxalmente, a principal limitación dos cuestionarios. Simplifícase a linguaxe para facela máis comprensible, co cal se reducen as posibilidades de producir datos máis intensivos.

Aspectos clave dun cuestionario

- As preguntas deben ser comprendidas coherentemente.
- Nas preguntas pechadas, as posibilidades de resposta deben ser indicadas coherentemente.
- Todos os entrevistados deben ter acceso á información para responder axeitadamente.
- A redacción da pregunta debe evitar influír nas respostas do entrevistado.

As preguntas poden ser abertas ou pechadas. As primeiras permiten que o entrevistado elabore a súa resposta con menos restricións. Son moi axeitadas para acumular respostas menos previsibles. Por exemplo, para obter información relacionada coas profesións. Este tipo de preguntas debe quedar reducida ao máximo porque presenta problemas no seu tratamento (categorización, codificación, etc.). Nas preguntas pechadas (precodificada ou de resposta fixa), o entrevistador presenta as posibles respostas, acoutando a pluralidade dos referentes. Neste caso, as respostas deben cumprir o principio de exhaustividade e ser, asemade, mutuamente excluíntes.

Unha vez recollida a información, esta debe ser transformada en táboas de frecuencias e porcentaxes que permitan a elaboración de cálculos sinxelos, pero non por iso menos interesantes. A análise e interpretación das táboas será o punto central do traballo. É aconsellable indagar en dúas dimensións: por un lado, no estudo das características de cada variable, de xeito independente ás demais variables resultantes dun cuestionario. Cando se estuda unha variable cuantitativa, é recomendable examinar, polo menos, as seguintes características:

- A frecuencia absoluta e relativa de cada valor.
- A media.
- A desviación típica, que é unha medida de dispersión das respostas con respecto á media, o que axudará a interpretar mellor a propia media.

Por outro lado, e en función dos obxectivos esgrimidos na enquisa, pode resultar útil cruzar variables; isto é, analizar se as respostas dadas a

unha pregunta gardan ou non relación coas dadas a outra. Neste caso, interesan especialmente os cruzamentos entre as variables sociais e as sociolingüísticas.

É importante divulgar os datos entre a comunidade educativa e ir elaborando un arquivo lingüístico que conteña todas as enquisas para poder realizar traballos diacrónicos que permitan a comparación de distintos períodos.

b) Observación participativa

Fronte á rixidez propia das enquisas, pode ser útil metodoloxicamente empregar instrumentos de observación participativa. Esta técnica consiste nunha recollida sistemática, comprensiva e interpretativa das accións dos suxeitos na súa vida cotiá. Esta técnica facilita e mellora a implicación dos axentes dinamizadores nas actividades do colectivo no que se vai intervir.

Observación e participación son os eixes vertebradores desta técnica. Aínda que a observación participativa se considera un tipo de observación esóxena, no caso de utilizala nos centros de ensino o observador é un máis do colectivo para observar.

Toda información pertinente debe rexistrarse. O rexistro pode ser manual, recollido nun diario de campo, ou gravado (vídeo, voz, etc.). Este rexistro vaise elaborando a partir de datos procedentes da observación, de entrevistas, de participación, etc. A fase de análise consiste na revisión e lectura minuciosa do recompilado nos diferentes rexistros. Esta lectura proporciona indicios que permiten achegarse á compren-

sión do sentido que unha determinada acción social ten para os suxeitos.

A observación participativa é unha técnica relativamente sinxela. Non se precisa un investimento forte e calquera persoa con certa capacidade de observación, habituada a tomar notas e reflexiva, pode ser un estupendo observador participativo.

c) Entrevista aberta

Deseñar un conxunto de entrevistas pouco estruturadas pode proporcionar unha importante cantidade de datos. Trátase de acadar o coñecemento dos axentes sociais centrais e dos líderes de opinión e «persoeiros» con influencia, que poden axudar no progreso das actividades dinamizadoras e que poidan influír poderosamente no éxito ou no fracaso das iniciativas.

Mediante entrevistas cualitativas pódese acceder a unha gran cantidade de datos, inabarcable desde a enquisa cuantitativa. Obviamente, non se poden estudar a fondo moitas persoas e, polo tanto, non hai posibilidades de extrapolar as opinións duns poucos suxeitos a un determinado colectivo, pero esta carencia súplese coa excepcional riqueza informativa que se logra con esta técnica.

Xa non se trata de facer preguntas segundo un protocolo ríxido e pechado senón que, a partir dun guión no que se recollen as cuestións fundamentais e que serve como guía da entrevista, o entrevistador pretende indagar nun conxunto de saberes sociais de cada entrevistado ou do seu grupo de referencia.

A través de procedementos conversacionais, o obxectivo desta modalidade de entrevista aberta é comprender a construción da realidade social dos entrevistados a partir dos significados que estes lles confiren ás súas experiencias. É por iso que a entrevista aberta é un eficaz instrumento para acceder ao sistema de representacións sociais personalizadas. Por exemplo,

para profundar nas normas e valores asumidos, nas actitudes e nos prexuízos lingüísticos, esta técnica é un complemento idóneo das enquisas. A racionalización que define o escenario da entrevista aberta permite a recollida dos discursos máis argumentativos e fortemente artellados, especialmente os relacionados coa construción identitaria.

Unidade 2



Linguas e educación

Introdución

CENTRARÉMONOS nesta unidade na presentación de diversos conceptos básicos da relación entre linguas e educación. Esta unidade, que é teórica e aplicada, vainos permitir un achegamento ás diferentes formas de entender e de levar á práctica a educación coa implicación de varias linguas, dedicándolles unha atención especial aos modelos que tenden a incorporar activamente dúas (ou máis) linguas, que para unha maior clareza expositiva denominaremos modelos bilingües.

Cómpre definir, de entrada, algúns termos cos que identificamos os diferentes tipos de linguas, cuestión que pode suscitar algunhas dúbidas:

- *La / Lb (ou lingua A / lingua B):*
Utilizamos en certas ocasións esta notación para diferenciar dúas linguas distintas nunha comunidade, na familia, nun centro educativo, etc. Esta distinción, que foi amplamente utilizada a partir do concepto de diglosia, baséase na existencia dunha

situación de contacto entre unha lingua considerada alta ou prestixiada e outra lingua considerada baixa ou menos valorada socialmente.

Só utilizaremos nestas páxinas a distinción entre linguas A e B para referírmonos a dúas variedades lingüísticas diferenciadas, sen establecer ningún tipo de matiz social ou político entre elas, a menos que se faga mención explícita de tal circunstancia.

- *L1 / L2 (ou primeira lingua / segunda lingua):*
Esta distinción refírese á orde temporal en que unha persoa entra en contacto con dúas linguas: a L1 é a primeira variedade aprendida polo falante (a súa lingua inicial); e a L2 é a segunda lingua aprendida (no centro educativo, na rúa, na familia, etc.). Esta distinción carece de connotacións valorativas e utilízase habitualmente nos traballos sobre aprendizaxe e adquisición de linguas.

1. Contacto de linguas e educación

Son moitos os interrogantes que se formulan cando tratamos a relación entre as linguas, as linguas en contacto e o medio educativo: é preciso que todas as linguas teñan presenza escolar? Unha lingua que non se ensina é menos importante ca outra que si se ensina? Poden os alumnos/as estudar e aprender dúas ou máis linguas ao mesmo tempo ou durante o período de escolarización? Ten sentido gastar cartos en linguas locais, no canto de investir recursos en transmitir linguas internacionais?

Estas son algunhas das preguntas que as comunidades educativas –principalmente familias e profesorado–, así como os partidos políticos e os gobernos, se poden formular á hora de definir (e de planificar, se é o caso) a política lingüística xeral –e a educativa, en particular– dunha comunidade. Semella imprescindible que, naquelas sociedades en que a educación é obrigatoria, se produza unha reflexión colectiva nese sentido. Máis aínda se na comunidade se vive unha situación de contacto de linguas, dado que moi probablemente nese caso se discutirá a pertinencia de imaxinar un sistema educativo que teña en conta dalgún xeito esa realidade plurilingüe.

As linguas transmítense sen necesidade de seren reproducidas e ensinadas a través das institucións escolares. Tendo en conta iso, os centros educativos non lle outorgan a unha lingua un valor especial ou algún tipo de característica intrínseca positiva: funcionalmente todas as linguas son iguais, gocen ou non de presenza escolar. Agora ben, cando se produce esa presenza escolar –nos centros de ensino– e a súa transmisión educativa –nos currículos académicos–, facilítase un aumento do seu prestixio social, así como un afortalamo da identidade social dos seus falantes, aspectos que redundarán moi positivamente nos usos lingüísticos e nas actitudes sobre esa lingua en cuestión.

Convén non esquecer que a distribución das linguas nos diferentes ámbitos de coñecemento tende a dificultar o acceso das linguas socialmente minoritarias aos ámbitos prestixiados. Isto débese á construción, tan cargada de prexuízos, que asocia as linguas socialmente minoritarias cos dominios da emoción e dos sentimentos, reservando os dominios da razón e do coñecemento científico para as linguas socialmente maioritarias.

Ademais, os idiomas que accederon sen atrancos á institución escolar foron normalmente linguas social e politicamente dominantes, que aproveitaron a súa presenza nos procesos de alfabetización para reafirmaren as posicións de hexemonía. Iso supuxo que en moitos países de Europa e do mundo occidental se forxase un modelo de educación monolingüe, que constituíu un mecanismo de uniformización social e de cohesión dos propios estados seguindo a máxima de: «un estado = unha lingua». En estados plurilingües, en que se vivían situacións de contacto de linguas, ese modelo educativo monolingüe, na lingua dominante, foi obxecto de debates e de conflitividade lingüística. Cómpre recoñecer que, grazas ás presións políticas e cívicas, se foron desenvolvendo diversas políticas educativas tendentes a favorecer o plurilingüismo. A través desas políticas e das investigacións relativas á inserción de varias linguas nos currículos escolares, hoxe sabemos que a formación plurilingüe non só é beneficiosa para o desenvolvemento individual, senón tamén para fortalecer un sistema educativo democrático e de calidade.

Convén tamén contextualizar axeitadamente o papel que desempeña a educación e os centros educativos nos procesos de recuperación das linguas. Ao mesmo tempo que lle recoñecemos un lugar central, non podemos deixar de sinalar o seu alcance limitado no éxito (e no fracaso) dos obxectivos revitalizadores e recuperadores. No proceso de socialización dos individuos, a educación é un axente máis xunto con outros axentes socializadores poderosos: as familias, a través da transmisión lingüística primaria (véxase a unidade 1), os grupos de iguais, os medios de comunicación, etc.

Neste contexto, as transmisións educativas configúranse como axentes centrais do proceso pero cunha capacidade relativa de actuación e de incidencia nos procesos de revitalización lingüística.

Boa parte das linguas do mundo carecen de acceso ao sistema educativo. Segundo datos da Unesco (véxase cadro 1), un terzo delas (o 33%, grupo 7) está nesta situación. Ben sexa por prohibicións político-legais, ben por se tratar de linguas de poucos falantes que non teñen grupos sociopolíticos que defendan os seus intereses, unha parte importante das comunidades lingüísticas non poden escolarizar os seus membros na súa lingua inicial.

O 67% restante de linguas ten diferentes tipos de presenza escolar. En primeiro lugar, o 7% (grupo 2) ten unha presenza exclusivamente oral porque teñen a función de servir como medio para os estudantes adquiriren o coñecemento da lingua considerada realmente importante da educación. En segundo lugar, o 8% das linguas (grupo 3) ensínase como unha materia máis, relevante ou non para o currículo. En terceiro lugar, o 26% das linguas (grupo 4) estaría na situación de ser utilizada nos primeiros banzos do ensino, pero sen continuación nos seguintes niveis educativos. En cuarto lugar, atópanse as linguas cunha posición máis sólida e consolidada no sistema educativo, situación en que se atoparía o 13%, pero é un tipo de situación non exenta de problemas: falta de recoñecemento e apoio oficial, carencias materiais e didácticas, etc. Finalmente, en quinto lugar, atópanse as linguas que se utilizan ao longo de todo o sistema educativo obrigatorio, o que ocorre co 12% destas.

CADRO 1. As linguas no ensino segundo o seu uso

| | | |
|----------|--|------|
| Grupo 1: | Presenza no ensino (sen especificar o seu uso) | 1% |
| Grupo 2: | Uso exclusivo oral (como ferramenta para o ensino que se imparte noutra lingua) | 7% |
| Grupo 3: | Ensinanza como materia específica (L2) | 8% |
| Grupo 4: | Presenza exclusiva en preescolar e primeiros anos | 26% |
| Grupo 5: | Presenza estendida en primaria e en parte de secundaria | 13% |
| Grupo 6: | Presenza en todo o sistema, aínda que non en toda a poboación (nalgúns casos, o sistema é bilingüe) | 12% |
| Grupo 7: | Linguas que non teñen uso no ensino | 33% |
| TOTAL: | | 100% |

Fonte: Martí, F., et al. (2006), *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*, Barcelona, Icaria Editorial, páx. 212.

A partir dos estudos e das conclusións dos diferentes organismos internacionais preocupados polo mantemento das diversidade lingüística e cultural, podemos suxerir algunhas recomendacións que teñen que ver coas linguas, a diversidade lingüística, a educación e o plurilingüismo:

- O plurilingüismo debe ser unha esixencia e unha aspiración para todas as persoas, non só para os falantes de linguas minoritarias ou minorizadas. É precisamente o plurilingüismo o camiño máis axeitado para salvagardar a diversidade cultural; con esa finalidade, a educación debe perseguir a plena capacitación lingüística do alumnado.
- As habilidades lingüísticas plurilingües teñen un valor práctico inmediato, tanto se a competencia é completa coma se é parcial.
- Os modelos educativos monolingües son un perigo para a diversidade lingüística. Os diferentes modelos de ensino bilingüe (véxanse as epígrafes seguintes) poden non ser suficientes se non se poñen os medios humanos, materiais e loxísticos precisos para garantir a consecución dos obxectivos lingüísticos propostos.
- O sistema educativo, por si só, non pode garantir nin o mantemento nin a recuperación dunha lingua, pero será moi difícil darlle continuidade futura a unha lingua que estea á marxe do sistema educativo da comunidade.
- Nas sociedades plurilingües, só as linguas que teñen presenza no sistema educativo teñen garantida a súa demanda como linguas do mercado laboral.

2. Bilingüismo e educación¹

2.1. Introducción

O bilingüismo individual é un concepto utilizado tradicionalmente para definir aquelas persoas que falan dúas linguas coma se fosen falantes nativos, ou que dominan unha segunda lingua cunha habilidade moi próxima aos falantes nativos. Outras caracterizacións, en cambio, suxiren que un bilingüe é calquera persoa que teña unha mínima competencia nunha das catro destrezas lingüísticas básicas –comprensión oral e escrita, e expresión oral e escrita– dunha lingua (L2) distinta da súa lingua inicial (L1).

A existencia de diferentes definicións do que se entende por ser bilingüe, que abrangue desde ter un coñecemento da lingua igual ca un falante nativo, ata ter só un mínimo coñecemento da L2 para ler un texto sinxelo nela, débese a que bilingüismo e plurilingüismo son conceptos multidimensionais e, segundo a dimensión que teñamos en consideración, o acoutamento do concepto de ‘ser bilingüe’ pode mudar significativamente. Mostramos de seguido algunhas das dimensións máis utilizadas para a consideración do bilingüismo:

- a) Segundo o nivel de competencia nas dúas linguas: bilingüismo equilibrado vs. dominante.
Os bilingües equilibrados teñen un nivel de competencia na L_a igual ou semellante á competencia na L_b , mentres que os bilingües dominantes teñen unha competencia na L_a maior ou menor cá competencia na L_b .
- b) Segundo a organización cognitiva: bilingüismo composto vs. coordinado.
Os bilingües compostos son os que aprenden a L2 relacionando cada palabra nova co seu equivalente na L1, mentres que os bilingües coordinados son aqueles que adquiren a L1 e a L2 en circunstancias distintas, e, en consecuencia, non teñen un significado idéntico para os termos equivalentes nos dous idiomas.
- c) Segundo a idade de adquisición: bilingüismo simultáneo vs. consecutivo.
Os bilingües simultáneos adquiren as dúas linguas durante o mesmo período de tempo, sendo L_a e L_b linguas iniciais do individuo, mentres que nos bilingües consecutivos a L1 é a lingua que se adqui-

¹ Aínda que utilizaremos habitualmente o termo «bilingüismo», non nos cinguímos aos casos de dúas linguas, senón que abrangemos todo tipo de situacións sociais e individuais en que estea implicada máis dunha lingua.

re primeiro e a L2 é a que se adquire posteriormente, unha vez que o individuo é competente en L1.

- d) Segundo o status das linguas: bilingüismo aditivo vs. substractivo (véxase § 2.2). No bilingüismo aditivo, ambas as linguas son valoradas positivamente e o desenvolvemento bilingüe impulsará o desenvolvemento cognitivo, mentres que no bilingüismo substractivo a L1 está infravalorada, o que provoca desvantaxes cognitivas.

Sendo as situacións de contacto de linguas o habitual na maior parte dos estados, o bilingüismo social e individual é unha realidade normal e estendida por todo o planeta. Nos centros educativos e na educación o bilingüismo foi considerado inicialmente como un problema para o desenvolvemento dos estudantes, e mesmo se chegou a asegurar que a introdución de varias linguas na aprendizaxe escolar afectaba negativamente a intelixencia, o rendemento académico e a evolución psicolóxica dos estudantes. Hoxe, grazas aos estudos sobre a educación bilingüe, sabemos que tales afirmacións eran totalmente falsas.

A educación bilingüe xorde das investigacións desenvolvidas sobre os efectos cognitivos do bilingüismo. Diferentes traballos puxeron de relevo, utilizando unha metodoloxía experimental rigorosa, que o alumnado bilingüe obtiña puntuacións máis altas nas probas cognitivas verbais e non verbais, en comparación cos resultados obtidos polo alumnado monolingüe. Nas conclusións destes traballos sinalábanse os efectos positivos do bilingüismo sobre o desenvolvemento cognitivo, explicándoos mediante a

hipótese da transferencia entre as dúas linguas (véxase § 2.2). En cambio, a realidade educativa de moitos estudantes parecía sinalar a hipótese contraria: para algúns alumnos/as o seu bilingüismo non só non era positivo, senón que supuña unha clara inferioridade lingüística e cognitiva. Para explicar esta discrepancia nas observacións propuxéronse os conceptos de bilingüismo aditivo e substractivo.

2.2. Bilingüismo aditivo e substractivo

O bilingüismo aditivo é o resultado de desenvolver as habilidades implicadas no uso da linguaxe en situacións formais, que son aquelas en que as habilidades non dependen do dominio conversacional, senón que requiren unha importante implicación cognitiva. Esas habilidades poden desenvolverse ben desde a L1 (programas de mantemento da lingua familiar), ben desde a L2 (programas de inmersión lingüística ou programas en que a L2 ocupa un lugar relevante na aprendizaxe). O bilingüismo substractivo, polo contrario, implica que o alumnado bilingüe non desenvolve as ditas habilidades nin desde a L1, ben porque non está presente no contexto escolar, nin desde a L2, porque o programa de cambio de lingua fogar-escola está mal deseñado e non promove unha competencia lingüística desde a lingua do centro educativo (a L2).

Esta distinción ten un carácter sociolingüístico e está relacionada coas actitudes lingüísticas dos individuos que se converten en bilingües. Así, a actitude positiva ou negativa das persoas cara á aprendizaxe da L2 é un factor clave no desenvolvemento dese proceso. Se non

se percibe a nova lingua como unha ameaza para o mantemento da lingua e cultura da súa L1, o bilingüismo será aditivo. En cambio, se a incorporación da nova lingua se realiza sen poñer os medios precisos e se percibe como unha ameaza, o bilingüismo vivirase como substractivo. Xa que logo, o bilingüismo aditivo supón un éxito no proceso de aprendizaxe, mentres que o bilingüismo substractivo indica un fracaso académico no programa de ensino bilingüe.

Un aspecto especialmente interesante neste punto é a hipótese da competencia subxacente común. As habilidades implicadas no uso dunha lingua non dependen dos seus aspectos formais (da súa morfoloxía, sintaxe, vocabulario, etc.), senón que están relacionadas coa adquisición de habilidades lingüísticas en xeral. Así, cando aprendemos unha lingua non só estamos a interiorizar os aspectos formais desa lingua, senón que estamos facendo algo moito máis importante: desenvolvemos as habilidades necesarias para usar a linguaxe, habilidades que son comúns a todas as persoas, independentemente dos trazos lingüísticos utilizados. Por iso, insístese na existencia dunha competencia subxacente común ao uso das distintas linguas. Esa competencia común será o resultado de aprender máis e mellor algunha das linguas, que pode ser transferida a outra ou outras linguas, coa condición de que se teña contacto con elas e exista motivación para usala(s).

Outro elemento favorable ao bilingüismo aditivo foi enunciado na hipótese de interdependencia lingüística, coa que se sinala a importancia do desenvolvemento ao unísono das linguas do alumno bilingüe. Esta hipótese

non di nada sobre cal é a mellor lingua para iniciar a lectura e a escritura nin tampouco sinala nada sobre a cantidade de tempo que cada unha das linguas debe ter no contexto escolar; só afirma que, cando se aprende unha lingua, se desenvolven habilidades que se transfíren á aprendizaxe da outra cando se poñen as condicións para facelo.

Por exemplo, un neno/a dunha familia estranxeira, de chegada recente, ten competencia no uso da linguaxe a partir da súa propia lingua, competencia que será utilizada para a aprendizaxe dunha nova lingua (galego, castelán ou as dúas); ademais, se aprende unha nova lingua no contexto escolar, desenvolverá certas habilidades que serán transferidas para que mellore o coñecemento da súa propia lingua. Polo tanto, o bilingüismo aditivo conséguese cando se produce un proceso bidireccional de transferencia dunha lingua a outra –da L1 á L2 e da L2 á L1– e multidireccional, no caso de que sexan tres ou máis as linguas implicadas.

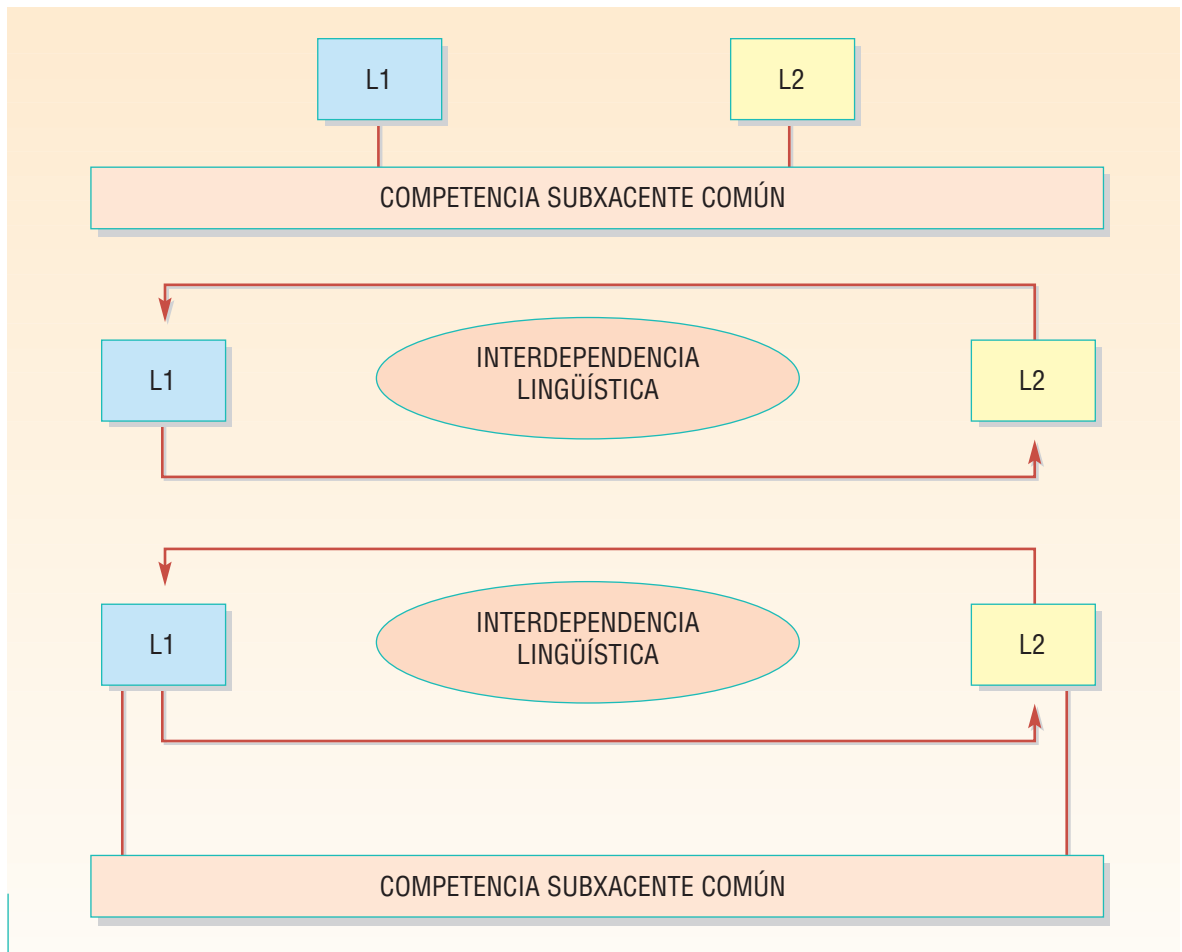
Que nos suxiren a hipótese da interdependencia lingüística e mais a hipótese da competencia subxacente común para o caso da lingua galega nas transmisións educativas? Tal como sinalamos na sección anterior, a hipótese da interdependencia indica que, cando a instrución na La é efectiva para promover a competencia na dita lingua, a transferencia desa competencia á Lb darase sempre que haxa unha exposición axeitada á Lb, ben sexa no centro educativo ben no contorno, e sempre que exista unha motivación axeitada para aprender a Lb.

No tocante á hipótese da competencia común subxacente, postúlase que varios aspec-

tos da competencia nunha L1 e nunha L2 da persoa bilingüe son comúns ou interdependentes entre as linguas. Noutros termos, esa parte común refírese ao coñecemento académico/cognitivo e ás habilidades que subxacen á actuación académica en ambas as linguas.

Nos programas bilingües galego-castelán, unha instrución temperá en galego, que desenvolva as habilidades de lectura e escritura en galego (tanto para o alumnado que a ten como L1 como para quen a ten coma L2), non fomentará soamente o desenvolvemento das

habilidades en galego, senón que se estarán tamén desenvolvendo competencias conceptuais e lingüísticas máis profundas, que estarán directamente vencelladas ao desenvolvemento da alfabetización no castelán. Dito con outras palabras: aínda que os aspectos superficiais (pronuncia, fluidez, etc.) de galego e castelán están claramente separados, existe unha competencia cognitiva/académica subxacente que é común ás dúas linguas, e esa dimensión competencial común permite a transferencia da competencia cognitiva/académica e a relacionada coa alfabetización cara á outra lingua.



2.3. As vantaxes do ensino bilingüe

Despois de décadas de aplicación de programas de ensino bilingüe e de procesos de adquisición de linguas a través dos contextos escola-

res e educativos, cóntase cun corpo amplo de evidencias empíricas que nos permite formular unha serie de hipóteses sobre a importancia de ensinar a lingua inicial dos alumnos/as e sobre os beneficios do bilingüismo social e individual.

HIPÓTESES PRINCIPAIS

- O bilingüismo ten efectos positivos sobre o desenvolvemento educativo e lingüístico do alumnado.
- O nivel de desenvolvemento da lingua inicial dos alumnos /as (L1) é un indicador importante do desenvolvemento da súa segunda lingua (L2).
- A promoción da lingua inicial nos centros educativos axuda a desenvolver non só esa lingua inicial, senón que tamén permite desenvolver as habilidades dos alumnos/as na outra lingua do sistema educativo.
- A dedicación de tempo de instrución nunha lingua socialmente minoritaria na educacións non limita o desenvolvemento académico dos alumnos/as na lingua maioritaria.
- O mantemento da identidade lingüística é un factor clave no éxito académico dos alumnos/as de lingua minoritaria.

En primeiro lugar, o bilingüismo ten efectos positivos sobre o desenvolvemento educativo e lingüístico dos alumnos/as. Da avaliación das experiencias levadas a cabo tírase que cando estes/as continúan a desenvolver as súas habilidades en dúas ou máis linguas nos seus primeiros anos de escola (infantil e primaria), gañan un entendemento máis profundo da lingua e de como utilizala de xeito efectivo. Así, os estudantes terán máis capacidade para o procesamento da linguaxe, sobre todo se a alfabetización se realiza nas dúas linguas, e serán capaces de comparar e contrastar a maneira en que as dúas linguas organizan a realidade. Tamén se pon de manifesto que os nenos/as bilingües desenvolven unha maior flexibilidade nas súas capacidades cognitivas, como resultado de pro-

cesar información mediante a utilización de dúas linguas diferentes.

En segundo lugar, o nivel de desenvolvemento da lingua inicial dos alumnos/as (L1) é un indicador importante do desenvolvemento da súa segunda lingua (L2). Os alumnos/as que chegan á escola cun coñecemento sólido da súa lingua inicial terán unhas maiores habilidades para achegarse á L2 transmitida na escola. Cando as familias son capaces de investir tempo cos seus fillos/as, afianzando o coñecemento que teñen da lingua (a través de contalles historias, aprenderlles léxico, etc.), eses alumnos/as chegarán á escola ben preparados para adquirir a L2. O coñecemento e mais as destrezas que eles/as teñen transferiranse desde

a lingua inicial que aprenderon na casa cara á lingua aprendida na escola (a L2). E isto é así porque, desde o punto de vista do desenvolvemento das destrezas cognitivas e conceptuais, as dúas linguas son interdependentes, como sinalamos no punto anterior.

En terceiro lugar, a promoción da lingua inicial na escola axuda a desenvolver non só esa lingua inicial, senón que tamén permite desenvolver as habilidades dos nenos/as na outra lingua da escola. Esta afirmación é lóxica se temos en conta o que se deduce das hipóteses apuntadas anteriormente: por unha banda, o bilingüismo dálles unha vantaxe lingüística aos alumnos/as e, por outra, as habilidades nas dúas linguas son interdependentes. Os nenos bilingües renderán mellor no centro educativo cando este ensine dun xeito efectivo a lingua inicial deses nenos e cando se alfabeticen nela. Esta observación é complementaria coas vantaxes dos programas de inmersión lingüística (véxase § 3.5), tendo en conta os obxectivos dos programas bilingües e as condicións sociolingüísticas do contorno social.

En cuarto lugar, a dedicación de tempo de instrución nunha lingua socialmente minoritaria durante a formación educativa non limita o desenvolvemento académico dos nenos/as na lingua maioritaria. Algúns pais e nais, así como tamén algúns profesores/as, consideran que os programas de educación bilingüe lle restan tempo á aprendizaxe da lingua maioritaria na educación. Un dos achados máis significativos realizados na investigación educativa é que os programas bilingües ben desenvolvidos poden favorecer a alfabetización na lingua socialmente minoritaria sen ningún tipo de efectos nega-

tivos sobre o desenvolvemento na lingua maioritaria. Esta constatación baséase en que, cando os nenos están aprendendo mediante unha lingua minoritaria (que non é a súa lingua inicial), non só están a aprender esa lingua, senón que están interiorizando conceptos e destrezas intelectuais que son relevantes para desenvolveren a súa habilidade na lingua maioritaria.

E, en quinto lugar, o factor da identidade é crucial no éxito académico dos nenos/as de lingua minoritaria. Se a mensaxe que se lles transmite aos nenos de lingua socialmente minoritaria é a de que deben deixar a súa lingua na porta do centro educativo, os alumnos/as tamén deixarán parte da súa identidade fóra dos centros. E esta situación terá influencia na súa motivación e rendemento educativo.



3. Modelos de ensino bilingüe

Analizaremos nesta sección o concepto de ensino bilingüe e algúns dos diferentes modelos propostos e aplicados. É importante ter en conta que a orientación que se lle dea á educación bilingüe estará condicionada pola política lingüística xeral marcada pola comunidade ou estado correspondente, podendo estar dirixida cara á uniformidade ou cara á diversidade e o pluralismo. Tendo en conta isto, a análise das políticas lingüísticas bilingües deben ter en conta os criterios sociais, económicos e culturais que inciden no seu deseño.

O deseño das políticas lingüísticas educativas adoita suscitar un importante debate na sociedade e na comunidade educativa, sobre todo cando afectan a educación obrigatoria. Por unha banda, en casos de contacto de linguas, pode haber na sociedade opinións diverxentes sobre como xestionar na educación esa diversidade lingüística e sobre cales deben ser os obxectivos lingüísticos do ensino: coñecer ben todas as linguas, coñecer só a lingua estatal, favorecer programas de ensino voluntario, etc. Por outra banda, a incorporación de linguas estranxeiras nos currículos escolares é outro dos debates lingüísticos da educación, sobre todo no caso de que se detecte unha carencia social na formación nesas linguas. E a este respecto tamén se pode formular a discusión sobre a posibilidade da introdución temperá das lin-

guas estranxeiras nos currículos do ensino infantil, por exemplo. E, finalmente, en moitas ocasións, o debate céntrase na necesidade de excluír linguas do sistema educativo, establecendo unha prelación a partir de criterios pretendidamente obxectivos: favorecer as linguas dos estados e as linguas internacionais, deixando no segundo plano as linguas minorizadas ou as linguas da inmigración, por exemplo.

3.1. Conceptos introdutorios

Chámaselle educación bilingüe ao proceso no que se utilizan dúas (ou máis) linguas como vehiculares do ensino. Se unha lingua só se ensina como materia curricular, non se pode considerar ensino bilingüe. Aprender en dúas linguas, téndoas como medios ou instrumentos de aprendizaxe, é a cerna deste concepto.

Con todo, convén sinalar que a finalidade da educación bilingüe non sempre é a de favorecer a aprendizaxe e mais o coñecemento de máis dunha lingua. Certos modelos de bilingüismo escolar están orientados á potenciación dunha lingua en detrimento doutra(s) e, para a consecución dese proceso, incorpóranse aos centros educativos a lingua inicial dos alumnos/as. Trátase, neste caso, de que mediante os programas bilingües a sociedade avance na súa asimilación e uniformización, tanto lingüística coma cultu-

ral. Á hora de diferenciar os programas educativos bilingües é tan importante considerar o número de linguas implicadas como os obxectivos do modelo de ensino que se propoñan.

Para a elaboración dunha tipoloxía dos modelos de ensino bilingüe adoitan terse en conta os seguintes criterios:

CRITERIOS

1. Os obxectivos lingüísticos do sistema.
2. O lugar que ocupan as linguas no currículo.
3. A relación entre a lingua do alumno/a e a lingua considerada principal do ensino.
4. A homoxeneidade ou heteroxeneidade lingüística do alumnado.
5. A distancia sociocultural entre as linguas que interveñen no sistema.
6. O lugar que ocupa o ensino bilingüe no conxunto do sistema educativo do estado ou rexión.

1. Os obxectivos lingüísticos do sistema

Tendo en conta os obxectivos lingüísticos do sistema educativo, poden ocorrer diversas situacións. Por unha banda, o sistema educativo pode ter como obxectivo que o alumnado acadase unha competencia plena e equilibrada nas dúas linguas e que se poidan utilizar calquera das dúas en todos os contextos. Por outra, pode proporse que o alumnado acadase unha competencia plena e unha ampla capacidade de uso nunha das linguas, e unha competencia máis limitada e un uso tamén limitado na outra. Tamén pode ocorrer que o sistema educativo teña como finalidade só unha introdución no coñecemento e uso dunha segunda lingua. Finalmente, outra posibilidade é que no ensino se utilice unha das linguas só como medio de introdución na outra, para abandonala máis tarde.

2. O lugar que ocupan as linguas no currículo

Polo lugar que ocupan as linguas no currículo, as dúas linguas poden recibir a mesma aten-

ción e as materias do currículo repártense de forma equilibrada entre elas. Ou tamén pode suceder que unha das linguas reciba unha atención preferente (e pasar a ser a lingua principal do ensino), mentres que a outra lingua recibe unha atención secundaria.

3. A relación entre a lingua do alumno/a e a lingua considerada principal do ensino

Atendendo á relación entre a lingua do alumno/a e a lingua considerada principal do ensino, podemos distinguir varias situacións diferenciadas: por unha banda, que a lingua principal do ensino sexa tamén a lingua do estudante; por outra, que a lingua principal do ensino sexa distinta da lingua do estudante, pero o sistema educativo ten en conta esta circunstancia no deseño do currículo académico; finalmente, que a lingua principal do ensino sexa distinta da do estudante e o sistema educativo se desentenda deste feito, o cal levará a minusvalorar a lingua do alumno/a.

4. A homoxeneidade ou heteroxeneidade lingüística do alumnado

Tendo en conta o criterio do perfil lingüístico do alumnado, existen centros educativos homoxéneos e heteroxéneos. Así, haberá centros de ensino bilingüe en que todo o alumnado teña a mesma procedencia lingüística. Noutros casos temos centros en que uns alumnos/as teñen como primeira lingua aquela que é a principal do ensino e outros alumnos/as que teñen como L1 unha lingua considerada secundaria do ensino. Finalmente, temos centros en que o alumnado ten unha gran variedade de linguas de orixe, das que só unha ou algunhas interveñen no currículo.

5. O status oficial e a consideración social das linguas

Outro criterio é o da consideración social que teñen as linguas na comunidade e o status oficial e legal delas.

As combinacións que podemos atopar neste punto son moi diversas. Así, por exemplo, podemos ter unha lingua con status oficial e outra sen recoñecemento legal específico, ou cun recoñecemento secundario. Ou pode tratarse dunha lingua recoñecida no eido rexional ou local, fronte a outra con recoñecemento xeral, por ser, por exemplo, a lingua oficial do Estado.

En todo caso, o certo é que na maior parte das situacións as linguas implicadas no sistema de ensino bilingüe presentan unha diversidade de prestixio social e esa diferenza de prestixio ten unha grande influencia sobre a organización do bilingüismo escolar e educativo.

Por outra banda, a distancia lingüística entre as linguas implicadas tamén é un factor para ter en conta. Se se trata de variedades lingüísticas con estruturas comúns ou se, pola contra, presentan unha distancia estrutural considerable, este factor pode influír na organización e nos resultados da educación bilingüe.

6. O lugar que ocupa o ensino bilingüe no conxunto do sistema educativo do Estado ou rexión

Finalmente, é importante ter en conta o lugar que ocupa o ensino bilingüe no conxunto do sistema educativo do Estado ou rexión (véxase § 4 desta unidade sobre os modelos lingüísticos educativos en España).

Como non é doado ofrecer unha tipoloxía que integre todos os criterios que acabamos de comentar, podemos concretar unha proposta de clasificación que teña en conta dous dos aspectos máis relevantes: os obxectivos lingüísticos do sistema educativo e a coincidencia (ou non) da lingua do alumno/a coa lingua principal do sistema educativo.

Facendo unha síntese, debemos propoñer unha primeira distinción entre os modelos de ensino monolingüe e aqueles de ensino bilingüe. Nos modelos de ensino monolingüe, a única lingua vehicular do ensino é a socialmente dominante, mentres que a lingua socialmente minoritaria pode ser obxecto de estudo como materia (obrigatoria ou optativa). Detrás deste modelo está a consideración de que a lingua socialmente minoritaria non debe ter unha presenza significativa no sistema educativo e isto conecta con ideoloxías monolingüistas que des-

prezan a diversidade de linguas e os dereitos lingüísticos dos falantes. Este modelo monolingüe en castelán, a lingua socialmente dominante, para Galicia só o defenden uns poucos e non se axusta ao noso ordenamento legal actualmente vixente

Nos modelos de ensino bilingüe, cómpre distinguir catro tipos: de segregación, de transición, de bilingüismo complementario e de mantemento, dos cales achegamos a continuación unha caracterización xeral.

- a) *Modelos de segregación*: tamén denominados modelos de separación electiva de linguas, implica a separación do alumnado por lingua: a lingua principal do centro educativo é A ou B, nela desenvólvese todo ou a maior parte do currículo académico e impártense só certos coñecementos (como materia de lingua, por exemplo) da outra lingua. A medida que os niveis educativos avanzan, a lingua minoritaria desaparece completamente do currículo académico.
- b) *Modelos de transición ou asimilacionistas*: neste modelo, que se aplica só ao alumnado que ten como L1 a lingua socialmente minoritaria, o ensino faise na L1 e este proceso lévase a cabo como transición para a adquisición completa e adecuada da L2, a lingua socialmente dominante.
- c) *Modelos de mantemento*: nos programas lingüísticos educativos de mantemento a lingua socialmente minoritaria e mais a maioritaria están presentes no currículo escolar de forma activa, pero pódense atopar situación diferentes: por unha banda, temos os programas de bilingüismo com-

plementario e, pola outra, os programas de *mantemento* (propriadamente dito): nos primeiros, certas materias impártense na lingua socialmente minoritaria e outras na maioritaria; nos segundos, as dúas son linguas vehiculares do ensino e teñen unha presenza tal que sirva para asegurar o coñecemento pleno das dúas linguas, tamén o da lingua socialmente minoritaria.

- d) *Modelos de enriquecemento*: esta é a denominación dos programas de inmersión lingüística, que consisten na escolarización completa nunha L2 de alumnado que ten unha L1 diferente.

Nos apartados seguintes analizamos con máis detalle os catro modelos que acabamos de caracterizar xenericamente, tendo en conta principalmente o interese que eles teñen para seren aplicados axeitadamente no sistema educativo galego.

3.2. Modelos de segregación

Estes modelos supoñen a separación do alumnado por lingua. Cada centro educativo establece o seu perfil lingüístico, co predominio da lingua A ou B e nela desenvólvese todo ou a maior parte do currículo académico, impartíndose só certos coñecementos da outra lingua.

Aplicado ao caso galego, este modelo suporía, por exemplo, que nas zonas xeográficas onde predomine o galego, esta debería ser a lingua do centro educativo, mentres que nas zonas con máis presenza do castelán, esta sería a lingua utilizada maioritariamente no centro. O problema desta proposta de ensino bilingüe é

que tende á conformación de dúas comunidades lingüísticas netamente separadas (polo menos na teoría: na práctica, dado o dominio social do castelán, este modelo acentuaría a minorización social do galego); é dicir, é un

modelo educativo que tende á segregación, e non parece que nese marco se poida cumprir o obxectivo lingüístico do noso ordenamento legal. Só serían apropiados estes programas se teñen un carácter experimental.

IDEAS PRINCIPAIS DO MODELO DE SEGREGACIÓN

- Separación do alumnado por lingua.
- O obxectivo lingüístico é coñecer só a lingua principal do centro educativo.
- Non cumpre o obxectivo lingüístico de Galicia: fomentar a competencia en galego e castelán.
- Pódese aplicar en programas experimentais, atendendo certas necesidades pedagóxicas.

3.3. Modelos de transición ou asimilacionistas

Tamén denominados programas «compensatorios», están dirixidos ao alumnado de lingua inicial socialmente minoritaria e teñen como obxectivo que o alumno/a abandone esa lingua e pase a utilizar a lingua socialmente maioritaria. Utilízase a L1 do alumnado durante os primeiros niveis educativos para facilitarlle a integración nos centros educativos. A L2, a lingua socialmente dominante, vaise introducindo gradualmente ata que se converte no único medio de instrución. O obxectivo deste modelo é provocar o cambio lingüístico da L1 á L2.

No caso galego, este é o modelo lingüístico educativo dos que defenden o dominio do

castelán nas transmisións escolares e dos que consideran que o galego no ámbito educativo é innecesario, agás como xeito de introdución dos escolares no sistema naquelas zonas en que o galego é a lingua predominante. O obxectivo é substituír o galego polo castelán, pero sen situacións traumáticas e mediante procesos supostamente eficaces e eficientes. Este tipo de programas non son aplicables na situación educativa galega porque, ademais de contribuír á minorización social do galego, non cumpren co ordenamento legal vixente.

Nalgúns lugares cun alto predominio de poboación inmigrante, este é o modelo utilizado para facilitar a transición cara á asimilación na lingua dominante.

IDEAS PRINCIPAIS DO MODELO DE TRANSICIÓN

- O obxectivo deste modelo é o abandono da lingua socialmente minoritaria.
- Non se pode aplicar na situación de Galicia co marco legal actual.

3.4. Modelos de mantemento

Os programas de mantemento fomentan as dúas linguas, con especial atención á lingua socialmente minoritaria, e promoven entre o alumnado o bilingüismo e o biculturalismo, sendo, de entrada, modelos lingüísticos educativos pluralistas. O obxectivo xeral deste modelo é desenvolver unha competencia axeitada nas dúas linguas e, con esa finalidade, este modelo admite dous tipos de realización, segundo o grao parcial ou total da competencia bilingüe.

- Por unha banda, nos programas de bilingüismo complementario, certas materias impártense na lingua socialmente minoritaria e outras na maioritaria. O máis habitual é empregar a L1 nas materias de certos ámbitos de coñecemento de carácter cultural (como ciencias sociais –coñecemento do medio–, ética, etc.), e a L2 para a aprendizaxe de materias do ámbito científico (matemáticas, física, etc.). Sendo o obxectivo acadar competencia en ambas as linguas, constátase que, con este modelo, o uso das linguas queda vinculado a ámbitos de coñecemento con prestixios sociais diferentes.
- Pola outra, nos programas de mantemento (propriadamente dito), utilízanse as dúas linguas en todas as materias, co obxectivo de que o dominio activo das variedades lingüísticas non estea vinculado a ámbitos ou áreas de coñecemento concretas. As dúas son linguas vehiculares do ensino e teñen unha presenza tal que serve para asegurar o coñecemento pleno da lingua socialmente minoritaria.

Os programas de bilingüismo complementario son moi problemáticos para o alumnado que teña como L1 a lingua galega, porque vai desenvolver unha competencia insuficiente nela e mais no castelán. Aqueles alumnos/as que teñan o castelán como L1 van desenvolver axeitadamente a competencia lingüística nela, pero van adquirir un coñecemento moi escaso do galego. Ademais, o papel subordinado do galego reforzase, xa que a consideración social de galego e de castelán seguirá sendo moi diferente, sempre en detrimento do galego. Este tipo de programa non se axeita ao ordenamento legal actual, porque non contribúe a acadar un coñecemento semellante nas dúas linguas oficiais, nin é interesante para que as dúas linguas oficiais teñen unha consideración social plena e positiva.

Os programas de mantemento (propriadamente dito) están dirixidos a que se consiga unha competencia plena das dúas linguas oficiais, sen ningún tipo de subordinación ou de xerarquización entre elas. Aínda que a escolarización dos alumnos/as se fai sen distinción da L1 (galego ou castelán), tense en conta o punto de partida lingüístico para planificar a consecución dos obxectivos lingüísticos do proceso educativo: que se adquira unha competencia semellante nas dúas linguas oficiais. Para o alumnado que ten como L1 o castelán, o obxectivo será a consolidación do coñecemento dela (que non supón problema ningún por mor do prestixio e da presenza social dela) e a adquisición de competencia no galego (que será a súa L2). Aqueles alumnos/as que teñen o galego como L1, o obxectivo é consolidar a competencia nela, o cal vai esixir un maior esforzo e atención educativa por estar o galego sometido a un

proceso de minorización social e, ao mesmo tempo, acadar unha competencia axeitada en castelán (a L2). Estes obxectivos coinciden plenamente co ordenamento legal vixente, aínda que cómpre ter en conta que os centros educa-

tivos quedan obrigados a desenvolver unha planificación lingüística axeitada que faga posible o cumprimento dos obxectivos lingüísticos sinalados.

IDEAS PRINCIPAIS DO MODELO DE MANTEMENTO

- A escolarización do alumnado faise sen ter en conta a L1 de cada un/ha.
- Os programas de bilingüismo complementario non se adaptan aos obxectivos do sistema educativo galego e non contribúen á recuperación social da lingua galega.
- Nos programas de mantemento, propiamente dito, todas as linguas son vehiculares e a lingua socialmente minoritaria non está en situación de inferioridade.
- O programa de mantemento pódese aplicar con diferentes ritmos e intensidades en cada etapa educativa.

3.5. Modelos de enriquecemento

Os programas de enriquecemento teñen como obxectivo a promoción dunha segunda lingua e, dependendo do contexto, aspiran a un bilingüismo totalmente desenvolvido ou, polo menos, a unha competencia que permita traballar con ela. A inmersión lingüística foi utilizada en distintos sistemas educativos para promover o coñecemento dunha segunda lingua, sen prexuízo do desenvolvemento da lingua propia

(a L1). O éxito destes programas alí onde se implantaron conséntase por avaliacións independentes, nas que se demostra que son programas que permiten desenvolver niveis óptimos de coñecemento, tanto da primeira coma da segunda lingua. Por exemplo, en Cataluña, onde os programas de inmersión en catalán se avalían periodicamente, os datos mostran que o coñecemento do catalán e mais do castelán é óptimo e non se atopan diferenzas significativas, malia ser o catalán a lingua de inmersión.

IDEAS PRINCIPAIS DO MODELO DE ENRIQUECEMENTO

- Obxectivo: aprender a L2 mediante o seu uso na aprendizaxe de todas as materias.
- Ensinar na L2 a alumnado de lingua e cultura maioritarias.
- Condicións: motivación, maioría de alumnado que descoñece a L2, profesorado adestrado e ensínase a L1 e na L1 tamén.
- Tipos: inmersión temperá, serodia, parcial e total.

4. Modelos lingüísticos educativos en España

Na Constitución española de 1978, afirmase que a lingua oficial de España é o castelán e que a cidadanía ten o dereito e a obriga de coñecelo. A seguir, indícase que nos territorios onde, ademais do castelán, se utilizan outras linguas, estas poden ser oficiais se o poder político así o lexisla nos respectivos estatutos de autonomía. Polo tanto, establécese que as comunidades autónomas, utilizando a súa capacidade lexislativa –estatuto de autonomía, e leis e decretos derivados deste–, poden declarar a oficialidade da lingua diferente do castelán e establecer a súa presenza no sistema educativo.

A partir de aí comezou un xeira intensa de políticas lingüísticas institucionais que tiveron fortes implicacións nos ámbitos educativos. Con respecto ao ensino non universitario, aplícanse nas distintas comunidades autónomas de España tres tipos de modelos lingüísticos escolares, sen ter en conta o papel que desempeñen os idiomas estranxeiros (inglés, francés, portugués, etc.):

- O modelo de unilingüismo en castelán.
- O modelo de separación electiva de linguas.
- O modelo de conxunción de linguas.

En primeiro lugar, o modelo de unilingüismo educativo é o que se basea no ensino dunha lingua e a aprendizaxe sempre se realiza a través dunha lingua –o castelán–. Este é o modelo lin-

güístico vixente na maioría das comunidades autónomas de España, mesmo naqueles casos en que existe unha minoría lingüística (este ou non recoñecida oficialmente); por exemplo, na comarca murciana de El Carxe, de fala catalá; Olivenza, onde se fala portugués e está encadrada na comunidade de Extremadura; ou os territorios de lingua galega fóra de Galicia: Asturias, Castela e León, etc.

En segundo lugar, o modelo de separación electiva é aquel en que hai unha dobre liña educativa por razón de lingua. As familias escollen en que lingua queren que os seus fillos/as reciban a educación e, en función desa elección lingüística, escollen un centro educativo cun determinado perfil lingüístico. A posta en práctica deste modelo implica que os gobernos autonómicos respectivos recoñezan dous tipos de ensino: un tipo en que o castelán é a lingua das ensinanzas e a outra lingua (a lingua propia) é ensinada como materia; e outro tipo en que a lingua propia é o medio de instrución e o castelán é ensinado como materia. Con todo, este modelo tamén admite versións intermedias, nas cales certos centros educativos realizan o ensino, utilizando as dúas linguas cooficiais en proporcións diferentes.

Este é o modelo vixente no País Vasco, Comunidade Valenciana e Navarra (tamén foi o das Illas Baleares, aínda que os cambios de

gobierno propiciaron tamén cambios de modelo lingüístico educativo).

Finalmente, en terceiro lugar, o modelo de conxunción de linguas (tamén denominado de bilingüismo total) é aquel en que hai unha única liña lingüística de ensino, coa prohibición expresa de separar o alumnado por motivos de lingua, onde a lingua propia devén en lingua vehicular do ensino ou onde a lingua propia e mais o castelán se reparten a docencia das materias.

Este modelo admite diferentes implementacións. Malia que todos os centros educativos son bilingües, a intensidade é diferente porque a Administración adoita regular uns mínimos para cada lingua e deixa unha importante marxe de discrecionalidade para que se determine o perfil lingüístico do resto de áreas curriculares.

A posta en marcha deste modelo esixe:

- Establecer uns requisitos lingüísticos do profesorado.
- Promover medidas que garantan o dereito a elixir a lingua de docencia na primeira ensinanza sen separar o alumnado por este motivo.
- Conseguir que a lingua de aprendizaxe coincida coa de uso escolar fóra da docencia.

Este é o modelo aplicado en Cataluña, Illas Baleares e Galicia, con moitas diferenzas de intensidade e de aplicación práctica.

Unha das principais diferenzas foi a aplicación en Cataluña dun programa de inmersión temperá en catalán, programa desenvolvido para poder garantir o coñecemento semellante de ambas as linguas, catalán e castelán, ao final do período escolar obrigatorio.

A inmersión consiste en aprenderlle ao alumnado castelán-falante en catalán, que será a única lingua vehicular da aula e do ensino, sen esquecer a aprendizaxe do castelán. Isto supón que todas as actividades se realizaran en catalán para todos os alumnos/as da aula, os cales posúen as condicións cognitivas máis axeitadas para a adquisición de linguas. A clave deste programa radica en varias factores sen os cales a inmersión lingüística pode verse moi comprometida:

- A aceptación do programa pola maior parte dos centros escolares, que están asesorados tecnicamente, de forma permanente, pola Administración educativa.
- O seguimento técnico do programa.
- A avaliación periódica da comprensión e expresión oral e escrita nas dúas linguas, catalán e castelán.
- O acordo e colaboración coas familias dos estudantes, que son informados periodicamente das características do programa e da súa evolución.

5. Plurilingüismo nos centros educativos

As mudanzas demográficas e o extraordinario movemento migratorio que caracterizan as sociedades modernas constitúen un elemento de reflexión de primeira orde ao respecto das posibilidades que se abren para o ensino, en xeral, e para a docencia lingüística, en particular.

Son moitos os retos aos que unha educación intercultural debe enfrontarse, pero chegaría con satisfacer os máis elementais: axudar a construír cidadáns respectuosos e solidarios cos novos veciños, cos seus valores e coas súas prácticas culturais. Pero isto, obviamente, non é unha tarefa doada de facer, entre outras cousas porque os

estados europeos, deseñados baixo a lóxica «un estado unha nación», non foron quen de enfrontar as principais transformacións que un escenario de multiculturalidade ofrece. Somos unha cidadanía multicultural na que, ás tradicionais tensións de clase, hai que engadir outras novas de tipo étnico ou identitario que recrean novas formas de desigualdade e de discriminación.

Galicia aínda está lonxe dos índices de inmigración que se constatan noutras rexións europea pero a tendencia é a equipararse, tal como se desprende da evolución do número de inmigrantes no que vai de século XXI (cadro 2).

CADRO 2. Poboación estranxeira (período 2000-2006)

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| TOTAL | 25602 | 33058 | 42462 | 53808 | 58387 | 69363 | 73756 |

Fonte: Instituto Galego de Estatística (IGE).

Entre 2000 e 2006, o número de inmigrantes triplicouse, ao pasar de 25.602 a 73.756, o que representa o 2,7% da poboación galega. A provincia que porcentualmente acolle máis inmigrantes é Ourense, seguida de Pontevedra. A Coruña e Lugo sitúanse por baixo da media (cadro 3).

CADRO 3. Porcentaxe de poboamento inmigrante por provincia (ano 2006)

| | |
|------------|-----|
| Ourense | 3,6 |
| Pontevedra | 3 |
| A Coruña | 2,3 |
| Lugo | 2,2 |

Fonte: Elaboración propia a partir de datos do IGE.

Entre os anos 2000 e 2006, houbo un incremento notable de persoas procedentes de América do Sur, de Marrocos e de Asia, aínda que Portugal segue a ser o principal espazo de procedencia dos nosos inmigrantes, chegando a contabilizarse algo máis de 13.000 portugueses en toda Galicia no ano 2006.

Outro dato que cómpre ter en conta é que o novo inmigrante que está asentándose en Galicia se caracteriza por vir acompañado dende o principio da súa estrutura familiar básica, o que sen dúbida presenta un escenario de reprodución moi elevado.

A escolarización dos nenos e nenas de familias inmigrantes supón un reto ao que as autoridades académicas deben responder, coa urxencia que un proceso desta índole merece. Nos últimos anos, medrou entre nós de xeito significativo a presenza de estudantes procedentes de zonas xeográficas moi afastadas cultural e lingüisticamente. Son nenos e nenas con identidades lingüísticas e étnicas moi diversas e, en moitos casos, descoñecidas para nós. Pero iso non pode impedir o pleno desenvolvemento das súas particularidades, integrándose nun sistema educativo que debe achegar solucións novas a situación novas.

CADRO 4. Estudantes estranxeiros en Galicia (curso 2006-2007)²

| Colombia | Arxentina | Brasil | Uruguai | Portugal | Outros | Total |
|----------|-----------|--------|---------|----------|--------|-------|
| 1646 | 1189 | 870 | 842 | 761 | 5194 | 10502 |

Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia).

Se ben é certo que nos usos públicos Galicia é bilingüe, nas interaccións privadas cada vez ten menos sentido dicir que en Galicia se falan dúas linguas, galego e castelán. Hai moitas outras que están invisibilizadas, pero que constitúen, xa, un patrimonio que merece todo o noso respecto e que, na medida das nosas posibilidades como comunidade, debemos protexer.

Os desafíos que esta nova realidade suxire no ámbito escolar son moitos e moi relevantes.

Polo que respecta ao deseño da educación bilingüe, é o momento de imaxinar modelos que propicien a non discriminación lingüística das novas minorías e, á súa vez, favorezan novas formas de convivencia nun escenario escolar plurilingüe. Por iso, os centros escolares e as transmisións educativa teñen un papel crucial e é o momento de poñer en práctica políticas baseadas en principios de integración, e non de asimilación, que teñan en conta a heteroxeneidade lingüística do alumnado. Políticas, en

² Segundo datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, no curso 2006-2007 había nas aulas galegas alumnado procedente de 102 estados distintos, acadando un número total de 10.502 estudantes, un 2,8% do total, o máis baixo de todas as comunidades autónomas. Con todo, téñase en conta que no curso 1994-1995 o número de estudantes estranxeiros era de 1340 e, no que vai de século XXI, pasouse de 2.592 (2000-2001) a 10.502 (2006-2007); é dicir, un incremento superior ao 300%. Esta tendencia é moi probable que se vaia agudizar nos vindeiros anos, aproximándose ás porcentaxes doutras comunidades.

definitiva, que aposten por utilizar un modelo educativo intercultural baseado na diferenza e non no déficit.

Non son realistas as posturas que avogan por unha incorporación masiva das linguas dos inmigrantes ao sistema escolar, pero tampouco se xustifican aquelas outras que sosteñen que esas linguas deben quedar reducidas ao ámbito familiar. Neste caso, as posturas intermedias parecen recomendables. Dende o recoñecemento e a visibilización simbólica das linguas

dos inmigrantes no escenario escolar, ata a súa incorporación relativa na práctica educativa, pasando por sesións específicas de reforzo destinadas ao mantemento das linguas familiares do alumnado inmigrante ou pola creación do mediador lingüístico no ámbito escolar.

Tamén é fundamental mellorar o coñecemento que os inmigrantes teñen da lingua galega, así como traballar especificamente as actitudes lingüísticas destes novos grupos de galegos e de galegas.

Unidade 3



Aproximación á situación
sociolingüística de Galicia

Introdución

OBJECTIVO desta unidade é ofrecer unha descrición e unha interpretación dos principais aspectos da situación sociolingüística actual de Galicia. Grazas aos diversos traballos de investigación elaborados nos últimos anos, contamos con datos precisos, tanto cuantitativos coma cualitativos, que nos permiten avaliar a situación dos principais indicadores sociolingüísticos relevantes, á hora de analizar a vitalidade dunha lingua. En todo caso, evitaremos neste tema a profusión de cadros e de gráficos de datos; o lector(a) intere-

sado pode consultar eses datos cuantitativos nun dos anexos desta obra (véxase anexo 2).

A unidade divídese en cinco partes: nas dúas primeiras contextualízase o caso galego con respecto a Europa e a España, respectivamente. Na terceira parte faise un breve percorrido polos antecedentes da situación sociolingüística. Nas dúas últimas descríbese, con brevidade, os aspectos máis relevantes da situación sociolingüística actual.

1. O galego no escenario europeo

A lingua galega forma parte da diversidade lingüística española e europea. Dispón do status de lingua propia de Galicia e é cooficial xunto co castelán. O seu número de falantes habituais, case 2 millóns e medio, convértena nunha variedade de tamaño medio no ámbito europeo.

A diversidade lingüística é unha realidade que contemplamos acotío en todos os estados que compoñen a Unión. Aínda que vivimos no continente con menor densidade lingüística (arredor do 3% das, aproximadamente, 6.500 linguas faladas no planeta), a Unión Europea constitúe a institución máis políglota do mundo, con vinte e tres linguas oficiais, aínda que con certo grao de xerarquización nos diferentes organismos administrativos comunitarios.

Xunto a esas vinte linguas que conforman o núcleo central da galaxia lingüística da Unión, na Europa que estamos construíndo hai moitas outras linguas situadas na periferia do poder político, mais que manteñen, en moitos casos, unha gran vitalidade nos seus territorios. Entre estas linguas hai, ademais, importantes diferenzas con respecto ao seu recoñecemento social e político. Hainas con certo recoñecemento cons-

titucional, coma o galego, o catalán ou o vasco, mentres que os falantes de moitas outras apenas poden poñer en práctica os seus dereitos lingüísticos máis elementais. Un caso á parte é o das linguas dos inmigrantes, invisibilizadas na actualidade pero que, de seguir o fluxo migratorio actual, e se Europa aposta firmemente por políticas de integración –e de interacción– e non de asimilación, nas próximas décadas deberían acadar unha relevante representación na Unión Europea. Por exemplo, na actualidade o árabe é falado por máis dun millón de cidadáns nos estados membros da UE.

As linguas de Europa difiren pola súa orixe, polo número de falantes que teñen e polas modalidades de uso. Con respecto ao número de falantes (véxase cadro 1), as diferenzas son moi importantes, xa que temos linguas con moitos millóns de falantes e outras de apenas uns cantos miles. Tras a ampliación da UE en maio de 2004, o mosaico da diversidade lingüística europea aumentou considerablemente. Novos estados, novas linguas oficiais e novas linguas rexionais ou minoritarias amplían significativamente a cantidade de linguas no seo das institucións comunitarias e da sociedade civil europea.

CADRO 1. Principais linguas faladas en Europa.

| LINGUAS FALADAS POR MÁIS DE 10 MILLÓNS DE PERSOAS | | LINGUAS FALADAS POR ENTRE 1 E 10 MILLÓNS DE PERSOAS | | LINGUAS FALADAS POR MENOS DE 1 MILLÓN DE PERSOAS | |
|---|-------------------|---|--------------------|--|---------|
| Ruso | 120 millóns | Azerí | 8 millóns | Éuscaro | 600 mil |
| Alemán | 90 millóns | Búlgaro | 8 millóns | Galés | 600 mil |
| Inglés | 63 millóns | Portugués | 8 millóns | Frisón | 500 mil |
| Francés | 63 millóns | Catalán | 8 millóns | Asturiano | 450 mil |
| Italiano | 60 millóns | Albanés | 5 millóns | Maltés | 400 mil |
| Ucráino | 50 millóns | Dinamarqués | 5 millóns | Friulano | 400 mil |
| Castelán | 45 millóns | Eslovaco | 5 millóns | Francoprovenzal | 300 mil |
| Turco | 40 millóns | Finés | 5 millóns | Luxemburgués | 300 mil |
| Polonés | 38 millóns | Noruegués | 4 millóns | Bretón | 300 mil |
| Neerlandés | 20 millóns | Tártaro | 4 millóns | Casubiano | 200 mil |
| Romanés | 20 millóns | Lituano | 3 millóns | Corso | 120 mil |
| Serbiocroata | 16 millóns | Galego | 2,7 millóns | Esloveno | 85 mil |
| Húngaro | 12 millóns | Letón | 2 millóns | Gaélico escocés | 70 mil |
| Grego | 11 millóns | Macedonio | 2 millóns | Saami | 50 mil |
| Bielorruso | 10 millóns | Esloveno | 2 millóns | Feroés | 50 mil |
| Sueco | 10 millóns | Occitano | 2 millóns | Aragonés | 30 mil |
| Checo | 10 millóns | Irlándés | 1,5 millóns | Mirandés | 15 mil |
| | | Sardo | 1 millón | | |
| | | Estonio | 1 millón | | |

Unha forma de agrupar as linguas da Unión Europea, que non sempre coincide coa anterior (número de falantes), é a que toma como criterio clasificatorio o status legal. Deste xeito, establécese unha primeira distinción entre as linguas oficiais dos estados e as linguas non oficiais, denominadas xenericamente linguas rexionais ou minoritarias e faladas actualmente por máis de 40 millóns de persoas.

- a) As linguas oficiais dos estados teñen un réxime xurídico adecuado e específico, están lingüisticamente codificadas e gozan dun uso amplo escrito e oral, con presenza en todos os ámbitos legais, sociais e educativos.
- b) Entre as linguas non oficiais cómpre aínda facer varias distincións:
 - b1) Por un lado, están as linguas con algún

grao de recoñecemento legal e de presenza social que, aínda non tendo recoñecemento oficial no totalidade do Estado, si gozan ben dalgún grao de cooficialidade (territorial, sectorial, etc.), ben dalgún tipo de estatuto diferencial. Son linguas codificadas, cun uso escrito frecuente e con presenza no sistema educativo e nos medios de comunicación.

- b2) Por outro lado, están as minoritarias nun determinado estado, pero maioritarias noutro(s), como é o caso do alemán en Hungría ou do sueco en Finlandia.
- b3) Finalmente, están as linguas legalmente «invisibles», cuxos falantes non teñen recoñecidos dereitos lingüísticos.

Un caso distinto son o irlandés e o luxemburgués, linguas oficiais nos seus respectivos estados (Irlanda e Luxemburgo), mais non oficiais nas institucións europeas ata o momento (a oficialización do irlandés realizouse no ano 2007).

As denominadas linguas rexionais ou minoritarias constitúen unha parte fundamental da diversidade lingüística europea. O informe *Euromosaic* revisou en profundidade os trazos claves dos grupos minoritarios europeos chegando á conclusión de que a vitalidade das linguas minoritarias europeas era moi diversa.

Con todo, un dos aspectos máis rechamantes da política lingüística en Europa é a inexistencia dun recoñecemento legal, explícito e concreto, da existencia de linguas minoritarias e rexionais na UE. Existen distintos documentos

que recollen a existencia da diversidade ou a intención declarada da UE de traballar a prol desa diversidade lingüística e cultural. Pero ese recoñecemento non supuxo ningún tipo de cambio do marco legal xeral.

Non cabe dúbida de que o respecto, preservación e desenvolvemento da diversidade e do patrimonio lingüístico europeo constitúe unha aceptación explícita dunha realidade de moitos dos Estados da UE. Pero, con todo, dista moito do que quixerían para as súas linguas boa parte dos falantes das linguas rexionais e minoritarias europeas, xa que non se fai explícito un recoñecemento legal pleno.

Cómpre recoñecer que a UE dispón dun instrumento legal de vital importancia: a *Carta Europea das Linguas Rexionais e Minoritarias*. A Carta é unha convención aprobada polo Comité de Ministros do Consello de Europa en 1992. Consiste no único instrumento xurídico internacional, destinado a protexer e promover as linguas rexionais ou minoritarias. O seu obxectivo é fundamentalmente cultural e preténdese asegurar o emprego destas linguas no ámbito da educación e dos medios de comunicación, así como fomentar a súa presenza nos ámbitos xurídico e administrativo, na vida social dos estados e nas actividades culturais.

O 13 de xuño de 2005, o Consello da Unión Europea tomou dúas decisións lingüísticas de enorme transcendencia: en primeiro lugar, aceptouse parcialmente o memorando presentado en decembro de 2004 polo Goberno español, no que se solicitaba o recoñecemento oficial na UE das linguas distintas do español que contan con estatuto oficial en España; e, en

segundo lugar, aceptouse que o irlandés pasase a ser lingua oficial e de traballo da UE a partir de 2007.

Tocante ao recoñecemento parcial das linguas cooficiais, acordáronse os seguintes puntos:

- Publícase nas linguas propias dos textos legais adoptados polo procedemento de codecisión entre o Parlamento europeo e o Consello, aínda que tal versión non será oficial e carecerá, xa que logo, de valor xurídico.
- Acéptase a utilización das linguas propias españolas nas comunicacións escritas coas institucións e órganos consultivos da UE, sendo o Goberno español o mediador nese proceso (traducindo ás linguas europeas oficiais e traducindo as respostas ás linguas propias españolas).
- Garántese o uso das linguas propias españolas nas intervencións orais ante o Consello e, se fose o caso, ante outras institucións ou órganos da UE, como o Parlamento europeo ou o Comité das Rexións, aínda que as ditas intervencións deben ser anunciadas con antelación e só haberá interpretación ‘pasiva’.

Non foi aceptada, porén, a inclusión das linguas propias españolas no programa *Lingua* de promoción do ensino de linguas europeas, aducindo motivos técnicos, non políticos.

Malia o profundo cambio social e lingüístico acontecido ao longo do século XX en Galicia, coa consecuencia dunha baixada importante do número de falantes iniciais e habituais do galego, no ano 1996 constatábase que a situación sociolingüística da lingua galega non era, ao considerala no contexto europeo, especialmente negativa, máis ben todo o contrario: de 44 grupos lingüísticos analizados en toda Europa, o galego situábase no cuarto posto de vitalidade etnolingüística. O estudo *Euromosaic*, realizado por un grupo de sociolingüistas por encarga da Comisión Europea, concedíalle ao galego unha puntuación alta na reprodución familiar, na presenza da lingua no sistema educativo, nas producións culturais e no grao de institucionalización. Por iso, sen negaren os problemas existentes e a continuación do proceso de substitución social polo castelán (véxanse § 3 e § 4 desta unidade), este resultado constataba os puntos fortes da situación sociolingüística do galego e auguraba moitas posibilidades de éxito nos esforzos de promoción e revitalización lingüística.

IDEAS PRINCIPAIS

- Con ser Europa un dos continentes con menor diversidade lingüística do planeta, máis de 40 millóns de cidadáns da UE falan diariamente unha lingua non oficial do Estado en que habitan.
- A UE, como institución supranacional, é a organización máis políglota do mundo.
- A UE aposta polo recoñecemento e polo valor da diversidade lingüística, como demostra a aprobación da Carta, pero iso non se traduce en políticas lingüísticas activas, diversificadas e transversais, xa que estas cuestións seguen dependendo de cada Estado membro.
- A lingua galega sitúase entre as linguas europeas rexionais e minoritarias cunha maior vitalidade social e institucional.

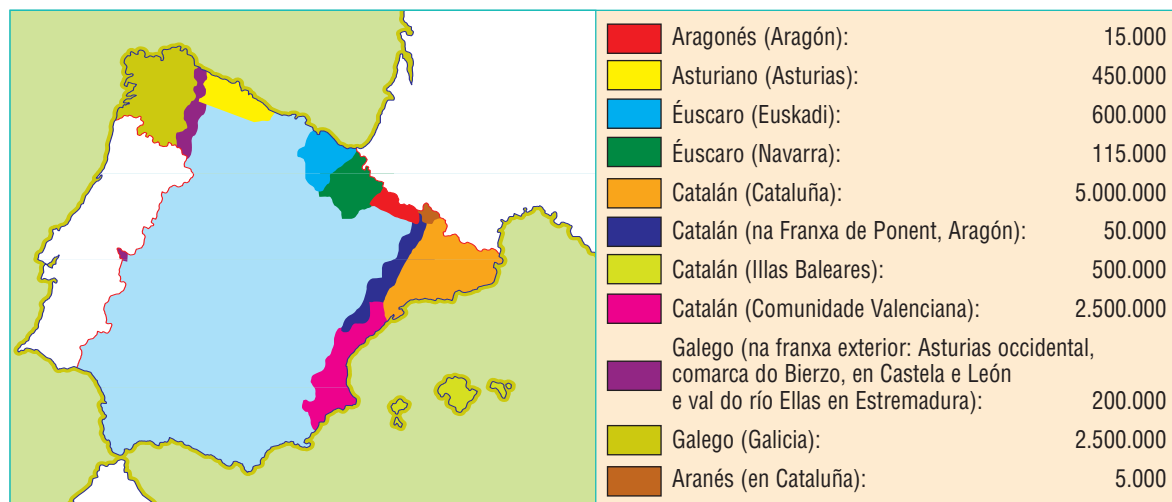
2. A lingua galega en España

España constitúe un exemplo de estado plurilingüe occidental. Case o 40% da poboación española vive en zonas con dobre oficialidade –o castelán e mais unha lingua propia cooficial– e un mínimo do 20% usa habitualmente en España unha lingua diferente do castelán.

A lingua galega forma parte da diversidade lingüística existente en España. Tras moitos séculos sen ningún tipo de recoñecemento e de protección oficial, e despois de corenta anos de sobrevivencia nunha situación sociopolítica moi adversa –o franquismo–, a lingua comeza

unha nova xeira histórica tras a chegada da democracia a España e mercé ao pulo a prol da súa restauración e normalización que non deixaron de existir na Galicia interior e na emigración durante a represión franquista. Aquí debemos salientar o papel tan importante desempeñado polo galeguismo e polo nacionalismo, os cales, especialmente desde os anos sesenta, fixeron oír a súa voz en distintas plataformas, organizacións e actividades da sociedade civil galega a prol da normalización lingüística (véxase unidade 1, § 5.2).

Falantes das linguas de España.



A Constitución española, aprobada en 1978, establece o réxime lingüístico do Estado. O seu artigo 3 di:

- 1.º O castelán é a lingua española oficial do Estado. Todos os españois teñen o deber de coñecela e o dereito de usala.
- 2.º As demais linguas españolas serán tamén oficiais nas súas respectivas comunidades autónomas, de acordo cos seus estatutos.
- 3.º A riqueza das distintas modalidades lingüísticas de España é un patrimonio cultural que será obxecto de especial respecto e atención.

O castelán é considerada a lingua oficial do Estado, que toda a cidadanía ten o deber de coñecer e o dereito de usar. A continuación, recoñécese que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas comunidades autónomas en que se falen, de acordo co que se estipule nos respectivos estatutos de autonomía. Finalmente, establécese que as diferentes «modalidades lingüísticas» representan un patrimonio cultural que deberá ser obxecto de «especial respecto e protección».

O modelo lingüístico constitucional, froito do pacto e da negociación característicos dos procesos constituíntes, resultou ser excesivamente ambivalente. Moitos consideraron que nela se establece unha desigualdade innecesaria entre o castelán e as outras linguas oficiais de determinados territorios. Outros, en cambio, opinaron que o castelán é a lingua común e debe gozar, en consecuencia, de certas prerrogativas que facilite a igualdade de toda a cidadanía española.

As linguas propias que se recoñecen nos seus respectivos estatutos son as seguintes: galego (en Galicia), catalán (en Cataluña e nas Illas Baleares), valenciano (denominación do catalán falado na Comunidade Valenciana), aranés (en Cataluña) e éuscaro (no País Vasco e en Navarra). Outras linguas tiveron menos fortuna no seu recoñecemento estatutario: o asturiano e o aragonés non foron consideradas linguas propias no momento de redactaren os estatutos de autonomía e quedaron sumidas nun proceso de institucionalización moito máis precario. E, no caso do aranés (lingua falada no val de Arán, Cataluña), recoñécese a súa oficialidade no Estatuto de autonomía de Cataluña. Pero sorte tiveron as linguas situadas fóra do seu territorio administrativo, como o galego en Asturias, Castela e León e Estremadura, ou o catalán na comarca murciana de El Carxe, por exemplo.

Aínda que supuxo un avance considerable respecto das situacións lingüísticas anteriores, a Constitución española de 1978 deixou abertos diferentes interrogantes sobre o modelo lingüístico do Estado, que posteriormente o Tribunal Constitucional, a través de distintas sentenzas, foi concretando.

Unha das consecuencias da CE-1978 e do estado das autonomías foi a intensa xestión lingüística levada a cabo na maior parte das comunidades con lingua propia, mediante un conxunto de políticas lingüísticas desenvolvidas para manter e revitalizar o seu patrimonio lingüístico e cultural. En Galicia, Cataluña, País Vasco, Navarra, Comunidade Valenciana, Illas Baleares e, en menor medida, en Asturias e Aragón, levouse a cabo unha intervención planificada sobre as linguas propias. A intensidade da

xestión lingüística non foi uniforme, xa que podemos distinguir entre comunidades con políticas lingüísticas de intensidade variable: alta, media e baixa.

Con respecto á súa extensión territorial, o galego fálase na Comunidade Autónoma de Galicia, no oeste do Principado de Asturias (comarca do Eo-Navia), na Comunidade Autónoma de Castela e León (nas comarcas do Bierzo, Seabra e As Portelas), e no enclave do val do río Ellas, situado na provincia de Cáceres (Comunidade Autónoma de Extremadura). Ademais, existen cidades e comarcas cunha importante presenza galega (e, obviamente, de galego-falantes), como consecuencia da inmigración interna, principalmente en Cataluña e no País Vasco. Por exemplo, segundo datos de 2003, en Cataluña hai case 100.000 cidadáns

que teñen o galego como lingua inicial, concentrados fundamentalmente na cidade de Barcelona.

O recoñecemento da oficialidade do galego en España e en Europa pode constituír un novo eixe de inflexión que axude a asegurar o futuro da lingua, en conxunción co labor que as institucións e a cidadanía galega seguen a facer para converter o galego nunha lingua de uso cotián en todas as actividades institucionais, profesionais, sociais e privadas. Tras a aprobación en xuño de 2005 por parte do Consello da Unión Europea dun recoñecemento parcial das linguas cooficiais dos estados membro (véxase § 1), solicitouse que o Goberno español levase a cabo as reformas legais e administrativas necesarias para recoñecer, de forma explícita e activa, o plurilingüismo existente en España.

IDEAS PRINCIPAIS

- Case a metade da poboación de España habita en comunidades autónomas con máis dunha lingua oficial.
- A CE-1978 supuxo un recoñecemento do plurilingüismo, ao tempo que se marcaba unha xerarquía entre as linguas, sendo o castelán a única de obrigado coñecemento.
- A partir da CE-1978, as comunidades autónomas desenvolveron as súas competencias para recoñecer as súas linguas propias nos estatutos de autonomía e para establecer políticas lingüísticas favorables á súa recuperación.

3. Antecedentes da situación sociolingüística

Cando nos referimos ao «abandono da lingua galega», estamos a denominar un proceso complexo que consistiu na progresiva –e lenta– perda de vitalidade social do idioma a expensas do castelán.

Este proceso comeza a visualizarse no século XIX, como unha das consecuencias sociolingüísticas máis importantes das transformacións fraguadas desde o comezo dese século na Galicia da época. Aínda que os cambios sociopolíticos durante os Séculos Escuros (sécs. XVI, XVII e XVIII) puxeron en serias dificultades o prestixio social da lingua, deberemos agardar ao século XIX para comezar a ollar como os cambios económicos, administrativos, educativos, sociais e culturais van comezar a afectar, paseniña pero imparabilmente, os alicerces sociais que lle daban ao galego unha extensión demográfica moi ampla.

Aínda que nos comezos do XIX o galego tiña unha ampla vitalidade demográfica, mentres que o castelán estaba confinado a unha minoría vinculada con grupos sociais acomodados e urbanos, o castelán comeza a estar cada vez máis presente na sociedade, a medida que se estende o proceso de urbanización, que mello-

ra a capacidade do aparello administrativo do Estado e que se universaliza o ensino obrigatorio. Polo tanto, o castelán comeza a ser unha variedade necesaria para vivir en Galicia e a súa aprendizaxe e uso van ser valorados moi positivamente. Isto ten como consecuencia o aumento dos bilingües iniciais e a diminución progresiva dos individuos monolingües en galego.

A lingua galega chega ao século XX nunha posición difícil: era a lingua maioritaria de Galicia, pero o castelán gozaba dunha presenza crecente en redutos que foran exclusivos do galego ata ese momento: a familia, a transmisión de pais e nais a fillos, as interaccións lingüísticas nas comunidades locais, etc. Ademais, a presenza do castelán nas cidades estaba ben asentada e a mobilidade social comezaba a vincularse co coñecemento e uso do castelán, e a falta de mobilidade –o atraso social e cultural, a falta de innovación etc.–, co galego. Pouco a pouco, os individuos foron interiorizando que castelán e galego diverxían no prestixio social que reflectían, o que seguiu afondando na infravaloración da lingua galega e na aparición de distintas actitudes lingüísticas negativas respecto do idioma e dos seus falantes. O proceso de substitución do galego polo castelán conti-

nuou durante o século XX e o seu ritmo foi moito máis alto, consonte foi aumentando o da industrialización e da modernización de Galicia, entre outros factores.

A partir da guerra civil, comeza un período diferente. Dos datos sociolingüísticos históricos dispoñibles a partir do Mapa sociolingüístico de Galicia, comprobamos que a xeira castelanzadora máis forte se dá nos individuos nados entre 1924 e 1947. Nese período, atopamos diferentes elementos que inflúen no cambio de situación: comeza o retorno de emigrantes procedentes de América Latina; diminúe o illamento económico e social vivido en moitas partes de Galicia (coa mellora das comunicacións terrestres, a ampliación das tarefas produtivas, etc.); continúa a extensión da escolarización secundaria e a progresión, lenta pero constante, da educación universitaria e non universitaria a máis sectores da poboación galega, prosegue –con máis forza se cabe– o tránsito do campo á cidade, sobre todo cara aos núcleos urbanos atlánticos (Vigo, A Coruña, Pontevedra, Ferrol, e Santiago); e a presión sociocultural e política do franquismo, a partir de 1939.

En resumo, o proceso de abandono do galego polo castelán fundamentouse en catro elementos sociolingüísticos e sociopolíticos:

- O nulo apoio institucional –cando non a hostilidade aberta, como ocorreu durante o franquismo– e a ausencia de recoñecemento oficial.
- Unha redución paseniña do seu uso informal e das funcións sociais intragrupoais dispensadas pola lingua galega.

- A ruptura no proceso de transmisión primaria da lingua galega nas familias e a consolidación da transmisión do castelán nas familias urbanas castelanófonas.
- O mantemento, transmisión e consolidación de actitudes lingüísticas moi desfavorables cara ao galego, incluíndo prexuízos e estereotipos diversos.

Aínda que foi Frei Martín Sarmiento unha das primeiras voces que nos alertaba das dificultades na situación do idioma, no último terzo do século XIX xurdía en Galicia, da man do Rexurdimento, unha reflexión sobre a preocupante situación da lingua e da cultura galega e formulábase a necesidade da súa rehabilitación social. En palabras de Ramón Mariño, estamos ante a formulación dun «discurso (lingüístico) alternativo» ao da uniformización no castelán, e, en palabras de Carme Hermida, estamos ante os «precursores da normalización». No primeiro terzo do século XX, esa reflexión tornouse en acción e en propostas de intervención para un cambio sociolingüístico, ao tempo que a lingua galega se consolidaba como un dos piares dos movementos galeguistas e nacionalistas da época. A partir da década dos anos 50 e 60 do século XX esta reflexión, agravada se cabe polos efectos negativos do franquismo, adquire unha dimensión cuantitativa e cualitativa relevante, xa que a reivindicación lingüística comeza a vincularse coa cultural, primeiramente, e coa político-social, posteriormente.

Os antecedentes deste «discurso normalizador» na posguerra, que chega ata os nosos días, hai que buscalos na estratexia culturalista do grupo Galaxia, artellada arredor da figura de Ramón Piñeiro. Máis adiante, distintas organi-

zacións políticas, sindicais e cidadás da fin do franquismo, principalmente vinculadas co nacionalismo cultural e político, fixeron da normalización do idioma un obxectivo socio-político prioritario, en conxunción con reivindicacións similares existentes noutras partes de España e noutras rexións europeas con lingua propia. Pedíase inicialmente o recoñecemento social e legal da lingua galega e a asunción institucional da súa defensa e promoción.

O discurso recuperador da lingua galega arte-llose arredor do concepto de «normalización lingüística» (véxase unidade 1, § 5.2), procedente da sociolingüística catalá e de ampla difusión no remate do franquismo. Malia a relativa

indefinición sobre os seus obxectivos, a normalización ía encamiñada á procura dunha recuperación integral da lingua galega: a súa forma lingüística, os seus usos sociais e o seu status legal.

Tras a morte de Franco en 1975, mudou o marco político, coa aprobación da Constitución española de 1978, e instarouse o estado autonómico, plasmado na aprobación do Estatuto de autonomía de Galicia en 1981, no que se recolle que o galego é a lingua propia de Galicia e a súa oficialidade. Ese recoñecemento oficial concreouse posteriormente na Lei de normalización lingüística (LNL), aprobada polo Parlamento de Galicia por unanimidade en 1983.

4. Descrición da situación sociolingüística

Nesta epígrafe achegaremos unha interpretación da vitalidade actual da lingua galega, tendo en conta os tres tipos de factores incluídos no modelo da vitalidade etnolingüística: factores demográficos, de status e de apoio institucional.

4.1. Factores demográficos

En primeiro lugar, no tocante aos factores demográficos, estes poden ser numéricos (cifras absolutas, matrimonios mixtos, inmigración e emigración) ou distributivos; neste caso, interéсанos a distribución social e territorial do grupo social e da lingua galega. Canto máis alto sexa o número de falantes dun grupo e maior o seu índice de natalidade en comparación co outro grupo, máis alta será a súa vitalidade e as súas posibilidades de sobrevivencia.

O mantemento de porcentaxes altas de galego-falantes iniciais é un dato cuantitativo que caracteriza a sociedade galega actual, pero ao mesmo tempo constátase unha forte desgaleguización interxeracional nos últimos corenta anos. Polo tanto, respecto da transmisión primaria, continúa a perda lenta de falantes iniciais de galego e, en consecuencia, segue en marcha a ruptura interxeracional da transmisión primaria do galego (no seo das familias e de pais/nai a fillos/as), que parece que aínda non se detivo.

A diminución das familias que optan por transmitirles o galego aos fillos leva a cuestionar o éxito de calquera proceso de recuperación lingüística, e mesmo este feito fai que en certos traballos o galego pase a ser considerada unha variedade lingüística en perigo de desaparición (como ocorreu na elaboración do *Atlas das linguas en perigo*, publicado pola Unesco en 2001).

Tamén constatamos o mantemento de porcentaxes altas de galego falantes habituais. Tocante á lingua habitual e aos usos lingüísticos orais, a lingua galega mostra unha importante vitalidade. En relación os usos lingüísticos, o resultado práctico é o aumento considerable dos usos bilingües, a tendencia cara á desaparición do monolingüismo en galego, e o aumento lento de monolingües habituais en castelán.

Un dos efectos da institucionalización (véxase «Factores institucionais», máis adiante) foi un aumento considerable das competencias lingüísticas en galego. A secular analfabetización en galego da maioría galegófona deu paso a unha ampla capacitación para ler e escribir, grazas aos efectos do sistema educativo e dos medios de comunicación audiovisuais, nomeadamente a radio e televisión de Galicia. Con datos dispoñibles nos principios do século XXI, case a totalidade da poboación residente en

Galicia entende o galego, nove de cada dez é capaz de falalo e sete de cada dez é capaz de ler textos en galego.

Outra das consecuencias da institucionalización, xunto cos efectos dos cambios sociais e culturais da Galicia de fin do século XX, é a diminución dos prexuízos e das actitudes negativas ante a lingua galega e ante os seus falantes. Aínda que tales avaliacións negativas non están totalmente erradicadas, hoxe asistimos a unha importante posta en valor do galego, que vai máis alá do mero valor cultural e expresivo que tiña antano.

4.2. Factores de status

Os factores de status céntranse en sinalar o prestixio que se desenvolve coa lingua galega desde a perspectiva económica, social, sociohistórica e lingüística. Convén ter en conta que, na conformación do prestixio das linguas, teñen un papel salientable os procesos históricos percorridos polas linguas e comunidades, así como a trama de actitudes, crenzas, ideoloxías e opinións sobre os falantes, os grupos sociais e as linguas, consideradas desde unha perspectiva diacrónica.

Con respecto aos índices socioeconómicos da poboación galego-falante, estes son bastante negativos para a súa vitalidade: a vinculación entre o galego e o nivel de estudos ou a clase social son exemplos ben significativos. Ademais, o galego predomina entre os individuos dos grupos profesionais de menor status e poder económico, coa conseguinte conformación de diferentes estereotipos e prexuízos sociolingüísticos. Porén, moitos dos trazos

sociolóxicos negativos vinculados co galego e cos galegofalantes estanse diluíndo, como consecuencia dos cambios sociais e xeracionais experimentados na Galicia dos últimos anos.

Tocante ao status social, este céntrase no grao de autoestima, tanto desde o punto de vista interno coma externo. O prestixio socio-histórico é unha variable que denota un proceso histórico e unha situación sincrónica de valoración e de recoñecemento da lingua galega. Lembremos que o prestixio social se define habitualmente como o valor que unha lingua ten de cara ao ascenso social e para denotar status social. Neste punto, coidamos que a avaliación actual debe ter en conta dous planos. En primeiro lugar, a lingua galega foi consolidando un importante prestixio cultural. Pero, en segundo lugar, a consideración social do galego aínda non é o suficientemente sólida para ser vehículo de ascenso social e para sinalar un status social alto. Aínda que os dous tipos de prestixios –o social e o cultural– son importantes para a vitalidade dunha lingua, na sociedade actual os prestixios sociais son moito máis relevantes.



4.3. Factores de apoio institucional

Estes factores teñen que ver co grao de apoio e protección por parte das institucións galegas e españolas, tanto a nivel formal coma informal. O nivel formal céntrase na asunción política e institucional da lingua, xa que se presupón que a presenza desta na esfera do poder político garante a consecución de obxectivos lingüísticos beneficiosos. O nivel informal valora a existencia de grupos organizados a nivel social que presionan para salvagardar os intereses da lingua na educación, nos medios de comunicación, nos servizos gobernamentais, nas actividades económicas, etc.

Con respecto ao nivel formal, a Lei de normalización lingüística de 1983 regulou os dereitos da cidadanía para empregar a lingua galega e incidiu especialmente en tres ámbitos sociais: a Administración, o ensino e os medios de comunicación. Do contido da LNL-1983, tirouse un conxunto de consecuencias que hoxe, na maior parte dos casos, están plenamente asumidas pola sociedade galega: as relacións con calquera Administración poden realizarse en galego, a única forma válida dos topónimos galegos é a súa forma en lingua galega, as administracións local e autónoma redactarán en galego a súa documentación oficial, galeguízase o sistema educativo desde a educación infantil e primaria, e garántese a necesidade de promover a lingua galega nas comunidades exteriores que contan con presenza galega.

A posta en marcha do contido da LNL-1983 permitiu ir construíndo un proceso social e institucional de recuperación do coñecemento, uso e valoración do galego, ao mesmo tempo que se ían dando pasos significativos na súa presenza

nas institucións públicas, no sistema educativo e na vida social. Cómpre indicar, en calquera caso, que o contido da LNL-1983 suscitou dúbidas e críticas, tanto desde sectores inmobiliarios da sociedade galega coma desde grupos e organizacións que degoiraban un maior grao de recoñecemento legal para o galego.

Tal como comentamos anteriormente ao nos referir aos factores demográficos, un dos efectos da institucionalización foi un aumento considerable das competencias lingüísticas en galego e unha importante diminución dos prexuízos e das actitudes negativas ante a lingua galega e ante os seus falantes. Estes dous aspectos evolutivos dificilmente se producirían de non mediar unha asunción institucional da normalización da lingua galega.

As consecuencias deste proceso, que admite valoracións diversas, podemos consideralas desde tres planos diferentes.

En primeiro lugar, prodúcese unha certa expansión dos ámbitos de utilización do galego, así como un aumento das súas funcións sociais. A introdución da lingua na Administración, no sistema educativo, no ámbito da política ou nos medios de comunicación públicos son boa proba disto. Algúns autores, con todo, teñen argumentado que este cambio, ao ser moitas veces pouco consistente, só está promovendo un uso formal e liturxizante do galego, sen que tales esforzos estean supoñendo o detemento do proceso substitutorio.

En segundo lugar, o proceso de normalización centrouse en conseguir da cidadanía unha opinión favorable ao galego, aos seus usos e á

súa imaxe social. A existencia de valoracións negativas e de prexuízos respecto da súa viabilidade social foi considerado un aspecto central do proceso de abandono da lingua e, xa que logo, cumpría eliminar tales connotacións negativas. Aínda sen desapareceren totalmente, as actitudes negativas e os prexuízos respecto do galego diminuíron considerablemente.

E, en terceiro lugar, o aumento da competencia en galego foi outro dos obxectivos centrais da normalización do galego. A introdución da lingua no ensino non universitario e a difusión do modelo de lingua estándar, codificado e normativizado tras a aprobación das normas de 1982, permitiu ampliar considerablemente o coñecemento da lingua á hora de falala, lela e escribila, principalmente entre os sectores sociais máis mozos.

E no tocante ao nivel informal, a consolidación dunha elite galeguista e galeguizada –moi activa política e culturalmente– e a acción social de diversas entidades que pulan pola extensión do proceso de recuperación lingüística «de abaixo a arriba» son unha boa proba da existencia dun sector da sociedade que considera preciso un maior esforzo social e institucional para cambiar a dinámica de substitución polo castelán e para garantir o respecto aos dereitos lingüísticos dos galegofalantes.

Nunha análise por ámbitos e sectores de uso social das linguas, enxergamos, por unha

banda, un aumento considerable de presenza social do galego naqueles ámbitos regulados pola lexislación lingüística: ensino non universitario, medios de comunicación públicos e Administracións (autonómica e local). A vitalidade da lingua é menor no caso de sectores con menor dependencia das decisións emanadas da Xunta de Galicia: universidades, etc.

E, por outra banda, o galego segue tendo unha visibilidade social deficiente naqueles sectores sociais nos que prevalece a lóxica do mercado, onde hai pouco control gubernamental e onde predominan os prestixios sociolingüísticos que se derivan das lóxicas económicas, mercantís e empresariais. A presenza precaria do galego en sectores de forte transcendencia socioeconómica, como os medios de comunicación privados, os ámbitos económicos e empresariais, a publicidade, etc., supoñen un contrapunto fortemente negativo que deita diferentes dúbidas sobre a capacidade de recuperación dunha lingua que segue a contar cunha base demográfica ampla.

Tamén é salientable o caso da Administración de xustiza, que constitúe un caso á parte no ámbito da Administración, dado que sendo un ámbito institucionalizado de dependencia pública, os avances galeguizadores son mínimos, e iso malia os esforzos da Administración, de persoeiros e de entidades cívicas diversas favorables a unha maior inserción do galego nas actividades deste ámbito.

5. Lingua, variación e variedades lingüísticas

A lingua galega, ao igual que sucede con calquera lingua natural, está conformada por variedades con distinta distribución xeográfica e social. Aínda que por cuestións máis ben prácticas tendamos a identificar a lingua galega cunha determinada variedade histórica, social e xeográfica, só a través da descrición dos fenómenos de variación é posible captar todas as súas formas constitutivas.

5.1. Panorama das variedades lingüísticas no contacto galego-castelán

A diversidade de variedades lingüísticas existentes na lingua galega foi recollida en distintas tipoloxías caracterizadas pola presenza de determinados trazos lingüísticos, sociolingüísticos ou unha combinación de ambos. Das tipoloxías propostas comentaremos tres:

- Variedades lingüísticas a partir do dobre eixe formal-funcional da variación lingüística en galego.
- Variedades lingüísticas segundo a combinación das linguas en contacto.
- Variedades lingüísticas segundo o perfil sociolingüístico dos falantes implicados.

a) *Variedades a partir do dobre eixe formal-funcional da variación en galego*

No caso dos parámetros de variación formal e funcional, distinguimos entre distintos tipos de variedades xeográficas, diacrónicas, sociais e funcionais da lingua galega.

b) *Variedades segundo a combinación das linguas en contacto*

Tocante ás variedades propostas a partir da combinación entre as linguas en contacto, pártese da proposición dun continuo lingüístico, con puntos intermedios en forma de variedades claramente diferenciadas. Así, podemos distinguir catro variedades lingüísticas desenvolvidas en Galicia: galego popular, galego estándar, castelán estándar, e castelán de Galicia, variedades que podemos situar nun sistema xerarquizado:

| | | |
|---------------------|--|-----------------|
| Castelán estándar | | Galego estándar |
| ↓ | | ↓ |
| Castelán de Galicia | | Galego popular |

Con respecto ao denominado como galego popular, esta sería a denominación que acolle un complexo diverso de variedades lingüísticas empregadas polos sectores sociais máis populares. Estas variedades posúen unha escasa consideración social (é dicir, pouco prestixio social), pero gozan dun alto valor «encuberto» e simbólico, asociada con referentes de socialidade, expresividade, afectividade. Tamén concitan avaliacións sociais contrapostas: de ser considerada por algúns unha variedade lingüística que representa o galego «auténtico», ata ser observada por outros como un galego moi estigmatizado.

E con respecto á variedade estándar da lingua galega, esta foi o resultado dunha codificación tras un proceso de selección formal, tendo en conta distintos criterios electivos, espallada a través dos medios de comunicación e da escola. O estándar constitúe para certos falantes un rexistro que se engade á variedade popular que utilizan habitualmente. En cambio, para outros falantes o estándar non é un rexistro, senón que é unha variedade dialectal: a única variedade do galego que aprenderon ou adquiriron, e que utilizan produtivamente.

c) Variedades segundo o perfil sociolingüístico dos falantes implicados

Tocante ás variedades propostas a partir do perfil sociolingüístico dos falantes implicados, propuxéronse distintas clasificacións para diferenciar entre a lingua desenvolvida por falantes con diferentes historias lingüísticas familiares e con diferentes niveis de uso habitual do galego. Así, por exemplo, diferénciase entre o galego utilizado polos falantes espontáneos e o desenvolvido polos falantes aprendidos ou conscientes e, dentro destes, diferénciase entre os falan-

tes conscientes que se atopaban dentro e fóra do galego; é dicir, falantes iniciais do castelán que utilizaban o galego regularmente ou esporadicamente.

5.2. A variedade estándar e o proceso de estandarización

A estandarización é o proceso mediante o cal se elabora, se fixa e se difunde unha variedade estándar —que é o produto do proceso—. O obxectivo é que a lingua dispoña dunha variedade oral e escrita codificada, fixada e intelectualizada, que dea resposta ás necesidades comunicativas dunha sociedade diversificada e desenvolvida.

A estandarización como proceso cómpre situala no marco das actividades da planificación do corpus, aínda que tamén ten que ver co status e coa adquisición da lingua. Este proceso supón o intento de conseguir unha variedade común e consensuada para certos usos lingüísticos que cada comunidade deberá precisar. A estandarización lingüística responde, en última instancia, a unha necesidade «comercial»: dispoñer dun produto lingüístico —o estándar— apto para o consumo por parte de certos receptores.

Non é preciso insistir excesivamente nos argumentos favorables á creación dunha variedade estándar. A razón principal é a de garantir a intercomunicación entre todos os falantes da mesma comunidade lingüística, máis alá da súa área lingüística (dialecto xeográfico), da súa idade (dialecto histórico), da súa clase social ou ocupación (dialecto social), etc. En consecuencia, pódese definir a variedade estándar como unha variedade superadora da diversidade lin-

güística interna. Ademais, outra razón da estandarización céntrase na función simbólica: variedade supradialectal que lle dá cohesión e prestixio ao grupo lingüístico.

Enténdese que a falta dunha variedade-modelo pode ter consecuencias negativas nun plano simbólico –integración e cohesión– e nun plano práctico ou instrumental –necesidades de comunicación e de intercomprensión–. Ademais, a carencia dunha variedade de referencia considérase un impedimento obxectivo e moi serio de cara ao éxito dos procesos de recuperación dos usos sociais dunha lingua.

Recoñécese que as variedades estándar tenden a ser xulgadas positivamente en termos de valores estéticos, morais e intelectuais, e, en consecuencia, os falantes de tales variedades de referencia tenderán a recibir unha avaliación

máis positiva ca os falantes das variedades non estándar. É o que se denomina a ideoloxía da superioridade da lingua estándar. Ademais, aséntase a idea de que o estándar é a forma correcta da linguaxe, mentres que o non estándar é considerado impuro, contaminado, etc., polo seu carácter híbrido, mesturado, etc.

O proceso de estandarización, ademais que xerar un produto –a variedade estándar–, ten como obxectivo a difusión e o desenvolvemento desa variedade codificada. Así, tal como comprobamos no seguinte cadro, tan importante é neste proceso acadar unha variedade plenamente codificada a nivel formal como poñer nas mans dos usuarios/as esa variedade e ir respondendo ás necesidades de desenvolvemento estilístico e terminolóxico que previsiblemente se producirá a medida que aumente o cultivo da lingua.

CADRO. Fases da estandarización da lingua galega.

| | FORMA: POLITICO-TÉCNICA | FUNCIÓN: CULTIVO |
|-------------------------|---|--|
| Sociedade | 1. Selección: • Procedementos de decisión | 3. Difusión: • Espallamento social |
| Planificación do status | a) Identificación do problema b) Atribución de normas | a) Mecanismos de corrección b) Avaliación |
| Lingua | 2. Codificación: • Procedementos de homoxeneización | 4. Elaboración: • Desenvolvemento funcional |
| Planificación do corpus | a) Grafización b) Gramaticalización c) Lexicalización | a) Modernización terminolóxica b) Desenvolvemento estilístico |

5.3. Novas variedades da lingua galega

No novo contexto sociolingüístico actual, coa estandarización contemporánea da lingua galega, a súa institucionalización e o aumento no seu cultivo –novas funcións sociais da lingua (Administración, medios de comunicación, etc.) e novos falantes ocasionais (aumento dos usos lingüísticos bilingües)–, é probable que aumente o desenvolvemento da variación social e diafásica na lingua galega, algo que hoxe xa podemos percibir.

O aumento da variación social e diafásica en galego pode conducir á fixación de novas variedades lingüísticas. Un exemplo, centrado nos medios de comunicación galegofonos, pode ser ilustrativo. Os medios audiovisuais tenden a desenvolver variedades lingüísticas específicas, máis ou menos próximas á variedade estándar correspondente, nun proceso de concreción formal e estilística que se encadra na necesidade de adaptar o código aos requirimentos comunicativos propias das transmisións audiovisuais.

Desde unha perspectiva lingüística, cómpre situar esta cuestión no plano da ampliación dos usos sociais da lingua galega; en consecuencia, este cambio funcional supuxo para a lingua a necesidade de contar con novas variedades diafásicas –relacionadas cos usos sociais da lingua– adaptadas ás necesidades de comunicación en galego.

De cara á súa difusión mediática, cumpría elaborar unha planificación lingüística, técnica e rigorosa, no tocante precisamente á relevancia que o factor lingüístico ía ter no día a día das emisións televisivas e radiofónicas: por exem-

plo, tendo en conta inicialmente a necesidade de especificar diferentes tipos de requisitos lingüísticos para os profesionais implicados, a necesidade de concretar as escollas lingüísticas nun libro de estilo, a organización do traballo para levar a cabo por parte dos lingüistas e dos servizos lingüísticos nas distintas áreas da CRTVG, etc. En cambio, o xurdimento dos medios públicos galegofonos non foi acompañado desa planificación axeitada da formación e mesmo da selección das persoas que debían desenvolver a actividade lingüística oral (presentadores e locutores, redactores que elaboran textos para seren lidos, etc.). E tampouco se planificou un modelo lingüístico adecuado para os contextos audiovisuais, con criterios e normas xeradas desde a lingua galega. Tendo en conta a tradición de medios castelanofonos, era máis que probable que acabasen chegando mimetizados os ditos modelos a partir do castelán.

Na configuración do lecto-audiovisual do galego, a consecuencia máis visible foi o desenvolvemento dunha variedade de moi escasa calidade lingüística. Partiuse dunha interpretación reduccionista, e ás veces totalmente arbitraria da variedade estándar, e concedéuselle un papel central, como modelo de referencia, ao castelán. A pobreza lingüística deste sociolecto audiovisual foi constatado por diferentes investigadores que mostraron a problemática e dubidosa recepción dese modelo de lingua por parte dos falantes das variedades tradicionais do galego. Con todo, non se pode negar que tales modelos lingüísticos televisivos, debido ao hábito, costume e forza dos propios medios, seguen a se constituír en modelos de referencia, polo menos para determinado tipo de falantes de certa extracción social e lingüística.

Outro exemplo de variedade social sería o denominado «novo galego urbano», conxunto de variedades vinculadas con falantes urbanos, cunha historia lingüística castelanófono, cunha exposición escasa ao galego dialectal e moi importante ao galego estándar. En principio, se pensamos na natureza dos estratos sociais que desenvolven esta variedade –hábitat urbano, clases medias (estudantes e profesionais novos), procedencia lingüística dos falantes, etc.–, debemos tender a pensar en que se trata de manifestacións da variación social na lingua galega. Con todo, dubidamos de que exista un só galego urbano, como non existe, de feito, un só galego tradicional ou popular. A falta de estudos empíricos que determinen as concomitancias e as particularidades respectivas, cremos que con esta denominación estamos a designar un conxunto de procesos selectivos lingüísticos, de solucións e de tendencias formais comúns a partir do reper-

torio de formas xenuínas orixinais dos diferentes contornos urbanos existentes en Galicia.

Respecto das características dos falantes que desenvolven este tipo de variedades urbanas, estas realízanse principalmente nos contornos urbanos, entre falantes pertencentes aos grupos de menor idade e que tiveron unha exposición reducida ao galego na familia e na comunidade, ou que tiveron unha historia lingüística familiar sen apenas presenza do galego. Dispoñen dun certo coñecemento do galego estándar (a través da escola e dos medios de comunicación). En moitos casos, estes falantes realizaron un achegamento ou adopción da lingua galega durante o período da adolescencia por cuestións ideolóxicas, profesionais ou simplemente persoais e, en xeral, manifestan unhas actitudes neutrais ou positivas ante a lingua e ante os referentes que esta evoca.

Unidade 4



Descrición do modelo
lingüístico no ensino
non universitario
de Galicia

Introdución

O ÁMBITO do ensino obrigatorio constituíu un dos espazos sociais e administrativos cun maior nivel de regulación legal e de planificación lingüística. A decisión de considerar a educación obrigatoria como un obxectivo prioritario da promoción do galego, recollido no contido da Lei de normalización lingüística de 1983, supuxo o inicio dun proceso que hoxe podemos avaliar, tendo moi presente o modelo lingüístico que se articulou.

A planificación lingüística no ensino non universitario é unha tarefa da Administración

pública. No noso caso, situámonos nun terreo que está organizado e regulamentado desde a Xunta de Galicia, a través da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

A presente unidade ofrece unha descrición do sistema educativo non universitario de Galicia, en tres epígrafes: na primeira preséntase o marco normativo e a valoración da súa aplicación práctica; na segunda abórdanse as actitudes e os prexuízos lingüísticos no ensino; na terceira reflexiónase sobre a interacción entre lingua, ensino e sociedade.

1. Características xerais: marco normativo e valoración da súa aplicación práctica

En Galicia, púxose en marcha un modelo lingüístico educativo de conxunción de linguas, cando menos en teoría, pois tiña como obxectivo principal que o alumnado acadase un coñecemento semellante de galego e castelán.

Na Lei de normalización lingüística, aprobada no Parlamento de Galicia en 1983, establécense os seguintes puntos en relación coa presenza da lingua galega no sistema educativo:

- ARTIGO 12.1: o galego é a lingua oficial do ensino en todos os niveis educativos.
- ARTIGO 13.1: os nenos e nenas teñen o dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna.
- ARTIGO 13.2: as autoridades educativas da Comunidade Autónoma de Galicia arbitrarán as medidas encamiñadas a promover o uso progresivo do galego no ensino.
- ARTIGO 13.3: o alumnado non poderá ser separado en centros diferentes por razón de lingua, e tamén se evitará a separación en aulas diferentes, agás no caso de concorrencia de necesidades pedagóxicas que teñan un carácter excepcional.
- ARTIGO 14.1: a lingua galega deberá estudarse en todo o ensino non universitario.
- ARTIGO 14.3: as autoridades educativas garantirán que o alumnado, cando remate cada ciclo en que o ensino do galego é

obrigatorio, teña un coñecemento do galego, a nivel oral e escrito, semellante ao do castelán.

Polo tanto, no marco legal definido pola LNL-1983, o que se lle esixe ao sistema educativo é que o alumnado, tras o seu paso por el, sexa competente nas dúas linguas oficiais, independentemente de cal sexa a súa lingua familiar.

Porén, o desenvolvemento lexislativo posterior non estivo en consonancia con estes obxectivos, e menos a súa aplicación práctica. Nunha primeira fase (1983-1988), só era obrigatorio o ensino de lingua galega como materia (aínda que houbo centros nos que se fixo un uso máis amplo dela), polo que viña tendo a mesma consideración ca unha lingua estranxeira.

En 1988, por primeira vez, foi cando se lexislou que debía ser utilizada como lingua vehicular nunha parte do currículo, con resultados moi desiguais. Houbo que agardar ata 1995 para ter unha lexislación que, polo menos na teoría, xeneralizase algúns avances. Nese ano, aprobouse o desenvolvemento da presenza curricular e escolar da lingua galega no ensino non universitario mediante un decreto (denominado Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao

ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios). Este foi o documento legal que regulou ata a actualidade o proceso polo que se faría efectiva a adquisición dunha competencia efectiva en castelán e en galego nos diferentes niveis do ensino non universitario, incidindo nos seguintes aspectos pedagóxicos e sociolingüísticos:

- a) Na etapa da educación infantil e no primeiro ciclo de ensino primario, o profesorado utilizará na aula a lingua predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua ambiental predominante e coidará de que o alumnado adquira a segunda lingua, tanto nas destrezas orais coma escritas, dentro dos límites marcados polos obxectivos propios da etapa ou do ciclo.
- b) No segundo e terceiro ciclo de primaria, impartiranse en lingua galega dúas áreas de coñecemento como mínimo, e unha desas áreas que se ha impartir en galego será a de coñecemento do medio natural, social e cultural.
- c) Na educación secundaria obrigatoria, impartirase en galego a área de ciencias sociais e a de ciencias da natureza, ademais doutras materias optativas.
- d) No resto de materias distintas ás que sinalamos anteriormente, utilizarase a lingua que se estableza no Proxecto educativo de centro (PEC), coa indicación de que no PEC deberá respectarse o equilibrio entre as dúas linguas, e faranse constar as medidas de apoio e reforzo programadas, coa finalidade de cumprir o obxectivo marca-

do na LNL-1983 do coñecemento semellante das dúas linguas.

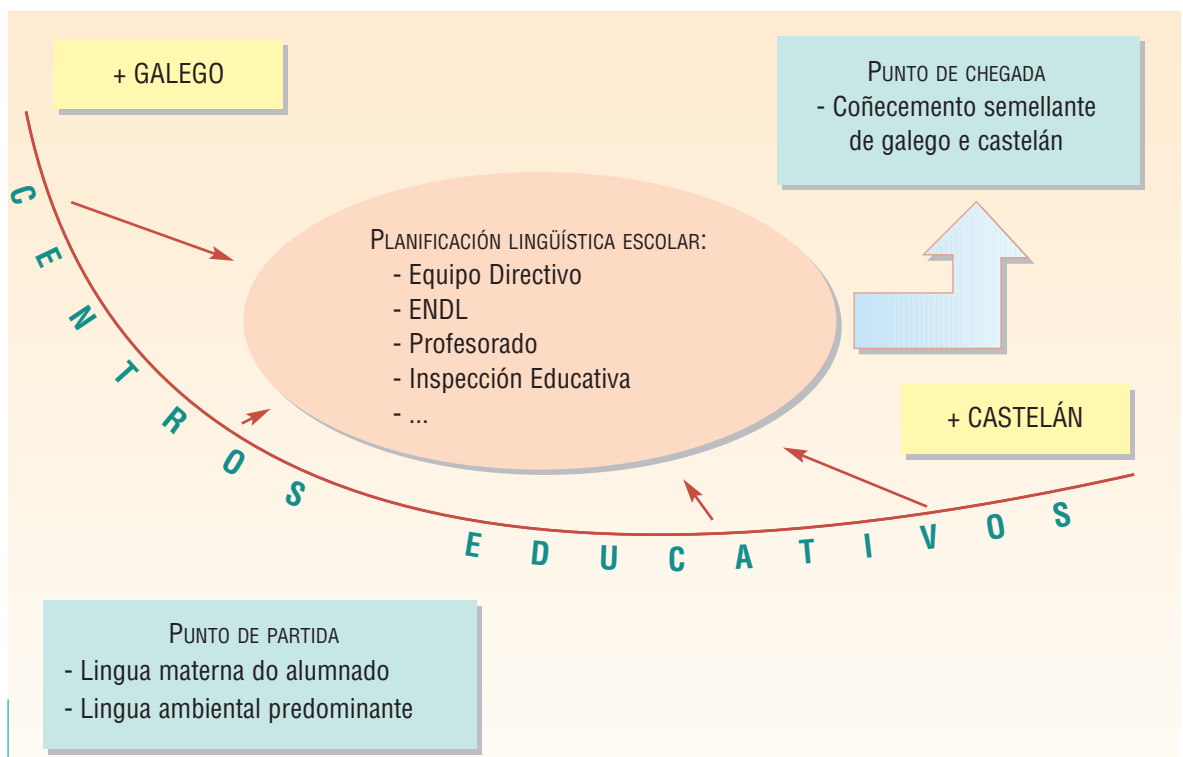
Este modelo de bilingüismo educativo configurouse a partir dun conxunto de principios, entre os que cómpre salientar os seguintes:

- a) *A escolarización do alumnado debe realizarse na súa L1 nos primeiros chanzos do sistema educativo*
Este principio tivo unha articulación difícil na práctica, porque a fórmula elixida («a lingua predominante entre os/as alumnos/as») era moi imprecisa.
- b) *Integración escolar do alumnado con independencia da súa L1*
Este principio ía encamiñado a evitar a indesexada segregación lingüística, pero tiña un encaixe difícil co principio enunciado en primeiro lugar.
- c) *Repartimento curricular entre as dúas linguas oficiais*
Fixouse un número mínimo de materias que se debían impartir en galego a partir do 2.º ciclo de educación primaria. Este quixo converterse nun sistema que garante unha presenza mínima da lingua galega para acadar o obxectivo de capacitación lingüística nela do alumnado.
- d) *Implicación dos centros educativos na planificación lingüística*
Estableceuse o compromiso dos centros educativos para levaren a cabo a planificación lingüística escolar. Ademais das áreas fixadas para impartir en galego, cada centro dispuña de discrecionalidade para dar outras materias en galego, tendo en conta

as características de cada centro. A existencia dun PEC e dos correspondentes equipos de normalización lingüística tiñan por obxectivo colaborar no proceso e garantir esa responsabilidade dos centros na consecución do obxectivo lingüístico educativo.

Como podemos comprobar, o obxectivo do sistema educativo de Galicia foi o de definir un punto de chegada común para todos os centros: a plena competencia nas dúas linguas. Como o punto de partida era forzosamente diferente, dada a diversidade da realidade sociolingüística dos centros, deixábaselles unha ampla marxe aos

centros escolares e ás comunidades educativas para deseñaren o percorrido que debían levar a cabo entre un e outro punto, coa intervención da Administración –por exemplo, a Inspección Educativa–, para velar pola calidade do proceso. Na práctica, e para a maior parte dos casos, quedou nas mans do profesorado dos centros públicos e nas dos equipos directivos dos centros privados a garantía de que se cumprían os contidos e os obxectivos da regulamentación lingüística educativa. Os resultados acadados ao longo destes doce anos (1995-2007) en que estivo en vigor o decreto permítenos asegurar que o camiño percorrido polos centros foi moi dispar.



Este esquema permite visualizar a orientación teórica do modelo lingüístico educativo galego. A pluralidade dos puntos de partida dos centros sitúase ao longo dunha liña que vai de «+galego» a «+castelán», mentres que o punto de chegada é único e común para todos (a plena competencia nas dúas linguas). Déixase nas mans dos centros a definición do camiño que deben percorrer.

Despois de máis de vinte anos de aplicación do actual modelo lingüístico no ensino non universitario, pódense consultar diferentes traballos de investigación que se encargaron de ir presentando balances dos resultados acadados (véxase anexo 6).

A inserción da lingua galega no ámbito escolar mudou considerablemente nestes últimos vinte anos. A presenza da lingua galega nos currículos escolares está plenamente asumida pola comunidade educativa e pola xeneralidade

dos centros, aínda que nun grao moi diverso, que vai desde unha posición subordinada e marxinal, derivada só do imperativo legal, ata outras situacións en que o galego é a lingua de uso normal no ámbito escolar. As diferenzas no nivel de intensidade na súa asunción veñen motivadas por un amplo abano de variables.

Obsérvense a continuación os aspectos máis e menos positivos da aplicación do sistema lingüístico educativo en relación coa lingua galega:

| ASPECTOS MÁIS POSITIVOS | ASPECTOS MENOS POSITIVOS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dispúxose dun marco legal no ensino que, cando menos na teoría, amparaba e favorecía a promoción da lingua. <ul style="list-style-type: none"> - O obxectivo procurado foi o de que o alumnado acadase unha competencia semellante nas dúas linguas oficiais. - O regulamento normativo dispuxo o estudo da lingua galega como materia, o seu emprego como lingua vehicular e a súa utilización en diversos ámbitos e funcións educativas. | <ul style="list-style-type: none"> • A elaboración dunha planificación lingüística por parte dos centros, establecida na teoría, aplicouse dun xeito moi diverso na práctica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os centros escolares debían contar cunha planificación lingüística que orientase a súa práctica, mediante a adaptación das disposicións legais á súa realidade, a existencia de equipos de normalización lingüística en cada centro, a potenciación da lingua nos usos lingüísticos na docencia e nas relacións educativas, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Na realidade, esta planificación limitábase, na maioría dos casos, a recoller os mínimos marcados no Decreto 247/1995, sen ningunha adaptación específica. • Unha planificación deseñada para cumprir o principal obxectivo do modelo lingüístico educativo –acadar unha boa competencia comunicativa nas dúas linguas oficiais– só existiu nunha porcentaxe minoritaria de centros. • Os «mínimos» legais na docencia en galego –aquelos establecidos no Decreto 247/1995– tenderon a interpretarse en moitas ocasións como «máximos». É dicir, os centros reproduciron a parte común que a Administración deseñou para o con- |

| | |
|---|--|
| | <p>xunto dos centros de Galicia, pero esqueceron a parte en que a mesma Administración demandaba que planificasen eles en función das súas circunstancias específicas. Isto levou a que o mínimo legal, nunha parte maioritaria dos centros, se convertese no tope máximo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta situación foi particularmente grave nos cursos de educación infantil e do 1.º ciclo de educación primaria (sobre todo nos centros de ámbitos urbanos e privados, aínda que tamén se deu noutro tipo de centros). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os centros declaraban que se producía un cumprimento xeneralizado da docencia en galego, tal como figuraba nas disposicións legais actuais. | <ul style="list-style-type: none"> • Porén, os datos e mais os resultados, sobre todo na educación infantil e no primeiro ciclo da educación primaria, e tamén en sectores da educación secundaria, matizaron moito o alcance real desta afirmación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • A inserción do galego nos centros escolares estaba plenamente asumida por toda a comunidade escolar. • A galeguización administrativa dos centros, principalmente nos usos escritos, acadou niveis moi elevados. • Unha parte importante do profesorado desempeñou un papel moi positivo e activo na extensión da lingua nas transmisións educativas e na vida cotiá dos centros escolares. | <ul style="list-style-type: none"> • A ambientalidade lingüística dos centros tendeu a ser máis favorable ao castelán e moito menos favorable ao galego. • Poucos centros escolares estableceron relacións fluídas con entidades e asociacións que desenvolvesen as súas actividades nos mesmos barrios, vilas ou cidades onde se insiren os centros educativos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Creáronse equipos de normalización lingüística na maioría dos centros, que estableceron programacións de actividades periódicas para o aumento dos usos sociais da lingua galega. | <ul style="list-style-type: none"> • Nalgúns casos, os ENL só existían por imperativo legal, mentres que noutros casos só actuaban como promotores de celebracións relacionadas coa cultura galega. • Os recursos económicos para os ENL foron escasos, nalgúns casos ignoraban o que realmente deberían facer por lei e os estímulos para pertencer a eles non existían. |

Un dos aspectos máis claramente perceptible na realidade lingüística escolar de Galicia é o que ten que ver coas importantes diferenzas no avance da presenza do galego entre os distintos

centros. Así, persisten diferenzas relevantes de intensidade na galeguización xeral dos centros: hai unha maior galeguización nos centros públicos ca nos privados (concertados ou non)

e unha maior utilización da lingua galega nos centros educativos situados naquelas zonas onde máis se fala o galego. En cambio, decrece a intensidade da galeguización educativa naqueles centros que se sitúan en contextos nos que a presenza ambiental e social do galego é menor.

Os estudos sinalan tamén unha dimensión moi preocupante nas dinámicas lingüísticas dunha porcentaxe de centros (privados, pero tamén públicos) que, coa súa práctica, se colocan abertamente en situacións que se abeiran á ilegalidade, sen que os organismos encargados do cumprimento da legalidade fixesen nada por corrixir esas situacións.

A conciencia dos pobres resultados que se estaban a acadar na aplicación do Decreto de 1995, derivados en parte das limitacións do propio decreto, e debidas tamén á aplicación parcial e escasa que del se fixo na práctica, unidas á necesidade de incidir sobre outros aspectos da realidade, motivou que a Administración puxese en marcha un proceso de reflexión que culminou no Plan xeral de normalización da lingua galega (PXNLG), aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia en 2004.

Do PXNLG, que contén un amplo abano de medidas para aplicar no ámbito educativo, xorde o Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo, que supón avanzar de xeito significativo no camiño iniciado polo anterior decreto. Nel mantense o obxectivo final e mantense tamén a necesidade de que os centros educativos, en función da súa realidade, elaboren unha planificación lingüística específica. O que cambia é a definición dos mínimos

na utilización do galego, na liña de chegar na práctica a un bilingüismo de carácter aditivo (véxase unidade 2) que garanta o obxectivo de coñecemento semellante de galego e castelán.

Como final desta primeira parte, presentamos algunhas das principais novidades que incorpora o decreto de 2007. Algunhas son meramente de detalle, mentres que outras son máis relevantes (para entrar máis en detalle nos contidos deste Decreto 124/2007, véxase unidades 5, 6 e mais anexo 3).

1. A educación infantil trátase individualmente e non en conxunción co primeiro ciclo de primaria. Para infantil, a lingua usada polo profesorado será a predominante entre o alumnado, e correspóndelle ao Claustro determinar de que lingua se trata, a partir da consulta de distintas fontes de información e de datos sociolingüísticos. Regúlase que, en contornos castelán falantes, o galego ha ter, como mínimo, a mesma presenza ca o castelán.
2. Sobre a educación primaria, a principal novidade é a garantía de que o galego ha ser, como mínimo, a lingua do 50% da docencia, e será obrigatorio nas áreas de matemáticas, coñecemento do medio natural, social e cultural e educación para a cidadanía e dereitos humanos.
3. Sobre a educación secundaria obrigatoria, o galego tamén ha ser a lingua dun mínimo do 50% da docencia, e incorpóranse, con respecto ao decreto anterior, as áreas de matemáticas e de educación para a cidadanía. Ademais, será o Claustro quen

- debe completar o número de materias para impartir en galego, ata acadar ese mínimo sinalado.
4. No bacharelato, desaparece a identificación nominal das materias que han de impartirse en galego, pero recóllese que a porcentaxe nunca será inferior ao 50%.
 5. Nos ciclos formativos, o galego ha ser a lingua dun mínimo do 50% da docencia e será obrigatorio o seu uso nos módulos de especialidade, deixando a decisión de que outros se impartan en galego en mans da dirección dos centros.
 6. Nas ensinanzas de persoas adultas, tamén se impartirá en galego un mínimo do 50% da docencia. Establécese, ademais, un plan específico para a nova poboación inmigrante, con contidos relacionados coa formación lingüística.
 7. Todos os centros deben elaborar e remitirle á Administración educativa o Proxecto lingüístico do centro (véxase unidade 5).
 8. Mantense a existencia do agora denominado como Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística en cada centro educativo (véxase unidade 5).
 9. No plan de formación, o aspecto máis novo é o curso que debe realizar todo o profesorado que se atope na fase de prácticas. Este curso contempla contidos específicos de terminoloxía, estilo, linguas de especialidade e sociolingüística.
 10. Nos concursos de traslados, o profesorado que imparta materias en galego debe acreditar un coñecemento sólido nesta lingua.



2. Actitudes lingüísticas e prexuízos sobre o uso do galego no ensino e sobre o bilingüismo escolar

A aplicación do modelo lingüístico educativo en Galicia non se fixo nunhas condicións ideais, xa que existían diversos factores sociolingüísticos que non axudaban ao desenvolvemento normal do proceso lingüístico nos centros educativos. Un dos factores máis relevantes que influíu foi o das actitudes e prexuízos lingüísticos (para unha caracterización destes conceptos, véxase unidade 1).

As actitudes lingüísticas predominantes, tanto na comunidade educativa coma na sociedade galega, son clave para que un modelo de ensino bilingüe teña éxito e permita acadar o obxectivo lingüístico do coñecemento pleno e semellante das dúas linguas oficiais. Sabemos que as actitudes lingüísticas positivas son precisas para iso e para todo o que teña que ver coa ampliación da vitalidade social dunha lingua. Será precisamente a existencia de actitudes lingüísticas negativas e de diversos tipos de prexuízos un poderoso argumento en contra do mantemento e a promoción da lingua que os recibe.

As reticencias ante o bilingüismo proceden habitualmente de tres fontes principais.

- Asímesa que o monolingüismo é a norma, mentres que o bilingüismo é un tipo de desviación ou anormalidade.

- Enténdese que o bilingüismo é un problema, que non é socialmente necesario e que suscita distintas consecuencias negativas para os individuos que teñen que aprender varias linguas e para as comunidades que as falan.
- O bilingüismo xúlgase positivamente cando se trata de favorecer o coñecemento de linguas internacionais, pero valórase negativamente cando se trata de promover o coñecemento de linguas rexionais, socialmente minoritarias ou de difusión limitada.

Consideremos con algo máis de atención algúns dos medos ou reticencias sobre o bilingüismo que se expresan desde a perspectiva familiar, cultural, educativa e político-ideolóxica, e que teñen unha influencia directa ou indirecta sobre a conformación de opinións negativas ante a presenza de varias linguas na escola.

a) Reticencias familiares

Atopamos nas familias distintos tipos de receos ante o bilingüismo: aqueles que veñen de contextos monolingües e, ao se atoparen ante o bilingüismo, transfíren e actualizan as dificultades polas que elas pasaron e pensan que os seus fillos sufrirán dificultades semellantes; ou aqueles que, sendo bilingües, consideran

que os seus fillos non deben chegar á mesma situación ca eles.

As familias tenden ás veces a lles transferir a súa propia experiencia de dificultade na aprendizaxe lingüística aos seus fillos e fillas, supoñendo que estes van pasar polos problemas que eles tiveron, sen se decataren das máis que probables diferenzas contextuais, sociais ou académicas do seu caso, en comparación co caso dos seus fillos/as.

Ás veces, estas reticencias proveñen da consideración do bilingüismo como un atranco para o desenvolvemento lingüístico (e tamén intelectual e cognitivo) dos nenos e nenas. Esta cuestión tivemos ocasión de analiza en profundidade na unidade 2, mostrando a carencia de soporte empírico para tales tipos de argumentos. Sobre isto volveremos posteriormente (véxase «Reticencias educativas»).

b) Reticencias culturais

En moitas ocasións, a diversidade lingüística está directamente vinculada coa diversidade cultural. E tanto o aspecto lingüístico coma o cultural da diversidade pode interpretarse dun xeito moi diferente polos distintos sectores sociais, en función dos seus valores, normas e expectativas sociais. Por unha banda, en certos grupos sociais poden predominar valores de utilidade e de cosmopolitismo que favorezan a consecución de competencias plurilingües e que, xa que logo, valoren positivamente a educación bilingüe. Por outra banda, outros grupos sociais mostrarán un maior apego aos valores tradicionais e comunitarios, onde o bilingüismo e o biculturalismo poden entenderse como ameazas e mesmo como agresións culturais.

Para certos sectores da sociedade, o bilingüismo supón o mantemento dunha lingua e, se cadra tamén, dunha identidade que se desexa cambiar, porque as experiencias vividas e o horizonte percibido se visualiza na lingua e na cultura dominante ou maioritaria. Para outros, o bilingüismo enténdese como un atranco para o pleno desenvolvemento da lingua propia, sobre todo se esa lingua propia sufriu prohibicións e circunstancias sociopolíticas adversas no pasado. Para estes sectores sociais, un bilingüismo que inclúa a lingua dominante é un perigo para a recuperación da lingua socialmente minoritaria. E, finalmente, outros individuos e grupos poden ver no bilingüismo unha ameaza para o mantemento dun Estado-nación, xa formado ou en proceso de conformación, e da lingua dominante ou maioritaria que define ese Estado-nación.



c) Reticencias educativas

Resulta difícil sintetizar os medos estritamente educativos sobre o bilingüismo (principalmente sobre a educación bilingüe) porque a súa natureza e contido dependen de dúas variables: quen expresa os tales medos e de que tipo de medos se trata.

Respecto do quen, poida que expresen opinións negativas os que experimentaron programas de educación bilingüe (como pais/nais ou como estudantes). Pero tamén os hai que non tiveron experiencia ningunha. Constatase que a maioría das opinións negativas proveñen de individuos que descoñecen os alicerces e a aplicación das experiencias educativas bilingües. Os que as coñecen, na súa gran maioría, non expresan temores ou receos importantes, aínda que nalgúns casos si poden expresar algún tipo de insatisfacción por problemas na organización e na posta en práctica deses programas bilingües que eles ou elas viviron.

Respecto de que tipos de reticencias educativas se expresan, o principal argumento adoita ser o de que o bilingüismo dificultará o desenvolvemento lingüístico, o progreso intelectual, as oportunidades académicas e a estabilidade emocional do alumnado. Noutros casos, tamén se argumenta que a educación bilingüe pode causar desorientación cultural, problemas de carácter nos alumnos e alumnas participantes, etc.

Mesmo no caso de programas bilingües que implican un cambio de lingua «casa-escola», o bilingüismo educativo non provoca ningún tipo de efecto negativo no desenvolvemento académico do neno ou nena. O problema edu-

cativo real é o prexuízo: prexuízo ante as probas lingüísticas, ante os estilos de aprendizaxe, sobre a apreciación do tempo que se precisa para acadar destrezas académicas e intelectuais nunha L2, etc. E, por suposto, en moitas ocasións os medos educativos ante o bilingüismo van moito máis alá do meramente educativo e céntranse na suposta minusvaloración e discriminación que vai sufrir unha lingua maioritaria se se pon en marcha un proxecto educativo bilingüe.

d) Reticencias político-ideolóxicas

En ocasións, a resistencia a aceptar programas educativos bilingües procede de sectores sociais que non aceptan a incorporación dunha lingua socialmente minoritaria á vida dunha sociedade. Nestes casos, como a inserción educativa desa lingua formará parte dun proxecto de revitalización integral, as reaccións adversas terán un contido ideolóxico. É habitual que estes sectores sociais reactivos utilicen conceptos falsos e argumentacións conformadas só por prexuízos para confundir a opinión pública. Por exemplo, falar no noso contexto da imposición do galego (na sociedade, no ensino, na Administración, etc.) é un caso de desinformación –porque non se adecúa á realidade– baseada no fondo ideolóxico dos que formulan ese enunciado.

Sinalamos na unidade 1 (véxase § 4) a existencia de actitudes lingüísticas negativas e de prexuízos sobre as linguas. Se nos temos que referir aos prexuízos sobre o uso da lingua galega no sistema educativo, atopamos un conxunto de enunciados, que foron esgrimidos por distintos actores sociais e políticos, que poden

ser facilmente rebatibles cunha argumentación. O problema dos prexuízos é que son difíciles de erradicar, e que a súa desaparición leva tempo. Consideremos algúns deles a continuación.

- *Para aprender galego abonda cunha materia de lingua galega*

É certo que para adquirir unha boa competencia nunha lingua é preciso estudala como materia. Pero non é menos certo que a competencia tamén se adquire e se exercita usando a lingua en distintos tipos de materias, de ocasións e de ámbitos de uso, etc. É dicir, aprender unha lingua é sermos capaces de comunicarnos con ela en todo tipo de situacións e en todo tipo de canles (oral e escrita, por exemplo). Por iso, para aprender galego é necesario utilizar a lingua noutras materias e tamén cómpre utilizala con diferentes interlocutores e en distintos ámbitos de uso.

- *Ao teren aulas en dúas ou máis linguas, o alumnado non dá aprendido ben ningunha delas*

Esta é unha apreciación errónea moi habitual dalgúns pais, nais e mesmo de profesoras/as que consideran que os erros que se producen nos procesos de aprendizaxe denotan unha competencia imperfecta nas linguas. A presenza de erros, de interferencias lingüísticas, de utilización simultánea das linguas, etc. só indican que o alumno/a está levando a cabo un proceso de adquisición da competencia nunha, dúas ou máis linguas, e eses fenómenos lingüísticos son parte do mesmo proceso de aprendizaxe. Durante o desenvolvemento do proceso, o alumno/a, coa supervisión do profesorado

e tamén das familias, irá corrixindo os erros e afianzará as regras lingüísticas de cada lingua, así como os elementos que as separan e diferencian.

- *A lingua que debe aprender o alumnado é o castelán, porque lle é necesario para a vida*

Por unha banda, neste enunciado volve estar presente a idea do monolingüismo: só se pode ensinar (e aprender) unha soa lingua. En cambio, o modelo lingüístico galego, como ocorre noutros moitos en diferentes partes do mundo, baséase nun sistema bilingüe, co obxectivo de aprender ben galego e castelán (ademais de acadar competencia noutras linguas estranxeiras). Polo tanto, aprender galego non se opón a aprender castelán, máis ben ao contrario. Por outra parte, convén ter en conta que a lingua galega forma parte do noso patrimonio cultural e comunitario, é un elemento importante da nosa identidade colectiva e o seu futuro podería verse ameazado de non ter presenza na escola. Finalmente, é moi dubidoso que o galego, na sociedade actual, non sexa necesario: vivimos nunha comunidade onde a lingua galega está cada vez máis presente en todo tipo de situacións, espazos sociais e ámbitos profesionais e institucionais.

- *Non é preciso perder tempo co galego, xa que hai que aprenderlles outras materias máis importantes*

Convén ter presente que vivimos nunha sociedade onde as habilidades lingüísticas son prioritarias (para obter un posto de traballo, por exemplo). O coñecemento lingüístico e a capacidade de comunica-

ción son pezas clave na mobilidade social e profesional e do seu dominio depende en moitas ocasións un bo rendemento noutras materias curriculares. Ademais, aprender unha lingua nunca é unha perda de tempo, xa que, por exemplo, coa adquisición do galego estamos avanzando na capacitación en castelán, e viceversa.

- *Non se lles poden dar aulas de galego a nenos e nenas que veñen de familias castelanófonas*
A instrución escolar pode realizarse na lingua primeira do alumnado ou noutra. Pode parecer máis doado comezar a aprendizaxe da lectoescritura na L1 do estudante ou na lingua predominante no contorno no centro educativo. Sexa cal sexa a deci-

sión, sabemos que tamén é pedagoxicamente posible aprenderlles na escola unha lingua diferente da L1, sen que iso afecte nin o rendemento escolar xeral do alumnado nin a adquisición correcta da L1.

- *O ensino do galego é problemático porque non hai material educativo abondo*
Aínda que existen áreas curriculares onde cómpre seguir facendo un esforzo, contamos cunha importante variedade de materiais para poder levar a cabo a docencia en galego. En moitas ocasións, son os propios docentes os que, coa súa dedicación e esforzo, foron elaborando materiais orixinais que ampliaban e melloraban os xa existentes.

3. Ensino, lingua e contexto social

Un dos aspectos que, ás veces, non recibe a atención que debera é o referido ás relacións que se establecen entre o centro educativo e o contexto social en que se insire, unhas relacións que, convenientemente planificadas, poden ser moi enriquecedoras.

Desde a perspectiva da planificación lingüística, a relación entre o centro educativo e o contexto social en que se insire debe camiñar nas dúas direccións. En primeiro lugar, o con-

texto é un dos aspectos que debemos ter en conta para desenvolver a planificación lingüística do centro. Este contexto terá unhas características sociolingüísticas que deberemos coñecer para poder actuar. Ademais, a implicación de entidades sociais, culturais ou institucionais existentes no ámbito dos centros educativos será moi interesante para botar a andar iniciativas galeguizadoras cuxo éxito ou fracaso dependerá das sinerxías que poidamos establecer entre a escola e a comunidade.

O CONTEXTO NA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DOS CENTROS EDUCATIVOS

- En xeral, a planificación lingüística é o resultado dun traballo organizativo que pon en relación un conxunto de axentes de moi diversa índole. O mesmo acontece cando a dita planificación se deseña para activala nun centro educativo. Un contexto favorable propiciará resultados máis satisfactorios, valorizará as accións da planificación e contribuirá a que toda a comunidade educativa afronte o traballo de dinamización da lingua con mellor disposición.

E, en segundo lugar, a relación centro educativo e contexto debe camiñar tamén na dirección contraria: aquela na que observamos a comunidade local como o eixe central e, nel, a comunidade educativa é un elo máis dunha rede ampla e densa de organizacións, institucións, grupos e entidades significativas. Neste

sentido, a idea principal é a de abordar o escenario educativo e escolar e contribuír á dinamización lingüística da comunidade. O ensino non universitario pode converterse así nun dos motores de cambios sociais e de cambios lingüísticos na sociedade galega, dada a súa relevancia como axencia de socialización.

OS CENTROS EDUCATIVOS NA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DAS COMUNIDADES

- Os centros educativos son unha das axencias principais de produción e reprodución lingüística. Dado o seu papel central na selección, transmisión e extensión dos saberes, o mundo escolar ten unha notoria transcendencia socioeconómica e política no conxunto da sociedade. Por iso, un centro educativo comprometido coa diversidade lingüística, en xeral, e coa dinamización e valorización do galego, en particular, pode actuar como elemento vertebrador dos intereses sociais dos grupos lingüísticos. A educación prestixia, e por iso non podemos máis que desexar que os centros asuman o seu papel de institución responsable na construción do prestixio sociolingüístico.

Unha cuestión que se formula decote respecto da situación do galego no ensino é a de se os centros escolares –e as transmisións educativas en xeral– son un elemento de galeguización ou, polo contrario, de desgaleguización. Respecto desta cuestión, a resposta ten que ser necesariamente complexa, xa que en certos contextos a escola segue a ser un camiño de desgaleguización, mentres que noutros contextos o paso pola escola e polas transmisións educativas supón xa para moitos alumnos e alumnas un importante achegamento á lingua e á cultura do país, sobre todo para aquel alumnado procedente de familias e de contextos urbanos nos que a lingua galega está pouco presente. Argumentar que a escola é hoxe un factor de desgaleguización supón considerar só unha parte da realidade, pero non toda a realidade.

Por outro lado, parece claro que a introdución do galego no ensino, con todas as limitacións que podemos considerar, axudou a que a lingua se inserise con forza nun ámbito que resulta decisivo para garantir a súa sobrevivencia social, prestixiou a lingua galega e garantiu unha importante mellora das competencias nela.

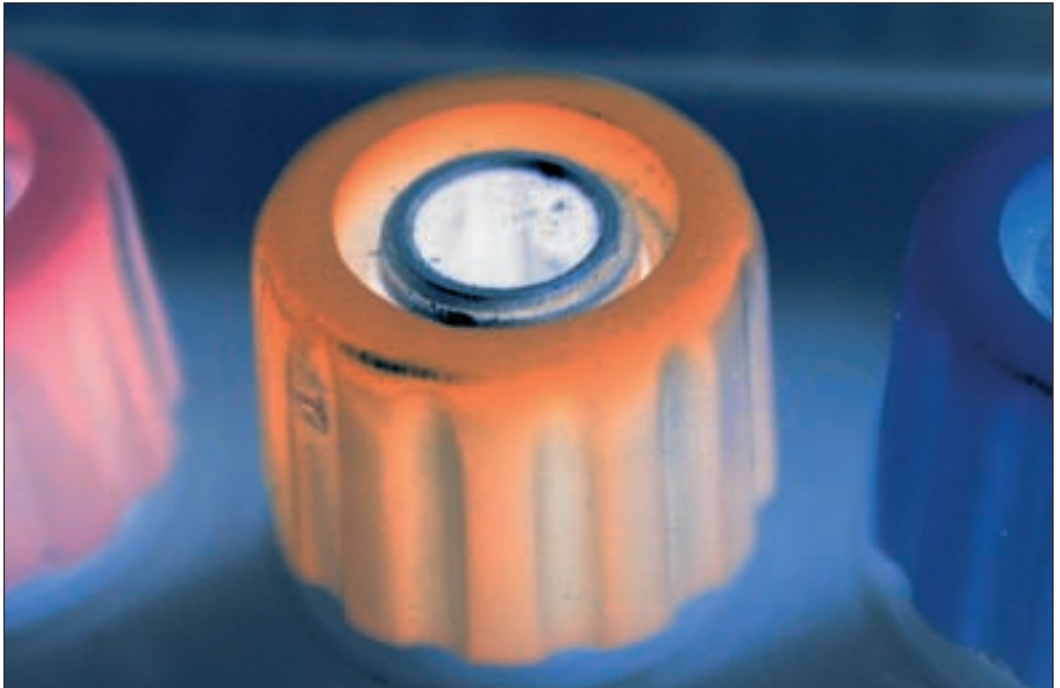
Unha reflexión que formulamos respecto dos atrancos e feblezas aos que se enfronta a presenza do galego na escola ten que ver coas dificultades que teñen os centros escolares, mesmo no caso de centros cun Claustro ou cun Equipo Directivo comprometido coa normalización da lingua, para contrarrestar e resistir as dinámicas sociolingüísticas instaladas na sociedade en xeral. Semella difícil loitar desde os centros educativos contra unha castelanización social intensa e que segue a chegar na actualidade a través de canles poderosas, como os medios de comunicación e os valores de referentes de modernidade e de avance social vinculados co castelán ou co inglés, pero non co galego.

A vontade galeguizadora dos centros non é quen, en moitas ocasións, de rebater esas dinámicas desgaleguizadoras que están instaladas na nosa sociedade en forma de valores instrumentais e utilitaristas asociados ou vinculados só co castelán. Neste sentido, os centros escolares cun certo grao de compromiso semellan en ocasións exercer de illas que van deitando un pouso favorable para o galego, con efectos a medio ou longo prazo sobre o alumnado e, indirectamente, sobre as familias.

Con todo, convén sinalar que o rexeitamento das familias respecto do galego variou considerablemente nos últimos anos, de maneira que hoxe existe unha percepción menos dramática e prexuízosa da que existía hai uns poucos anos. De forma paralela, conséntase que o alumnado vai recorrendo máis ao galego como unha elección normal, e, do mesmo xeito, os

novos alumnos e alumnas vanse incorporando á escola cada vez máis con influencias favorables cara á lingua galega. E este cambio valorativo e perceptivo nas familias e no alumnado non debe pasar desapercibido, polas implicacións que ten para o futuro inmediato e para as dinámicas sociais e lingüísticas que pode propiciar.

Unidade 5



**ELEMENTOS DA PLANIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA NOS CENTROS
EDUCATIVOS**

1. Introducción

OBJECTIVO desta unidade é ofrecer unha revisión detallada dos principais elementos que debemos ter en conta para levar a cabo liñas de acción nos centros educativos, dirixidas a potenciar os usos lingüísticos e a mellorar a consideración social da lingua galega. Contéplase tamén nunha proposta de actividades de dinamización, tendo en conta distintas variables sociolingüísticas.

A unidade divídese en catro partes:

- Na primeira, preséntase unha aproximación ao papel dos centros educativos na acción sociolingüística.
- Na segunda, ofrecemos unha descrición dos dous documentos planificadores que

cada centro debería elaborar: a Planificación sociolingüística do centro (PSC) e o Proxecto lingüístico de centro (PLC), indicando as semellanzas e as diferenzas entre ambos os dous.

- Na terceira, ofrecemos unha achega aos elementos máis relevantes de cara á planificación e ás actividades de extensión da lingua nos centros educativos. Incídese nos ámbitos da planificación lingüística, así como no papel que deben cumprir os distintos axentes que participan nela.
- Na cuarta, realizamos un sinxelo achegamento á historia e ao funcionamento dos equipos de normalización e dinamización lingüística (ENDL).

2. Os centros educativos como obxectivo da acción sociolingüística

O ámbito educativo constitúe unha institución clave nos procesos de produción e de reprodución dos grupos lingüísticos. No caso galego, a repercusión da escola na intervención sociolingüística está constatada historicamente, e non sempre para ben. De feito, mesmo no período democrático, hai datos suficientes para considerar a institución escolar como unha axencia desgaleguizadora; dunha banda, en moitos casos supuxo un freo extraordinario ao proceso de mantemento da lingua galega (reprodución); doutra banda, non tivo capacidade para constituírse como o espazo de recuperación de novos falantes (produción). Se ben é certo que isto último require cambios estruturais que transcenden o labor do sistema educativo, tamén o é que a súa responsabilidade sobre o primeiro aspecto é indubidable. Con todo, non se pode pasar por alto o importante papel, desde a restauración da democracia, que a educación desempeñou na ampliación do coñecemento formal da lingua galega (véxase unidade 3), sobre todo no caso das destrezas escritas en galego.

O feito de que, desde 1981, Galicia tivese transferidas as competencias educativas non foi suficiente para fortalecer a transmisión lingüística interxeracional. Lexitimouse o uso do galego, pero non se articulou un escenario tendente a prestixiar socialmente a lingua. A este res-

pecto, é preciso lembrar que unha das principais variables sobre as que se constrúe o prestixio lingüístico é o valor que unha determinada lingua ten para a mobilidade socioeconómica dos seus falantes. É dicir, unha lingua tenderá a desenvolver máis ou menos prestixio –característica non inherente a ningún idioma–, na medida en que a súa aprendizaxe e a súa práctica teña un valor funcional na estrutura social. A ausencia de prestixio lingüístico contribuirá á desmotivación cara á aprendizaxe e cara ao uso dunha determinada lingua, propiciando unha reducida produción e reprodución lingüísticas.

Pola súa parte, unha lingua socialmente prestixiada terá o efecto contrario: mobilizará consciencias, esforzos e investimentos individuais. Pois ben, en Galicia, durante décadas, ese valor foi atribuído exclusivamente ao castelán e, cómpre repetilo, os centros educativos tiveron moito que ver nese proceso de construción do prestixio social das linguas en competición.

Para corrixir esta tendencia desgaleguizadora do sistema educativo, precísase dunha planificación lingüística activa, deseñada con principios democráticos e consecuentes coa realidade sociolingüística do noso país. Só deste xeito poderá contribuír ao cambio social que se precisa para que a lingua galega acade o lugar que lle corresponde en Galicia.

3. Documentos para a planificación lingüística educativa

3.1. PSC e PLC

A planificación lingüística non é máis que a descrición detallada do camiño que deberá percorrer cada centro para conseguir os obxectivos que a lexislación lle marca, unha descrición que debe plasmarse nun documento detallado. A nosa proposta concrétase do seguinte xeito:

- Cada centro debe elaborar un documento rigoroso, meditado e consensuado, na liña das propostas que facemos ao longo deste traballo (véxase especialmente para iso a unidade 6). Un documento que teña validez durante non menos de catro cursos (aínda que se actualice coas revisións anuais, en función dos resultados). Un documento onde se recolla non só o punto de partida, que é a realidade sociolingüística do centro, plasmado no indicador global (IG) que se detalla no § 1 da unidade 6, senón tamén os obxectivos a medio e longo prazo que se queren acadar e, así mesmo, o conxunto de medidas de todo tipo que se deberán poñer en práctica de xeito gradual ao longo do tempo. A ese documento chamarémoslle Planificación sociolingüística do centro (PSC).
- Deste documento sairá, ao comezo de cada curso, un documento máis breve que, no Decreto 124/2007, recibe o nome de Pro-

xecto lingüístico de centro (PLC): un documento de maior concreción e operatividade, que cada ano se lle debe enviar á Administración educativa.

O Decreto 124/2007 dedica o seu artigo 14 ao denominado Proxecto lingüístico do centro (PLC). Nel lemos que:

1. Cada centro, dentro do seu proxecto educativo, elaborará o seu proxecto lingüístico, no cal se fará constar:
 - a) As linguas que se deben empregar nas áreas, materias, módulos ou ámbitos de coñecemento distintos dos sinalados nos artigos 7 a 12.
 - b) As oportunas medidas de apoio e reforzo para un correcto uso lingüístico escolar e educativo, co fin de alcanzar o obxectivo xeral establecido na Lei de normalización lingüística e na LOE, no que afecta ao fomento do plurilingüismo.
 - c) Os criterios para determinar a lingua predominante do contorno a que se refire o artigo 7 deste decreto.
 - d) As medidas adoptadas para que o alumnado que non teña o suficiente dominio das linguas poida seguir con aproveitamento as ensinanzas que se lle impartan.

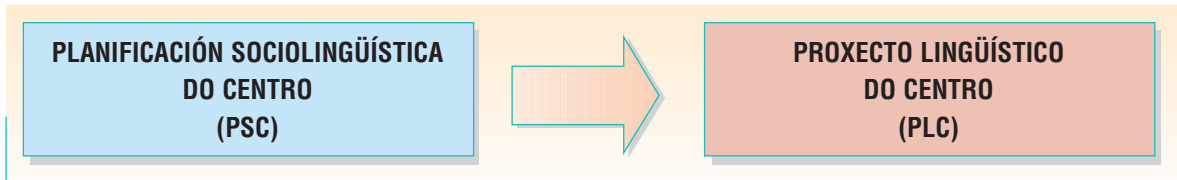
2. O proxecto lingüístico formará parte do Proxecto educativo do centro. Será redactado por unha comisión do profesorado do centro, designada polo Equipo Directivo, oída a Comisión de Coordinación Pedagóxica. Na súa composición terán especial relevancia o Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística e os compoñentes dos departamentos das outras linguas.
3. O Proxecto lingüístico do centro será aprobado e avaliado polo Consello Escolar do centro educativo.
4. Este proxecto remitiráselles aos servizos da Inspección antes do 30 de setembro de cada ano, que velarán para que o seu contido se axuste a este decreto e ao desenvolvemento da LOE. Co fin de reparar as eivas detectadas en cada curso, adoptaranse as medidas que permitan dispor dos medios materiais e persoais precisos para corrixilas no curso seguinte.
5. Así mesmo, no marco do proxecto lingüístico, fomentárase o uso da lingua galega nas actividades complementarias e actos que o centro organice.
6. En todo caso, para facer efectivo o dereito á educación, o profesorado adoptará as medidas oportunas coa finalidade de que o alumnado que non teña o suficiente dominio da lingua galega poida seguir con proveito as ensinanzas que nesta lingua se lle impartan.

7. Sen prexuízo do previsto na epígrafe 4 deste artigo, a Administración educativa avaliará os proxectos lingüísticos dos centros e fará o seguimento dos resultados que se desprendan da súa aplicación coa finalidade de adoptar, se é o caso, as medidas necesarias para garantir que o alumnado adquiera de forma oral e escrita a competencia lingüística previa de cada nivel e etapa nas dúas linguas oficiais de Galicia, como establece o artigo 14.3 da Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística.

Trátase, como acabamos de comprobar, dun documento que debe ser enviado á Inspección no primeiro mes do curso académico e ten unha validez anual. Será un documento útil para coñecer o estado da planificación nunha etapa concreta, como é o curso que comeza.

Mais, como xa sinalamos anteriormente, un documento así precisa doutro documento máis amplo que lle sirva de referencia, pensado para un prazo de varios cursos e cunha vontade de permanencia. Isto é así porque o traballo de planificación que se realice no centro debe permitírnos coñecer todos os detalles do camiño que deseñamos ao longo das distintas etapas para conseguir os obxectivos sinalados pola lexislación. É por iso que recomendamos en todos os centros a elaboración da Planificación sociolingüística de centro (PSC).

A relación entre a PSC e mais o PLC visualízase no seguinte gráfico: a primeira será a que nos servirá de fonte permanente para concretar cada curso as medidas que plasmaremos na segunda:



Esta xerarquía entre a PSC e o PLC xustifícase polas razóns que presentamos a continuación:

| | PLANIFICACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DO CENTRO (PSC) | PROXECTO LINGÜÍSTICO DO CENTRO (PLC) |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Por que se debe realizar? | <ul style="list-style-type: none"> • Trátase dun documento de uso interno, pensado para a planificación sociolingüística do centro, e non ten valor ou carácter administrativo explícito. • Ten unha validez plurianual, o que facilita o desenvolvemento da planificación lingüística. | <ul style="list-style-type: none"> • O PLC recóllese expresamente no Decreto 124/2007. Nel expóñense as principais decisións e medidas que se levarán a cabo durante un curso concreto. • Ten, polo tanto, unha validez anual. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que contidos ten? | <ul style="list-style-type: none"> • É un documento onde se visualiza a situación sociolingüística do centro en todas as súas dimensións, os obxectivos lingüísticos para cada etapa e o camiño que se pretende levar a cabo ao longo de varios cursos. • Nel recóllese non só o punto de partida, que é a realidade sociolingüística do centro, plasmado no indicador global (IG) detallado na unidade 6, senón tamén os obxectivos a medio e longo prazo que se queren acadar. Así mesmo, explícase o conxunto de medidas de todo tipo que se deberán poñer en práctica de xeito gradual ao longo do tempo. • É un documento onde se fai unha explicación razoada, e polo miúdo, de todas as actuacións que se levarán a cabo para acadar ao final de cada etapa educativa os obxectivos sinalados na lexislación. | <ul style="list-style-type: none"> • É un documento de carácter pedagóxico-administrativo, que ten a función de concretar as actuacións específicas de cada curso e darllas a coñecer á Administración educativa. • No PLC faranse constar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Distribución lingüística curricular (fóra das materias marcadas no decreto). - Medidas de apoio e reforzo para garantir os obxectivos de fomento do plurilingüismo. - Criterios para determinar a lingua predominante do contorno. - Medidas adoptadas para mellorar a competencia lingüística do alumnado. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Quen o elabora? | <ul style="list-style-type: none"> • Trátase dun traballo que debe correr a cargo dunha comisión onde estean tanto membros do Equipo Directivo coma do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL), sen excluír a participación doutras persoas do centro (ou externas a el) que posúan experiencia e coñecementos para este labor. | <ul style="list-style-type: none"> • Será redactado por unha comisión do profesorado do centro, designada polo Equipo Directivo, oída a Comisión de Coordinación Pedagóxica. • Na súa composición terán especial relevancia o ENDL e os compoñentes dos departamentos das outras linguas. • Será avaliado e aprobado polo Consello Escolar de cada centro. |

| | PLANIFICACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DO CENTRO (PSC) | PROXECTO LINGÜÍSTICO DO CENTRO (PLC) |
|---------------------|---|---|
| • Cando se elabora? | <ul style="list-style-type: none"> • A primeira vez que se elabora debe levarse a cabo durante o segundo e o terceiro trimestre do curso, para dispor do tempo necesario para a súa realización consensuada e participativa. • Unha vez elaborada a PSC, servirá para a confección do PLC, que se deberá entregar ao comezo do segundo curso académico. A partir de aí, levarase a cabo unha sinxela revisión anual da PSC, para incorporar os cambios producidos. • Despois de pasados catro cursos, recomendamos comezar a elaboración dunha nova PSC. | <ul style="list-style-type: none"> • Debe realizarse ao inicio do curso e será enviado aos servizos da Inspección antes do 30 de setembro de cada ano. |
| • Como se elabora? | <ul style="list-style-type: none"> • Na unidade 6, explícase como elaborar o diagnóstico da situación sociolingüística do contorno de cada centro educativo. • Na mesma unidade, preséntanse os contidos da Planificación lingüística educativa, a partir dunha tipoloxía de 5 tipos diferentes de centros de ensino. | <ul style="list-style-type: none"> • Unha vez elaborada a PSC, esta fornecerá os documentos precisos para a redacción do PLC. • Os centros que non deseñen unha PSC, deberán elaborar o PLC, tendo en conta a lexislación actual, o contorno sociolingüístico do centro, o punto de partida do alumnado, etc. |
| • Que non é? | <ul style="list-style-type: none"> • Non é un documento regulado explicitamente polo Decreto 124/2007. • A súa elaboración non é obrigatoria. | <ul style="list-style-type: none"> • Non é un documento con permanencia no tempo, pois só serve para un curso académico. |

3.2. Plan de traballo e axentes na elaboración dos documentos planificadores

A seguir, propónse o seguinte plan de traballo, cos seus respectivos axentes, para a elaboración destes dous documentos da planificación lingüística educativa:

1. Tanto a Planificación sociolingüística do centro (PSC) coma o Proxecto lingüístico de centro (PLC) deben ser documentos colectivos e consensuados polo conxunto

da comunidade educativa. O máximo responsable da elaboración e aplicación da planificación lingüística no centro será sempre o Equipo Directivo.

2. O Equipo Directivo preséntalle á Comisión de Coordinación Pedagóxica (CCP) un borrador de documento inicial do PSC, elaborado xuntamente co ENDL. Este borrador será un texto básico que partirá da lexislación lingüística educativa vixente, da realidade sociolingüística interna e externa do centro, da avaliación do traba-

llo lingüístico desenvolvido nos últimos anos desde o centro, dos obxectivos que se propoñen cara ao futuro, dos procedementos para a súa consecución, coa correspondente temporalización, etc. (para os contidos da PSC, véxase § 3.1. e 3.3.).

- a) Da CCP, como ben sabemos, forma parte o Equipo Directivo (agás o secretario/a), o coordinador/a do ENDL e o xefe/a de cada departamento, incluído o de Orientación, así como o profesorado de apoio ao alumnado con necesidades educativas, no caso dos IES. Nos CEIP, no canto destes últimos, quen forman parte son os coordinadores/as de ciclos e o profesorado de apoio para a atención ao alumnado con necesidades educativas específicas. No caso dos CPI, forman parte tanto uns coma outros. Esta ampla representatividade facilita que o borrador de documento se pase a debate de cada departamento, ciclo ou equipo de traballo na súa reunión de xuntanza semanal.
- b) Posteriormente, transcorrido un tempo prudencial de estudo, debate, elaboración de novas propostas, modificacións e emendas por parte dos diferentes equipos, departamentos e ciclos incluídos na Comisión de Coordinación Pedagóxica, o Equipo Directivo fixa unha nova xuntanza deste organismo para recoller os posicionamentos que cada membro da CCP trae.
- c) O Equipo Directivo, xunto co ENDL, estuda as reflexións achegadas polos representantes a membros da CCP e

tenta elaborar un novo documento de consenso, procurando darlles cabida ás propostas presentadas –sempre que se adecúen ao marco legal– ata chegar a un documento definitivo.

- d) De ser posible, o Equipo Directivo convocaría unha terceira reunión de CCP, para lles presentar o documento e tentar aprobalo en CCP, o que supón unha garantía para a súa aprobación posterior no Claustro e no Consello Escolar.
2. A partir do PSC, que é un documento plurianual, a CCP concretará e aprobará cada curso os contidos que deben fornecer o PLC (véxase § 3.1. e 3.3), e terá sempre presente que este PLC debe enviarse á Inspección Educativa ao comezo de cada curso, antes do 30 de setembro.
 3. O Equipo Directivo e mais o ENDL deberán informar do contido da PSC e do PLC a todos os sectores non docentes presentes no Consello Escolar: ANPA, representante do persoal non docente, representante do Concello e representantes do alumnado (presentes nos consellos escolares de CPI e IES), para asegurar a súa comprensión e, consecuentemente, o apoio do Consello Escolar a ambos os documentos.
 4. Aqueles centros que, polas razóns que sexan, decidan non elaborar o PSC poderán aplicar este mesmo plan de traballo para a redacción do PLC, este si de obrigada elaboración.

3.3. Información recollida na PSC e no PLC

Recomendamos que a PSC conteña a seguinte información (para un maior detalle das tres partes do PSC, véxase unidade 6):

Planificación sociolingüística de centro (PSC)

1. Determinación da situación sociolingüística do contorno
 - 1.1. Elaboración dos índices sectoriais (contexto sociolingüístico do centro, situación do profesorado, situación do alumnado e ambientalidade lingüística do centro) e do indicador global (IG).
 - 1.2. Criterios para determinar a lingua predominante no contorno (a eles se refire o artigo 7 do Decreto 124/2007).
2. Deseño da planificación lingüística educativa
 - 2.1. Determinación do punto de partida sociolingüístico do centro: indicador global (IG) e índices sectoriais.
 - 2.2. Reflexión sobre o obxectivo final que sinala a lexislación e determinación do camiño que se seguirá para chegar a el. Determinación dos obxectivos concretos para cada etapa ou ciclo.
 - 2.3. Medidas académicas que se van levar a cabo para a consecución dunha competencia lingüística semellante en galego e en castelán e dun uso do galego acorde co modelo que deseñamos.
 - 2.3.1. Materias do currículo e lingua en que se imparten.

2.3.2. Estratexias didácticas xerais relacionadas co uso das linguas no ámbito docente.

2.3.3. Medidas de apoio e reforzo adoptadas para conseguir un correcto uso lingüístico escolar e educativo, dirixidas a alcanzar o obxectivo xeral establecido na LNL e na LOE de fomento do plurilingüismo.

2.3.4. Medidas adoptadas para que o alumnado con insuficiente dominio das linguas poida seguir con aproveitamento as ensinanzas que se lle imparten.

3. Actividades de dinamización sociolingüística do centro

3.1. Determinación das necesidades dinamizadoras en función do indicador global (IG).

3.2. Determinación das liñas estratéxicas de actuación.

3.3. Actividades periódicas e puntuais que se prevé desenvolver.

Proxecto lingüístico de centro (PLC)

De acordo co artigo 14 do Decreto 124/2007, o PLC debe conter a seguinte información:

1. As linguas que se deben empregar nas áreas, materias, módulos ou ámbitos de coñecemento distintos dos sinalados nos artigos do 7 ao 12 do Decreto 124/2007.

2. As medidas de apoio e reforzo adoptadas para o correcto uso lingüístico escolar e educativo, para alcanzar o obxectivo xeral

establecido na LNL e na LOE de fomento do plurilingüismo.

3. Os criterios para determinar a lingua predominante no contorno (a que se refire o artigo 7 do Decreto 124/2007).
4. As medidas adoptadas para que o alumnado con insuficiente dominio das linguas poida seguir con aproveitamento as ensinanzas que se lle imparten.
5. As actividades que se van organizar para a dinamización da lingua galega.

3.4. Temporización na planificación lingüística educativa

O deseño da PSC, que abrangue todos os posibles escenarios de actuación no centro, con

atención especial ao uso das dúas linguas oficiais nas aulas, é un labor dos centros educativos.

Esas propostas de actuación deben ser progresivas e coherentes, acordes cos recursos humanos e materiais de que se dispoña. Na medida do posible, deben ir acompañadas da correspondente temporización. A continuación propoñemos dous cronogramas relacionados; o primeiro, cun centro que parta de cero e, o segundo, para planificar o traballo para os seguintes catro anos.

Dado que o PLC debe enviarse aos servizos de Inspección antes do 30 de setembro, é obvio que o primeiro ano pouco máis se poderá enviar que aos puntos imprescindibles sinalados no Decreto 124/2007. Nos anos seguintes, o PLC debe ter como referencia as recomendacións da PSC.

CRONOGRAMA PARA A PLANIFICACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DO CENTRO (1.º ANO)

| Mes | Trimestre 1 | | | Trimestre 2 | | | Trimestre 3 | | |
|---|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Planificación do traballo anual. Primeira reunión do Equipo Directivo co ENDL | | | | | | | | | |
| Concreción do Proxecto lingüístico do centro (PLC) | | | | | | | | | |
| Deseño da Planificación sociolingüística do centro (PSC): • Análise da situación sociolingüística do centro • Recollida de datos e elaboración de diagnóstico | | | | | | | | | |
| 1.º borrador da PSC | | | | | | | | | |
| 2.º borrador da PSC | | | | | | | | | |
| Aprobación da PSC pola CCP, o Claustro e o Consello Escolar | | | | | | | | | |
| Accións de dinamización | | | | | | | | | |
| Avaliación | | | | | | | | | |
| Deseño do PLC do curso seguinte | | | | | | | | | |

Segundo esta distribución temporal, o Equipo Directivo (en colaboración co EDNL) dedicará o primeiro trimestre á planificación do traballo anual, ao PLC, á análise da situación sociolingüística do centro e a lle propoñer á CCP o primeiro borrador da PSC. Durante o segundo trimestre, deberá quedar aprobada a PSC e iniciarse as medidas de dinamización que o primeiro ano, dado que aínda se está elaborando a PSC, non sempre se derivarán dela.

O deseño da PSC requirirá unha maior dedicación inicial (unha vez recollida a información

sociolingüística e feito o diagnóstico). Cando estea aprobada, os esforzos deberán destinarse á posta en marcha das distintas accións de dinamización cunha intensidade progresiva de menos a máis. Neste primeiro ano, ambos os procesos (deseño da PSC e dinamización) coincidirán durante unha parte do cursos, tal como recolle o cronograma.

A pesar de que o deseño da PSC ocupará boa parte do tempo do primeiro ano, dada a súa vixencia plurianual non será necesario repetilo no segundo e sucesivos anos (ata cumprir un

ciclo de 4 anos). Por iso, para o segundo e anos posteriores o cronograma proposto simplifícase, segundo a proposta que recolleamos a continuación. O feito de contar xa cunha PSC faci-

litará non só o deseño do PLC anual, senón que servirá como plataforma estable para levar a cabo accións de dinamización lingüística.

CRONOGRAMA PARA A PLANIFICACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DO CENTRO (ANOS 2-4)

| Mes | Trimestre 1 | | | Trimestre 2 | | | Trimestre 3 | | |
|--|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Planificación do traballo anual. Primeira reunión do Equipo Directivo co ENDL | █ | | | | | | | | |
| Concreción do Proxecto lingüístico do centro (PLC) | █ | | | | | | | | |
| Recollida de datos dos novos estudantes e do profesorado | | █ | | | | | | | |
| Aprobación polo Claustro das accións de dinamización anuais (derivadas da PSC) | | █ | | | | | | | |
| Accións de dinamización | | | █ | █ | █ | █ | █ | █ | |
| Avaliación | | | | | | | | | █ |
| Deseño do PLC do curso seguinte | | | | | | | | | █ |

Unha vez rematado o ciclo, marcado por estes cronogramas, cómpre deseñar unha nova PSC que teña vixencia para outros 4 anos. Che-

gada esa situación, o cronograma que se debe seguir é o primeiro dos que acabamos de presentar.

4. Compoñentes da planificación lingüística

Entendemos a planificación lingüística no ámbito educativo como un proceso meditado e racional, baseado na consecución duns obxectivos realistas a curto, medio e longo prazo que leve o alumnado a acadar os obxectivos lingüísticos recollidos na lexislación, independentemente de cal sexa a súa lingua inicial.

Isto implica que a planificación debe garantir:

- Que o alumnado que ten o galego como lingua habitual poida manter a súa lingua e consolidar unha competencia plena nela.

- Que o alumnado que ten o castelán como lingua habitual adquira unha boa competencia en galego, de tal maneira que se favorezan os contextos en que se exprese nela.
- Que todo o alumnado adquira unha boa competencia en castelán.

Para desenvolver unha planificación lingüística eficaz, previamente debemos ter en consideración os aspectos que van ser relevantes nela.

ASPECTOS RELEVANTES PARA A PL NO CENTRO EDUCATIVO

- 3.1. Análise da situación sociolingüística de partida: interna e externa.
- 3.2. Descrición de ámbitos e de sectores clave en cada centro.
- 3.3. Actores e axentes da planificación lingüística educativo.

4.1. Análise da situación sociolingüística de partida

Aínda que esta análise se explica con detalle na unidade 6, adiantamos aquí algunhas das cuestións que debemos coñecer e ter en conta:

- Consideración do marco legal vixente.
- Historia lingüística do centro e do proceso de normalización da lingua galega.

- Historia do funcionamento do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística.
- Análise do contexto: familias; Administración autonómica e municipal; asociacións políticas, culturais e laborais, etc.
- Recollida de datos da situación sociolingüística do centro, con información sobre os usos lingüísticos do profesorado, alumnado, persoal non docente, etc.
- Diagnóstico xeral da situación sociolingüística.

4.2. Descrición de ámbitos e de sectores clave en cada centro

Os centros educativos atópanse inseridos nun determinado contexto social (familias; Administración autonómica e municipal; asociacións políticas, culturais e laborais; etc.). En cada centro configúranse catro ámbitos de intervención; dentro de cada un hai diferentes sectores de actividade, con posibles actuacións singulares que fai falta ter en conta:

- Ámbito 1: Administración.
- Ámbito 2: xestión pedagóxica.
- Ámbito 3: interacción didáctica.

- Ámbito 4: relación co contexto sociofamiliar.

Na práctica, os límites entre os diferentes espazos de intervención non sempre son claros e moitos aspectos da vida do centro afectan a máis dun. Aínda así, esta estruturación é útil se se quere actuar sobre o funcionamento global do centro sen deixar de lado ningún sector.

Ámbito 1. Administración

Este espazo abrangue as relacións do centro coa Administración e os aspectos burocráticos do propio centro. Nel distinguiremos 3 sectores de actuación:

SECTOR 1. TOMA DE DECISIÓNS QUE AFECTAN Á XESTIÓN DO CENTRO

As decisións non poderán estar en desacordo co ordenamento legal, nin poderán manter esixencias inferiores, nin ser tan ambiguas que poidan permitir a inhibición e o non cumprimento do lexislado.

SECTOR 2. ACTIVIDADE OFICIAL E RELACIÓNS COA ADMINISTRACIÓN

- Documentos oficiais escritos: documentación interna, arquivos, comunicacións, convocatorias, avisos, certificados, actas de reunións, oficios, regulamentos, follas informativas, etc.
- Documentación económica: recibos, facturas, inventarios, balances, documentos contables, etc.
- Comunicación oral: asembleas, reunións de traballo, comisións, etc.

SECTOR 3. OS ASPECTOS VISUAIS

Rotulación externa e interna do centro, horarios, taboleiros de anuncios, carteis, listaxes de prezos e menús do bar, calendarios, catalogación da biblioteca, catalogación do material audiovisual, etc.

Ámbito 2. Xestión académica e pedagóxica

Este espazo de intervención está constituído por todos os documentos producidos polo cen-

tro na súa actividade ordinaria, coa finalidade de ordenar a planificación e mais a xestión pedagóxica. Distinguimos tamén 3 sectores de actuación:

SECTOR 1. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Proxecto educativo de centro, proxectos curriculares, planificación das actividades docentes anuais, programación de departamentos didácticos, etc.

SECTOR 2. REFORZO, ASESORAMENTO E APOIO TÉCNICO

Adaptacións curriculares, proxectos de formación do profesorado nos centros, proxectos de grupos de traballo e seminarios, proxectos de innovación, documentación referente aos gabinetes psicopedagóxicos, etc.

SECTOR 3. SEGUIMENTO E CONTROL

Memoria anual do centro, boletín de notas, expedientes do alumnado, informes dos consellos de avaliación, etc.

Ámbito 3. Interacción didáctica

Está conformado pola complexa rede de relacións interpersoais que se establecen na comunicación educativa e que, desde a perspectiva

que se propugna, poden promover nos estudantes unha conciencia de identidade, unha competencia comunicativa completa e un cambio nas normas persoais de uso lingüístico. Distinguímos tres sectores de actuación:

SECTOR 1. A ACTUACIÓN DO DOCENTE

O docente devén modelo de lingua e promotor dos usos lingüísticos:

- a) Pola adecuación, propiedade e corrección da lingua que utiliza.
- b) Pola variedade de funcións para as cales usa a lingua.
- c) Polas actitudes que mantén cara á lingua e a súa recuperación e a dinámica que é capaz de pór en marcha.

SECTOR 2. OS MATERIAIS DIDÁCTICOS

Os materiais didácticos han de cumprir unhas condicións básicas:

- a) Dar unha visión da lingua proxectada ao futuro, evitando a asociación co ruralismo e o abuso na presentación de formas de vida tradicionais.
- b) Evitar a reprodución de prexuízos e de estereotipos lingüísticos negativos.
- c) Achegar todo tipo de textos e incorporar os usos necesarios para actuar en galego en todos os ámbitos da actividade social.

SECTOR 3. O CLIMA DA CLASE

Debe favorecer unha actitude de integración e de valoración da nosa lingua e cultura, a través de:

- a) Rotulación, símbolos e adornos dentro da clase: taboleiros de anuncios, murais, calendarios, horarios, carteis, etc.
- b) A lingua de interacción didáctica e a de interacción docente-alumnado.
- c) A dinámica que é capaz de xerar o docente.

Ámbito 4. Relación co contexto sociofamiliar

Comprende todo o conxunto de situacións de relación entre a sociedade e o centro educativo, as

cales teñen unha importancia capital no desenvolvemento de actitudes positivas cara á lingua, dentro do contexto familiar e social que rodea o alumnado. Distinguimos 2 sectores de actuación:

SECTOR 1. COMUNICACIÓNS ORAIS

Atención ao público, reunións con familias, intervencións en actos oficiais, intervencións nos medios de comunicación, actividades extraescolares, campañas informativas do centro, semanas ou xornadas culturais, celebracións, actuacións teatrais e musicais, etc.

SECTOR 2. COMUNICACIÓNS ESCRITAS

Circulares, follas informativas ás familias, notas de prensa, anuncios, autoadhesivos, cartas, prensa da escola, páxinas web, blogs, radio escolar, etc.

4.3. Actores e axentes da planificación lingüística escolar

Todas as persoas que conforman a comunidade educativa teñen responsabilidade na planificación lingüística (PL) no ámbito escolar: as administracións, as familias, o profesorado, o persoal non docente, o alumnado, o ENDL, ademais doutros actores significativos, como as asociacións ligadas aos centros, os monitores de actividades extraescolares, etc.

Como é razoable, non todas as responsabilidades son idénticas. Neste sentido, o Equipo Directivo debe asumir o papel central do proceso, coa colaboración imprescindible do EDNL e coa necesaria participación do Claustro, da Comisión de Coordinación Pedagóxica e do Consello Escolar e do Gabinete de Orientación. Dada a influencia do ámbito familiar, a colaboración da ANPA será unha boa axuda para levar a bo porto as propostas planificadoras.

FAMILIAS E ALUMNADO

O obxectivo final da planificación lingüística nun centro educativo consiste en acadar resultados satisfactorios en tres piares básicos: a competencia, o uso e as actitudes lingüísticas do alumnado. É dicir, os estudantes son os destinatarios inmediatos das medidas de PL. Polo tanto, a súa colaboración é indispensable, e non só como axentes pasivos, senón, en moitas ocasións, como verdadeiros actores do cambio, especialmente aqueles que teñen xa ben adquiridos os tres piares citados.

Dentro do alumnado, cómpre considerar de xeito especial a mocidade, por ser o sector que xa pasou unha boa parte da súa vida no sistema educativo e, sobre todo, porque a relación entre o galego e a mocidade é clave para a consolidación da lingua na sociedade.

Cómpre recoñecer que a competencia en galego por parte deste grupo, especialmente nas destrezas escritas, aumentou considerablemente grazas ao sistema educativo. Ademais, moitas actividades xuvenís que implican produción escrita (revistas, banda deseñada, letras de cancións, etc.) realízanse total ou maioritariamente en galego, do mesmo xeito que é o galego a lingua de gran parte das actividades asociativas e reivindicativas xuvenís.

Porén, son cada vez máis os mozos e mozas que viven en contextos familiares e comunitarios cunha ausencia case completa de galego falantes, e ese contacto escaso coa lingua concrétase na perda de vínculos afectivos, identitarios e simbólicos co galego. Ademais, nunha gran parte das actividades propias do lecer e do

tempo libre as relacións humanas e as actividades relacionadas constrúense en castelán, de maneira que ao galego se lle concede un escaso valor práctico.

Pola súa parte, as familias tamén xogan un papel fundamental, debido á súa relevancia como institucións sociais, no reforzo dos elementos que axudan a construír as claves (identitarias, éticas, sociais e económicas) dos seus membros. Nos últimos vinte e cinco anos, e con respecto ás familias, o galego aumentou considerablemente o seu prestixio social.

A valoración do coñecemento de diferentes linguas é alta na sociedade e nas familias galegas actuais, xa que se constata que a competencia lingüística é un capital social básico para a socialización dos fillos e das fillas. Polo tanto, en xeral as familias non se amosan contrarias a que os seus fillos coñezan o galego, e mesmo en moitos casos isto valórase positivamente. Por outra banda, percíbese unha receptividade positiva crecente ante as actuacións normalizadoras.

Con todo, debemos ter en conta algúns motivos de dificultade para a extensión do galego nas familias. Por unha banda, os transmisores afectivos da lingua son as persoas maiores, que non representan hoxe en día un modelo social valorado.

Ademais, mantéñense nas familias, con diferente extensión e forza, algúns prexuízos e estereotipos ante o galego e os seus falantes. E, finalmente, o grao de castelanización en certos ámbitos é tan alto que, en moitos casos, pais e nais non se senten motivados para transmitírenlles o galego aos fillos.

PROFESORADO

A implicación do profesorado nas actividades derivadas da PL é determinante para acadar os obxectivos marcados. Sen un profesorado comprometido ou, cando menos, que asuma de xeito profesional as tarefas deseñadas desde o centro, pouco ou nada se pode facer. Polo contrario, un grupo docente colaborador pode contribuír a acadar resultados moi positivos, dada a súa función como axente produtor e reproduutor de representacións sociais e o seu impacto no resto da comunidade educativa, de maneira salientable entre o alumnado.

O profesorado que se expresa en castelán pode contribuír ao proceso de prestixio do galego sempre que, desde a súa lexítima elección lingüística, favoreza ou cando menos non impida a visibilización da lingua galega naquel alumnado que a teña como lingua de uso espontáneo.

O fomento da lingua galega non debe ser visto como algo que debilita, senón todo o contrario, o dominio de ambas as linguas é un indicador de enriquecemento.

ENDL

O Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL) é un órgano que ten un labor importante no deseño e posta en práctica das accións de planificación lingüística, en permanente contacto co Equipo Directivo do centro. Desde a elaboración do diagnóstico á proposta das actividades deseñadas para cumprir os obxectivos marcados, o ENDL ten un papel central. Por esta razón, debe ter un carác-

ter transversal e procurárase que na súa composición entren profesores e profesoras de todos os seminarios e alumnado dos diferentes niveis.

EQUIPO DIRECTIVO

O Equipo Directivo ten a responsabilidade de deseñar e de poñer en práctica o proceso de planificación lingüística nos centros educativos. O seu papel é básico; sen un Equipo Directivo consciente do seu papel como axente fundamental nas actividades de normalización e dinamización lingüística, é moi difícil acadar os resultados desexados. Somos conscientes de que esta non é a única tarefa do Equipo Directivo, pero tamén cremos que sen un compromiso e un apoio explícito pola súa parte, as accións propostas polo ENDL acadarán tan só unha dimensión superficial, lonxe dos obxectivos propostos.

A Dirección ten que ser consciente de que a xestión pedagóxica das linguas debe ser asumida por todo o profesorado e a ela lle corresponde garantir o cumprimento da lexislación vixente desde o principio do curso. Non sería desexable un Equipo Directivo desmotivado e que faga do tema da lingua un asunto de desencontro. Todo o contrario, cómpre aproveitar o liderado dos membros da Dirección para lograr motivar o maior número de profesores e para tratar de desmontar os prexuízos que sobre a lingua galega aínda podemos atopar entre algúns sectores do eido académico.

ANPA

A colaboración da ANPA é tamén importante neste proceso. Aínda que non ocupan a

representación dos pais e das nais, é obvio que no día a día dun centro a Dirección da ANPA ten un papel substancial, sobre todo en educación infantil e primaria, e por iso é básica a súa implicación nas actividades de normalización e de dinamización lingüística.

ADMINISTRACIÓN LOCAL

Os concellos deben asumir a cuestión da lingua galega como un elemento vertebrador da súa acción política. Poñer en marcha unha verdadeira política lingüística que visibilice a lingua galega e que permita que o grupo lingüístico galegófono poida convivir con todos os seus dereitos e deberes é un obxectivo que deben ter todos os concellos galegos.

Por tratarse dunha Administración de proximidade, as súas políticas de promoción e dinamización da lingua galega teñen unha repercusión moito máis substancial cás doutras administracións. É por iso que un concello comprometido coa diversidade lingüística pode ser un acicate extraordinario para prestixiar a lingua socialmente e, en especial, nos centros de ensino localizados no seu territorio.

XUNTA DE GALICIA

A Xunta de Galicia, como responsable da política lingüística no conxunto do sistema educativo, ten un papel crucial. Entre outras consideracións, debe:

- Velar polo cumprimento da lexislación lingüística no sistema educativo.
- Promover campañas institucionais de motivación e de sensibilización do uso do galego na sociedade, en xeral, e no ensino, en particular.
- Propiciar o asesoramento, formación e sensibilización do persoal docente.
- Garantir un rigoroso seguimento e avaliación das medidas postas en funcionamento.

ASOCIACIÓNS COMUNITARIAS (POLÍTICAS, SINDICAIS, CULTURAI, LINGÜÍSTICAS)

Tamén teñen un papel salientable, aínda que en menor medida, as organizacións cidadás, especialmente aquelas cuxa razón de ser é a cultura e a lingua galegas e o fortalecemento do uso social desta última.

5. Os equipos de normalización e dinamización lingüística (ENL)

5.1. O camiño percorrido ata a actualidade

Os equipos de normalización lingüística comezaron a funcionar no curso 1990-91. Os daquela denominados como ENL creáronse para dar resposta a unha necesidade evidente: desde a súa aprobación en 1983, a Lei de normalización lingüística sinala que os centros de ensino teñen como obxectivo conseguir que os alumnos e alumnas adquiran unha boa competencia nas dúas linguas oficiais. Dese obxectivo, nace a necesidade de adoptar un conxunto de medidas de actuación positiva dirixidas á promoción da lingua galega e, así mesmo, unha planificación lingüística na que se contemple o uso que se fará das dúas linguas no ámbito escolar.

Nestes anos, os ENL viñeron desenvolvendo un amplo e variado conxunto de actividades. Nalgunhas zonas, mesmo se crearon diferentes coordinadoras, co obxectivo de intercambiar informacións e experiencias, así como para colaborar na realización de determinadas actividades. Pola contra, tamén houbo unha porcentaxe significativa dos centros nos que o ENL non pasou de ter unha presenza anecdótica.

Desde o seu inicio, os ENL contaron cunhas axudas económicas anuais, así como cuns seminarios de formación, os encontros dos ENL,

nos que se trataban diferentes temas teóricos e se intercambiaban experiencias. Non é doado establecer unhas liñas xerais do que foi a súa actuación, dada a gran diversidade existente entre uns equipos e outros. Con todo, hai labores nos que coincidiron unha boa parte dos ENL, entre os que podemos citar:

- O traballo de dinamización dirixido á comunidade educativa, tentando eliminar prexuízos e fomentar o uso do galego, tanto na vida do centro coma nas aulas.
- O labor de recuperación das festas de carácter anual (magosto, Entroido, Maios, etc.), salientando a súa vertente normalizadora.
- O labor de asesoramento ao profesorado, informando sobre os materiais existentes en galego.
- A edición de revistas e outros tipos de publicacións escolares e, nos últimos anos, de páxinas web dos centros.

Tamén se puideron constatar ao longo destes anos algúns desaxustes que cómpre corrixir no futuro. Entre eles, sinalaremos estes tres:

- A confusión do ENL co Departamento de Lingua Galega, sobre todo nos centros de ensino secundario. Cando se deu esta confusión, o ENL correu o perigo de ser con-

siderado algo propio «dos de galego», cando, como ben sabemos, se trataba dun organismo do centro, no que tiña que estar implicado o profesorado das diferentes áreas.

- A tendencia a considerar que o ENL era o responsable da realización das actividades extraescolares, cando, en realidade, este era un labor de todo o centro. Aínda que o ENL tamén podía, e debía, colaborar nelas, non era ese o seu labor primordial.
- A crenza, por parte do profesorado dalgúns centros, de que o ENL era tan só un equipo de persoas voluntaristas, preocupadas pola normalización da lingua. Mais, como claramente se indicaba no desenvolvemento legal, o ENL era un órgano do centro, tiña carácter oficial, e as súas propostas de actuación, unha vez asumidas pola Dirección e polo Claustro, afectaban o centro no seu conxunto.

5.2. A nova regulamentación dos equipos

No Decreto 124/2007 sinalase que os equipos pasan a se denominar equipos de normalización e dinamización lingüística (ENDL), coas seguintes características (artigo 18):

1. Para potenciar o uso da lingua galega nos centros dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, constituirase un Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística, que actuará baixo a supervisión da Dirección do centro e que estará formado por profesorado, por representantes do alumnado, agás no ensino infantil e primario, e persoal non docente.

2. Os membros do equipo serán designados pola Dirección do centro do seguinte xeito:
 - a) O profesorado, por proposta do Claustro de profesores.
 - b) O alumnado, por proposta das súas asociacións máis representativas.
 - c) O persoal non docente, por proposta deste persoal.
3. A composición do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística para cada tipo de centro, as súas competencias, e o nomeamento, cesamento e competencias do seu coordinador serán establecidas nos regulamentos orgánicos dos centros educativos. Na constitución destes órganos tenderase a unha composición equilibrada de mulleres e homes.
4. Os equipos de normalización e dinamización lingüística deberán ter un papel fundamental no deseño, posta en práctica e revisión dos programas de normalización lingüística nos centros educativos, tal e como se prevé no Plan xeral de normalización da lingua galega.
5. Os equipos de normalización lingüística contarán co apoio técnico necesario e os centros terán a debida dotación de recursos didácticos, pedagóxicos e material en galego.

Ademais, o EDNL ha desempeñar un papel relevante na elaboración do Proxecto lingüístico de centro, tal como se recolle no artigo 14.2:

2. O proxecto lingüístico formará parte do Proxecto educativo do centro. Será redactado por

unha comisión do profesorado do centro, designada polo Equipo Directivo, oída a Comisión de Coordinación Pedagóxica. Na súa composición terá especial relevancia o Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística e os compoñentes dos departamentos das outras linguas.

Finalmente, cómpre sinalar o cambio de status dos coordinadores/as dos ENDL, tal como queda recollido na disposición adicional 2:

Dereitos do coordinador do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística

O coordinador ou coordinadora do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística terá os mesmos dereitos administrativos e económicos que as xefaturas dos departamentos didácticos.

Os dereitos económicos destes coordinadores terán efectividade desde o 1 de xaneiro de 2008.

Tendo en conta os aspectos que acabamos de comentar, os puntos principais dos ENDL poden quedar sintetizados nos seguintes aspectos:

- A misión central dos ENDL será a de potenciar o uso da lingua galega nos centros educativos, e ha de ter un papel fundamental no deseño, na posta en marcha e na revisión dos programas de planificación nos centros educativos.
- Estará formado por profesorado, representantes do alumnado (agás no ensino infantil e primario) e por persoal non docente; a designación dos membros do ENDL será competencia da Dirección de cada centro.

- A coordinación dos ENDL terá os mesmos dereitos administrativos e económicos cás xefaturas dos departamentos didácticos.
- O ENDL actuará baixo a supervisión da Dirección do centro.
- A composición, competencias e todo o que ten que ver coa coordinación estará establecido nos regulamentos orgánicos dos centros.

5.3. As medidas básicas que debe adoptar un ENDL

1. Despois de constituírse de acordo coa normativa que estea en vigor, o ENDL debe conseguir os medios necesarios para o seu funcionamento:
 - a) Que se contemple de xeito efectivo a súa existencia como un dos órganos do centro, reservándose tempos e espazos para as súas reunións. Neste sentido, para asegurar a eficacia do funcionamento do ENDL sería preciso que o centro lles dispoña aos seus membros un horario que permita realizar xuntanzas semanais.
 - b) Que se lle destine unha partida económica dentro do repartimento orzamentario. Este orzamento do ENDL debe ser independente das posibles subvencións específicas que se poidan recibir por parte da Administración.
2. Establecer contactos, para posibles colaboracións, cos ENDL doutros centros do contorno (o artigo 19 do decreto camiña nesta dirección). Deste xeito, evítase o illamento, que conduce a crer que os problemas que un ten son específicos do centro. Ademais, sempre se poden compartir ideas e materiais, así

como estudar a posible realización de actividades de modo conxunto.

3. Establecer un plan de formación interno para os membros do ENDL. Facerse cunha pequena biblioteca sobre sociolingüística e planificación lingüística, xeral e centrada en temas de ensino. Esta biblioteca debe estar aberta aos restantes membros da comunidade educativa.
4. Establecer un calendario de reunións que sexa realista e que resulte operativo. Ter flexibilidade e adaptalo ás necesidades que vaian xurdindo.
5. Facer un inventario dos recursos cos que conta o ENDL, tanto humanos (internos e

externos) como materiais (do centro, doutros organismos educativos, do Concello, etc.).

6. Asumir unha posición protagonista na análise do estado actual da situación lingüística do centro. Esta análise é imprescindible para constatar os avances ou retrocesos con respecto ao curso anterior e para poder deseñar unha planificación lingüística efectiva, plasmada na PSC e nos sucesivos PLC.
7. Deseñar un repertorio de actividades de dinamización sociolingüística, sempre tendo en conta a realidade e os recursos con que conta o centro. Algunhas propostas de actividades aparecen na unidade 6.

Unidade 6



**A planificación
lingüística educativa**

Introdución

LOGO de todo o que vimos nos capítulos anteriores, resulta evidente a necesidade de contarmos cunha planificación lingüística se se queren acadar os obxectivos sinalados no ordenamento legal. A ausencia dunha planificación explícita (porque, implícita ou oculta, sempre a hai, aínda que non sexamos conscientes dela) é unha das causas de que os resultados obtidos ata agora disten moito de ser satisfactorios. Unha anomalía persistente, malia a reiteración do obxectivo de conseguirmos que o alumnado acade unha boa competencia nas dúas linguas oficiais, presente en todos os textos lexislativos posteriores á Lei de normalización lingüística de 1983.

En ocasións, tense sinalado que os sucesivos decretos promulgados pola Administración educativa contiñan xa unha planificación suficiente, polo que carecía de sentido reiterala en cada un dos centros. Mais isto só é parcialmente certo, pois os decretos –incluído o actual– sempre son de medidas mínimas, deixando unha parte das decisións planificadoras aos centros, para así poder atender as diferentes circunstancias derivadas do contexto sociolingüístico de cada un.

Así, cremos necesario reiterar que a planificación lingüística é imprescindible. Malia haber

elementos comúns, aplicables en todo o sistema educativo, a de cada centro debe recoller as especificidades que o singularizan: non se poden aplicar as mesmas medidas a realidades diferentes.

Lembremos que a idea central que preside a lexislación sobre o uso das linguas no ensino é precisamente esta: o recoñecemento de que nos centros existen situacións de partida distintas, unido á definición do obxectivo final ao que se debe chegar, común a todos eles. Un obxectivo que obriga a todos os centros e que cómpre reiterar: conseguir que o alumnado, ao remate das sucesivas etapas educativas, posúa unha boa competencia comunicativa nas dúas linguas oficiais, independentemente de cal sexa a súa lingua familiar.

Mais, como dixemos, os centros teñen realidades sociolingüísticas, «puntos de partida» moi diversos. Non só por estaren nun contexto xeográfico e cultural determinado, senón tamén pola composición do seu profesorado e do seu alumnado, e mesmo pola historia lingüística de cada centro. Por estas razóns, tamén é distinto o camiño que deberán percorrer ao longo dos cursos para poder acadar o obxectivo final común.

Tal como sinalamos na unidade 5 (véxase § 5.3), a planificación lingüística non é máis que

a descrición do camiño que deberá percorrer cada centro, un camiño que debe plasmarse nun documento detallado ao que lle chamaremos Planificación sociolingüística do centro (PSC). Deste texto derivarase ao comezo de cada curso un documento máis sintético que recibe o nome de Proxecto lingüístico de centro (PLC). O que faremos a seguir será enunciarnos unha serie de pautas que axuden a definir esa planificación, mais sempre coa conciencia de que todo o que aquí se di deberá ser concretado e adaptado en cada centro, en función da súa realidade.

Como o punto de chegada, o obxectivo final, xa vén dado pola lexislación, é moi importante definir co maior detalle posible cal é o noso punto de partida e os medios cos que conta-

mos. Só dese xeito poderemos deseñar con acerto as diferentes etapas do camiño que debemos percorrer.

O Decreto 124/2007 fai referencia ao contorno do centro, cando se fala de contornos galego falantes e castelán falantes. Este contorno, tal como nós o concibimos, é un concepto que non debe entenderse como o espazo físico e social no que se insire o centro, para o que reservaremos o termo «contexto», senón como a suma de todos os elementos básicos que inflúen no proceso educativo. Por esta razón, presentamos en primeiro lugar unhas pautas para a adecuada definición deste contorno, incluíndo nel tanto o contexto físico e social coma os axentes esenciais do proceso educativo: profesorado e alumnado.

1. Determinación da situación sociolingüística do centro educativo

O que presentamos a seguir é unha análise sinxela que nos permita definir os catro índices que consideramos máis relevantes para ter un bo coñecemento da realidade sociolingüística do centro (ou sexa, do seu contorno):

- I1. O contexto sociolingüístico do centro.
- I2. A situación do profesorado.
- I3. A situación do alumnado.
- I4. A ambientalidade lingüística do centro.

Estes catro índices teñen un peso desigual, pois uns son máis decisivos ca outros. Péñese, por exemplo, no I2. Dos valores que obteñamos para el dependerá que a planificación poida ser dun ou doutro xeito, pois o profesorado é quen debe poñela en práctica e o seu papel será fundamental, nun ou noutro sentido.

O valor das variables que nos permitirán definir estes índices, en ocasións, pódese concretar mediante a observación da realidade. Noutros casos, poderemos definilo recorrendo a fontes secundarias que teñamos ao noso alcance (Mapa sociolingüístico de Galicia, Censo de Poboación, estudos sociolingüísticos municipais ou comarcais, etc.). Noutros, finalmente, teremos que recorrer a fontes primarias, elaborando desde o centro sinxelos cuestionarios ou enquisas que nos permitan coñecer os datos da realidade.

En todos os casos, para concretar a valoración, utilizaremos unha escala que vai do 1 ao 5. Cremos que, malia a súa sinxeleza, é suficiente para definirmos o lugar en que se sitúa o centro para cada variable.

1. O contexto sociolingüístico do centro

As variables deste apartado refírense á maior ou menor presenza das linguas no contexto físico e social en que está situado o centro. En moitos casos, dispoñemos de datos actualizados recorrendo a fontes secundarias, como pode ser o Censo de Poboación, do Instituto Galego de Estatística.

- a) Lingua empregada habitualmente nas familias. Este dato fai referencia á lingua que a poboación do lugar fala na casa, non á das familias do alumnado. Haberá casos nas que unha e outra poden coincidir, pero en moitos outros non ten por que ser así. Pensemos, por exemplo, nun centro situado na periferia dunha cidade, que recolla alumnado das rúas céntricas; ou nun centro comarcal que acolla na vila o alumnado das aldeas próximas.
- b) Lingua empregada habitualmente nas interaccións comunitarias. Este dato fai referencia á lingua que a poboación dese lugar fala fóra da casa, nos distintos ámbitos sociais.

c) Lingua empregada polo Concello.

Este punto refírese tanto á lingua que emprega o Concello para a comunicación coa cidadanía como á que empregan os membros da corporación municipal e o funcionariado.

d) Lingua empregada polas entidades asociativas do contorno.

Este punto refírese á lingua utilizada polas diversas asociacións (veciñais, culturais, deportivas, etc.) que existen no contorno do centro.

Co resultado que se obteña nos distintos puntos poderemos obter un índice medio (I1) que nos indique en que lugar, dunha escala entre 1 e 5, situariamos o contexto sociolingüístico do centro.

2. A situación do profesorado

As variables deste punto buscan coñecer cal é o perfil sociolingüístico do profesorado, esencial para definir as medidas que deseñemos na planificación, pois será o encargado de aplicar a maioría delas. En función das circunstancias, pode ser conveniente utilizar un cuestionario anónimo para recoller total ou parcialmente estes datos.

a) Lingua habitual do profesorado.

Esta variable refírese á lingua que emprega o profesorado na súa vida cotiá, nos ámbitos que non son os da docencia.

b) Nivel de capacitación para empregar o galego na actividade docente.

Esta variable refírese a cal cre o profesorado que é a súa preparación para utilizar a lingua galega na práctica educativa.

c) No caso de non ser suficiente ese nivel, que disposición ten para facer os cursos de reciclaxe e actualización necesarios para acadar unha capacitación suficiente?

d) Actitudes cara á utilización do galego no ámbito educativo que se constatan entre o profesorado.

e) Actitudes cara á normalización social do galego que se constatan entre o profesorado.

Co resultado que se obteña nos diferentes puntos poderemos obter un novo indicador (I2) que nos defina en que lugar, dunha escala entre 1 e 5, situaremos a dispoñibilidade (competencial e actitudinal) do profesorado para impartir a docencia en galego.



3. A situación do alumnado

As variables deste punto buscan coñecer cal é o perfil sociolingüístico do alumnado, desde a súa competencia ata as súas actitudes. É un punto esencial, dado que todo o traballo de planificación está encamiñado a conseguir no alumnado os obxectivos previstos na lexislación. De aí a importancia de sabermos cal é a súa bagaxe cando inician cada unha das etapas da escolaridade. Para obter os datos necesarios, o máis aconsellable será pasarlle ao alumnado un sinxelo cuestionario, que se pode complementar coa observación do profesorado, nos datos que se refiran ao ámbito escolar.

- a) Lingua utilizada habitualmente polo alumnado na súa vida cotiá.
Esta variable refírese á lingua que fala espontaneamente o alumnado nos diferentes ámbitos en que desenvolve a súa vida (familia, amizades e outras relacións sociais).
- b) Lingua empregada habitualmente no seu ámbito familiar.
Esta variable refírese á lingua empregada polos membros das familias do alumnado.
- c) Lingua utilizada habitualmente polo alumnado no ámbito escolar.
- d) Competencia comunicativa en galego que traen da etapa (ou do ciclo, se é o caso) anterior. A resposta a esta cuestión virá dada pola avaliación inicial que o profesorado adoita realizar nos primeiros días lectivos de cada curso.
- e) Actitudes cara á normalización social galego que se constatan entre o alumnado.

- f) Actitudes cara á utilización do galego no ámbito educativo que se constatan entre o alumnado.

Co resultado que se obteña nos diferentes puntos obteremos un novo índice (I3) que nos indique en que lugar, nunha escala entre 1 e 5, situariamos a presenza do galego na vida do alumnado.

4. A ambientalidade lingüística do centro

As variables deste punto buscan coñecer cal é a presenza que ten a lingua galega na vida do centro, fóra da que teña nas actividades docentes. É un punto importante pois, dalgún xeito, servirá para indicar en que medida o centro é, ou non, un ecosistema favorable á utilización da lingua galega.

Estas variables son as que explican, en boa medida, que se poida falar de centros nos que o alumnado galego falante tende a agachar a súa lingua e nos que o alumnado castelán falante non senta o estímulo de aprender e utilizar o galego. Ou, pola contra, as que explican que haxa centros onde o alumnado, independentemente da súa lingua familiar, fai un uso habitual do galego.

- a) Presenza da lingua galega na documentación administrativa, no rotulado do centro, nas notas informativas dos taboleiros, etc.
- b) Emprego da lingua galega nas comunicacións orais e escritas co alumnado, coas familias e con outras institucións.
- c) Emprego da lingua galega nas interaccións co alumnado en contextos informais. É dicir, en

que medida está presente o galego nas conversas que, fóra das actividades docentes, as persoas adultas do centro manteñen co alumnado.

- d) Emprego da lingua galega por parte do persoal non docente do centro.
- e) Emprego da lingua galega por parte da ANPA (tanto nas actividades que organiza coma por parte dos seus membros).
- f) Emprego da lingua galega na realización das actividades extraescolares.
- g) Dotación de fondos en galego na biblioteca (libros, revistas, CD, DVD).
- h) Presenza da lingua galega na utilización das tecnoloxías da información e da comunicación (páxina web do centro, blog da biblioteca ou das clases, actividades informáticas na docencia...).
- i) Visibilidade das accións do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística.

Do resultado que se obteña nos diferentes puntos poderemos obter un novo índice (I4) que nos indique en que lugar, nunha escala entre 1 e 5, situariamos a ambientalidade lingüística do centro.

5. Outras informacións complementarias

Ademais dos catro puntos que nos servirán para definir os índices, incluimos un punto complementario onde recollemos outras variables que nos poden axudar a comprender a realidade sociolingüística do centro.

- a) O centro está situado...
 - 1. No rural
 - 2. Nunha vila pequena
 - 3. Nunha vila grande
 - 4. Na periferia dunha cidade
 - 5. No centro dunha cidade
- b) A presenza de alumnado inmigrante no centro é...
 - 1. Inexistente (inferior ao 0,1%)
 - 2. Escasa (entre 0,1% e 1%)
 - 3. Moderada (entre 1% e 5%)
 - 4. Ampla (entre 5% e 10%)
 - 5. Moi ampla (superior a 10%)
- c) Lugar de procedencia do alumnado inmigrante
 - 1. Unión Europea
 - 2. África
 - 3. América Central
 - 4. América do Norte
 - 5. América do Sur
 - 6. Asia
 - 7. Oceanía
 - 8. Apátridas
- d) Linguas faladas no ámbito familiar do alumnado inmigrante

.....

.....
- e) Competencia en galego do alumnado inmigrante
 - 1. Moi deficiente
 - 2. Deficiente
 - 3. Aceptable
 - 4. Boa
 - 5. Moi boa

6. O indicador global (IG)

Tras obter os catro índices anteriores (I1, I2, I3 e I4), ademais de contar cunha información imprescindible para ter claro cal é o noso punto de partida, estaremos en disposición de obter un índice que, a xeito de síntese, nos permita coñecer como é globalmente, desde o punto de vista sociolingüístico, o contorno do centro. A

este índice de síntese chamarémoslle indicador global (IG).

Tal e como dixemos máis atrás, na súa definición non terán o mesmo peso os catro índices parciais (I2 e I3 son os de maior importancia), senón que haberá que establecer unha ponderación entre eles, de acordo coa porcentaxe indicada nesta táboa:

| PONDERACIÓN DOS ÍNDICES | |
|---|------|
| Índice | Peso |
| I. Contexto sociolingüístico do centro | 10 |
| 1. Familia | 20 |
| 2. Comunidade | 40 |
| 3. Concello | 30 |
| 4. Entidades asociativas | 10 |
| II. A situación do profesorado | 40 |
| 1. Lingua habitual | 40 |
| 2. Capacitación | 10 |
| 3. Disposición (non é aplicable a todos/as) | 10 |
| 4. Actitudes sobre a normalización do galego | 20 |
| 5. Actitudes sobre o galego no ensino | 20 |
| III. A situación do alumnado | 30 |
| 1. Lingua habitual | 30 |
| 2. Lingua familiar | 10 |
| 3. Lingua habitual (escola) no centro | 10 |
| 4. Competencia comunicativa | 20 |
| 5. Actitudes sobre a normalización do galego | 15 |
| 6. Actitudes sobre o galego no ensino | 15 |

| Índice | Peso |
|---|------|
| IV. A ambientalidade lingüística do centro | 20 |
| 1. Uso do galego na documentación | 15 |
| 2. Uso do galego nas comunicacións co alumnado | 15 |
| 3. Uso do galego nas interaccións informais prof.-alum. | 10 |
| 4. Uso do galego polo persoal non docente | 10 |
| 5. Uso do galego na ANPA | 10 |
| 6. Uso do galego nas actividades extraescolares | 10 |
| 7. Fondos en galego na biblioteca | 10 |
| 8. Presenza do galego nas TIC | 10 |
| 9. Visibilidade das accións do ENDL | 10 |
| INDICADOR GLOBAL | 100 |

Aplicando esta ponderación, a fórmula para calcular o IG a partir dos catro índices que vimos de obter será a seguinte:

$$IG = \frac{I1 (0,1)+I2 (0,4)+I3 (0,3)+I4 (0,2)}{4}$$

- 1. Contorno castelanófono
- 2. Contorno con predominio do castelán
- 3. Contorno con similar presenza das dúas linguas
- 4. Contorno con predominio do galego
- 5. Contorno galegófono

Tanto os catro índices parciais como o indicador global darannos unha visión da realidade que nos será moi útil para planificar o camiño que debemos percorrer. Evidentemente, trátase dunha ollada que non nos pode facer esquecer que a realidade do centro, e tamén a de cada unha das clases, é moito máis complexa. Por

exemplo, nunha mesma aula poden convivir alumnos e alumnas que teñan un contexto sociolingüístico moi distinto, como veremos ao abordarmos as propostas para as distintas etapas educativas.

Non obstante, na planificación debemos propoñer pasos que afectan o conxunto do centro e cada clase en particular, aínda que logo, na aplicación concreta das medidas, teñamos que ter en conta necesariamente a realidade e os problemas individuais que se presenten.

Un traballo de análise como o que vimos de propoñer debe facerse previamente a calquera planificación. E, unha vez posta esta en marcha, debe revisarse cada ano, pois o lóxico será que se vaian producindo variacións que nos indicarán se imos na boa dirección ou se debemos establecer medidas complementarias que nos permitan camiñar cara á consecución dos obxectivos marcados.

7. Modelo de cuestionario

A seguir, ofrecemos un modelo de cuestionario onde se recolle de xeito sintético todo o que dixemos ata o momento:

Diagnóstico para a definición no contorno sociolingüístico no centro

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código: Data: Coordinador/a:

1. Situación do centro (indicar concello e lugar)

.....

2. Tipo de centro:

- 1. Centro público ou privado (concertado ou non) de educación infantil
- 2. Centro público de educación infantil e primaria
- 3. Centro público de educación secundaria
- 4. Centro privado (concertado ou non) de educación infantil, primaria e secundaria
- 5. Centro público integrado

CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

Este punto pode cubrirse manexando fontes secundarias ou elaborando unha enquisa específica. Aínda que non existen bases de datos nin series periódicas estatísticas que recollan ano a ano datos da situación sociolingüística de Galicia, existen algunhas fontes que poden resultar útiles:

- *Censo de poboación e vivendas 2001*. Instituto Galego de Estatística
- *Enquisa de condicións de vida das familias (ECVF)*. Instituto Galego de Estatística
- *Mapa sociolingüístico de Galicia (MSG)*. Real Academia Galega

Ademais, debe aproveitarse todo a documentación que cada centro foi producindo ao longo dos anos precedentes: enquisas previas, documentación interna, etc.

3. Lingua habitual dos fogares

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

4. Lingua habitual nas interaccións comunitarias

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

5. Lingua empregada polo Concello na comunicación cos administrados

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

6. Lingua empregada polas entidades asociativas do contorno

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

ÍNDICE 1: CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

$$I1 = \frac{p3 (0,2)+p4 (0,4)+p5 (0,3)+p6 (0,1)}{4}$$

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

A SITUACIÓN DO PROFESORADO

Para cubrir este punto, debe realizarse un sinxelo traballo de campo utilizando algunha das técnicas propostas neste manual. Recomendamos realizar unha enquisa entre o profesorado seguindo o modelo «Enquisa para o profesorado», incluído no anexo 5.

7. Lingua habitual do profesorado

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

8. Capacidade do profesorado para empregar o galego na actividade docente

- 1. Moi baixa
 - 2. Baixa
 - 3. Media
 - 4. Alta
 - 5. Moi alta
- } Pasar á pregunta 9
- → Pasar á pregunta 10

9. Disposición do profesorado para facer cursos de reciclaxe e actualización, co obxectivo de acadar unha capacitación axeitada

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

10. Actitude do profesorado cara á utilización do galego no ámbito educativo

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

11. Actitude do profesorado cara á normalización social do galego

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

ÍNDICE 2: DISPOÑIBILIDADE DO PROFESORADO PARA IMPARTIR DOCENCIA EN GALEGO

$$I_2 = \frac{p7 (0,4)+p8 (0,1)+p9 (0,1)+p10 (0,2)+p11 (0,2)}{5}$$

ÍNDICE 2BIS: DISPOÑIBILIDADE DO PROFESORADO PARA IMPARTIR DOCENCIA EN GALEGO

$$I_2 = \frac{p7 (0,4)+p8 (0,2)+p10 (0,2)+p11 (0,2)}{4}$$

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

O uso dun ou doutro índice estará en función do que se cubra no ítem n.º 8. Se a media das respostas neste ítem é 1 («Moi baixa»), 2 («Baixa») ou 3 («Media»), cómpre cubrir tamén o ítem 9. Nese caso, para calcular o índice aplicarase a fórmula do denominado índice 2. Se, pola contra, no ítem 8 a media está nos valores 4 («Alta») ou 5 («Moi alta») saltarase o ítem 9 e, para calcular o índice, aplicarase a fórmula índice 2bis.

A SITUACIÓN DO ALUMNADO

Para cubrir este punto, debe realizarse un sinxelo traballo de campo utilizando algunha das técnicas propostas neste manual. Recomendamos elaborar unha enquisa entre o alumnado seguindo o modelo da «Enquisa para o alumnado», incluído no anexo 5.

12. Lingua habitual do alumnado

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

13. Lingua habitual da súa familia

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

14. Lingua usada polo alumnado no ámbito escolar

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

15. Competencia comunicativa en galego que traen da etapa anterior

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

16. Actitude do alumnado cara á utilización do galego no ámbito educativo

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

17. Actitude do alumnado cara á normalización social do galego

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

ÍNDICE 3: PRESENZA DO GALEGO NA VIDA DO ALUMNADO

$$I3 = \frac{p12 (0,3)+p13 (0,1)+p14 (0,1)+p15 (0,2)+p16 (0,15)+p17 (0,15)}{6}$$

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

AMBIENTALIDADE LINGÜÍSTICA DO CENTRO

Os datos para este punto pódense recoller cunha sinxela observación por parte do ENDL.

18. Presenza da lingua galega na documentación administrativa, no rotulado do centro, nas notas informativas dos taboleiros, etc.

- 1. Ningunha
- 2. Escasa
- 3. Moderada
- 4. Ampla
- 5. Plena

19. Emprego da lingua galega nas interaccións co alumnado, coas familias e con outras institucións

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

20. Emprego da lingua galega nas interaccións co alumnado en contextos informais

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

21. Emprego da lingua galega por parte do persoal non docente do centro

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

22. Emprego da lingua galega por parte da ANPA

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

23. Emprego da lingua galega na realización das actividades extraescolares

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

24. Dotación de fondos en galego na biblioteca

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

25. Presenza da lingua galega na utilización das TIC

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

26. Visibilidade das accións do ENDL

- 1. Ningunha
- 2. Escasa
- 3. Moderada
- 4. Ampla
- 5. Plena

ÍNDICE 4: PRESENZA AMBIENTAL DO GALEGO NO CENTRO

$$I4 = \frac{p18(0,15)+p19(0,15)+p20(0,1)+p21(0,1)+p22(0,1)+p23(0,1)+p24(0,1)+p25(0,1)+p26(0,1)}{9}$$

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

INDICADOR GLOBAL: O CONTORNO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

Para o cálculo do indicador global, que nos permitirá situar o centro nun ou noutro contorno sociolingüístico, utilizaremos a fórmula seguinte. Nela recóllese o peso de cada un dos índices que acabamos de comentar:

$$IG = \frac{I1 (0,1)+I2 (0,4)+I3 (0,3)+I4 (0,2)}{4}$$

- 1. Contorno castelanófono
- 2. Contorno con predominio do castelán
- 3. Contorno con similar presenza das dúas linguas
- 4. Contorno con predominio do galego
- 5. Contorno galegófono

2. Propostas de planificación lingüística escolar

Presentamos nesta epígrafe un conxunto de propostas planificadoras, singularizadas e adaptadas aos distintos tipos de centros educativos galegos. Para definir unha posible tipoloxía de centros que nos permita agrupar a ampla variedade existente, a variable que tivemos en conta foi, esencialmente, a das etapas educativas que se imparten: infantil, primaria e secundaria. Outras variables de interese para a planificación lingüística, como é a presenza do galego no contorno do centro, decidimos integralas dentro de cada un dos tipos de centro que obtivemos.

A maiores, por entender que posúen algunhas características específicas que interesa considerar, decidimos singularizar tamén aqueles centros que imparten as tres etapas educativas, obtendo así dous novos tipos:

- Os centros privados (concertados ou non) que, ademais de reunir as tres etapas, se caracterizan por escolarizar un alumnado proveniente de contextos urbanos.
- Os centros públicos integrados, que tamén reúnen as tres etapas, pero escolarizan un alumnado proveniente de contextos rurais.

Obtivemos así estes cinco tipos de centros:

1. Centros públicos ou privados (concertados ou non) de educación infantil.
 - a) Situados maioritariamente nas cidades ou na súa periferia.
 - b) Situados no ámbito rural, case sempre como escolas unitarias reconvertidas en aulas de educación infantil.
2. Centros públicos de educación infantil e primaria.
 - a) Situados en concellos rurais ou en pequenas vilas.
 - b) Situados nun ámbito urbano ou nun ámbito periurbano onde, ademais da poboación escolar da zona, recolle alumnado do ámbito urbano.
3. Centros públicos de educación secundaria.
 - a) Situados en cidades, ou en zona periurbana, ou en vilas próximas a algunha cidade.
 - b) Situados en concellos rurais ou en pequenas vilas relativamente lonxe dunha cidade.
4. Centros privados (concertados ou non) de educación infantil, primaria e secundaria.
 - Situados nun ámbito urbano ou nun ámbito rural próximo á cidade (o seu alumnado procede moi maioritariamente da cidade ou de vilas próximas).

5. Centros públicos integrados.

- Impártense neles as etapas de infantil, primaria e ESO.

- Situados sempre en contornos rurais, no núcleo de poboación cabeceira da bisbarra; acollen o alumnado da zona.



2.1. Pautas para a planificación nun centro de educación infantil

2.1.1. Introducción

As pautas que aquí presentamos non nacen só dun enfoque teórico. Se así fose, as propostas que cumpriría facer serían moi evidentes, tendo en conta a situación sociolingüística de Galicia e os obxectivos que se pretenden acadar:

- Ensinanza na L1 do alumnado nos contornos galego falantes (dado que o castelán –a L2 para eles– está xa moi presente na súa vida cotiá e goza dun prestixio social que estimula a súa aprendizaxe).
- Programas de inmersión en contornos castelán falantes (por ser a vía máis adecuada para a aprendizaxe da L2 e o mantemento pleno da súa L1).

Mais as nosas propostas, ademais de ter moi presente toda a bagaxe científica, buscan ser eficaces e adaptarse á realidade sociolingüística dos centros escolares de Galicia, máis variada e complexa que a de calquera proposta teórica. Á hora de planificarmos, será imprescindible ter en conta o marco legal, e tamén o resultado obtido nos catro índices que nos serviron para definir o indicador global (IG), a síntese que caracteriza o contorno lingüístico do centro.

Volvemos insistir no inevitable carácter xenérico das pautas que presentamos. Achéganse á

realidade todo o posible, mais somos conscientes de que cada centro é un mundo coas súas especificidades, polo que as nosas propostas deben ser concretadas e adaptadas a unha realidade que si coñecerá ben a comisión do centro que realice a Planificación sociolingüística do centro (PSC).

2.1.2. O marco legal

En primeiro lugar, hai que ter en conta o marco legal que regula a utilización das linguas en educación infantil. A este respecto, o artigo 7 do Decreto 124/2007 indica que:

1. Na etapa de educación infantil o profesorado usará na clase a lingua materna predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se converta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado

obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e co profesorado.

2. A lingua materna predominante será determinada polo Claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo Mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais.

Como ben se ve, o que se contempla é que os alumnos manteñan unha boa competencia na súa lingua familiar (L1) e que, progresivamente, adquiran unha competencia suficiente na outra lingua oficial (L2). Ademais, sinálase que a determinación da lingua materna se fará no marco do Proxecto lingüístico de centro (véxase, a continuación, a sección 2.1.3).

Este obxectivo, malia ter a mesma formulación, concrétese de xeito moi distinto no alumnado galego falante e no castelán falante. Non podía ser doutro xeito, dado que son dúas realidades que existen actuacións moi diferentes. No primeiro caso, á vista da experiencia destes últimos vinte e cinco anos, haberá que facer fincapé no mantemento da lingua familiar, pois sabemos que a adquisición dunha boa competencia na L2 non presenta dificultade ningunha. No segundo caso, pola contra, o que non presenta dificultade é o mantemento da lingua familiar, sendo o reto decisivo a adquisición da competencia na L2 e o seu uso nas actividades escolares (como sinala o actual decreto, «(...) no sentido de que este se converta no idioma base da aprendizaxe (...)» en cursos posteriores).

Cómpre reiterar unha vez máis que, contra a percepción difundida entre un sector da sociedade e do profesorado, a adquisición de varias linguas nunca representa un problema, senón todo o contrario: é unha riqueza que, posteriormente, influirá de xeito favorable na adquisición doutras linguas. Os nenos e nenas non só poden aprender con facilidade dúas linguas, senón que as aprendizaxes lingüísticas que incorporan a unha delas as van transferindo dun xeito espontáneo á outra, de maneira que se dá unha frutífera interdependencia. No noso caso, o feito de seren as dúas linguas romances non fai máis que reforzar esta transferencia.

Débase salientar, así mesmo, que esta vontade de converter o galego no idioma base da aprendizaxe é, á vista do sucedido nestes últimos vinte e cinco anos, unha condición imprescindible para que o sistema educativo garanta a adquisición da competencia nas dúas linguas oficiais, pois é precisamente a competencia en galego a que precisa de actuacións específicas.

2.1.3. A importancia da lingua do contorno

O Decreto 124/2007 fai unha distinción importante entre as aulas cun contorno galego falante e aquelas cun contorno castelán falante. Sabemos que isto supón unha simplificación da realidade, que sempre é máis complexa (como tal, a presenza de nenos/as cuxa L1 é o galego en aulas de contorno castelán falante) e con moitas situacións intermedias, mais cremos que pode ser suficiente para trazar as grandes liñas da planificación. Neste sentido, a definición do indicador global (IG) e a utilización

dos catro índices obtidos anteriormente seranos moi útiles para concretar en que punto nos atopamos dentro da escala que vai do IG = 1 (contorno castelán falante pleno) ao IG = 5 (contorno galego falante pleno).

Para o caso das aulas situadas en contornos galego falantes, o que se persegue é un dobre obxectivo:

- Que o alumnado manteña a competencia e o uso habitual do galego (a súa L1).
- Que consolide a competencia que xa ten de seu en castelán, a súa L2, pola presenza desta lingua no seu ámbito inmediato e, sobre todo, no ámbito social (desde a televisión aos libros infantís), que hoxe está maioritariamente en castelán e aparece asociado a funcións prestixiadas socialmente.

Por iso se insiste no obxectivo de afianzar a súa L1 (e, xa que logo, evitar o seu abandono: que na escola non perdan o galego que traen da casa) e consolidar paralelamente a competencia que xa posúen da L2 (unha consolidación moi doada de conseguir, dado que están garantidas as actitudes positivas cara a un idioma de alto prestixio social).

Para o caso das aulas situadas en contornos castelán falantes, o decreto propón o mesmo obxectivo (mantemento da súa L1 e adquisición da competencia na L2). Pero, como xa dixemos anteriormente, malia ser nominalmente iguais, conseguir estes obxectivos obrigaranos a seguir camiños diferentes. É lóxico, dadas as diferenzas da situación de partida:

- O coñecemento da lingua galega (para este alumnado, a L2) ao comezo da escolarización pode chegar a ser mínimo ou, incluso, inexistente, segundo o grao de presenza da lingua no seu ámbito familiar e social.
- O estímulo que este alumnado ten para aprender o galego é, en principio, baixo, dado que non o ven presente no seu ámbito; ademais, constatan a escasa valoración e utilidade que se lle outorga nel.

Por todo isto, o mantemento da L1 non supón ningún esforzo en contextos así, dado que está reforzada pola familia e o ámbito social. O reto estará na adquisición da L2, o galego, non só polo seu maior ou menor descoñecemento, senón pola escasa motivación que pode ter para aprendelo.

A aula será o lugar idóneo para a adquisición desa motivación. O papel do profesorado é determinante nestes casos. Un profesorado que, tanto se emprega unha ou outra lingua, debe ter unha boa competencia nas dúas (o que, traducido á realidade, quere dicir que resulta imprescindible que se saiba desenvolver ben en galego, pois que o saiba facer en castelán está asegurado en todos os casos). Se hai máis dunha profesora ou profesor traballando co mesmo alumnado, é esencial que, cando menos, unha parte deles empregue exclusivamente o galego como lingua da docencia, para que o alumnado teña referentes galegófonsos e se sinta motivado a interactuar con esas persoas en galego.

2.1.4. Algunhas prácticas que cómpre evitar

A experiencia destes últimos vinte e cinco anos, así como os estudos realizados sobre os

resultados prácticos obtidos desde a aprobación da Lei de normalización lingüística de 1983, permítennos ver con claridade algúns dos erros que impediron que na educación infantil se acadasen os obxectivos sinalados na lexislación. Velaquí algunhas das prácticas presentes en anos pasados e que deberían desaparecer:

- a) Nunha aula de alumnado galego falante ($I_3 \geq 3$) non ten sentido decidir escolarizalos maioritariamente en castelán, co pretexto de que «o galego xa o saben». Unha práctica así conduce inevitablemente ao abandono (ou á ocultación) da súa L1 por parte do alumnado, ao que se lle reforza a conciencia de que debe relegala ao ámbito familiar. Por riba, suporía trasladar á aula a invisibilidade que socialmente sofre o galego, un feito que influiría negativamente nos restantes anos de escolaridade.
- b) Nunha aula de alumnado castelán falante ($I_3 < 3$) non ten sentido decidir non utilizar o galego na docencia, co pretexto de que «non lles podo falar en galego porque non me entenden». Ademais de non ser certo (o galego, en maior ou menor medida, está presente aínda nos contextos máis castelanizados, polo que a comprensión básica está asegurada), esta práctica non ten xustificación pedagóxica, dado que será precisamente a ese alumnado, que coñece menos o galego, a quen haberá que lle ensinar se se quere conseguir o obxectivo sinalado na lexislación. O camiño que marca o Decreto 124/2007 (utilizar a lingua galega como mínimo na mesma medida ca o castelán) vai nesa dirección.

- c) A utilización do galego só con carácter anecdótico (algunha canción, algún conto, algunhas actividades de contido etnográfico –magosto, Maíos, etc.–, algunhas festas) axuda a reforzar a valoración subordinada da lingua, pois o alumnado interioriza a idea de que se trata dunha lingua válida só para contextos ritualizados e folclóricos, pero non para as actividades da vida cotiá.
- d) En contextos castelán falantes (I1 e I3 inferiores a 3) non é rara a presenza de alumnos galego falantes que, como medida de defensa, deciden ocultar o seu idioma (como tamén saben o castelán, a súa L2, pasan a expresárense nel no ámbito escolar). Non ten sentido ignorar eses casos, ou mesmo reforzarlles a súa opción de abandono da L1. Ademais da ferida emocional que se lles fai a eses alumnos, pérdese, entre outras cousas, a oportunidade de contar cuns referentes entre o alumnado que poderían ser moi útiles á hora de motivar a aprendizaxe do galego por parte do conxunto da clase.

2.1.5. Pautas para a planificación

2.1.5.1. De carácter xenérico

- a) Débese ter sempre presente que o obxectivo que se persegue é que o alumnado manteña a súa L1 e que acadase unha boa competencia na L2. Este obxectivo ten matices diferentes segundo sexa un contexto galego falante ou outro castelán falante. No primeiro caso, a dificultade maior virá da necesidade de que

non perdan a súa L1. No segundo, a dificultade principal será que adquiran unha competencia suficiente na L2 e que non teñan prexuízos para a súa utilización.

Estas diferenzas explícanse pola distinta presenza social das linguas e pola súa desigual valoración, derivada dos prexuízos cara ao galego que cómpre superar.

- b) Dos catro índices que manexamos para coñecer a presenza das linguas no contorno do centro, o I2, referido ao profesorado, ten unha relevancia esencial. Se este I2 é inferior a 3, será moi difícil levar á realidade calquera planificación. Neste sentido, consideramos urxente a adopción de medidas de actualización e reciclaxe, dirixidas nunha dobre dirección:
- Que o profesorado adquira unha competencia comunicativa suficiente para poder desenvolver tamén en galego a súa actividade docente.
 - Que o profesorado posúa os coñecementos necesarios para saber traballar nun contexto de ensino bilingüe.
- O papel de Administración é relevante, e así se lle debe esixir, tal como se recolle no artigo 3 do Decreto 124/2007.
- c) En casos excepcionais, se hai unha única persoa a cargo da aula, esta deberá dominar con soltura as dúas linguas. O uso delas terá que ser diferente en función de que os contextos sexan castelán ou galego falantes, tal como se especifica máis adiante. En calquera caso, a súa práctica deberá estar guiada polo obxectivo final enunciado en a) e autoavaliar cada certo tempo os resultados que estea a acadar.
- d) A presenza das interferencias do galego no castelán, e viceversa, de aparición lóxica cando se está a traballar con dúas linguas, non se debe vivir como un problema, dado que estas interferencias son inherentes ao proceso de aprendizaxe. Pola contra, supoñen unha oportunidade magnífica para, a partir delas, reflexionar sobre as semellanzas e diferenzas entre os dous códigos e conseguir o asentamento de ambos os dous.
- e) É imprescindible manter informadas as familias do alumnado, tanto dos obxectivos que se perseguen coma do que se está a facer na aula. Na aprendizaxe dunha lingua, sobre todo nestas primeiras idades, é fundamental a actitude que se teña cara a esa aprendizaxe por parte da familia, que inflúe grandemente sobre a actitude do alumno. Sobre todo en casos coma o noso, onde o galego aínda padece unha serie de prexuízos sociais que o desvalorizan.
- f) A utilización de abondoso material didáctico, seleccionado en función da súa calidade, é moi relevante para acadar bos resultados. Neste sentido, será moi importante utilizar o galego nas actividades que impliquen o uso das tecnoloxías da información e da comunicación, pois contribuirá a incrementar a súa valoración.
- g) A metodoloxía que se empregue na docencia xoga un papel esencial. Debe ser activa e motivadora, fomentando o interese do alumnado por se expresar e combatendo as connotacións negativas que socialmente se asocian ao galego.

h) É fundamental que a planificación contemple un seguimento periódico do camiño que se está a percorrer, para constatar se se camiña na boa dirección ou se urxe reconducir algunhas das pautas de actuación. Trátase dun seguimento baseado na observación da realidade, moi doado de facer por estar axustado á práctica lingüística cotiá. Tamén se debe contemplar unha avaliación final, que convirá analizar tendo en conta a planificación do centro (ou centros) nos que posteriormente continúe os seus estudos o alumnado.

2.1.5.2. Específicas para contornos galego falantes

a) Nun contorno galego falante (IG igual ou maior ca 3), o emprego do galego de xeito habitual polo(s) docente(s) é o camiño que garante o obxectivo que se pretende. Así mesmo, haberá que comprobar periodicamente o grao de dominio do castelán

por parte do alumnado, para corrir os erros que se detecten.

b) Nesta etapa, é esencial a dimensión oral da lingua, cuxa consolidación é necesaria, ademais, para iniciar logo o proceso de lectoescritura. Por iso se lle debe prestar unha atención especial, desenvolvendo actividades variadas, tanto individuais como grupais.

Cumprirá, ademais, ter en conta os trazos propios da correspondente área dialectal, que nunca se deben corrir. Paulatina-mente ao proceso de lectoescritura, os nenos e nenas irán coñecendo a existencia das formas propias da variedade estándar.

c) Nun contorno galego falante, a existencia de alumnos que teñen como L1 o castelán non supón ningún problema para eles. Falan a lingua prestixiada socialmente e non hai perigo de que a abandonen. Tan só haberá que procurar que vaian adqui-



rindo tamén unha boa competencia en galego e que a utilicen con normalidade.

- d) A preparación para a lectoescritura –e, se é o caso, o inicio da súa aprendizaxe– debe realizarse en galego. Aproveitando a proximidade dos dous códigos e a transferencia que se produce nas aprendizaxes, os avances que se vaian producindo deben trasladarse tamén ao castelán, máis nunca antes de que estean consolidados en lingua galega.
- e) O material de lectoescritura que se empregue (obviamente, en galego) debe de ser atractivo, próximo ao alumnado e aos seus contextos. A utilización das tecnoloxías da información e da comunicación, sempre que sexa posible, contribuirá a facer máis motivadora esa aprendizaxe.

2.1.5.3. Específicos para contornos castelán falantes

- a) Nun contorno castelán falante (IG menor ca tres), a práctica debe ser distinta. Se hai máis dun docente en contacto co alumnado, cando menos algúns deles deben ser falantes habituais do galego, e empregar esta lingua en todas as interaccións co alumnado, tanto formais coma informais. Isto levará a que os nenos e nenas identifiquen esa persoa co galego e se sintan estimulados a utilizalo con ela.
- b) Nesta etapa é esencial a dimensión oral da lingua, cuxa consolidación é necesaria, ademais, para iniciar logo o proceso de lectoescritura. Por iso se lle debe prestar unha atención especial, desenvolvendo

actividades variadas, tanto individuais coma grupais.

Desde o comezo de curso, os nenos e nenas deben escoitar abundantes mensaxes orais en galego por parte do profesorado. Tal como indica o Decreto 124/2007 (artigo 7.1.), «no caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá». A proposta máis acaída é que o profesorado empregue o galego en case todas as ocasións, sen forzar en ningún momento a lingua de expresión do alumnado. Aínda que este se exprese en castelán, recibir as mensaxes dos docentes en galego contribuirá a que interiorice o léxico e as estruturas da lingua, condición imprescindible para que logo poida utilizala con fluidez.

- c) Se as actividades relacionadas coa lectoescritura se comezan facendo en castelán, deben ir desenvolvéndose paralelamente en galego (só cun mínimo desfase temporal), facendo fincapé nas especificidades propias de cada unha das linguas (coma tal, os fonemas que non son comúns, as variacións léxicas e morfolóxicas, etc.).
- d) Se neste contorno castelán falante existen algúns alumnos que, pola súa procedencia familiar se expresan en galego, en vez de deixar que o perdan, ou que o oculten, como veu sucedendo con frecuencia ata agora, débese coidar con especial atención que o manteñan. Non só porque así se cumpren os obxectivos sinalados, senón tamén porque eses alumnos poden serlle

unha axuda moi útil ao profesorado á hora de realizar as actividades colectivas en galego.

e) Ademais do uso que se poida facer dela durante o tempo cotián da clase, é recomendable asociar a lingua galega a certas actividades fixas, preferentemente as que o alumnado valore positivamente (a hora do conto, xogos colectivos, cancións, dramatizacións...), para crear contextos atractivos que inviten á súa utilización.

f) Débense valorar –e loar publicamente– os avances que os nenos e nenas castelán falantes vaian facendo na utilización do galego. Así mesmo, fomentárase a utilización do galego en actividades de carácter creativo (realización de contos, banda deseñada, gravacións sonoras e audiovisuais, funcións teatrais, blogs da clase, etc.).

2.2. Pautas para a planificación nun centro de educación infantil e primaria (CEIP)

2.2.1. Introducción

As pautas que presentamos, o mesmo que as dirixidas anteriormente aos centros de educación infantil, buscan ser eficaces e adaptarse á realidade dos centros escolares de Galicia, máis variada e complexa que a de calquera proposta teórica. Ademais das necesarias achegas científicas, haberá que ter en conta o marco legal, e tamén o noso punto de partida, plasmado nos catro índices que nos serviron para definir o indicador global (IG) do contorno lingüístico do centro.

Nestes centros coexisten as dúas etapas de infantil e primaria. Para as aulas de infantil consideramos que, no esencial, son válidas as pautas que vimos de desenvolver no punto anterior. A vantaxe dos CEIP virá do feito de poder considerar infantil e primaria como un todo, o que facilitará a planificación global. Deste xeito, é máis doado que en infantil se perciba a necesidade de que adquiran unha competencia nas dúas linguas axeitada á súa idade, xa que as van ter como vehiculares no currículo desde o primeiro curso de primaria (algo que en anteriores decretos se contemplaba só como optativo).

Volvemos insistir no inevitable carácter xenérico das pautas que presentamos. Achéganse á realidade todo o posible, mais somos conscien-

tes de que cada centro é un mundo, coas súas especificidades. As nosas propostas deberán ser concretadas e adaptadas a unha realidade que coñecerán ben as persoas que realicen a Planificación sociolingüística do centro.

2.2.2. O marco legal

Para a etapa de educación infantil, lembremos o previsto polo artigo 7 do Decreto 124/ /2007:

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na clase a lingua materna predominante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentárase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se converta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e co profesorado.

2. A lingua materna predominante será determinada polo Claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo Mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais.

O que se contempla nesta etapa, como xa sabemos, é que os alumnos manteñan unha boa competencia na súa lingua familiar (L1) e que, progresivamente, adquiran unha competencia suficiente na outra lingua oficial (L2). Isto resulta imprescindible non só pola importancia que ten de seu, senón tamén porque na etapa de primaria se van utilizar as dúas linguas como vehiculares.

Xa dixemos que este obxectivo se concreta de xeito moi distinto no alumnado galego falante e no castelán falante. No primeiro caso, hai que facer fincapé no mantemento da lingua familiar, pois a boa competencia na L2 non presen-

ta dificultade ningunha. No segundo caso, pola contra, o que non presenta dificultade é o mantemento da lingua familiar, sendo o reto decisivo a adquisición da competencia na L2 e o seu uso nas actividades escolares.

Para a etapa de educación primaria, o artigo 8 do Decreto 124/207 establece que:

En toda a etapa da educación primaria garantirase o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto. Impartiranse obrigatoriamente en galego as áreas de matemáticas, coñecemento do medio natural, social e cultural e educación para a cidadanía e dereitos humanos, garantindo a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais da comunidade autónoma.

Esta esixencia de que o galego sexa a lingua da docencia polo menos na metade do tempo



escolar vén dada polo obxectivo principal que se pretende conseguir ao finalizar a etapa: que o alumnado teña unha boa competencia nas dúas linguas oficiais.

Deste xeito, a nosa planificación moverase dentro das pautas que sinala o Decreto 124/2007, e as vías que se establezan debe ter sempre este obxectivo final como guía. Isto leva aparelhada a necesidade de que os alumnos manteñan unha boa competencia na súa lingua familiar (L1) e que, progresivamente, consoliden tamén unha boa competencia na outra lingua oficial (L2).

De novo volvemos atopar aquí a necesidade de camiños diferentes segundo o contorno sexa galego ou castelán falante. No primeiro caso, a dificultade principal terémola no mantemento da súa lingua familiar, pois a competencia na L2 non presenta dificultade ningunha, como ben nos indica a experiencia. No segundo caso, o mantemento da lingua familiar non precisa de atención especial, pois vén favorecido pola presenza e prestixio do castelán na sociedade; o esforzo maior, neste caso, radicarán na adquisición da competencia na L2 e na extensión do seu uso nas actividades escolares. Algo que debe levarnos a ampliar de xeito significativo a utilización do galego máis alá dos mínimos sinalados no decreto.

2.2.3. As especificidades da etapa de educación primaria

a) A primaria é unha etapa moi longa (seis anos), durante a que se producen cambios moi significativos. Isto permite ver con cla-

ridade a evolución que vai experimentando o alumnado ao longo dos cursos. Por esta razón, será máis doado comprobar o desenvolvemento da competencia nas dúas linguas e establecer as correccións que se vexan necesarias, en función dos resultados.

- b) Nesta etapa educativa é cando se dá un intenso traballo de adquisición e consolidación das catro capacidades básicas que configuran a competencia comunicativa: comprender, falar, ler e escribir. Ao finalizar a etapa, o alumnado debe ter a competencia precisa para desenvolverse sen problemas lingüísticos nas diferentes materias da ESO, a etapa seguinte, polo que deberá posuír un bo dominio instrumental desas catro capacidades para poder seguir a ensinanza nas diversas materias.
- c) En particular, o proceso de adquisición da lectoescritura, aínda que se inicie en educación infantil, ten aquí a súa consolidación, sobre todo no primeiro ciclo da etapa. Dada a importancia que a lectura e a escritura van ter ao longo da escolaridade, será fundamental prestarlles atención aos avances que se vaian producindo e á transferencia que se realiza entre unha e outra lingua.
- d) Aínda que o alumnado está en contacto tamén cos profesores especialistas dalgúns áreas, a existencia dunha figura de referencia, como é o profesor-tutor, que asume a docencia nas áreas básicas (e, en concreto, nas que, como mínimo, se deben impartir en galego), cobra unha importancia fundamental.

- e) Esta proximidade entre o profesor-titor e o alumnado, que comparten durante moitas horas do día a mesma aula, é básica para crear as condicións que se precisan para unha práctica oral fluída. A oralidade é decisiva para a aprendizaxe das linguas, polo que lle haberá que prestar unha atención especial.
- f) Tamén é nesta etapa cando se inicia o estudo sistemático dunha terceira lingua (a primeira lingua estranxeira). Como xa sabemos, un alumno/a que medra en contacto con dúas linguas ten unha facilidade maior para a aprendizaxe dunha terceira lingua. Ademais, esta aprendizaxe (que se pode ver motivada e favorecida polo uso sistemático das tecnoloxías da información e da comunicación) supón unha posibilidade magnífica para asentar definitivamente unha visión positiva do plurilingüismo.

2.2.4. A importancia da lingua do contorno

O Decreto 124/2007 establece unha distinción entre as aulas cun contorno galego falante e aquelas cun contorno castelán falante, máis relevante en educación infantil. Sabemos que isto supón unha simplificación da realidade, que sempre é máis complexa e con moitas situacións intermedias. Para definirmos os eixes que guiarán a planificación, os catro índices definidos anteriormente serannos moi útiles para establecer o indicador global e saber en que punto nos atopamos dentro da escala que vai do IG = 1 (contorno castelán falante pleno) ao IG = 5 (contorno galego falante pleno).

Para o caso das aulas situadas en contornos galego falantes, en infantil e 1.º ciclo de primaria, o que se persegue é un dobre obxectivo:

- Que o alumnado manteña a competencia e o uso do galego (a súa L1).
- Que consolide a competencia que xa ten de seu en castelán, a súa L2, pola presenza desta lingua no seu contorno inmediato e, sobre todo, no seu contorno vivido (desde a televisión aos libros infantís), que está maioritariamente en castelán e aparece asociado a funcións prestixiadas socialmente.

Por iso, a insistencia debe centrarse no obxectivo de afianzar a súa L1 (e, xa que logo, evitar o seu abandono: que na escola non perdan o galego que traen da casa) e en consolidar paralelamente a competencia que xa posúen da L2 (moi doada de conseguir, dado que están garantidas as actitudes positivas cara a unha lingua cun prestixio social consolidado).

Para o caso das aulas situadas en contornos castelán falantes, o obxectivo tamén será o mantemento da súa L1, o castelán, e a adquisición dunha boa competencia en galego. Malia ser semellantes aos dos contextos galego falantes, conseguir estes obxectivos obrigaranos a seguir camiños diferentes. É lóxico, dadas as diferenzas da situación de partida:

- O coñecemento da lingua galega (para este alumnado, a L2) ao comezo da escolarización pode ser mínimo ou, nalgúns casos, mesmo inexistente, segundo esta lingua estea presente ou non no seu contorno familiar e social.

- O estímulo que este alumnado ten para aprender o galego é, en principio, baixo, dado que non o ven presente no seu contorno e que, ademais, constatan a escasa valoración e utilidade que se lle outorga nel.

A aula será o lugar idóneo para a adquisición desa motivación. O papel do profesorado é determinante nestes casos. Tanto se emprega unha ou outra lingua, debe ter unha boa competencia nas dúas (o que, traducido á realidade, quere dicir que resulta imprescindible que o profesorado se saiba desenvolver ben en galego, pois que o saiba facer en castelán está asegurado en todos os casos). En educación infantil, se hai máis dunha profesora ou profesor traballando co mesmo alumnado, é esencial que, cando menos, unha parte empregue exclusivamente o galego como lingua da docencia, para que o alumnado se sinta motivado a interactuar con esas persoas en galego. En primaria, o recomendable é que o profesorado empregue maioritariamente a lingua galega, para favorecer no alumnado o progresivo desenvolvemento das competencias, sobre todo das activas (coa oralidade sempre en primeiro termo).

2.2.5. Algunhas cuestións que cómpre evitar

A experiencia destes últimos vinte e cinco anos, así como os estudos realizados sobre os resultados prácticos obtidos desde a aprobación da Lei de normalización lingüística de 1983, permítenos ver con claridade algúns dos erros que impediron, deica agora, que en educación primaria se acadase o obxectivo de conseguir que, ao remate da etapa, o alumnado tivese unha boa competencia nas dúas linguas oficiais.

Entre estes erros, cremos importante salientar:

- a) Tomar como máximos os mínimos lexislados. O Decreto 124/2007 establece que «como mínimo, o cincuenta por cento da docencia sexa en galego». Mais, como sabemos, esa é a porcentaxe da cal nunca se pode baixar nun programa de ensino bilingüe se quere ser considerado de mantemento, aínda no caso de que todas as outras variables sexan óptimas. Por iso, sobre todo en contextos onde o predominio familiar e social do castelán sexa moi elevado, será necesario elevar esa porcentaxe nunha parte ou en todos os cursos, para conseguir que o alumnado adquira unha boa competencia nas dúas linguas. Os mínimos do decreto son, xa que logo, o chan a partir do cal debemos planificar.
- b) A presenza dun profesorado que non teña a competencia necesaria para desenvolverse con fluidez na docencia en galego, independentemente de cal sexa a súa lingua habitual. É moi difícil conseguir os obxectivos que se pretenden se o profesorado non posúe esa fluidez. As esixencias de formación, de ser necesarias, deben dirixirse nunha dobre dirección:
 - Que o profesorado adquira unha competencia comunicativa suficiente para poder desenvolver tamén en galego a súa actividade docente.
 - Que o profesorado posúa os coñecementos necesarios para saber traballar nun contexto de ensino bilingüe.
 Por outra banda, cómpre lembrar que non se lles pode chamar «clases impartidas en galego», como ás veces se vén facendo, a

aquelas nas que o profesorado se limita a utilizar esta lingua para seguir os contidos dun libro de texto e se ve obrigado a empregar un galego moi deficiente (ou, directamente, o castelán) para as explicacións complementarias que demande o alumnado.

- c) A ausencia dun profesorado galego falante que cumpra o papel de «modelos de referencia» para o alumnado. Sobre todo en contextos castelán falantes, é imprescindible que o alumnado teña, cando menos, algúns profesores que poidan cumprir esa función. Cando un profesor dá unha parte do currículo en galego, porque así vén marcado no decreto, pero ten o castelán como lingua habitual nas relacións co alumnado, os nenos e nenas van empregar con el esa lingua nas relacións cotiás, agás cando o fagan, de xeito máis ou menos artificial, nas materias impartidas en galego (se é que o fan).

Pola contra, a experiencia demostra que os nenos tenden a utilizar o galego con aqueles mestres que o teñen como lingua habitual, tamén fóra da aula. É dicir, un mestre galego falante é, aínda sen pretendo, un polo motivador para que os alumnos exerciten a súa competencia en galego.

- d) A transmisión de prexuízos cara ao galego e o seu emprego na docencia, aínda que sexa dun xeito inconsciente. Un exemplo pode servirnos para ilustrar esta cuestión: cando ao iniciar a clase das materias que se imparten en galego se lles di aos nenos e nenas que «agora hai que falar en galego», ou algo semellante, estase a transmitir un

prexuízo susceptible de xerar actitudes negativas cara ao galego.

2.2.6. Algunhas pautas para a planificación

2.2.6.1. De carácter xenérico

- a) Na definición do camiño que se vai percorrer en primaria, ten unha importancia moi grande o resultado final acadado en educación infantil. De aí que non se deban tratar como dúas etapas sen relación entre si, senón que a súa planificación debe estar estreitamente vinculada.
- b) Ter sempre presente que o obxectivo que se persegue é que, ao remate da etapa, o alumnado desenvolva unha boa competencia na súa L1 e acade tamén unha boa competencia na L2. É dicir, o que se persegue é un programa de bilingüismo de carácter aditivo que lles permita aos alumnos e alumnas utilizar con fluidez calquera das dúas linguas.
- c) Como en educación infantil, debe prestarse unha atención prioritaria á adquisición dunha boa competencia oral, tanto na L1 como na L2 (sobre todo nos casos en que esta é o galego). Así mesmo, debe coidarse que as competencias ligadas á lectoescritura (que se completan e consolidan durante os dous anos do ciclo inicial) leven unha evolución paralela, pois sabemos que é moi doada a transferencia das aprendizaxes dun a outro código.
- d) É necesario manter informadas as familias do alumnado, tanto dos obxectivos que se

perseguen como do que se está a facer. A actitude (positiva ou negativa) e os prexuízos que se poidan dar no seo familiar inflúen significativamente sobre a actitude do alumno e a súa disposición a aprender.

- e) A presenza das interferencias lingüísticas, de aparición lóxica cando se está a traballar con dúas linguas, non se debe vivir como un problema, senón como unha oportunidade para, a partir delas, reflexionar sobre as semellanzas e diferenzas entre os dous códigos e asentar un e outro. Estas interferencias, se se traballan de xeito correcto, deben ir desaparecendo a medida que se avanza na escolaridade.
- f) A utilización de abondoso material didáctico, seleccionado en función da súa calidade, é relevante para acadar bos resultados. Tamén o é a utilización sistemática do galego en todas as actividades relacionadas coas tecnoloxías da información e da comunicación (páxina web do centro, blogs de clase ou da biblioteca, traballo escolar con ordenadores, práctica de videoconferencias con outros centros, etc.).
- g) Debe asegurarse o emprego do galego nas actividades que se realizan no centro e non son estritamente escolares, coma no caso das actividades extraescolares e no caso do comedor.
- h) Deben aproveitarse todas as posibilidades que se nos presenten na relación coa sociedade do contorno: excursións, visitas, saídas, charlas, relacións cos medios de comunicación, etc., pois son unha oportu-

nidade para o emprego da lingua e para que se comprobe a súa validez plena para as actividades da vida diaria.

- i) A porcentaxe de alumnado inmigrante, aínda que agora é pequena, medrará de xeito previsible no futuro. O mesmo ca nas interferencias, este feito hai que enfocalo como unha oportunidade, nunca como un problema. Se este alumnado, pola práctica familiar e pola presenza da comunidade inmigrante, conserva as linguas de orixe, daranos unha oportunidade excelente para abordar na práctica a existencia da diversidade cultural e do plurilingüismo, así como das vantaxes de dominar máis dunha lingua. De calquera xeito, no alumnado de nova incorporación, inmigrante ou non, hai cuestións que o centro ten que abordar de xeito específico. A principal é a creación de clases reducidas específicas, onde se leve a cabo a adaptación lingüística precisa para que ese alumnado poida incorporarse canto antes ao ritmo cotián da aula que lle corresponda.
- l) Será de grande utilidade a comunicación e intercambio con outros centros nos que o alumnado sexa galego falante. Se o do noso centro tamén o é maioritariamente, o intercambio servirlle para comprobar que existen outros centros cunha realidade lingüística semellante. Se, pola contra, o alumnado do noso centro ten o castelán como L1 de xeito maioritario, o contacto con centros galego falantes servirlle para comprobar que o galego é unha realidade vizosa noutros contextos e estimulará a comunicación e o seu uso posterior.

Este intercambio, coa presenza das tecnoloxías da información e da comunicación, pode ter múltiples vías (correspondencia postal, correo electrónico, chats, videoconferencia, xornadas de convivencia, etc.).

- m) É fundamental que a planificación contemple un seguimento periódico do camiño que se está a percorrer, para constatar se se vai na boa dirección ou se é preciso reconducir algunhas das pautas de actuación. Trátase dun seguimento baseado na observación da realidade e na realización de sinxelas probas.

Dentro deste seguimento, debe contemplarse unha avaliación ao final de cada curso e de cada ciclo. Delas obteremos a información necesaria para saber se a planificación é axeitada ou cómpre modificala.

2.2.6.2. Específicas para contornos galego falantes

- a) En contextos galego falantes (I2 e I3 superiores a 3), o reto maior está na necesidade de que os alumnos consoliden unha competencia plena na súa L1 e non abandonen o seu uso, sobre todo na práctica oral. Este posible abandono está moi ligado á presenza de prexuízos, tanto no seu ámbito inmediato (escola, familia, lugar onde viven) coma no ámbito social (chéganlles, sobre todo, a través dos medios de comunicación). Debe traballarse explicitamente este punto, para que non sexan vítimas deles. A adquisición dunha boa competencia oral na L2 (o castelán, nestes contextos) está moi favorecida pola amplísima presenza social e pola actitude positiva cara á súa aprendizaxe.

- b) Nos primeiros anos da etapa, sobre todo, debe manterse o emprego da lingua galega na totalidade ou nunha alta porcentaxe das actividades escolares, pois son cursos decisivos para a consolidación da súa L1. A lectoescritura debe facerse de xeito sistemático en galego. Seranos de axuda o abondoso material didáctico e a variedade e calidade da literatura infantil que temos á nosa disposición.

En canto á L2, debe coidarse que, sobre todo na lectoescritura, se vaian transferindo, cun curto desfase temporal, as aprendizaxes que se fagan na L1. A competencia oral, debido á forte presenza do castelán na sociedade e nos medios de comunicación, precisará tan só dos reforzos derivados da presenza de interferencias que se deben corrixir.

- c) A medida que se desenvolve a etapa, pode irse variando a porcentaxe de utilización da L1, sobre todo se se constata que a competencia en castelán precisa dalgún reforzo específico. Con todo, cumprirá ter sempre presente que o perigo principal vén polo posible abandono do galego, coa conseguinte perda de competencia. O dominio do castelán, como reiteramos antes, non debe presentar ningunha dificultade. É dicir, deben de ser os resultados que vaíamos obtendo os que definan a maior ou menor presenza de cada unha das linguas. Nunha evolución sen problemas, o previsible é que en 5.º e 6.º curso o alumnado non teña especiais dificultades (máis alá das propias do nivel académico) en utilizar unha ou outra lingua para a aprendizaxe.

d) Aínda que estamos tratando a aula como un todo, o habitual é que se dean perfís lingüísticos distintos entre o alumnado. Neste contexto galego falante, os alumnos que sexan castelán falantes non van ter ningún problema en manter a súa L1, como se constata na práctica. O que haberá que coidar con eles é o fomento de actitudes positivas cara á aprendizaxe do galego e cara ao seu uso, sobre todo oral.

2.2.6.3. Específicas para contornos castelán falantes

a) Nestes ámbitos castelán falantes (I2 e I3 inferiores a 3), a dificultade principal será que os alumnos e alumnas adquiran unha boa competencia na L2 (o galego, neste caso), con especial atención á oralidade, e que non teñan prexuízos para a súa utilización. Este é o reto maior que debemos enfrontar, dado a ampla porcentaxe de fracaso que se constata ao longo dos anos que levamos de presenza do galego no sistema educativo. As causas deste fracaso, no que

se refire ao ensino (pois hai outras causas non relacionadas con el, como a escaseza de ámbitos de uso na vida social, intensificada polo prexuízo de que aos nenos se lles debe falar en castelán), teñen que ver:

- Coa ausencia dunha práctica oral planificada na clase.
- Coa ausencia de ámbitos de uso no centro.
- Cos prexuízos lingüísticos. A experiencia destes últimos vinte e cinco anos débemos ensinar que unha utilización anecdótica e subordinada do galego non nos leva aos obxectivos sinalados, senón que nos distancia deles.

b) Tamén terá moita importancia a capacitación do profesorado e as súas actitudes. Semella moi difícil acadar os obxectivos que sinala o decreto se non se conta cun profesorado que, calquera que sexa a súa L1, teña unha boa competencia en galego e estea libre de prexuízos cara á súa utilización no ensino.



c) Unha das vías posibles, a máis recomendable, é comezar a escolarización cunha ampla porcentaxe de emprego do galego, como camiño para adquirir canto antes as competencias básicas. No caso da lectoescritura, é moi doada a transferencia de aprendizaxes dun a outro código, polo que se debe facilitar esa transferencia cunha aprendizaxe paralela, aínda que haxa unha pequena diferenza temporal.

Como sabemos, isto non fará perigar en ningún momento a súa competencia na L1, asegurada pola súa presenza case única nos contextos familiar e social. Deste xeito, o contexto escolar será o que o alumno teña para a aprendizaxe da que para el será a L2. Como as linguas só se

aprenden se se utilizan, o emprego do galego na aula será a vía idónea para que poida adquirir a competencia nesa L2.

d) A outra vía alternativa pasa por comezar nos primeiros niveis polos mínimos marcados no decreto e ir aumentándoos progresivamente a medida que se avanza nos cursos. Se se escolle esta vía, haberá que evitar que a competencia en galego sexa deficiente, ou que se adquira só na lectura e na escritura, mais non na práctica oral. Este camiño, percorrido xa no pasado, conduce a resultados contrarios aos que se pretenden, pois non aseguran unha competencia oral en galego e reforzan os prexuízos cara ao seu emprego.

2.3. Pautas para a planificación nun centro de educación secundaria

2.3.1. Introducción

Estas pautas que propoñemos para educación secundaria buscan ser eficaces e adaptarse á realidade dos centros de secundaria de Galicia, máis variada e complexa que a de calquera análise teórica. Ademais das achegas científicas, para a súa elaboración tivemos en conta esta realidade, así como o marco legal sobre a utilización das linguas no ensino, especialmente o que se sinala no Decreto de 2007.

Na actualidade, a educación secundaria integra dúas etapas moi distintas. Por unha banda, temos a educación secundaria obrigatoria (ESO) e, por outra, a secundaria postobrigatoria, que comprende o bacharelato e a formación profesional, coa súa ampla variedade de ciclos formativos.

Trátase de dúas etapas con diferenzas moi significativas. A ESO consta de catro cursos e ten un carácter comprensivo: todos os alumnos e alumnas teñen que cursala obrigatoriamente (dos 12 aos 16 anos, coa posibilidade de prolongala dous anos máis). Esta etapa ten unha dobre dimensión: propedéutica e terminal. Por unha banda, prepara o alumnado para poder continuar estudos posteriores; por outra, repre-

senta o final dos estudos regrados para unha parte da poboación.

A outra etapa, a secundaria postobrigatoria, ten unha dimensión distinta, ao perder ese carácter comprensivo e centrarse nunha progresiva especialización. Os alumnos cursan bacharelato ou formación profesional como unha vía para ampliar os seus coñecementos antes de se incorporar ao mercado laboral ou como un traxecto necesario para acceder a posteriores estudos de carácter universitario.

Como consecuencia do anterior, a tipoloxía dos centros de secundaria é moi variada. Hai-nos que imparten a ESO e o bacharelato; outros, a ESO, o bacharelato e a formación profesional; outros, a ESO e a formación profesional. E tamén os hai que imparten unicamente os cursos da ESO ou os de formación profesional.

Como ben se ve, a gran maioría teñen en común o feito de impartiren a ESO, a etapa obrigatoria, e isto vai ser moi relevante á hora da planificación, pois será nesta etapa na que nos centraremos especialmente, por ser a única pola que pasa a totalidade do alumnado. E tamén porque a postobrigatoria, se se fixo ben

todo o anterior, non debería de presentar ningún problema especial.

2.3.2. O marco legal

Esta diversidade de etapas dentro da educación secundaria ten a súa correspondencia no Decreto 124/2007, que regula a utilización das dúas linguas oficiais no sistema educativo. Nel distínguese claramente entre a secundaria obrigatoria (ESO) e a postobrigatoria. Á primeira dedícaselle o artigo 8:

1. Na educación secundaria obrigatoria impartiranse en galego as seguintes materias: ciencias da natureza, ciencias sociais, xeografía e historia, matemáticas e educación para a cidadanía. Cando a materia de ciencias da natureza se desdobre en bioloxía e xeoloxía por un lado, e física e química por outro, ambas as dúas materias impartiranse en galego.
2. Ademais das materias establecidas na epígrafe anterior, o Claustro completará o número

de materias, excluída a materia que a Lei orgánica de educación determina de carácter voluntario para o alumnado, que garantan o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto.

3. A educación secundaria obrigatoria proporcionaralle a todo o alumnado unha boa competencia nas dúas linguas oficiais que repercuta de forma positiva no seu uso.

No que se refire ao ensino postobrigatorio, nin o bacharelato nin a formación profesional teñen un regulamento tan específico coma o da ESO. No caso do bacharelato, o artigo 10 establece o seguinte:

No bacharelato, o alumnado recibirá, polo menos, o cincuenta por cento da súa docencia en galego, nos termos establecidos para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parla-



mento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto para alcanzar a competencia lingüística propia do nivel en ambas as dúas linguas.

Para a formación profesional, o artigo 11 di:

Na formación profesional específica, nas ensinanzas artísticas e nas deportivas, de grao medio ou superior, impartiranse en galego os módulos atribuídos á especialidade de formación e orientación laboral e os módulos profesionais que decida a Dirección, oídos os departamentos correspondentes, que deberán supoñer o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto, para alcanzar a competencia lingüística propia do nivel en ambas as dúas linguas.

En todos os módulos garantirase que o alumnado coñeza o vocabulario específico en lingua galega.

Como ben se ve, a atención fíxase especialmente nos anos da ESO, por seren os últimos do ensino obrigatorio. O obxectivo de conseguir que ao final da etapa o alumnado teña unha boa competencia nas dúas linguas oficiais recóllese de xeito explícito no artigo 8.3. Dáse por sentado que, independentemente das capacidades e dos resultados académicos individuais, a competencia en castelán está garantida

pola súa amplísima presenza social; a que nos debe preocupar é a que, á vista da experiencia destes últimos anos, non se está a acadar por un significativo sector do alumnado: unha boa competencia en lingua galega. De aí a esixencia de que o galego sexa a lingua da docencia polo menos na metade do tempo escolar.

A nosa proposta de planificación moverase dentro das pautas que sinala o decreto, tendo sempre como guía o obxectivo final de acadar unha boa competencia nas dúas linguas oficiais, «unha competencia que repercuta de forma positiva no seu uso», por dicilo coas palabras do decreto. Nesta etapa, a diferenza do que ocorría en primaria, contamos coa vantaxe de que o alumnado que se escolariza na ESO debe traer xa unha boa competencia na súa lingua familiar (L1) e tamén na outra lingua oficial (L2). Algo que ocorrerá con bastante seguridade no alumnado que teña como L1 o galego, pero que pode estar só parcialmente conseguido no alumnado que teña como L1 o castelán, sobre todo nestes primeiros anos de aplicación do decreto, que debemos de considerar como de transición. A ESO é, xa que logo, a última oportunidade que ten o sistema educativo para consolidar esa dobre competencia.

De novo volveremos atopar aquí a necesidade de emprender camiños diferentes segundo o contorno sexa galego ou castelán falante, aínda que a súa influencia non sexa tan intensa como na primaria. En contornos galego falantes, a dificultade principal seguirá estando no mantemento da lingua familiar do alumnado¹, pois a

¹ Referímonos ao alumnado que ten o galego como lingua familiar, pois tamén haberá un sector do alumnado que teña como L1 o castelán.

competencia na L2 non presenta dificultade ningunha, como ben nos indica a experiencia acumulada nestes anos. O feito de estaren os alumnos na etapa da adolescencia fai que esta dificultade adquira novos matices, dada a grande importancia que collen nestas idades os ámbitos de socialización, nos que hoxe ten unha presenza moi grande o castelán.

En contornos castelán falantes, o mantemento da lingua familiar do alumnado² non precisará de atención especial, pois verase favorecido pola presenza e prestixio do castelán na sociedade; o esforzo maior, neste caso, radicará na consolidación da competencia na L2 e na extensión do seu uso nas actividades escolares. Unha proposta que debe levarnos a ampliar a utilización do galego máis alá dos mínimos sinalados no decreto.

2.3.3. As especificidades de educación secundaria

a) A primeira, como avanzamos antes, é a importante distinción entre obrigatoria e postobrigatoria. Á obrigatoria accede todo o alumnado de 12 a 16 anos; este carácter comprensivo é moi relevante, pois leva implícita unha imprescindible atención á diversidade. Á postobrigatoria accede só unha parte do alumnado e desdóbrase en dúas vías: o bacharelato, cun marcado carácter propedéutico; e a formación profesional, na que prima a dimensión terminal, aínda que tamén pode ter ese carácter propedéutico.

b) Nesta etapa, sobre todo nos cursos correspondentes á ESO, é cando o alumnado desenvolve, na terminoloxía de Piaget, o estadio das operacións formais, caracterizado pola aparición da lóxica formal e polo pensamento hipotético-dedutivo.

c) O coñecemento distribúese en áreas e materias, cada vez máis especializadas a medida que se avanza na etapa. Os contidos conceptuais van adquirindo unha relevancia maior en comparación cos procedementais.

d) En consonancia con esta especialización, medra o número de profesores que está en contacto con cada grupo de alumnos. Este número pode chegar a ser moi amplo. O traballo autónomo do alumnado adquire unha importancia cada vez maior.

e) O sistema de avaliación segue a ser global, sobre todo na ESO. Pero se en primaria se centraba máis na observación diaria e na adquisición de procedementos, aquí adquire unha importancia progresiva a adquisición de contidos conceptuais.

f) Socialmente, esta etapa correspóndese coa adolescencia, uns anos de cambios biolóxicos e psicolóxicos moi marcados. Desde unha perspectiva social, o papel do grupo de iguais adquire unha importancia moi destacada; este será un factor relevante á hora de considerarmos os usos lingüísticos do alumnado.

² Referímonos ao alumnado que teña como lingua familiar o castelán. Pero non podemos esquecer que sempre haberá un sector minoritario de alumnos que teñan o galego como L1; dadas as dificultades maiores que terán para mantelo, deberán ser obxecto dunha atención específica.

Tamén é nestes anos cando, en relación con estes usos, cobran importancia dous factores que antes tiñan menor relevancia: a existencia (ou non) de ámbitos de uso consolidados no seu contexto social e a existencia (ou non) de modelos sociais de referencia (líderes de opinión, deportistas, figuras musicais, etc.).

2.3.4. A importancia da lingua do contorno

Tamén en educación secundaria (sobre todo na ESO) é importante coñecer a lingua do contorno á hora de elaborarmos a planificación lingüística. Dos catro índices que nos permiten definilo, os que cobran maior relevancia son o I3 (referido ao alumnado) e o I2 (referido ao profesorado). O I4 (referido á ambientalidade lingüística do centro) e, sobre todo, o I1 (referido ao contexto físico do centro) teñen unha importancia menor.

Volvemos insistir na conciencia de que estes índices supoñen unha simplificación da realidade, que sempre é ben máis complexa. Mais serannos moi útiles para establecer o indicador global e saber en que punto nos atopamos dentro da escala que vai do IG = 1 (contorno castelán falante pleno) ao IG = 5 (contorno galego falante pleno).

Para o caso das aulas situadas en contornos galego falantes, segue sendo válido este dobre obxectivo:

- Que o alumnado manteña a competencia e o uso do galego (a súa L1).
- Que consolide a competencia que xa ten de seu en castelán, unha lingua moi pre-

sente no seu contexto e que aparece asociada a funcións prestixiadas socialmente.

Por iso, as nosas actuacións deben centrarse no obxectivo de afianzar a súa L1 (algo que na adolescencia ten dificultades específicas, polo que dixemos antes dos modelos sociais de referencia) e en consolidar paralelamente a competencia que xa posúen da L2 (moi doada de conseguir, dado que están garantidas as actitudes positivas cara a unha lingua con numerosos modelos sociais prestixiados).

Para o caso das aulas situadas en contornos castelán falantes, o obxectivo tamén será o mantemento da súa L1, o castelán, e a adquisición dunha boa competencia en galego, «que repercuta de forma favorable no seu uso». Como ben sabemos, malia ser semellantes aos obxectivos para contornos galego falantes, estaremos obrigados a seguir camiños parcialmente diferentes. Isto é así porque:

- Aínda que este alumnado xa debe vir da etapa de primaria cunha boa competencia en galego (para el, a L2), córrese o perigo de que os avances se boten a perder se non se continúa a traballar de xeito intenso a mellora desa competencia.
- O estímulo que este alumnado ten para utilizar o galego é, en principio, baixo, dado que non o ven presente no seu contorno e que, ademais, constatan que socialmente non ten unha valoración equiparable á do castelán.

En calquera caso, tanto para contornos castelán como galego falantes, as aulas, e o centro

no seu conxunto, seguen a ser os espazos idóneos para a adquisición desa motivación. O papel do profesorado será determinante, xunto coa práctica e as actitudes lingüísticas do seu grupo de iguais.

O paso de educación primaria a secundaria supón algo máis que un simple cambio de etapa. Tamén é o abandono do mundo da infancia e, en moitos casos, da escola de proximidade. Supón unha integración paulatina no universo adolescente, onde o galego ten dificultades para facerse visible socialmente.

2.3.5. Algunhas prácticas que cómpre evitar

A experiencia destes últimos vinte e cinco anos, así como os estudos realizados sobre os resultados prácticos obtidos desde a aprobación da Lei de normalización lingüística, permítenos ver con claridade algunhas das causas que impediron, deica agora, que en educación secundaria se acadase o obxectivo de conseguir que, ao remate da etapa, o alumnado tivese unha boa competencia nas dúas linguas oficiais.

Entre estas causas, cremos importante salientar:

- a) O incumprimento na docencia naquelas áreas que, como mínimo, se deben impartir en galego.

Aínda que poida parecer increíble, dado o delongado período de tempo do que estamos a falar, o certo é que houbo durante estes anos un número moi significativo de centros que privaron o alumnado do seu dereito legal a recibir a docencia en galego, unha condición indispensable para

que poidan adquirir a competencia bilingüe que sinala a lexislación.

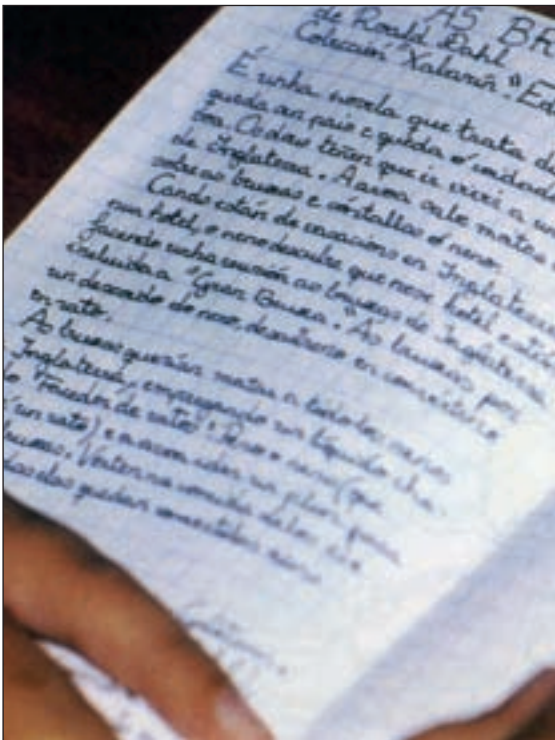
Non é este o lugar de analizar as causas do incumprimento por parte dun sector do profesorado. Tan só sinalaremos que ás veces puido deberse a non posuír a competencia necesaria (e entón é clamoroso o baleiro de oferta formativa específica ao longo de todos estes anos) e, outras veces, á existencia de actitudes negativas cara ao galego. Dúas causas que, sobre todo a primeira, teñen doada solución se, por parte da Administración e dos centros, se poñen os medios para resolvelas.

- b) Tomar como máximos os mínimos lexislados. O Decreto 124/2007 establece para a secundaria obrigatoria (artigo 9.2), despois de indicar as materias que se impartirán en galego, que «(...) o Claustro completará o número de materias (...) que garantan o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega (...)». Iso significa que o resultado será un mínimo do cincuenta por cento de docencia en galego. Como ben sabemos, esa é a porcentaxe da cal non se pode baixar nun programa de ensino bilingüe se quere ser considerado de mantemento, aínda no caso de que todas as outras variables sexan óptimas. Por iso, sobre todo en contextos onde o predominio familiar e social do castelán sexa moi elevado, será necesario elevar esa porcentaxe nunha parte dos cursos (ou en todos), para conseguir que, ao final, o alumnado adquira unha boa competencia nas dúas linguas. Os mínimos do decreto son, xa que logo, o chan a partir do cal debemos planificar.

- c) A transmisión de prexuízos cara ao galego e o seu emprego na docencia, aínda que sexa dun xeito inconsciente. Dáse esa transmisión cando non se imparten en galego as materias que, como mínimo, deberan darse; dalgún modo, estase a transmitir a idea de que esta lingua non é apta para o coñecemento desas materias. Tamén se transmiten prexuízos cando se vive (desde a Dirección ou desde o profesorado) a presenza do galego como unha imposición explícita, esquecendo que o noso é un sistema educativo bilingüe e que esa pretendida «imposición» forma parte do núcleo esencial do noso sistema.
- d) Tamén deberan desaparecer as clases impartidas «en galego» dun xeito limitado; ou sexa, aquelas nas que o profesorado se

limita a utilizar esta lingua para seguir os contidos dun libro de texto e se ve obrigado a empregar un galego moi deficiente (ou, directamente, o castelán) para as explicacións complementarias que demande o alumnado. Non é preciso insistir na visión negativa da lingua que unha práctica así lle transmite ao alumnado. Esta carencia é moi doada de solucionar se se ofrece un programa de formación adecuado, para que o profesorado teña unha boa competencia na súa materia e unha boa competencia instrumental en galego.

- e) A escasa atención prestada á oralidade. Estase a dar o paradoxo de que existe un sector do alumnado que remata esta etapa cunha aceptable competencia na lectura e na escrita, pero que presenta serias deficiencias na práctica oral, o que couta de xeito drástico o seu uso espontáneo en contextos informais. Este aspecto debera ser de doada corrección, pois só implica un cambio na metodoloxía didáctica do profesorado.



2.3.6. Algunhas pautas para a planificación

2.3.6.1. De carácter xenérico

- a) Cómpre ter en conta que os centros de educación secundaria adoitan estar situados en contextos urbanos, pois a maior parte deles están nas cidades ou en vilas grandes que son cabeceiras de comarca. Este factor, unido ao da idade do alumnado, fai que teñamos que considerar algunhas cuestións específicas.

A principal é o feito de que, hoxe por hoxe, a lingua maioritaria dos nosos adolescentes é o castelán, polo menos nos seus usos sociais, independentemente de cal sexa a súa lingua familiar. É necesario sermos conscientes das causas que motivan este feito, en parte derivadas do sistema educativo, en parte derivadas da situación sociolingüística de Galicia. Entre elas, parécennos destacables:

- A asociación do castelán cos ámbitos urbanos, debido á persistente presenza do prexuízo que asocia o galego co mundo rural.
 - A escaseza de modelos sociais de referencia en galego para o alumnado (músicos, deportistas, líderes de opinión, etc.). Unha escaseza que non se debe á súa inexistencia, senón, en boa medida, ao papel que xogan os medios de comunicación, coa selección parcial que nos ofrecen da realidade.
 - As eivas na galeguización do sistema educativo, sobre todo en secundaria. Os centros, en moitos casos, non son un ecosistema favorable á presenza do galego. É evidente que os centros educativos non poden cambiar os usos sociais das linguas, pero si deben cumprir coa parte que a lexislación lles demanda: que o alumnado adquira unha boa competencia e que non teña prexuízos cara á utilización do galego.
- b) Débese ter sempre presente o obxectivo que se persegue, sobre todo na ESO: que ao remate da etapa o alumnado desenvolva unha boa competencia na súa L1 e que

acade tamén unha boa competencia na L2. Este é o resultado agardable nun programa de bilingüismo aditivo que permita utilizar con competencia e fluidez calquera das dúas linguas na súa vida social. Este obxectivo leva aparelado o de conseguir que desaparezan os prexuízos e actitudes negativas cara á utilización do galego, pois sabemos que é neste punto onde hai máis fallos.

- c) É moi importante ter en conta cal será o punto de partida do noso alumnado; é dicir, con que nivel de competencia chegan de educación primaria. Nunha situación ideal, a competencia nas dúas linguas deberá ser boa e corresponder ao nivel de idade propio da etapa. Como as medidas que define o Decreto 124/2007 tardarán algúns cursos en facerse efectivas, é previsible que teñamos que vivir unha etapa de transición, nos tres ou catro cursos posteriores á posta en práctica do decreto, durante os cales quizais o alumnado chegue cunha competencia menor en lingua galega. De ser así, habería que arbitrar medidas de reforzo para corrixir canto antes esta situación.
- d) Debe definirse con claridade que materias serán as que se impartirán en galego (tanto na ESO coma no bacharelato ou na formación profesional), xa que algunhas veñen marcadas polo Decreto 124/2007, pero outras non. Neste punto, o papel do profesorado adquire unha dimensión moi relevante. É imprescindible que a planificación lingüística se asuma por parte do Claustro e do Equipo Directivo, pois de

non ser así está condenada ao fracaso (e, cómpre lembralo, o centro situarase fóra da lei). Se isto implica unha demanda específica de formación á Administración, debe facerse de xeito persistente ata que sexa atendida.

Isto último fainos ver que, tamén aquí, será inevitable a existencia dunha etapa de «transición», que pode durar entre dous ou tres cursos desde a aplicación do decreto, para que o profesorado que o precise adquira a formación e a competencia necesarias.

- e) É importante manter informadas as familias do alumnado, tanto dos obxectivos que se perseguen como do que se está a facer. A actitude (positiva ou negativa) e os prexuízos que se poidan dar no seo familiar inflúen significativamente (cando menos nos primeiros anos da etapa) sobre a actitude do alumno e a súa disposición a aprender. Conforme o alumnado medre, tamén será importante explicar, se se precisa, os obxectivos que se pretenden.
- f) A utilización de abondoso material didáctico, seleccionado en función da súa calidade, é relevante para acadar bos resultados. Tamén o é a utilización sistemática do galego en todas as actividades relacionadas coas tecnoloxías da información e da comunicación (páxina web do centro, blogs de clase ou da biblioteca, traballo escolar con ordenadores, práctica de videoconferencias con outros centros, etc.).
- g) Debe asegurarse o emprego do galego nas actividades que se realizan no centro e non

son estritamente escolares, como no caso das actividades extraescolares (competicións deportivas, actividades musicais e teatrais, revista escolar, etc.).

- h) Deben aproveitarse todas as oportunidades que se nos presenten na relación coa sociedade do contorno: excursións, visitas, saídas, charlas, relacións cos medios de comunicación, etc., pois son moi útiles para o emprego vivo da lingua galega e para que se comprobe a súa validez plena para as actividades da vida diaria.
- i) A porcentaxe de alumnado inmigrante, aínda que agora é pequena, medrará de xeito previsible no futuro. Este feito hai que enfocalo como unha oportunidade, nunca como un problema. Se este alumnado conserva, a través da familia e do contacto coa comunidade inmigrante, as linguas de orixe, daranos unha oportunidade excelente para abordar na práctica a existencia da diversidade cultural e do plurilingüismo, así como as vantaxes de dominar máis dunha lingua.
De calquera xeito, no alumnado de nova incorporación, inmigrante ou non, hai cuestións que o centro ten que abordar de xeito inmediato. A principal é a creación de clases reducidas específicas, onde se leve a cabo a adaptación lingüística precisa para que ese alumnado poida incorporarse canto antes ao ritmo cotián da aula que lle corresponda.
- l) Será de grande utilidade a comunicación e o intercambio con outros centros nos que o alumnado sexa galego falante. Se o do

noso centro tamén o é maioritariamente, o intercambio serviralle para comprobar que existen outros centros cunha realidade lingüística semellante. Se, pola contra, o alumnado do noso centro ten maioritariamente o castelán como L1, o contacto con centros galego falantes serviralle para comprobar que o galego é unha realidade vizosa noutros contextos e estimulará a comunicación e o uso.

Este intercambio, coa presenza das tecnoloxías da información e da comunicación, pode ter múltiples vías (correspondencia postal, correo electrónico, chats, videoconferencia, xornadas de convivencia, etc.).

- m) É fundamental que a planificación contemple un seguimento periódico do camiño que se está a percorrer, para constatar se se vai na boa dirección ou se é preciso reconducir algunhas das pautas de actuación, sobre todo durante os anos da ESO. Dentro deste seguimento, debe contemplarse unha avaliación ao final de cada curso. Dela obteremos a información necesaria para saber se a planificación que levamos é axeitada ou se cómpre modificala.

2.3.6.2. Específicas para contornos galego falantes

- a) En contornos galego falantes (I2 e I3 superiores a 3), o reto maior segue a ser que os alumnos consoliden unha competencia plena na súa L1 e non abandonen o seu uso, sobre todo no plano oral. Tal como se apuntou na epígrafe 2.3.6.1, nesta etapa de secundaria este obxectivo adquire unha relevancia maior, pois precísase contrarrestar a presión social en contra.

A adquisición dunha boa competencia na L2 (o castelán, nestes contextos) está moi favorecida pola ampla presenza social e pola actitude positiva cara á súa aprendizaxe.

- b) Sobre todo nos cursos da ESO, debe manterse unha porcentaxe de utilización do galego na docencia superior aos mínimos que indica o decreto, como vía para consolidar a competencia plena na súa L1. En canto á L2, coidarase que sigan a ter unha boa competencia nela, prestando atención especial ás interferencias que se puidesen producir, pois a esta idade xa deben distinguir con precisión os códigos das dúas linguas.
- c) O traballo arredor das actitudes e prexuízos cobra unha importancia relevante, pois na adolescencia poden converterse no obstáculo principal para que a competencia na súa L1 se traduza ou non nunha utilización práctica.

2.3.6.3. Específicas para contornos castelán falantes

- a) Nestes ámbitos castelán falantes (I2 e I3 inferiores a 3), o reto principal segue a ser que os alumnos e alumnas adquiran unha boa competencia na L2 (o galego, neste caso), con especial atención á oralidade, e que non teñan prexuízos para a súa utilización. Este é o reto maior, dada a porcentaxe de fracasos que se constata ao longo dos anos que levamos de presenza do galego no ensino. As causas deste fracaso, no ámbito educativo, teñen que ver con, cando menos, catro factores:

- A utilización anecdótica do galego como lingua vehicular (co incumprimento da norma legal).
 - A ausencia dunha práctica oral planificada nas clases.
 - A inexistencia de ámbitos de uso no centro.
 - A presenza dos prexuízos lingüísticos. A experiencia destes últimos vinte e cinco anos amosa con claridade que unha utilización anecdótica e subordinada do galego non nos leva aos obxectivos sinalados, senón que nos distancia deles.
- b) Tamén terá moita importancia a capacitación do profesorado e as súas actitudes verbo da lingua. Semella imposible acadar os obxectivos que sinala o decreto se non se conta cun profesorado que, calquera que sexa a súa L1, teña unha boa competencia en galego e estea libre de prexuízos cara á súa utilización no ensino.
- c) En centros con este perfil maioritariamente castelán falante, a vía máis recomendable é planificar nos primeiros cursos unha porcentaxe de emprego do galego superior aos mínimos marcados polo decreto, como camiño para consolidar canto antes as competencias básicas. Como ben sabemos, isto non fará perigar en ningún momento a súa competencia na L1, asegurada pola súa presenza case única nos contextos familiar e, sobre todo, social, tan importante nestas idades. Como as linguas só se aprenden se se utilizan, o emprego do galego na aula amósase como a vía idónea para que poida adquirir a competencia nesa L2.
- d) A outra vía pasa por comezar nos primeiros niveis polos mínimos marcados polo Decreto 124/2007 e ir aumentándoos progresivamente a medida que se avanza nos cursos. Se se escolle esta vía, haberá que evitar que a competencia en galego sexa deficiente, ou que se adquira só nos usos escritos, mais non na práctica oral. Este abandono dos usos orais, percorrido xa en anos pasados, conduce a resultados contrarios aos que se pretenden, pois non asegura unha competencia oral en galego e reforza os prexuízos cara ao seu emprego.
- e) En calquera caso, é fundamental fomentar no alumnado actitudes positivas cara ao uso do galego. Como sabemos, as actitudes negativas e os prexuízos poden converterse na adolescencia no obstáculo principal para que a competencia na L2 se traduza ou non nunha utilización práctica.

2.3.7. Pautas para a secundaria postobligatoria

Todo o que vimos de sinalar anteriormente é válido tamén para os anos da secundaria postobligatoria (bacharelato, formación profesional e ensinanzas artísticas e deportivas). Con todo, cómpre sinalar que esta etapa non deba de presentar problemas de ningún tipo, dado que, se durante os cursos da ESO se seguiu unha planificación axeitada, os mozos e mozas que se integran nela xa deben posuír unha boa competencia nas dúas linguas oficiais. De non suceder así, significaría que algunhas pezas da planificación da ESO están a fracasar, polo que sería imprescindible revisalas.

É previsible que, desde a posta en marcha das medidas sinaladas no decreto, haxa unha fase de transición de dous ou tres cursos durante a cal non teñamos garantías de que o alumnado comeza esta etapa cunha boa competencia nas dúas linguas. Naqueles centros nos que a lingua galega ocupou en anos anteriores un lugar subordinado, naqueles nos que o alumnado percibe que non hai na práctica educativa global un interese por conseguir unha boa competencia en lingua galega, naqueles nos que se reproducen e transmiten actitudes negativas ou de minusvaloración cara ao galego... é obvio que os resultados, ao final da ESO, van ser insuficientes no que se refire á competencia en lingua galega.

En centros que tiveron unha práctica deste tipo, ademais dos cambios que se introduzan na ESO, haberá que prestarlles tamén unha atención especial aos cursos de bacharelato ou formación profesional, buscando corrixir neles as carencias que se constaten ao comezo. Nestes casos, resulta imprescindible:

- A reciclaxe e posta ao día do profesorado, tanto nos aspectos referidos á competencia xeral na lingua como á competencia específica nos aspectos lingüísticos da materia que impartan.
- A utilización do galego como lingua da docencia nunha porcentaxe significativamente superior ao mínimo do 50% que sinala o decreto, como vía para a adquisición rápida dunha boa competencia.

- Explicación ao alumnado (e ás familias) das razóns educativas que nos levan á posta en práctica da medida anterior.

En contextos castelán falantes, ademais destas tres medidas, haberá que traballar especialmente a adquisición dunha boa competencia oral en galego, pois a experiencia demóstranos que é a que presenta un déficit maior. Convén lembrar que a competencia oral en castelán, tamén en contextos galego falantes, non precisa dunha atención especial, dada a súa presenza masiva nos ámbitos ligados á mocidade (sobre todo, a través dos medios de comunicación). A competencia escrita, porén, si pode precisala nos aspectos léxicos e ortográficos, porque outros máis básicos (a capacidade de crear textos dotado de coherencia e cohesión, principalmente) son comúns ás dúas linguas.

Finalmente, insistimos na necesidade de abordar dun xeito decidido o traballo orientado á superación das actitudes negativas e dos prexuízos sobre a lingua galega e a súa utilización nos distintos ámbitos sociais. Se ben é certo que o sistema educativo ten que centrarse especialmente na adquisición de competencias, non o é menos que tamén debe fomentar a utilización práctica da lingua menos favorecida socialmente. E isto en calquera contexto, aínda que cobra unha importancia maior nos castelán falantes, dada a menor presenza de ámbitos de uso para o galego.

2.4. Pautas para a planificación nun centro privado (concertado ou non) de educación infantil, primaria e secundaria

2.4.1. Características específicas dos centros concertados e privados

Dentro da tipoloxía de centros que definimos ao comezo deste capítulo, incluímos nun punto específico os centros privados, concertados ou non, por entender que posúen algunhas características propias que condicionan a planificación lingüística que se faga neles. Estas son as características que destacaremos, desbotando outras que poderían ser relevantes para estudos doutro tipo, pero que aquí non veñen ao caso.

Non faremos, xa que logo, unha planificación específica para este tipo de centros, por entender que as pautas para definila xa están contempladas nas que propuxemos nos puntos anteriores para os centros de infantil, primaria e secundaria. As grandes liñas desa planificación non cambian porque o centro sexa público ou privado concertado. Tan só haberá que introducir nelas os matices que veñan dados polas características específicas que sinalamos.

a) Os centros concertados e privados adoitan ter nun mesmo espazo físico as tres etapas educativas: infantil, primaria e secundaria (en ocasións, só a secundaria obrigatoria: a ESO). É dicir, o alumnado realiza todo o traxecto educativo non universitario no mesmo centro. Isto facilita en gran medida a realización dunha planificación efec-

tiva, pois permite detectar as dificultades que poidan xurdir no proceso e adoptar as medidas correctoras que se precisen.

Son centros que, ademais, adoitan ter unha dirección centralizada que facilita a planificación lingüística do conxunto e o grao de cumprimento das pautas que se marquen.

b) A práctica totalidade dos centros concertados e privados están situados en ámbitos urbanos (ciudades e vilas grandes). Os que están situados na periferia das cidades só o están espacialmente, pois o alumnado, na súa gran maioría, procede das cidades e vilas próximas.

Isto outórgalle ao alumnado un perfil máis uniforme ca o dos centros públicos, uniformidade que se ve reforzada pola característica seguinte.

c) A procedencia social do alumnado é bastante uniforme dentro de cada centro. En xeral, hai un predominio de familias de clase media e media-alta. Familias que, pola caracterización sociolingüística da nosa sociedade nas últimas décadas, en bastantes casos adoitan ter o castelán como lingua familiar.

Tamén ten relevancia o feito de que nos sectores sociais dos que procede o alumnado subsistan prexuízos ou actitudes negativas cara ao proceso de normalización da lingua

galega, especialmente no ámbito educativo. Parécenos un punto especialmente significativo, pois, de darse o caso, esixirá un traballo planificado nesta dirección, tanto coas familias coma co alumnado.

e) A historia lingüística do centro ao longo dos últimos vinte e cinco anos cobra unha relevancia especial. Por diversas circunstancias (desde a procedencia social do alumnado ata as decisións educativas tomadas polas persoas ou institucións responsables do centro), a percepción social maioritaria é que os centros deste tipo se distinguiron por un menor grao de implicación no proceso de normalización lingüística no ensino.

Esta percepción ten excepcións moi significativas, pois en certos casos foron precisamente algúns destes centros os que se implicaron de xeito decidido na normalización da lingua galega no ámbito educativo. O exemplo máis salientable pode ser o dos centros integrados en Ferega (Federación de Centros Religiosos de Galicia), que veñen realizando nos últimos anos un significativo traballo colectivo a prol do uso normalizado do galego.

2.4.2. A planificación nos centros concertados e privados

Cando abordamos a planificación para as etapas de educación infantil, primaria e secundaria, seguimos sempre un esquema que constaba destes puntos:

- a) O marco legal
- b) Prácticas que cómpre evitar

- c) Pautas para a planificación
 - c1) de carácter común
 - c2) específicas para contornos galego falantes
 - c3) específicas para contornos castelán falantes

Pois ben, cremos que todo o que alí se dicía é aplicable aos centros concertados e privados, coa particularidade de que neles non é de aplicación o punto c2, agás excepcións puntuais. Estes centros terán, con toda probabilidade, o indicador global (IG) inferior a 3, polo que haberá que seguir as pautas que marcamos para contornos castelán falantes.

O anterior ten como consecuencia, falando das liñas xerais, que nestes centros haberá que prestar unha atención prioritaria a que o alumnado acade unha boa competencia en lingua galega, con especial atención ás capacidades orais. Unha atención que nos debe levar a incrementar de xeito significativo a utilización do galego como lingua da docencia, máis alá dos mínimos que sinala o decreto.

Por outra banda, os centros deste tipo precisan adoptar as medidas que os convertan en ecosistemas favorables ao medre do galego, como vía para contrarrestar os prexuízos e actitudes negativas relacionados coa lingua que se puidesen dar entre o alumnado. É dicir, deben facilitar a creación de contextos onde ese alumnado se sinta estimulado a empregar o galego, ao comprobar que é útil para a comunicación. E deben estender ese traballo ao resto da comunidade educativa (as familias, en primeiro lugar), para que colaboren na medida do posible na consecución dos obxectivos sinalados no marco legal.

2.5. Pautas para a planificación nun centro público integrado

2.5.1. Características específicas dos centros públicos integrados

Dentro da tipoloxía de centros que definimos ao comezo deste capítulo, incluímos nun punto específico os centros públicos integrados, por entender que posúen algunhas características propias que condicionan a planificación lingüística que se faga neles. Estas son as características que destacaremos, desbotando outras que poderían ser relevantes para estudos doutro tipo, pero que aquí non veñen ao caso.

Non faremos, xa que logo, unha planificación específica para este tipo de centros, por entender que as pautas para definila xa están contempladas nas que propuxemos nos puntos anteriores para os centros de infantil, primaria e secundaria. As grandes liñas desa planificación non cambian, tan só haberá que introducir nelas os matices que veñan dados polas características que sinalamos.

- a) Os centros públicos integrados (CPI) caracterízanse por integrar nun mesmo espazo físico tres etapas educativas: infantil, primaria e secundaria obrigatoria (ESO). Isto facilita en gran medida a realización dunha planificación efectiva, pois permite detectar as dificultades que poidan xurdir ao longo do proceso e adoptar as medidas correctoras que se precisen.

- b) Estes CPI están situados sempre nun contexto rural, pois naceron precisamente para cubrir as necesidades educativas en bisbarras que non tiñan unha vila grande que servise de centro. Adoitan estar situados no núcleo de poboación máis significativo e recollen o alumnado de toda a bisbarra.

Isto outórgalle a este alumnado un perfil bastante uniforme desde unha perspectiva sociocultural e lingüística.

- c) Case todo o alumnado procede de familias que, polas caracterización sociolingüística da nosa sociedade, adoitan ter o galego como lingua familiar. Esta lingua está tamén moi presente no contexto social da bisbarra, en aberto contraste co que ocorre en ámbitos urbanos.

2.5.2. A planificación nos centros públicos integrados

Cando abordamos a planificación para as etapas de educación infantil, primaria e secundaria, seguimos sempre un esquema que constaba destes puntos:

- a) O marco legal
- b) Prácticas que cómpre evitar
- c) Pautas para a planificación
 - c1) de carácter común

- c2) específicas para contornos galego falantes
- c3) específicas para contornos castelán falantes

Pois ben, cremos que todo o que alí se dicía é aplicable aos centros públicos integrados, coa particularidade de que neles non deberemos considerar o punto c3. Estes centros terán, con toda probabilidade, o indicador global (IG) superior a 3, polo que haberá que seguir as pautas que marcamos para contornos galego falantes.

O anterior ten como consecuencia, en relación coas liñas xerais que se deben seguir, que nestes centros haberá que prestar unha atención

prioritaria a que o alumnado manteña e consolide a súa competencia en galego, ao tempo que acadada tamén unha boa competencia en castelán. A práctica educativa dos últimos anos permítenos constatar que esta adquisición da competencia en castelán non supón dificultade ningunha, pola presenza relevante que ten na sociedade e no contorno vivido do alumnado. Ao que haberá que prestar atención é á consolidación da competencia en galego o ao mantemento do seu uso, pois os prexuízos sociais operan en dirección contraria, sobre todo na idade adolescente. Unha situación que nos debe levar a unha utilización moi ampla do galego como lingua da docencia, sobre todo nos anos de infantil e primaria.

3. A dinamización lingüística nos centros educativos

Tal como sinalamos na unidade 1 (véxase § 1), a dinamización lingüística nun centro educativo consiste no desenvolvemento dun conxunto estruturado de actividades que ten como obxectivo crear as condicións que aseguren a posta en marcha e mais o funcionamento da planificación lingüística educativa, tal como se recolle na LNL-1983 e no Decreto 124/2007.

Como ben sabemos, na lexislación que regula o noso modelo educativo defínese con claridade o obxectivo final que debemos acadar: conseguir que o alumnado, independentemente de cal sexa a súa lingua familiar, acade unha boa competencia nas dúas linguas oficiais. Do mesmo xeito, sabemos que tamén contamos co punto de partida que debe guiar a nosa planificación: a realidade sociolingüística de cada un dos centros.

Deste xeito, aínda que a través do Decreto 124/2007 se enuncian unhas liñas básicas comúns, que son os mínimos sinalados, déixase en mans de cada centro educativo a definición do camiño que seguirán para, desde o punto de partida que é a súa realidade actual, chegar ao obxectivo final común. Ese camiño é a planificación lingüística.

Coa dinamización lingüística debemos favorecer as condicións educativas e ambientais en cada centro que fagan posible a realización, con

garantías de éxito, da planificación lingüística escolar.

A dinamización é, xa que logo, un complemento imprescindible da planificación lingüística escolar, da que forma parte indesligable. Esta dinamización é imprescindible por varios motivos, entre os cales destacan os seguintes:

- En moitos contextos, o galego é unha lingua que está pouco presente socialmente (nin nas familias nin no contexto social en xeral). Se isto ocorre, é preciso fomentar o seu uso en distintos tipos de actividades programadas desde o centro escolar, co obxectivo de contribuír a darlle vitalidade e prestixio social.
- Para acadar o obxectivo lingüístico que define o noso modelo educativo, non só é necesario aprender galego e en galego, senón que debemos garantirlle ao alumnado ámbitos, actividades e espazos de uso en que poidan utilizar activamente a lingua galega. Ao tempo, contribuímos a informar e sensibilizar sobre a necesidade de coñecer a lingua e a desfacer posibles prexuízos e actitudes lingüísticas negativas.

Todas as actuacións dinamizadoras deben estar definidas por uns obxectivos establecidos con claridade, que funcionen como eixes ao

redor dos que se articulan esas actuacións. Tendo en conta iso, desde a dinamización sociolingüística debemos orientar boa parte do esforzo de restauración social da lingua galega cara a dous tipos de obxectivos: a) o fomento da extensión e da diversidade dos usos sociais da lingua galega, principalmente os usos orais; b) a desactivación dos prexuizos e estereotipos sociolingüísticos que aínda pesan sobre ela.

3.1. Elementos da dinamización lingüística escolar

Tendo en conta o concepto de dinamización lingüística que elaboramos para os centros educativos, imos analizar a continuación algúns dos elementos que deben estar presentes nas prácticas dinamizadoras da lingua galega.

a) O coñecemento das dinámicas internas e externas máis relevantes

É necesario coñecer polo miúdo a dinámica social do ámbito organizativo no que se vai intervir, xa que tal coñecemento aforrará tempo e permitirá centrar puntos clave do labor dinamizador. Con respecto a isto, convén ter presentes as seguintes observacións:

- Sempre que sexa posible, é interesante dispoñer de datos de tipo cuantitativo e cualitativo. Para iso, debemos levar adiante unha recollida de datos que sexa asumible humana e economicamente e que achegue datos sinxelos e manexables, centrados só nos aspectos que poidan interesar para os nosos obxectivos dinamizadores (véxase § 6 da unidade 1).

- Será moi útil empregar instrumentos de observación participativa. A observación participativa é unha técnica de recollida de datos que facilita e mellora a implicación dos axentes dinamizadores nas actividades do colectivo no que se vai intervir (véxase § 6.2.2. da unidade 1).
- Outro aspecto importante é o coñecemento dos axentes sociais centrais e dos líderes de opinións locais que poden axudar na configuración das actividades dinamizadoras e que poden influír poderosamente no éxito ou no fracaso das iniciativas.

b) A concreción dos obxectivos dinamizadores

Un dos obxectivos centrais da dinamización é favorecer a modificación das condutas sociolingüísticas dos membros da comunidade educativa, fomentado os usos lingüísticos en lingua galega e desfacendo prexuizos e opinións lingüísticas negativas.

As condutas lingüísticas son relativamente duradeiras, pero non son inmutables: son difíciles de cambiar pero non é, nin moito menos, imposible facelo. A realidade social e lingüística dun colectivo non é algo pechado nin que sexa imposible modificar. O labor do dinamizador, como o de calquera axente social ou cultural, debe ser o de articular os mecanismos para modificar a realidade cara ao que se considera óptimo. Deste xeito, o dinamizador ten que asumir a realidade sociolingüística como algo que se pode e se debe modificar, e non como un construto acabado e sen posibilidade de modificación ou de cambio.

Hai que ter moi presente que os cambios son sempre lentos e adoitan ser visibles a medio e longo prazo. A busca de efectos inmediatos é difícil.

As actividades que se deseñen deben responder a uns obxectivos, e estes veñen determina-

dos polas características propias de cada centro. É dicir, previamente á proposta de medidas débense considerar os obxectivos que se pretenden acadar en cada período da PSC. Xunto coas medidas de carácter xeral, o principio que debe guiar o traballo dinamizador é o de propoñer medidas concretas a necesidades concretas.

DELIMITACIÓN DE OBXECTIVOS DINAMIZADORES



PROPOSTA DE MEDIDAS E DE ACTIVIDADES CONCRETAS

A idea clave sobre a que pivota esta argumentación é que nin hai dous centros iguais

nin os centros son internamente homoxéneos.

OBXECTIVOS XERAIS

- Estender e optimizar o uso da lingua galega nos centros educativos.
- Conseguir un cambio de imaxe que permita acadar cotas máis altas de prestixio para a lingua galega.
- Implicar todos os axentes escolares neste proceso.
- Abordar o escenario educativo e escolar e contribuír á dinamización lingüística do contexto.

c) A xeración da programación dinamizadora

En tanto que conxunto de actividades estruturadas, a dinamización lingüística debe estar xerada a partir dun plan de actuación claramente desenvolvido e organizado temporalmente. Para isto, cómpre ter en conta algúns aspectos.

- Débense deseñar plans que os axentes dinamizadores poidan realizar de principio a fin. Ademais, cómpre fuxir da rutina

na súa elaboración, na medida en que cada centro educativo ten a súa propia dinámica de funcionamento, que cómpre coñecer de antemán para planificar en función desas características.

- Hai que evitar a burocracia excesiva (por exemplo, papelexo innecesario, moitas reunións sen obxecto claro, redacción continua de informes, etc.), sendo flexibles coa posta en práctica do programa dinamizador.

- É necesario contar nas distintas fases do programa cun punto dedicado á avaliación, para garantir o cumprimento dos distintos obxectivos da programación dinamizadora.
- Débese establecer unha delimitación por menorizada dos ámbitos concretos de actuación dinamizadora, de acordo coas prioridades establecidas e os medios, sobre todo humanos e económicos, dos que se vai dispoñer, e tamén en función da inci-

dencia e rendibilidade social das intervencións. Xa que os medios humanos, económicos e materiais van ser sempre cativos e limitados, cómpre ter moi claras as prioridades e precísase desenvolver accións que, tendo calado social, se poidan levar adiante con certas garantías de éxito. As frustracións que provocan iniciativas ambiciosas en exceso e que non se dan rematado inciden con frecuencia nunha desmobilización e apatía que poden frustrar iniciativas colectivas futuras.

IDEAS PRINCIPAIS

- Debemos articular plans realizables, adecuados á realidade educativa. A aplicación do plan debe ser flexible.
- Avaliaremos continuamente a posta en práctica das actividades e dos seus resultados.

d) Estratexias nas prácticas dinamizadoras

Hai que ter presentes en todo o proceso diferentes aspectos de negociación e de persuasión. A sedución e o convencemento son os dous elementos que deben primar no labor de posta en marcha e de aplicación directa dun plan de dinamización. O importante é sumar persoas e esforzos aos proxectos dinamizadores, evitando na medida do posible ter persoas ou grupos en contra.

Sabemos que contamos cun ordenamento legal que fortalece a nosa posición e que garante a necesidade das nosas actividades; pero, ademais de contar coa razón legal e coa lexitimidade histórica, temos que actuar sempre coas doses necesarias de negociación e persuasión, de maneira que os colectivos aos que nos diriximos asuman o plan como un proceso beneficioso e modernizador.

e) Recursos e ferramentas da dinamización

Con respecto a esta cuestión, por parte da Administración educativa e da Secretaría Xeral de Política Lingüística (SXPL), póñense en marcha distintos mecanismos que aseguren o asesoramento aos centros educativos para a elaboración da dinamización lingüística.

- Desde 2007, hai en cada provincia un coordinador(a) para asesorar os ENDL.
- Desde a SXPL e desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, organízanse actividades de formación e desenvólvense recursos e materiais para a dinamización lingüística:
 - Intercambio de experiencias entre centros distintos.

- Actividades de formación e de reciclaxe para o profesorado.
- Ferramentas web dispoñibles.

Tamén deben terse en conta os recursos que se poidan achegar desde os concellos e desde outras entidades e organizacións cidadás.

IDEAS PRINCIPAIS

- Coas actividades dinamizadoras débense consolidar liñas de actuación que permitan darlle ao galego unha vitalidade alta entre a comunidade escolar. Isto terá un efecto beneficioso para os usos, as actitudes e o prestixio xeral da lingua.
- Proponse un proceso voluntario, non obrigativo nin impositivo. Polo tanto, debemos contar coa sedución e o convencemento.
- A influencia das actividades de dinamización lingüística vese a medio e longo prazo, non esperemos que haxa cambios inmediatos nos usos e nas actitudes lingüísticas.
- Trátase de converter o galego na lingua principal da vida dos centros escolares e que esa ambientabilidade lingüística favorable acabe axudando a modificar percepcións e condutas de todos os implicados no proceso educativo.

3.2. Repertorio de actuacións dinamizadoras para potenciar o uso do galego

A seguir, presentamos unha relación de actuacións dinamizadoras que serven de mostra para indicar o variado abano que estas poden ter. Como ben se entende, estes son só uns exemplos orientadores; atoparemos bastantes máis na rica experiencia de moitos centros educativos durante os últimos anos.

a) Accións centradas no uso do galego (oral e escrito)

Estas medidas irán dirixidas a darlle un pulo significativo á visibilidade do galego, co impulso subseguinte á adquisición dunha competencia práctica no idioma e á conformación de actitudes positivas. Trátase, xa que logo, de acadar unha visibilidade permanente da lingua

galega no centro, facendo dela unha lingua «próxima» tanto nas aulas como fóra delas.

- Aspectos visuais e documentais do centro. Aínda que se trata dunha práctica obrigatoria moi consolidada, cómpre lembrar a súa importancia (é sabido que non todos os centros a cumpren):
 - Ter en galego todo tipo de carteis, letreiros, avisos, etc.
 - Ter en galego a páxina web do centro e promover, a través de diversos enlaces, a consulta doutras páxinas de interese.
 - Empregar o galego nos documentos de relación coas familias e co contorno social: correspondencia, boletíns de notas, publicacións, comunicados, etc.
 - Facer en galego toda a documentación administrativa e pedagóxica.

- Ter en galego os cuños empregados na vida administrativa: o oficial do centro, os de rexistros de entrada e saída, da biblioteca, etc.
- Usos lingüísticos cotiáns orais:
 - Emprego da lingua galega por parte do profesorado nas conversas que manteñan coas familias, co alumnado e co persoal non docente.
 - Usar a lingua galega en todos os actos que organice o centro: reunións de pais, festivais, conferencias, etc.
 - Empregar o galego na megafonía, actividades extraescolares, etc.
- Fomento xeral do uso do galego:
 - Darlle pulo á utilización das tecnoloxías da información e da comunicación (TICS), promovendo a súa identificación co uso do galego: programas informáticos en galego, utilización dos diversos recursos que ofrece internet, creación de weblogs colectivos, uso de chats e videoconferencias, etc.
 - Recompilar material informático que axude o profesorado a traballar en galego: tradutor, corrector, ferramentas informáticas para elaborar recursos (Ardora, Lim, Javaclit, phpwebquest, etc.). Estas últimas están dispoñibles no Portal Educativo da Consellería de Educación e Ordenación Educativa: <http://www.edu.xunta.es/contidos/portal/obradoiro.htm>.
 - Editar en galego a revista e outras publicacións (periódicas ou non) do centro. Estas publicacións poderán ser en papel ou en formato electrónico.
 - Promover a creación no centro dunha emisora de radio, coidando que os seus contidos sexan sempre en galego.
 - Ter ben dotada de libros e revistas en galego a biblioteca do centro e as bibliotecas de aula, fomentando o seu uso e a súa lectura.
 - Ter ben dotada de materiais audiovisuais a fonoteca e a mediateca do centro, de xeito que o alumnado coñeza a riqueza das producións feitas en galego.
 - Fomentar, a través de xogos e outras actividades lúdicas, o uso do galego nas actividades informais do alumnado.
 - Crear a figura do voluntario lingüístico entre o alumnado, con funcións como a de acoller estudantes non galegofalantes, colaborar co ENDL, participar na organización das actividades, etc.
 - Poñer o alumnado en contacto coa realidade actual do país:
 - Mediante a realización de visitas de carácter didáctico que lles permita aos estudantes coñecer a presenza da lingua na Galicia de hoxe, sobre todo nas actividades socialmente prestixiadas.
 - Por medio dun panel informativo que recolla as informacións máis importantes relacionadas coa presenza social do galego.
 - Por medio dun blog institucional na páxina web do centro.
 - En contornos castelán falantes, promover encontros e intercambios co alumnado doutras zonas, sobre todo daqueles centros que destaquen polo seu avance dinamizador.
 - Impulsar a formación de grupos de teatro, musicais, deportivos, clubs de lectu-

ra, etc., que desenvolvan a súa actividade en galego.

- Impulsar a elaboración de vídeos e curtametraxes en galego.
- Recoméndase o establecemento de pautas de compromiso e fidelidade lingüística destinadas ao alumnado, propoñendo «contratos» de uso da lingua.
- En secundaria, informar e promover o proceso de galeguización de nomes e apelidos entre o alumnado.
- En contornos cunha forte presenza de alumnado inmigrante, cómpre deseñar un plan de acollida lingüística que inclúa, entre outras cousas, unha campaña específica de sensibilización para axudar a transformar as actitudes lingüísticas.

- Colaboración co contorno:

- Manter unha colaboración aberta e participativa co Concello, especialmente co Servizo de Normalización Lingüística (se existe), cos movementos asociativos e de participación relacionados coas actividades de ocio, lecer e consumo da mocidade: hostalería, comercio, clubs deportivos, grupos ecoloxistas, asociacións de lecer, entidades e centros culturais, etc. Esta colaboración debe priorizar a galeguización dos espazos nos que a mocidade pasa boa parte do seu tempo libre: cífbers, bares, clubs xuvenís, casas da mocidade, etc.

- Colaboración entre distintos centros educativos:

- Realización de actividades conxuntas entre centros que estean próximos. Poden ser do mesmo nivel (como tal,

dous centros de primaria) ou poden ser centros relacionados porque un deles recolle o alumnado que finaliza etapa no outro.

- A colaboración non deberá limitarse á realización de actividades. É importante unha coordinación entre os centros educativos da mesma localidade, para revisar e tratar de coordinar a planificación lingüística das distintas etapas educativas.

b) Sobre a creación de actitudes positivas

Dentro dun programa de dinamización, deben incluírse actividades dirixidas a unha valoración positiva do uso da lingua entre os membros da comunidade educativa.

Como ben sabemos, a competencia comunicativa do profesorado e dun bo sector do alumnado é boa ou, cando menos, aceptable. Non obstante, esa competencia, ás veces, non ten a correspondencia na práctica: unha porcentaxe coñece o galego, pero non o fala. Esa disociación, en bastantes casos, débese á existencia de actitudes negativas cara á lingua, baseadas moitas veces en rutinas ou prexuízos. As maneiras de ir modificando esa situación son:

- A través da comprobación da coherencia e do compromiso do contorno do alumnado, fuxindo da identificación do uso da lingua como algo académico e curricular e inseríndoa nos usos da vida cotiá.
- A través de campañas que, proporcionando información e estímulos positivos, busquen a modificación desas actitudes.

Algunhas actividades dirixidas ao fomento de actitudes positivas:

- Organizar campañas orientadas á desaparición dos prexuízos lingüísticos. Esas campañas poderán estar destinadas ás familias, ao profesorado ou ao alumnado.
- Divulgar unha imaxe da lingua galega centrada nun argumentario moderno, vangardista, cunha linguaxe transgresora que complemente o discurso identitario. É fundamental a ligazón con todos os avances de interese que nos proporcionan as TICS.
- Preparar unha exposición sobre o uso do galego que teña en conta tres niveis:
 - A sociedade en xeral.
 - O contorno do centro.
 - O colectivo educativo.

O seu efecto será distinto en contornos galego falantes e en contornos castelán falantes. Nos primeiros terá como obxectivo fortalecer a identidade e nos segundos alertar sobre a precaria situación da lingua galega e potenciar as actitudes positivas cara a esta.

- Realizar carteis, adhesivos, slogans, etc., promovendo o uso do galego en todos os ámbitos.
- Facer públicos os avances anuais no uso do galego no centro.
- Espallar entre o profesorado e o alumnado, así como entre os restantes membros

da comunidade educativa, todas aquelas novas que supoñan un avance na recuperación do prestixio social da lingua.

- Establecer un taboleiro permanente para recollelas.
- Editar unha publicación periódica na que se recolla unha selección desas novas de interese.
- Outorgarles unha presenza destacada na web do centro e nos blogs creados especificamente para divulgar eses contidos.
- Proporcionarlle ao profesorado información sobre materiais didácticos, lingüísticos (lexicográficos e terminolóxicos) e pedagóxicos existentes, que permitan un incremento da docencia en lingua galega. Prestarlles atención especial a todos aqueles relacionados coas TICS.
- Utilizar todo aquel material en galego que, ademais do seu carácter formativo, contribúa a facer desaparecer os prexuízos: vídeos, cancións, películas, publicacións impresas, etc.
- Realizar charlas de todo tipo (con escritores/as, con sociolingüistas, con personaxes públicos que empreguen o galego na súa profesión, etc.) para promover a utilización social da lingua.
- Proporcionar información sobre a normativa que regula o uso da lingua, indicando en que medida lle afecta a cada membro da comunidade educativa.

Anexos



- 1. Glosario**
- 2. Principais indicadores da situación sociolingüística galega**
- 3. Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo**
- 4. Caso práctico: proposta metodolóxica de análise do contorno**
- 5. Cuestionarios**
- 6. Referencias para a planificación lingüística educativa**

Anexo 1. Glosario

Actitude lingüística. Conxunto de crenzas, opinións, sentimentos, etc. que predispoñen as persoas a responder de xeito consistentemente favorable ou desfavorable cara á linguaxe, ás linguas ou aos seus usuarios.

Bilingüismo. O bilingüismo pode ser definido facendo referencia aos individuos ou ás sociedades. No caso individual, refírese ao feito de ter unha persoa competencia en dúas (ou máis) linguas. Esa competencia pode ir desde moderada, nun extremo, ata plena, no outro. Se facemos referencia ás sociedades, o bilingüismo refírese a situacións de contacto lingüístico nas que atopamos dúas ou máis linguas diferentes. Neste último caso, as situacións poden ser moi abertas. En realidade, o infrecuente é atopar sociedades monolingües.

Bilingüismo aditivo. O bilingüismo é de carácter aditivo cando unha persoa que ten unha determinada L1 aprende outra lingua diferente como L2, sen por iso perder competencia ningunha na súa L1. Na práctica, o bilingüismo será de carácter aditivo nos seguintes casos:

a) Cando unha persoa que ten como L1 a lingua de prestixio, recibe o seu ensino

(total ou maioritariamente) a través da L2, de menor prestixio social.

b) Cando unha persoa que ten como L1 a de menor prestixio social recibe o ensino nesa lingua e só se lle introduce a L2 cando ten a súa competencia na L1 plenamente consolidada, sen abandonar nunca a utilización escolar da L1.

Bilingüismo substractivo. O bilingüismo é de carácter substractivo cando unha persoa que ten unha determinada L1, ao ser escolarizada noutra lingua diferente, perde competencia na súa L1 e tampouco acada unha competencia plena na L2 utilizada no ensino. Para entender o porqué destes diferentes resultados respecto aos que produce o bilingüismo aditivo, hai que considerar a situación social das linguas.

Enténdese que se dá a situación de bilingüismo substractivo cando a persoa que ten como L1 a lingua de menor prestixio é escolarizada nun sistema no que se utiliza para o ensino a lingua máis prestixiada, total ou maioritariamente. Nestes casos, o resultado é que se perde competencia na lingua propia, con sentimentos de inferioridade cara a ela, e non se acada tampouco unha plena competencia na lingua prestixiada.

Competencia comunicativa. Conxunto de saberes, estratexias e habilidades que fan posible un uso axeitado e coherente dunha ou máis linguas en diversas situacións e contextos de interacción comunicativa entre as persoas.

Competencia lingüística. Coñecemento implícito que os falantes teñen da gramática e do vocabulario da súa lingua e que se proxecta nas destrezas básicas da linguaxe: a comprensión e a capacidade de produción para o conxunto das linguas e a lectura e a escritura para as sociedades alfabetizadas. A competencia lingüística é unha das compoñentes da competencia comunicativa.

Conflicto lingüístico. Concepto utilizado para referirnos a grupos lingüísticos con intereses antagónicos, nos que as respectivas linguas adoitan verse coma variedades en competición. Fronte á diglosia, no modelo do conflito, o contacto de linguas sempre implica unha situación de desequilibrio na que un dos grupos lingüísticos é dominante e o outro ou outros están dominados. As situacións de conflito lingüístico non deben analizarse só en termos negativos dado que as tensións que confúen neles pode ser o inicio de transformacións sociolingüísticas necesarias.

Diglosia. Situación de contacto lingüístico relativamente estable en que dúas linguas ou dúas variedades dunha mesma lingua manteñen unha distribución funcional con respecto aos distintos ámbitos de uso; unha das linguas úsase nos ámbitos formais e a outra nos informais.

Dinamización lingüística. Desenvolvemento dun conxunto estruturado de accións cuxo

obxectivo consiste en crear as condicións que aseguren a posta en marcha da planificación lingüística.

Educación bilingüe. Chámase así o ensino no que se empregan dúas linguas como linguas vehiculares. Por tanto, un programa en que todas as aprendizaxes se desenvolvan nunha lingua, aínda que se estude outra (ou outras) linguas, nunca pode ser considerado un programa de ensino bilingüe.

Existe unha ampla variedade de programas de ensino bilingüe, en función dos diferentes obxectivos previstos e das diversas estratexias empregadas.

En ningún destes programas se pode facer abstracción da situación social das linguas, que é unha das variables fundamentais para entender as estratexias e os resultados que se poden acadar.

Hipótese da competencia común subxacente.

Segundo esta hipótese, as habilidades que se poñen en funcionamento ao usar unha lingua determinada non dependen dos seus aspectos formais (gramática e vocabulario), senón que están relacionadas coa adquisición de habilidades lingüísticas xerais. Ao aprender unha lingua desenvolvemos a capacidade para usar a linguaxe, capacidade que é común a todos os seres humanos, independentemente dos trazos lingüísticos utilizados.

Hipótese da interdependencia lingüística.

Cando aprendemos unha segunda lingua, as habilidades desenvolvidas na adquisición da primeira transfírense a esta segunda. E isto é así porque se sabe que as linguas no cerebro dun bilingüe non están separadas, senón que actúan en conxunción.

Inmersión lingüística. Programa de educación bilingüe destinado a reforzar o ensino dunha L2 mediante un proceso no que o alumnado recibe toda a súa formación nesa L2. Este concepto aplícase a situacións nas que a L1 é a socialmente maioritaria e a L2 a socialmente minoritaria. As experiencias de inmersión lingüística nunca poñen en risco o pleno desenvolvemento da L1.

Lingua minoritaria / Lingua minorizada. Consideramos que unha lingua é socialmente maioritaria cando, con independencia do seu número de falantes, ten unha presenza social ampla e diversificada (medios de comunicación, intercambios formalizados, etc.). Por outra banda, unha lingua será socialmente minoritaria (aínda que sexa maioritaria en número de falantes) cando ten unha presenza e un prestixio social menor. Neste segundo sentido, equivale a lingua minorizada.

Mantemento lingüístico. Nas situacións de contacto lingüístico, é o proceso de signo contrario á substitución lingüística; neste caso, a lingua socialmente minoritaria continúa a manter falantes, espazos de uso e funcións sociais en competición con outra(s) lingua(s) socialmente prestixiadas.

Monolingüismo. Un individuo é monolingüe cando só ten acceso a un único código como medio de comunicación social. Esta definición permite falar de monolingüismo como unha cuestión gradual. En sentido extremo, só é aplicable ás persoas que son incapaces de manexar minimamente unha segunda lingua. Nas sociedades actuais, esta é unha realidade moi infrecuente, agás entre falantes dunha lin-

gua internacionalmente dominante, como é o caso de moitos anglófonos.

Normalización lingüística. Proceso de oficialización e de difusión, o máis ampla e completa posible, dunha lingua socialmente minoritaria e en conflito con outra variedade dominante a todos os ámbitos da vida dunha comunidade. Dentro destes ámbitos, salíentanse os ámbitos oficiais e formais, pero tamén son prioritarios todo tipo de espazo social significativo na comunidade, os diferentes niveis de usos e de funcións sociais, etc. Este proceso irá unido á estandarización estrutural interna e á oficialización –recoñecemento legal– da lingua.

Planificación lingüística. Actividade consciente levada a cabo para resolver diversos tipos de problemas socio-lingüísticos: lingüísticos, porque afectan as linguas e/ou os falantes; e sociais, porque afectan o status social, as ideoloxías e as funcións sociais das linguas, dos estados e dos grupos sociais.

Política lingüística. Toma de decisións, ideoloxicamente orientadas, con respecto ás consideracións lingüísticas nunha sociedade dada. Pode haber política lingüística non só nas comunidades bilingües senón tamén nas monolingües.

Prestixio lingüístico. Atribución que os grupos sociais lle atribúen a unha determinada lingua, na medida en que esta teña valor na mobilidade social. Non é algo inherente ás linguas, pero é fundamental para comprender os procesos de mantemento e substitución lingüística.

Prexuízos lingüísticos. Un prexuízo é unha idea preconcebida que nace dun erro na categorización da realidade: as propiedades detectadas nun individuo fanse extensivas á totalidade do grupo ou, inversamente, as propiedades que se lle atribúen ao grupo aplícanse a cada un dos membros, sen excepción.

Revitalización lingüística. Proceso polo que se lle engaden novas formas ou novas funcións a unha lingua que está en potencial perigo pola perda ou extinción lingüística, co obxectivo de incrementar os seus usos e os seus usuarios.

Sociolingüística. Disciplina na que conflúen os saberes lingüísticos e sociais e que ten como obxecto de estudo a análise dos problemas da

linguaxe na súa dimensión social. A sociolingüística emerxe unha vez que se considera que as linguas son elementos esenciais no comprensión dos procesos de cambio social.

Substitución lingüística. Nas situacións de contacto lingüístico, é o proceso de cambio, normalmente gradual, dunha lingua por outra nas vidas dos membros dunha comunidade.

Transmisión lingüística primaria. Proceso de traspaso dunha lingua ás novas xeracións de falantes, producido no seo familiar por parte principalmente de pais e nais, e tamén, nas familias estendidas, por outros membros da familia.

Anexo 2. Principais indicadores da situación sociolingüística galega

A continuación, presentamos graficamente algúns dos principais indicadores para a descrición da situación sociolingüística de Galicia. En primeiro lugar, recolleemos unha serie de indicadores xerais relacionados coa situación global. En segundo lugar, aparecen os indicadores específicos do ámbito educativo. Esta información complementa a que aparece na unidade 3.

Salvo indicación contraria, os datos que aquí presentamos proceden de dúas investigacións levadas a cabo en Galicia. Por un lado, o *Mapa Sociolingüístico de Galicia*, elaborado pola Real Academia Galega. Os datos desta investigación foron recollidos no ano 1992 e os principais resultados apareceron nos seguintes libros:

- Seminario de Sociolingüística/RAG (1994). *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística/RAG (1995). *Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística/RAG (1996). *Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega.

Para mostrar a evolución do cambio lingüístico en Galicia, estes datos do MSG compáranse cos elaborados polo Instituto Galego de

Estatística, na súa *Enquisa de condicións de vida das familias*, cuxa referencia é a seguinte:

- Instituto Galego de Estatística (2004). *Enquisa de condicións de vida das familias: coñecemento e uso do Galego. Ano 2003*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Para unha descrición detallada do que aquí presentamos, recomendamos consultar a seguinte referencia:

- Sección de Lingua do Consello da Cultura Galega (2005). *A sociedade galega e o idioma: evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

Os gráficos que non comparan a situación de 1992 coa de 2003 proceden todos do traballo realizado polo IGE en 2003.

En 2007, a Real Academia Galega presentou os resultados da actualización do MSG, con datos recollidos en 2004. Malia o interese que ten esta actualización para comprender a situación sociolingüística do noso país, decidimos non utilizala como contraste, xa que as diferenzas metodolóxicas que se atopan entre ambas as versións do MSG desaconsellan a súa comparación.

1. Indicadores xerais

Gráfico 1. Lingua Inicial (1992-2003)

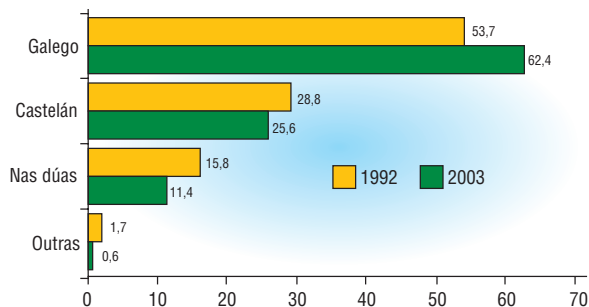


Gráfico 2. Lingua inicial segundo o lugar de residencia (2003)

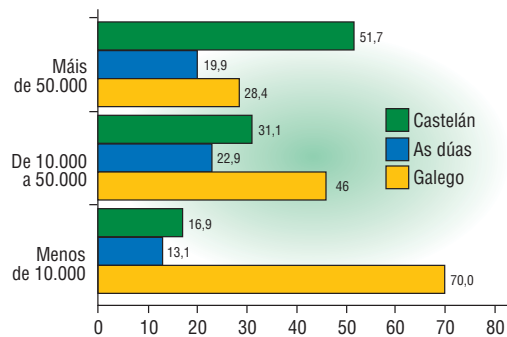


Gráfico 3. Dominio do galego (1992-2003)

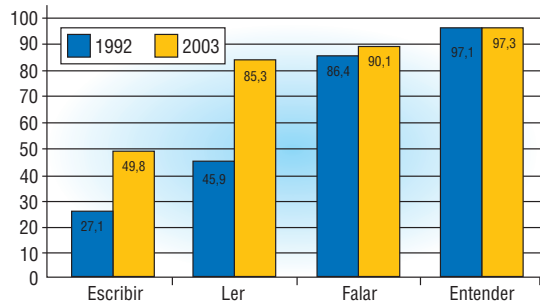


Gráfico 4. Evolución da lingua habitual (1992-2003)

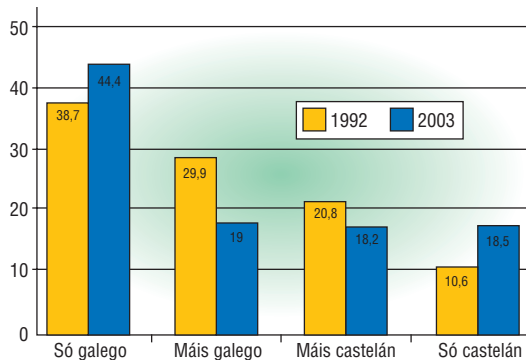


Gráfico 5. Lingua habitual nas cidades galegas (2003)

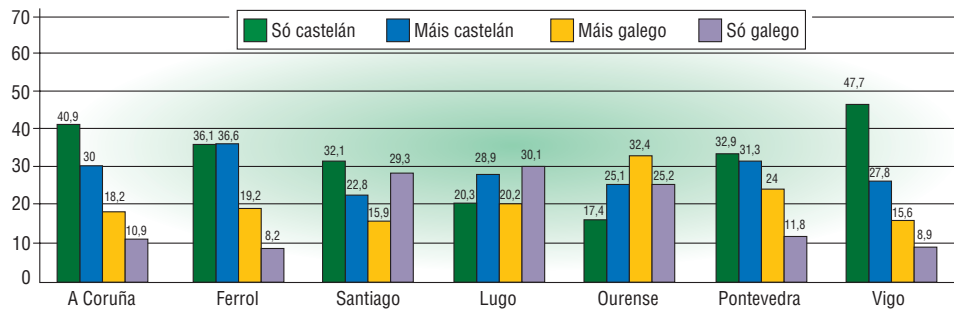


Gráfico 6. Evolución da lingua habitual nas cidades (1992-2003)

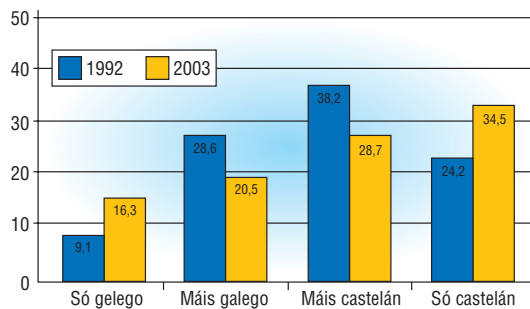
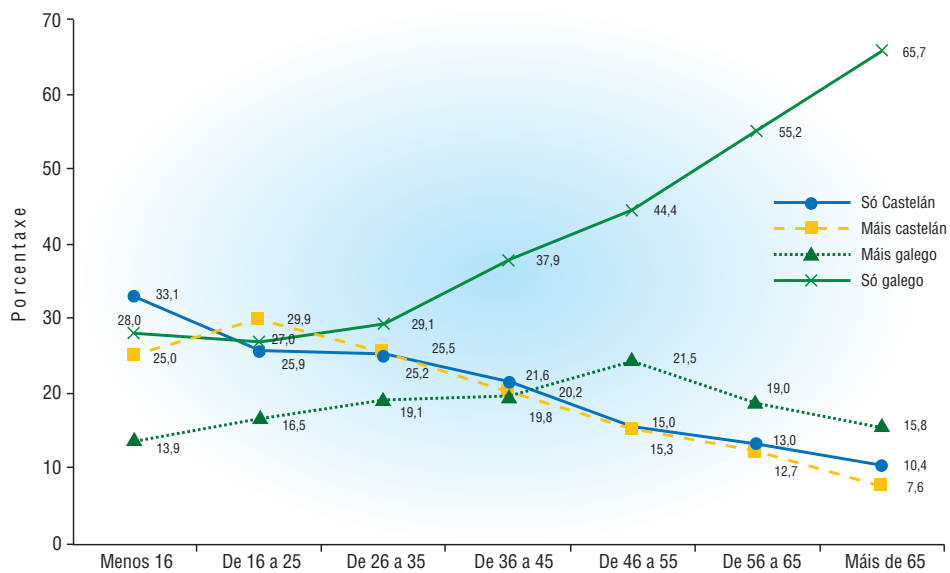


Gráfico 7. Lingua habitual segundo a idade (2004)



2. Indicadores educativos

Gráfico 8
A escola e a aprendizaxe do galego (2003)

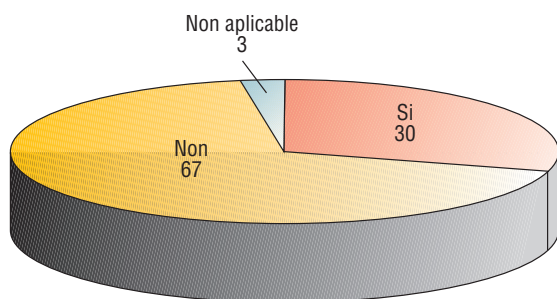


Gráfico 9
A escola e a aprendizaxe do galego por idade (2003)

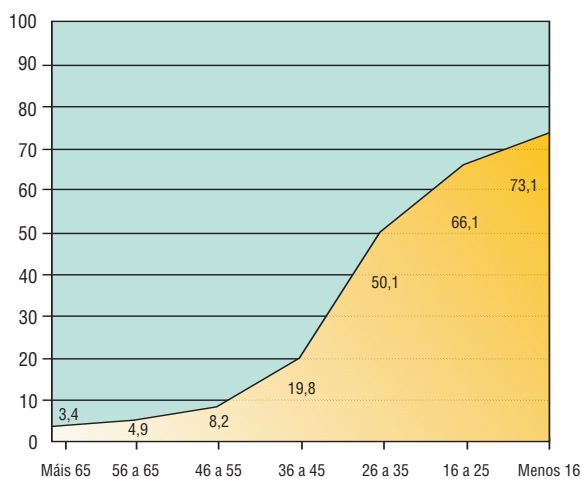


Gráfico 10
Lingua das clases e dos exames nos menores de 16 anos (2003)

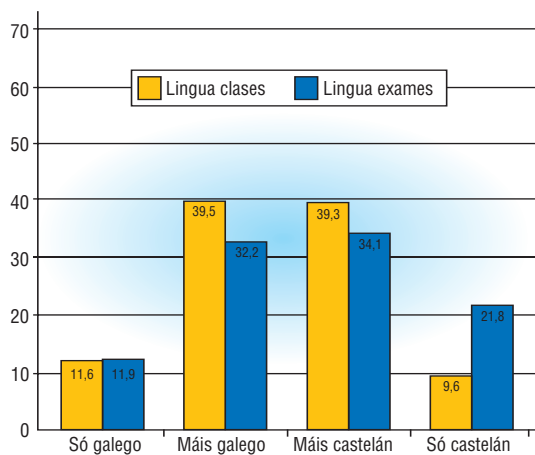
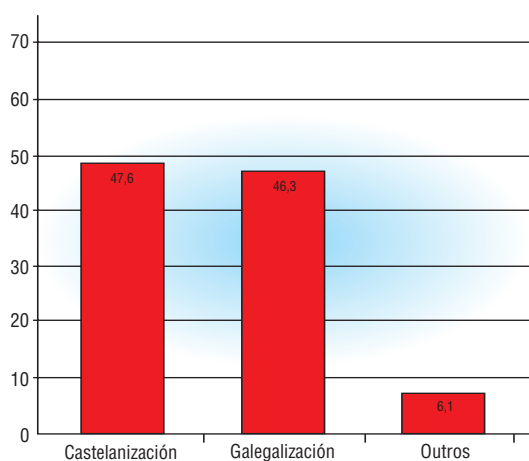


Gráfico 11
Influencia do ensino no cambio de lingua habitual (2003)



Anexo 3. Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo

I. DISPOSICIÓNS XERAIS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo.

A lingua constitúe un elemento básico de identidade cultural e representa un valor fundamental de cohesión nunha determinada comunidade.

O artigo 3 da Constitución establece, no seu punto 1, que o castelán é a lingua oficial do Estado, e, no punto 2, que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas comunidades autónomas de acordo cos seus estatutos, e sinala que a lingua é un patrimonio cultural que será obxecto de especial respecto e protección.

O Estatuto de autonomía de Galicia, no seu artigo 5, define o galego como lingua propia de Galicia, que os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e que todos teñen o dereito de coñecelos e usalos. Así mesmo, establece que os poderes públicos de Galicia potenciarán o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e que disporán dos medios necesarios para facilitar o seu coñecemento.

A Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística, de conformidade coas disposicións procedentes, garante a igualdade do galego e do castelán como linguas oficiais de Galicia e asegura a normalización do galego en todos os eidos da sociedade. O artigo 14 desta lei indica que, ao remate do ensino obrigatorio, se garantirá a igualdade de competencia lingüística nos dous idiomas oficiais. Nesta mesma liña, e desde unha perspectiva máis global, tamén se pronuncia a Carta europea de linguas rexionais e minoritarias de 1992, ratificada polo Goberno do Estado español en 2001.

O Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado por unanimidade no Parlamento de Galicia en setembro do 2004, establece como un dos seus obxectivos xerais conseguir para a lingua galega máis funcións sociais e máis espazos de uso, e dálle prioridade á súa presenza en sectores estratéxicos.

Para conseguir estes fins, cómpre afondar no desenvolvemento dos preceptos da Lei de normalización lingüística no tocante ao ensino, sen dúbida un sector fundamental para a implantación de hábitos lingüísticos en galego, e establecer unha nova regulamentación do galego que facilite o seu emprego de xeito progresivo e xeneralizado en todos os niveis e graos non universitarios. Neste sentido, cómpre reforzar a dimensión comunicativa do galego en relación

con contextos vivos, facilitarlle ao alumnado unha oferta educativa que o axude a percibir a utilidade da lingua e que o capacite para o seu uso correcto e eficaz, erradicando especialmente o seu emprego sexista en todos os ámbitos e respectando, así mesmo, a situación sociolingüística en que se enmarca cada centro.

A mobilidade do estudantado e do profesorado que caracteriza a nosa sociedade non debe constituír un obstáculo para alcanzar os obxectivos descritos, senón que debe ser compatible co mantemento da singularidade cultural de Galicia e da lingua propia no ensino.

O Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983 de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios, reconece que a adquisición dunha competencia comunicativa en galego por parte do alumnado só se pode conseguir a través da utilización vehicular desta lingua nunha parte significativa do currículo. Este feito ten que se ver agora completado coa derogación do citado decreto e a elaboración dunha nova normativa orientada á obtención dunha competencia axeitada do galego no ensino obrigatorio, co fin de propiciar a igualdade plena e efectiva entre as dúas linguas oficiais por parte de toda a poboación escolar, garantindo igualmente a mesma competencia en ambas as dúas linguas.

Na súa virtude e por proposta da conselleira de Educación e Ordenación Universitaria, en uso das atribucións conferidas polos artigos 28.1 e 31 do Estatuto de autonomía de Galicia; a Lei 1/1983, do 22 de febreiro, reguladora da

Xunta e da súa presidencia, modificada pola Lei 11/1988, do 20 de outubro; e pola Lei 2/2007, do 28 de maio, do traballo en igualdade das mulleres, logo do informe do Consello Escolar de Galicia, oído o Consello Consultivo de Galicia, e logo de deliberación do Consello da Xunta de Galicia, na súa reunión do día vinte e oito de xuño de dous mil sete,

DISPOÑO:

Artigo 1. Obxecto e ámbito de aplicación.

Este decreto desenvolve a Lei de normalización lingüística para a súa aplicación en todos os centros docentes públicos e privados que imparten as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

Artigo 2. Uso da lingua galega na Administración educativa.

1. A Administración educativa de Galicia, os centros de ensino dependentes dela e o persoal ao seu servizo utilizarán, con carácter xeral, a lingua galega e fomentarán o seu uso oral e escrito tanto nas súas relacións mutuas e internas, como nas que manteñan coas administracións territoriais e locais galegas e coas demais entidades públicas e privadas de Galicia, sen que iso supoña unha restrición dos dereitos do persoal docente.

2. Os documentos administrativos da consellería competente en materia de educación e dos centros de ensino dependentes dela redactaranse, con carácter xeral, en galego, e neles constará, cando sexa o caso, o nome do centro e o topónimo do concello ou entidade de poboación na súa forma oficial.

3. As actuacións administrativas de réxime interno dos centros docentes, como actas, comunicados e anuncios, redactaranse, con carácter xeral, en galego, agás o referido a comunicacións con outras comunidades autónomas e cos órganos da Administración do Estado, radicados fóra da comunidade autónoma, nas que se utilizará o castelán. Ademais dos procedementos iniciados de oficio, tamén se redactarán en galego os procedementos tramitados por petición dos interesados, sen prexuízo do establecido no artigo 36.3 da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común.

Artigo 3. Plan de formación.

A consellería competente en materia de educación e a Secretaría Xeral de Política Lingüística desenvolverán un plan de formación, coa colaboración, se é o caso, doutras institucións, que garanta que todo o persoal dos centros educativos de Galicia e dos servizos de apoio cuxo persoal dependa da consellería teña un coñecemento dos aspectos sociolingüísticos do idioma e unha competencia oral e escrita suficiente para comunicarse e para desenvolver a súa actividade profesional en galego.

Nesta planificación, que terá unha execución gradual, fixaranse prazos e etapas, e daráselles prioridade á situación e aos colectivos con máis carencias.

Artigo 4. Formación dos funcionarios e funcionarias en prácticas.

O persoal seleccionado nos procedementos selectivos de ingreso nos corpos docentes que

imparten as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, realizará durante a fase de prácticas un curso de formación específico de terminoloxía, estilos, linguaxes propias da especialidade e aspectos sociolingüísticos, que lle permita desenvolver correctamente en galego as súas funcións e tarefas.

Artigo 5. Concurso de traslados.

Para poder participar no concurso xeral de traslados a prazas en que é preceptivo impartir o ensino en lingua galega, o profesorado terá que acreditar a capacitación nesta, e deberá estar en posesión do curso de perfeccionamento de lingua galega, da súa validación ou títulos equivalentes.

Artigo 6. Horario da lingua galega.

1. Nas ensinanzas de réxime xeral e na educación de persoas adultas, recollidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, asignaráselle globalmente o mesmo número de horas ao ensino da lingua galega e da lingua castelá.

2. Nas clases de lingua e literatura galega e lingua e literatura castelá, usarase, respectivamente, o galego e o castelán, tanto por parte do profesorado como por parte do alumnado. Nas programacións e outros documentos didácticos referidos á lingua castelá poderase utilizar esa lingua.

Artigo 7. Educación infantil.

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na clase a lingua materna predomi-

nante entre o alumnado, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquiera, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se converta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e co profesorado.

2. A lingua materna predominante será determinada polo Claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo Mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais.

Artigo 8. Educación primaria.

En toda a etapa da educación primaria garantirase o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto. Impartiranse obrigatoriamente en galego as áreas de matemáticas, coñecemento do medio natural, social e cultural e educación para a cidadanía e dereitos humanos, garantindo a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais da comunidade autónoma.

Artigo 9. Educación secundaria obrigatoria.

1. Na educación secundaria obrigatoria impartiranse en galego as seguintes materias: ciencias da natureza, ciencias sociais, xeografía e historia, matemáticas e educación para a cidadanía. Cando a materia de ciencias da natureza se desdobre en bioloxía e xeoloxía, por un lado, e física e química, por outro, ambas as dúas materias impartiranse en galego.

2. Ademais das materias establecidas na epígrafe anterior, o Claustro completará o número de materias, excluída a materia que a Lei orgánica de educación determina de carácter voluntario para o alumnado, que garantan o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto.

3. A educación secundaria obrigatoria proporcionaralle a todo o alumnado unha boa competencia nas dúas linguas oficiais que repercuta de forma positiva no seu uso.

Artigo 10. Bacharelato.

No bacharelato, o alumnado recibirá, polo menos, o cincuenta por cento da súa docencia en galego, nos termos establecidos para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto para alcanzar a competencia lingüística propia do nivel en ambas as dúas linguas.

Artigo 11. Formación profesional específica, ensinanzas artísticas e deportivas.

Na formación profesional específica, nas ensinanzas artísticas e nas deportivas, de grao medio ou superior, impartiranse en galego os módulos atribuídos á especialidade de formación e orientación laboral e os módulos profesionais que decida a Dirección, oídos os departamentos correspondentes, que deberán supoñer o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004, que se inclúe como anexo a este decreto, para alcanzar a competencia lingüística propia do nivel en ambas as dúas linguas.

En todos os módulos garantírase que o alumnado coñeza o vocabulario específico en lingua galega.

Artigo 12. Ensinanzas de persoas adultas.

1. Nos niveis I e II de ensinanzas de persoas adultas impartírase en galego, como mínimo, o cincuenta por cento da docencia; no nivel III (ESO) e no bacharelato, as ensinanzas impartíranse integramente en galego, agás as materias doutras linguas.

2. Establecerase un plan específico destinado á nova poboación inmigrante que se está a asentar en Galicia, que prevexa formación lingüística, coñecementos históricos e socioculturais.

Artigo 13. Elaboración e publicación de materiais curriculares en galego.

1. Nas áreas, materias ou módulos impartidos en lingua galega, o alumnado utilizará, con

carácter xeral, o galego nas manifestacións oral e escrita.

2. Os materiais que se empreguen nas áreas, materias ou módulos aos que se refire o parágrafo anterior estarán escritos, con carácter xeral, en galego, terán a calidade científica e pedagóxica adecuadas e atenderán, sen prexuízo da súa proxección universal, as peculiaridades de Galicia. Con este fin, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Secretaría Xeral de Política Lingüística fomentarán a elaboración e publicación dos materiais curriculares correspondentes.

Artigo 14. Proxecto lingüístico do centro.

1. Cada centro, dentro do seu proxecto educativo, elaborará o seu proxecto lingüístico, no cal se fará constar:

- a) As linguas que se deben empregar nas áreas, materias, módulos ou ámbitos de coñecemento distintos dos sinalados nos artigos 7 a 12.
- b) As oportunas medidas de apoio e reforzo para un correcto uso lingüístico escolar e educativo, co fin de alcanzar o obxectivo xeral establecido na Lei de normalización lingüística e na LOE, no que afecta o fomento de plurilingüismo.
- c) Os criterios para determinar a lingua predominante do contorno a que se refire o artigo 7 deste decreto.
- d) As medidas adoptadas para que o alumnado que non teña o suficiente dominio das linguas poida seguir con aproveitamento as ensinanzas que se lle impartan.

2. O proxecto lingüístico formará parte do Proxecto educativo do centro. Será redactado por unha comisión do profesorado do centro, designada polo Equipo Directivo, oída a Comisión de Coordinación Pedagóxica. Na súa composición terán especial relevancia o Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística e os compoñentes dos departamentos das outras linguas.

3. O Proxecto lingüístico do centro será aprobado e avaliado polo Consello Escolar do centro educativo.

4. Este proxecto remitiráselles aos servizos da Inspección antes do 30 de setembro de cada ano, que velarán para que o seu contido se axuste a este decreto e ao desenvolvemento da LOE. Co fin de reparar as eivas detectadas en cada curso, adoptaranse as medidas que permitan dispor dos medios materiais e persoais precisos para corrixilas no curso seguinte.

5. Así mesmo, no marco do proxecto lingüístico, fomentárase o uso da lingua galega nas actividades complementarias e actos que o centro organice.

6. En todo caso, para facer efectivo o dereito á educación, o profesorado adoptará as medidas oportunas, coa finalidade de que o alumnado que non teña o suficiente dominio da lingua galega poida seguir con proveito as ensinanzas que nesta lingua se lle impartan.

7. Sen prexuízo do previsto na epígrafe 4 deste artigo, a Administración educativa avaliará os proxectos lingüísticos dos centros e fará o seguimento dos resultados que se desprendan

da súa aplicación, coa finalidade de adoptar, se é o caso, as medidas necesarias para garantir que o alumnado adquira de forma oral e escrita a competencia lingüística previa de cada nivel e etapa nas dúas linguas oficiais de Galicia, como establece o artigo 14.3 da Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística.

Artigo 15. Exención da cualificación das probas de lingua galega.

1. O alumnado que se incorpore ao sistema educativo de Galicia en cuarto de educación secundaria obrigatoria ou en bacharelato, procedente doutras comunidades autónomas ou dun país estranxeiro con lingua oficial castelá, poderá obter a exención da cualificación das probas de avaliación de materia de lingua galega durante dous cursos académicos.

2. A exención suporá unicamente a consignación de «exento» no libro de cualificacións e mais no expediente do alumnado.

3. O alumno ou a alumna terá que asistir obrigatoriedade ás clases como medio de integración lingüística e coa finalidade de que, cun esforzo especial pola súa parte, con materiais didácticos específicos e cunha axuda continua do seu profesorado, poida, ao remate do prazo da exención, ter un dominio adecuado da lingua galega e seguir as ensinanzas propias do nivel en que estea ou vaia matricularse en igualdade de condicións ca os demais compañeiros de clase.

4. O incumprimento por parte do alumno do establecido no punto anterior determinará,

logo dos informes pertinentes e oído o interesado e, se é o caso, pai, nai ou titores legais, a revogación da exención.

5. Tanto a revogación como a denegación da exención producirán como efecto a obriga para o alumnado de ser cualificado nas avaliacións parciais ao final do curso en que se atopa.

6. No respectivo libro de escolaridade e mais no expediente do alumnado farase constar a exención concedida e, se é o caso, a posible revogación e a conseguente cualificación.

Artigo 16. Solicitudes de exención.

1. A exención solicitarase para cada ano académico de permanencia na Comunidade Autónoma de Galicia e os seus efectos limitaranse ao citado ano, sen que se poidan conceder máis de dous anos consecutivos, conforme ao previsto no artigo 15 deste decreto.

2. As solicitudes de exencións dirixiranse ás direccións dos centros. Os centros docentes públicos dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria resolverán sobre a súa concesión ou denegación no prazo máximo de dez días hábiles, contados a partir da presentación da documentación completa. No caso dos centros privados e privados concertados, a resolución correspóndelle á Dirección dos centros públicos a que estean adscritos.

3. A resolución da Dirección do centro docente público poderá ser impugnada mediante recurso de alzada, no prazo dun mes, perante o delegado provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Artigo 17. Alumnado anterior á incorporación da lingua galega ao sistema educativo.

O alumnado que cursase estudos en Galicia con anterioridade á incorporación da lingua galega ao sistema educativo e que queira proseguilos terá a obriga de cursar esta materia e será cualificado a partir do curso en que retome os seus estudos.

Artigo 18. Equipos de normalización e dinamización lingüística.

1. Para potenciar o uso da lingua galega nos centros dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, constituirase un Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística, que actuará baixo a supervisión da Dirección do centro e que estará formado por profesorado, por representantes do alumnado, agás no ensino infantil e primario, e do persoal non docente.

2. Os membros do equipo serán designados pola Dirección do centro do seguinte xeito:

- a) O profesorado, por proposta do Claustro de profesores.
- b) O alumnado, por proposta das súas asociacións máis representativas.
- c) O persoal non docente, por proposta deste persoal.

3. A composición do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística para cada tipo de centro, as súas competencias, e o nomeamento, cesamento e competencias do seu coordinador serán establecidas nos regulamentos orgánicos dos centros educativos.

Na constitución destes órganos tenderase a unha composición equilibrada de mulleres e homes.

4. Os equipos de normalización e dinamización lingüística deberán ter un papel fundamental no deseño, posta en práctica e revisión dos programas de normalización lingüística nos centros educativos, tal e como se prevé no Plan xeral de normalización da lingua galega.

5. Os equipos de normalización lingüística contarán co apoio técnico necesario e os centros terán a debida dotación de recursos didácticos, pedagóxicos e material en galego.

Artigo 19. Comisións territorias de coordinación.

Coa finalidade de coordinar os equipos de normalización e dinamización lingüística, constituiranse comisións territoriais. A súa composición e funcións específicas serán determinadas, conxuntamente, pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Secretaría Xeral de Política Lingüística, de acordo coas directrices da política lingüística da Xunta de Galicia.

Artigo 20. Divulgación das experiencias desenvolvidas nos centros.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Secretaría Xeral de Política Lingüística divulgarán as experiencias positivas desenvolvidas nos centros educativos no campo da normalización lingüística.

Artigo 21. Inspección.

Os servizos de Inspección velarán para que en todos os centros educativos se cumpra a nor-

mativa vixente sobre normalización lingüística e proporánlles, se é o caso, ás delegacións provinciais competentes a adopción das medidas correctoras que sexan necesarias no caso de incumprimento, sen prexuízo das responsabilidades ás que houbese lugar.

Disposicións adicionais

Primeira. Bacharelato.

As materias do bacharelato que serán impartidas en galego determinarase no decreto que regule estas ensinanzas na Comunidade Autónoma de Galicia.

Segunda. Dereitos do coordinador do Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística.

O coordinador ou coordinadora do equipo de normalización e dinamización lingüística terá os mesmos dereitos administrativos e económicos ca as xefaturas dos departamentos didácticos.

Os dereitos económicos destes coordinadores terán efectividade desde o 1 de xaneiro de 2008.

Terceira.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria regulará as linguas en que deberán impartirse as áreas ou materias nos centros con proxectos plurilingües, e garantirán a proporcionalidade entre as áreas ou materias impartidas en galego e castelán que se recolle neste decreto.

Cuarta. Avaliación do grao de cumprimento do Plan de normalización lingüística.

Nos plans de avaliación dos centros educativos e nos plans de avaliación da función directiva terase en conta o grao de cumprimento dos obxectivos establecidos no uso e normalización da lingua galega.

Quinta.

Con periodicidade anual, despois de finalizar o curso escolar, o Goberno de Galicia avaliará os resultados de aplicación deste decreto, e desenvolverá regulamentariamente cantas disposicións fosen precisas para o mellor cumprimento e adaptación dos seus obxectivos, co fin de que poida achegarse gradualmente á plena aplicación da Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias.

Disposición transitoria

Mentres non se desenvolva o previsto no artigo 10, seguirá vixente para as ensinanzas de bacharelato o establecido no Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística.

Disposición derogatoria

Quedan derogadas todas as normas de igual ou inferior rango que se opoñan ao establecido neste decreto e, en particular:

O Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.

O Decreto 66/1997, do 21 de marzo, polo que se modifica parcialmente o Decreto 247/1995, do 14 de setembro, no que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.

O Decreto 79/1994, do 8 de abril, sobre exención da materia de lingua galega no ensino básico e medio.

Disposicións derradeiras

Primeira. Habilitación.

Autorízase a conselleira de Educación e Ordenación Universitaria a ditar as disposicións que procedan para o desenvolvemento e execución deste decreto.

Segunda. Entrada en vigor.

Este decreto entrará en vigor aos vinte días da súa publicación no *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela,
vinte e oito de xuño de dous mil sete.

EMILIO PÉREZ TOURIÑO
Presidente

LAURA SÁNCHEZ PIÑÓN
Conselleira de Educación
e Ordenación Universitaria

ANEXO

Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado polo Parlamento de Galicia o día 21 de setembro de 2004 (BOPG n.º 622, do 7 de setembro).

Área 1. Ensino. Grupo de medidas 2.1.H.

Grupo de medidas 2.1.H.

Medidas.

2.1.26. Na educación primaria garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego. Á parte da área de coñecemento do medio natural, social e cultural, xa fixada legalmente, fomentárase que se impartan nesta lingua materias troncais en toda a etapa, como as matemáticas.

2.1.27. Na educación secundaria obrigatoria garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego. Dentro das posibilidades de cada centro, tenderase a que entre as materias que se impartan nese idioma figuren as matemáticas e a tecnoloxía, á parte das que xa están legalmente establecidas.

2.1.28. Nos bacharelatos garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego.

2.1.29. Nos ciclos formativos garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego. Deberase asegurar, ademais, que o alumnado coñeza o vocabulario específico da especialidade en lingua galega.

Anexo 4. Caso práctico: proposta metodolóxica de análise do contorno

Neste anexo, o lector atopará unha simulación con dous casos prácticos relacionados coa unidade 6 desta obra. Dada a súa natureza ficcional, só deben tomarse como exemplos hipotéticos dunha casuística moi diversa e complexa.

Segundo datos do Portal Educativo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, en 2007, o sistema educativo de Galicia está conformado por 1.817 centros (<http://www.edu.xunta.es/portal/index.html>). Neles cóbrese toda a oferta educativa non universitaria, dende o ensino infantil ata a educación de adultos ou o programa de garantía social. Cada centro, ademais, responde a unha realidade concreta e para cada centro cómpre unha proposta parcialmente individualizada. Con todo, como expuxemos na unidade 6, é factible partir dunha tipoloxía que agrupe esa diversidade nun reducido número de categorías.

Pois ben, esta simulación vai ter en conta as dúas categorías máis habituais en Galicia; por

un lado, á que denominamos centro público de educación infantil e primaria e, por outro, o centro público de educación secundaria.

A simulación ten en conta os catro índices e o indicador global, tal como se recolle na unidade 6:

- I1. O contexto sociolingüístico do centro.
- I2. A situación do profesorado.
- I3. A situación do alumnado.
- I4. A ambientalidade lingüística do centro.

Un derradeiro apuntamento antes de proceder coa simulación. Conscientes de que tamén calquera dos centros dos dous tipos seleccionados presenta unha diversidade interna (contornos híbridos), propoñemos tomar como modelos dous centros teoricamente moi heteroxéneos. Desta maneira, o proceso exposto no caso práctico pode simplificarse en centros que mostren unha maior homoxeneidade interna.

Simulación. A) Centro público de educación infantil e primaria

- Datos do centro: 400 alumnos, dos cales 100 de educación infantil e 300 de primaria, 30 profesores.

| INDICADOR | TÉCNICA | FORMA DE PROCEDER |
|---------------------------------------|--|--|
| O contexto sociolingüístico do centro | <ul style="list-style-type: none"> • Fontes secundarias | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión do traballo feito no centro nos anos anteriores (Planificación sociolingüística do centro, Proxecto lingüístico do centro, etc.). • Consulta da información sociolingüística relativa ao lugar onde está situado o centro, accesible en bases de datos ou en publicacións diversas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Censo de poboación e vivendas 2001</i>. Instituto Galego de Estatística. - <i>Enquisa de condicións de vida das familias</i> (ECVF). Instituto Galego de Estatística. - <i>Mapa sociolingüístico de Galicia</i> (MSG). Real Academia Galega. - Información recollida nos medios de comunicación locais. |
| A situación do profesorado | <ul style="list-style-type: none"> • Enquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Preparar unha enquisa seguindo o modelo atopado no anexo 5 co título «Enquisa para o profesorado». Dado que o Claustro é reducido, aconsellamos solicitar a todo o profesorado a súa colaboración. Precisamente por tratarse dun número reducido e para garantir en todo momento a anonimato, o desexable é que o profesorado teña garantías da protección da súa identidade; para isto, parece razoable destinar un espazo xenérico para que deposite o seu cuestionario, como pode ser a caixa do correo do EDNL ou do Equipo Directivo do centro. |
| A situación do alumnado | <ul style="list-style-type: none"> • Enquisa • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Para os alumnos de infantil e dos primeiros ciclos de primaria, a nosa recomendación é elaborar un cuestionario para que respondan os seus pais. <ul style="list-style-type: none"> - Propoñemos seguir o modelo atopado no anexo 5 co título «Enquisa para pais e nais do alumnado de infantil e do 1.º e 2.º ciclo de primaria». Se o número de estudantes deste nivel é inferior a 100, a enquisa debe ter en conta todas as familias (sempre haberá un índice de non resposta). Para garantir o anonimato, suxerimos proceder coma no caso dos profesores. - Para os alumnos do 3.º ciclo de primaria, serán os propios alumnos os que respondan o cuestionario: <ul style="list-style-type: none"> - Propoñemos seguir o modelo atopado no anexo 5 co título «Enquisa para o alumnado». - Neste caso, é preciso elaborar unha mostraxe sinxela, que asegure un mínimo de representatividade do conxunto do alumnado. - Dado que o centro conta cunha base de datos na que se atopa información sobre cada unidade da poboación (alumnado), utilizaremos esa base de datos para elaborar unha mostra aleatoria sistemática con 200 unidades. - O proceso comeza por asignarlle un número a cada alumno do centro (pode ser o número de rexistro). - Elíxese ao azar o primeira unidade da mostra (por sorteo). Os restantes elementos obtéñense sumando o coeficiente de elevación, que se calcu- |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>la dividindo o total de alumnos, polo tamaño da mostra (N/n), ata completar as 200 unidades. No caso que nos ocupa, o coeficiente de elevación é $400/200=2$. Se a primeira unidade é a 24 da lista, as seguintes serán: 26, 28, 30...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación da competencia lingüística dos alumnos. |
| A ambientalidade lingüística do centro | <ul style="list-style-type: none"> • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Observación das prácticas comunicativas do centro e do alumnado (informais). |

Con toda esta información, deberá cubrirse o cuestionario denominado «Diagnóstico para a definición do contorno sociolingüístico do centro», que se inclúe na unidade 6.

Simulación. B) Centro público de educación secundaria

- Datos do centro: 800 alumnos, 50 profesores.

| INDICADOR | TÉCNICA | FORMA DE PROCEDER |
|--|--|--|
| O contexto sociolingüístico do centro | <ul style="list-style-type: none"> • Fontes secundarias | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión do traballo feito no centro nos anos anteriores (<i>Planificación sociolingüística do centro</i>, Proxecto lingüístico do centro, etc.). • Consulta da información sociolingüística relativa ao lugar onde está situado o centro, accesible en bases de datos ou en publicacións diversas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Censo de poboación e vivendas 2001</i>. Instituto Galego de Estatística. - <i>Enquisa de condicións de vida das familias</i> (ECVF). Instituto Galego de Estatística. - <i>Mapa sociolingüístico de Galicia</i> (MSG). Real Academia Galega. - Información recollida nos medios de comunicación locais. |
| A situación do profesorado | <ul style="list-style-type: none"> • Enquisa | <ul style="list-style-type: none"> • Preparar unha enquisa seguindo o modelo atopado no anexo 5 co título «Enquisa para o profesorado». Dado que o Claustro é reducido, aconséllamos solicitarlle a todo o profesorado a súa colaboración. Precisamente por tratarse dun número reducido e para garantir en todo momento a anonimato, o desexable é que o profesorado teña garantías da protección da súa identidade; para isto, parece razoable destinar un espazo xenérico para que deposite o seu cuestionario, como pode ser a caixa do correo do EDNL ou do Equipo Directivo do centro. |
| A situación do alumnado | <ul style="list-style-type: none"> • Enquisa • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Propoñemos seguir o modelo atopado no anexo 5 co título «Enquisa para o alumnado». • É preciso elaborar unha mostraxe sinxela, que asegure un mínimo de representatividade do conxunto do alumnado. <ul style="list-style-type: none"> - Dado que o centro conta cunha base de datos na que se atopa información sobre cada unidade da poboación (alumnado), utilizaremos esa base de datos para elaborar unha mostra aleatoria sistemática con 266 unidades. - O proceso comeza por asignarlle un número a cada alumno do centro (pode ser o número de rexistro). - Elíxese ao azar a primeira unidade da mostra (por sorteo). Os restantes elementos obtéñense sumando o coeficiente de elevación, que se calcula dividindo o total de alumnos, polo tamaño da mostra (N/n), ata completar as 266 unidades. No caso que nos ocupa, o coeficiente de elevación é $800/266=3$. Se a primeira unidade é o 24 da lista, as seguintes serán: 27, 30, 33... • Observación da competencia lingüística dos alumnos. |
| A ambientalidade lingüística do centro | <ul style="list-style-type: none"> • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Observación das prácticas comunicativas do centro e do alumnado (informais). |

Con toda esta información, deberá cubrirse o cuestionario denominado «Diagnóstico para a definición do contorno sociolingüístico do centro», que se inclúe na unidade 6.

Anexo 5. Cuestionarios

Planificación lingüística nos centros educativos Modelo de cuestionario

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código: Data: Coordinador/a:

1. Situación do centro (indicar concello e lugar)

.....

2. Tipo de centro:

- 1. Centro público ou privado de educación infantil
- 2. Centro público de educación infantil e primaria
- 3. Centro privado concertado de educación infantil, primaria e secundaria
- 4. Centro público de educación secundaria
- 5. Centros públicos integrados

CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

Este punto pode cubrirse manexando fontes secundarias ou elaborando unha enquisa específica. Aínda que non existen bases de datos nin series periódicas estatísticas que recollan ano a ano datos da situación sociolingüística de Galicia, existen algunhas fontes que poden resultar útiles:

- *Censo de poboación e vivendas 2001*. Instituto Galego de Estatística
- *Enquisa de condicións de vida das familias* (ECVF). Instituto Galego de Estatística
- *Mapa sociolingüístico de Galicia* (MSG). Real Academia Galega

Ademais, debe aproveitarse todo a documentación que cada centro foi producindo ao longo dos anos precedentes: enquisas previas, documentación interna, etc.

3. Lingua habitual dos fogares

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

4. Lingua habitual nas interaccións comunitarias

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

5. Lingua empregada polo Concello na comunicación cos administrados

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

6. Lingua empregada polas entidades asociativas do contorno

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

ÍNDICE 1: CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

$$I_1 = \frac{p_3 (0,2) + p_4 (0,4) + p_5 (0,3) + p_6 (0,1)}{4}$$

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

A SITUACIÓN DO PROFESORADO

7. Lingua habitual do profesorado

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

8. Capacidade do profesorado para empregar o galego na actividade docente

- 1. Moi baixa
 - 2. Baixa
 - 3. Media
 - 4. Alta
 - 5. Moi alta
- } Pregunta 9
- Pregunta 10
- Pregunta 10

9. Disposición do profesorado para facer cursos de reciclaxe e actualización, co obxectivo de acadar unha capacitación axeitada

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

10. Actitude do profesorado cara á utilización do galego no ámbito educativo

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

11. Actitude do profesorado cara á normalización social do galego

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

ÍNDICE 2: DISPOÑIBILIDADE DO PROFESORADO PARA IMPARTIR A DOCENCIA EN GALEGO

$$I_2 = \frac{p_7 (0,4)+p_8 (0,1)+p_9 (0,1)+p_{10} (0,2)+p_{11} (0,2)}{5}$$

ÍNDICE 2BIS: DISPOÑIBILIDADE DO PROFESORADO PARA IMPARTIR A DOCENCIA EN GALEGO

$$I_2 = \frac{p_7 (0,4)+p_8 (0,2)+p_{10} (0,2)+p_{11} (0,2)}{4}$$

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

A SITUACIÓN DO ALUMNADO

12. Lingua habitual do alumnado

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

13. Lingua habitual da súa familia

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

14. Lingua usada polo alumnado no ámbito escolar

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego

15. Competencia comunicativa en galego que traen da etapa anterior

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

16. Actitude do alumnado cara á utilización do galego no ámbito educativo

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

17. Actitude do alumnado cara á normalización social do galego

- 1. Moi desfavorable
- 2. Desfavorable
- 3. Indiferente
- 4. Favorable
- 5. Moi favorable

ÍNDICE 3: PRESENZA DO GALEGO NA VIDA DO ALUMNADO

$$I_3 = \frac{p_{12} (0,3) + p_{13} (0,1) + p_{14} (0,1) + p_{15} (0,2) + p_{16} (0,15) + p_{17} (0,15)}{6}$$

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

AMBIENTALIDADE LINGÜÍSTICA DO CENTRO

18. Presenza da lingua galega na documentación administrativa, no rotulado do centro, nas notas informativas dos taboleiros, etc.

- 1. Ningunha
- 2. Escasa
- 3. Moderada
- 4. Ampla
- 5. Plena

19. Emprego da lingua galega nas interaccións co alumnado, coas familias e con outras institucións

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

20. Emprego da lingua galega nas interaccións co alumnado en contextos informais

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

21. Emprego da lingua galega por parte do persoal non docente do centro

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

22. Emprego da lingua galega por parte da ANPA

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

23. Emprego da lingua galega na realización das actividades extraescolares

- 1. Ningún
- 2. Escaso
- 3. Moderado
- 4. Amplo
- 5. Pleno

24. Dotación de fondos en galego na biblioteca

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

25. Presenza da lingua galega na utilización das TIC

- 1. Moi deficiente
- 2. Deficiente
- 3. Aceptable
- 4. Boa
- 5. Moi boa

26. Visibilidade das accións do ENDL

- 1. Ningunha
- 2. Escasa
- 3. Moderada
- 4. Ampla
- 5. Plena

ÍNDICE 4: PRESENZA AMBIENTAL DO GALEGO NO CENTRO

$$I_4 = \frac{p18(0,3)+p19(0,1)+p20(0,1)+p21(0,2)+p22(0,15)+p23(0,15)+p24(0,15)+p25(0,15)+p26(0,15)}{9}$$

- 1. Ningunha
- 2. Escasa
- 3. Moderada
- 4. Ampla
- 5. Plena

INDICADOR GLOBAL: O CONTORNO SOCIOLINGÜÍSTICO DO CENTRO

$$IG = \frac{I1 (0,1)+I2 (0,4)+I3 (0,3)+I4 (0,2)}{4}$$

- Contorno castelanófono
- Contorno con predominio do castelán
- Contorno con similar presenza das dúas linguas
- Contorno con predominio do galego
- Contorno galegófono

Planificación lingüística nos centros educativos

Enquisa para o profesorado

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código: Data: Entrevistador/a:

1. Situación do centro (indicar concello e lugar)

2. Tipo de centro:

- 1. Centro público ou privado de educación infantil
- 2. Centro público de educación infantil e primaria
- 3. Centro privado concertado de educación infantil, primaria e secundaria
- 4. Centro público de educación secundaria
- 5. Centros públicos integrados

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

3. Idade:

4. Lugar de residencia

VARIABLES SOCIOLINGÜÍSTICAS

5. Que lingua empregas habitualmente?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

6. Que lingua empregas habitualmente no centro educativo?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

7. Como consideras a túa capacitación para empregar o galego na actividade docente?

- 1. Moi baixa
 - 2. Baixa
 - 3. Media
 - 4. Alta
 - 5. Moi alta
-

8. Cal é a túa disposición a facer cursos de reciclaxe e actualización, co obxectivo de acadar unha capacitación axeitada?

- 1. Ningunha
- 2. Pouca
- 3. Moderada
- 4. Boa
- 5. Plena

9. Valora os seguintes enunciados xenéricos rodeando cun círculo a opción elixida, tendo en conta a seguinte escala:

- 1. Completamente en desacordo
- 2. Bastante en desacordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante de acordo
- 5. Completamente de acordo

| N.º | Enunciado | Valoración | | | | |
|-----|---|------------|---|---|---|---|
| 1 | En Galicia, debería usarse máis o galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | As matemáticas pódense aprender en galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | A adquisición de dúas (ou máis) linguas enriquece | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | O uso do galego establecido na lexislación educativo é excesivo * | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | O ensino en galego axuda a aumentar o prestixio social desta lingua | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | O galego é unha lingua axeitada para os videoxogos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A lingua galega debe ser fomentada socialmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* Os valores da escala para o enunciado 4 son os seguintes:

- 1. Completamente de acordo
- 2. Bastante de acordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante en desacordo
- 5. Completamente en desacordo

Planificación lingüística nos centros educativos

Enquisa para os pais e nais do alumnado de infantil e do 1.º e 2.º ciclo de Primaria

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código: Data: Entrevistador/a:

1. Situación do centro (indicar concello e lugar)

.....

2. Tipo de centro:

- 1. Centro público ou privado de educación infantil
- 2. Centro público de educación infantil e primaria
- 3. Centro privado concertado de educación infantil, primaria e secundaria
- 4. Centro público de educación secundaria
- 5. Centros públicos integrados

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

3. Idade do fillo/a:

4. Curso:

- 1. Educación infantil
- 2. Primeiro ciclo de primaria
- 3. Segundo ciclo de primaria

5. Lugar de residencia

.....

2. Profesión do pai:

3. Profesión da nai:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

8. En que lingua aprendeu a falar o/a voso/a fillo/a?

- 1. En castelán
- 2. En galego
- 3. Nas dúas
- 4. Noutra(s)

9. Que lingua se fala habitualmente na vosa casa?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

10. Que lingua usa o/a voso/a fillo/a?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

11. Valorade os seguintes enunciados xenéricos rodeando cun círculo a opción elixida, tendo en conta a seguinte escala:

- 1. Completamente en desacordo
- 2. Bastante en desacordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante de acordo
- 5. Completamente de acordo

| N.º | Enunciado | Valoración | | | | |
|-----|---|------------|---|---|---|---|
| 1 | O galego é unha lingua axeitada para os videoxogos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | As matemáticas pódense aprender en galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | A adquisición de dúas (ou máis) linguas enriquece | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Gustaríanos que o/a noso/a fillo/a recibise máis clases en galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | En Galicia, o galego é pouco útil* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | En Galicia, debería usarse máis o galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A xente que fala castelán é máis intelixente* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* Os valores da escala para os enunciados 5 e 7 son os seguintes:

- 1. Completamente de acordo
- 2. Bastante de acordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante en desacordo
- 5. Completamente en desacordo

Planificación lingüística nos centros educativos

Enquisa para o alumnado

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código: Data: Entrevistador/a:

1. Situación do centro (indicar concello e lugar)

.....

2. Tipo de centro:

- 1. Centro público ou privado de educación infantil
- 2. Centro público de educación infantil e primaria
- 3. Centro privado concertado de educación infantil, primaria e secundaria
- 4. Centro público de educación secundaria
- 5. Centros públicos integrados

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

3. Idade:

4. Curso:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Terceiro ciclo primaria | <input type="checkbox"/> 5. Cuarto da ESO |
| <input type="checkbox"/> 2. Primeiro da ESO | <input type="checkbox"/> 6. Primeiro de baclarelato |
| <input type="checkbox"/> 3. Segundo da ESO | <input type="checkbox"/> 7. Segundo de bacharelato |
| <input type="checkbox"/> 4. Terceiro da ESO | |

5. Lugar de residencia

.....

6. Profesión do pai:

7. Profesión da nai:

VARIABLES SOCIOLINGÜÍSTICAS

8. En que lingua aprendiches a falar?

- 1. En castelán
- 2. En galego
- 3. Nas dúas
- 4. Noutra(s)

9. Que lingua se fala habitualmente na túa casa?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

10. Que lingua usas habitualmente?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

11. Que lingua usas habitualmente na escola?

- 1. Só castelán
- 2. Predomina o castelán
- 3. Castelán e galego por igual
- 4. Predomina o galego
- 5. Só galego
- 6. Outra(s)

12. Valora os seguintes enunciados xenéricos rodeando cun círculo a opción elixida, tendo en conta a seguinte escala:

- 1. Completamente en desacordo
- 2. Bastante en desacordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante de acordo
- 5. Completamente de acordo

| N.º | Enunciado | Valoración | | | | |
|-----|--|------------|---|---|---|---|
| 1 | O galego é unha lingua axeitada para os videoxogos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | As matemáticas pódense aprender en galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | A adquisición de dúas (ou máis) linguas enriquece | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Gustariame recibir máis clases en galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | En Galicia, o galego é pouco útil* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | En Galicia, debería usarse máis o galego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A xente que fala castelán é máis intelixente* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* Os valores da escala para os enunciados 5 e 7 son os seguintes:

- 1. Completamente de acordo
- 2. Bastante de acordo
- 3. Indiferente
- 4. Bastante en desacordo
- 5. Completamente en desacordo

Anexo 6. Referencias para a planificación lingüística educativa

1. INFORMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

1.1. Sobre Galicia e a lingua galega

CENSO 2001

Información sociolingüística (coñecemento e uso do galego) do *Censo de poboación e vivenda* de 2001, realizado polo Instituto Galego de Estatística.

- Acceso web: www.ige.eu/ga/demograficas/censos/poboacion/index2001.htm

MAPA SOCIOLINGÜÍSTICO DE GALICIA

Estudo realizado polo Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega e publicado en tres volumes, nos anos 1994, 1995, 1996. Trátase da primeira radiografía sociolingüística completa sobre a situación demolingüística do galego a finais do século pasado.

A comezos de 2007, comezou a publicación do *II Mapa sociolingüístico de Galicia*, con datos recollidos en 2004.

- Versións impresas do MSG-1992:
 - *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1994.
 - *Usos lingüísticos en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1995.
 - *Actitudes lingüísticas en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1996.
- Versión impresa do MSG-2004:
 - *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Volume I. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 2007.

ENQUISA DE CONDICIÓNS DE VIDA DAS FAMILIAS GALEGAS (ECVFG)

Traballo realizado polo Instituto Galego de Estatística en 2003 e que contén unha cantidade importante de información sociolingüística e socioeconómica.

- Acceso web: www.ige.xunta.es/ga/sociais/benestar/cvida/indice_2003.htm

1.2. Sobre España

INFORMES DO CIS

Informes comparativos do Centro de Investigacións Sociolóxicas realizados nos anos 1994 e 1999, e coordinados por Miquel Siguán, sobre a situación e opinións respecto das distintas linguas minoritarias do Estado. Traballo moi interesante, por se tratar dunha mostra comparativa.

- Versións impresas:
 - *Conocimiento y uso de las lenguas en España (investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas bilingües)*, M. Siguán, Madrid, CIS, 1994.
 - *Conocimiento y uso de las lenguas (investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas bilingües)*, M. Siguán, Madrid, CIS, 1999.

1.3. Sobre Europa

CARTA EUROPEA DAS LINGUAS REXIONAIS E MINORITARIAS

A Carta, elaborada en 1992 polo Consello de Europa e ratificada ata 2007 por 22 estados, céntrase en protexer e promover as linguas rexionais e minoritarias, co obxectivo de contribuír á construción dunha Europa baseada nos principios de democracia e de diversidade cultural.

- Texto completo: www.galego.org/lexislacion/europea/carta.html

CONVENCIÓN EUROPEA PARA A PROTECCIÓN DAS MINORÍAS NACIONAIS

O Consello de Europa aprobou en 1993 esta convención, considerada a normativa europea fundamental na protección das minorías nacionais dentro dos territorios estatais respectivos.

- Texto completo (en inglés): conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm

OFICINA EUROPEA DAS LINGUAS MENOS USADAS (EBLUL)

Organización non governamental, que colabora coas institucións europeas, dedicada á difusión de información sobre as linguas rexionais e minoritarias e sobre o acceso aos programas lingüísticos da UE.

- www.eblul.org

CENTROS MERCATOR

MERCATOR é unha rede composta por tres centros de investigación e documentación que se ocupan das linguas minorizadas da Unión Europea. Cada centro ten un programa de traballo propio:

Mercator-Educación: a Fryske Akademy (Ljouwert, Frisia, Países Baixos) encárgase de analizar o uso das linguas minorizadas no ensino.

- www.mercator-education.org

Mercator-Lexislación: o Ciemen (Barcelona) estuda o dereito e a lexislación lingüísticas e o seu uso na Administración pública.

- www.ciemen.org/mercator/

Mercator-Media: a Universidade do País de Gales (Aberystwyth, Reino Unido) ocúpase da relación das linguas minorizadas cos medios de comunicación e as novas tecnoloxías.

- www.aber.ac.uk/~merwww/

INFORME EUROMOSAIC

Euromosaic é un proxecto de investigación, promovido pola Comisión Europea, para coñecer os procesos de produción e reprodución lingüísticas das linguas minoritarias europeas.

- Texto completo (edición de 1996): Nelde, P., G. Williams & M. Strubell, *Euromosaic. Producción e reprodución dos grupos lingüísticos minoritarios da Unión Europea*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1997.
- Acceso web (actualizada): ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index_es.html

1.4. Sobre a diversidade lingüística mundial

DECLARACIÓN UNIVERSAL DOS DEREITOS LINGÜÍSTICOS

Esta declaración, elaborada e asinada por organizacións non gobernamentais reunidas en Barcelona en 1996, está dirixida a corrixir os desequilibrios lingüísticos para asegurar o respecto e o desenvolvemento de todas as linguas, como factor principal da convivencia social.

- Texto completo: www.galego.org/lexislacion/dudl.html

ETHNOLOGUE

Base de datos, en formato impreso e en versión electrónica, que recolle unha descrición pormenorizada das linguas do mundo, utilizando diferentes criterios de mostraxe da información.

- www.ethnologue.org

BASE DE DATOS AMARAUNA

A rede de linguas Amarauna é un proxecto que ten como obxectivo fomentar os dereitos lingüísticos e impulsar as relacións entre as persoas e as institucións que son conscientes da importancia de conservar o patrimonio. A súa finalidade fundamental é, xa que logo, fomentar a diversidade das linguas do mundo.

- www.amarauna-languages.com

ATLAS MUNDIAL DAS LINGUAS EN PERIGO DE DESAPARICIÓN

Atlas publicado pola Unesco (con dúas edicións ata o momento: 1996 e 2001), co obxectivo de mostrar a tipoloxía de linguas que se atopan en situacións de dificultade nas diferentes partes do planeta.

- Texto completo: Stephen A. Wurm (ed.), *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*, París, Unesco, 2001.
- *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing online* (versión en inglés): portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=7856&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2. REFERENCIAS SOBRE PLANIFICACIÓN E POLÍTICA LINGÜÍSTICA

2.1. Lecturas básicas

BOIX, E. & F.X. VILA (1998), «Polítiques i planificació lingüístiques», *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel, 271-340.

Capítulo dedicado á planificación lingüística cun enfoque práctico na exposición. Tamén se expoñen diversos temas vinculados coa política lingüística, como son os modelos de políticas lingüísticas estatais, a organización política do plurilingüismo, a lexislación lingüística, etc.

CALVET, L. J. (1998), «As políticas lingüísticas», *A (socio)lingüística*, Santiago de Compostela, Laiovento, 97-106. (Tradución ao galego do orixinal en francés: *La sociolinguistique*, París, Presses Universitaires de France, 1993, 2.^a edición corrixida: 1996).

Breve presentación das principais aproximacións para o estudo da política lingüística, mostrando a amplitude de temas tratados e de casos en diferentes momentos históricos de diversos estados.

CRYSTAL, D. (2003), «¿Que se pode facer?», *A morte das linguas*, Vigo, Galaxia, 183-232. Recomendacións do profesor galés sobre os factores e as estratexias para a revitalización de linguas en perigo.

FALCÓN, X. (2000), «Planificación lingüística», en F. Ramallo, G. Rei-Doval & X.P. Rodríguez Yáñez (eds.), *Manual de ciencias da linguaxe*, Vigo, Xerais, 409-42.

Presentación dos conceptos principais da planificación lingüística e do seu percorrido histórico.

LAMUELA, X. & H. MONTEAGUDO (1996), «Planificación lingüística», en M. Fernández Pérez (ed.), *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela, Universidade, 229-301.

Capítulo dedicado monograficamente á disciplina da planificación lingüística.

WARDHAUGH, R. (1992), «A planificación lingüística», *Introducción á sociolingüística*, Santiago, Universidade, 391-418. (Versión orixinal: *An introduction to sociolinguistics*, Oxford, Basil Blackwell).

Breve introdución aos conceptos básicos e á historia da planificación lingüística como disciplina académica.

2.2. Lecturas complementarias

BASTARDAS, A. (1996), «Política y planificación lingüística», en C. Martín Vide (ed.), *Elementos de lingüística*, Barcelona, Octaedro, 341-60.

CALVET, L. J. (1998), «As políticas lingüísticas, a liberdade dos falantes e o poder dos planificadores», *Filosofía e lingua. A loita polas palabras*, Santiago de Compostela, Laiovento, 55-66.

COOPER, R. (1997), *La planificación lingüística y el cambio social*, Cambridge, Cambridge University Press. (Tradución do orixinal en inglés de 1989).

DEUMERT, A. (2000), «Language planning and policy», en R. Mesthrie et al., *Introducing sociolinguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 384-419.

FISHMAN, J. (1991), *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Multilingual Matters.

HINTON, L. (2001), «Language planning», in L. Hinton & K. Hale (eds.), *The green book of language revitalization in practice*, Londres, Academic Press, 19-35.

- JERNUDD, B. H. (1997), «Language planning», en H. Goebel, P. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (1997), *Kontaktlinguistik / Contact linguistics / Linguistique de contact. An international handbook of contemporary research* (2 vols.), Berlín, De Gruyter, vol. I: 833-42.
- KAPLAN, R. & R. BALDAUF JR. (1997), *Language planning. From practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters.
- LABRIE, N. (1996), «Politique linguistique», en H. Goebel, P. Nelde, Z. Starý, W. Wölck (1997), *Kontaktlinguistik / Contact linguistics / Linguistique de contact. An international handbook of contemporary research* (2 vols.), Berlín, De Gruyter, vol I: 826-33.
- MEZO, J. (1997), «Políticas de recuperación lingüística: unha tipoloxía baseada na teoría dos xogos», *Grial* 137, 559-81.
- MOLLÁ, T. (ed.) (1998), *Política i planificació lingüístiques*, Alzira, Edicions Bromera.
- MORENO, F. (2005), «Planificación lingüística», *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, páxs. 335-348 (2ª edición actualizada).
- RICENTO, T. (ED.) (2006), *An introduction to language policy. Theory and method*, Oxford, Blackwell.
- SHOHAMY, E. (2006), *Language policy: Hidden agendas and new approaches*, Oxon, Routledge.
- SPOLSKY, B. (2004), *Language policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VERNET, J. (2003), *Dret lingüístic*, Barcelona, Gossetània Edicions.

3. REFERENCIAS SOBRE POLÍTICA E PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN GALICIA

3.1. Lecturas básicas

- CIDADANÍA (2003), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume I. Política lingüística: análise e perspectivas*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
Deste primeiro volume do informe sobre o proceso de normalización da lingua galega, coordinado por Henrique Monteagudo e Xan M. Bouzada desde o Consello da Cultura Galega, é moi recomendable a súa lectura completa, xa que presenta unha avaliación multidimensional da xestión lingüística institucional no período 1980-2000.
- FERREIRA, X., A. NOGUEIRA, A. TATO & L. VILLARES (2005), *Estatuto xurídico da lingua galega*, Vigo, Xerais.
Análise xurídica detallada dos dereitos e deberes vinculados coa lingua galega nos diferentes sectores sociais e institucionais.

MONTEAGUDO, H. (1997), «Quince anos de política lingüística en Galicia (1981-96). Notas para un balance», *Grial* 136, 527-48.

O autor realiza un percorrido polos contidos que considera máis relevantes para chegar unha avaliación dos aspectos positivos e negativos que tiveron os procesos de revitalización social e institucional da lingua galega no período 1981-1996.

XUNTA DE GALICIA (2004), *Plan xeral de normalización da lingua galega*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

3.2. Lecturas complementarias

BOUZADA, X., A. FERNÁNDEZ PAZ & A. LORENZO (2003), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume II*. Educación, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

FERNÁNDEZ REY, F. (2003), «A situación do galego nas comarcas occidentais de Asturias, León e Zamora», en H. Monteagudo & X. M. Bouzada Fernández (coords.), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*, Santiago de Compostela, Consello de Cultura Galega, 363-433.

FRAILE, A. (1997), «Normalización e política lingüística en Galicia (1981-93)», *Grial* 136, 549-58.

GALANES, I. (2003), «A terminoloxía en Galicia», en H. Monteagudo & X. Bouzada (coords.), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 229-88.

GARCÍA NEGRO, M.P. (1991), *O galego e as leis. Aproximación sociolingüística*, Vilaboa (Pontevedra), Edicións do Cumio.

GRAÑA MARTÍNEZ, V. (comp.) (2001), *Lexislación da lingua galega (edición de 2001)*, A Coruña, Dirección Xeral de Política Lingüística.

IGLESIAS, A. (2002), *Falar galego: 'no veo por qué'. Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*, Vigo, Xerais.

LORENZO SUÁREZ, A. M. (2005), «Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego», *Cadernos de lingua* 27, 37-59.

MONTEAGUDO, H. (ed.) (1995), *Estudios de sociolingüística galega. Sobre a norma culta*, Vigo, Galaxia.

MONTEAGUDO, H. (2002), «A lingua galega na sociedade: descrición actual e perspectivas de futuro», en Varios autores, *A normalización lingüística a debate*, Vigo, Xerais, 7-46.

- MONTEAGUDO, H. (2003), «A demanda da norma. Avances, problemas e perspectivas no proceso de estandarización do idioma galego», en H. Monteagudo & X. Bouzada (coords.), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 37-130.
- MONTEAGUDO, H. & X. M. Bouzada Fernández (coords.) (2003), *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*, Santiago de Compostela, Consello de Cultura Galega.
- MULJAČIĆ, Ž. (1995), «A estandarización do galego á luz de procesos análogos noutras linguas minorizadas», en H. Monteagudo (ed.), *Estudios de sociolingüística galega. Sobre a norma culta*, Vigo, Galaxia, 19-52.
- MULJAČIĆ, Ž. (1999), «Estandarización de linguas románicas ‘baixo presión’: unha proposta tipolóxica», en F. Fernández Rei & A. Santamarina (eds.), *Estudios de sociolingüística románica. Linguas e variedades minorizadas*, Santiago de Compostela, Universidade, 11-26.
- PORTAS, M. (1997), *Lingua e sociedade na Galiza*, A Coruña, Bahía Edicións (3.^a edición, revisada e aumentada).
- RECALDE, M. (1997), *La vitalidad etnolingüística gallega (= Lynx. Documento de trabajo 9)*, Valencia, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística da Universidade.
- SANTAMARINA, A. (1994), «Lingua galega: norma e estándar», en G. Holtus, M. Metzeltin & Ch. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübinga, Max Niemeyer, vol. VI/2: 66-79.
- SUBIELA, X. (2002), «Política lingüística», in VV.AA. *A normalización lingüística a debate*, Vigo, Xerais, 131-71.
- XUNTA DE GALICIA (2005), «Notas para un diagnóstico da saúde da lingua galega», *Plan xeral de normalización da lingua galega*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 29-36.

3.3. Sitios web relevantes

3.3.1. Información e documentación

SECRETARÍA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA DA XUNTA DE GALICIA

Sitio web do departamento do Goberno autonómico encargado de desenvolver a política e a planificación da lingua galega. Conta cunha sección sobre o ensino en galego.

- Acceso web xeral: www.xunta.es/linguagalega/inicio
- Acceso web sobre o ensino: www.xunta.es/linguagalega/o_galego_no_ensino

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE GALICIA

Centro de documentación do Consello da Cultura Galega, que ofrece información en liña de actualidade sobre iniciativas de normalización e de planificación lingüística, acceso ás publicacións do Consello da Cultura Galega sobre lingua galega e unha sección actualizada de marcadores e de ligazóns sobre política e planificación da lingua galega.

- www.consellodacultura.org/arquivos/cdsg/

3.3.2. Corpus e terminoloxía

TERMIGAL

Proxecto de desenvolvemento terminolóxico da lingua galega, integrado nas actividades do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e que, en breve, se constituirá como consorcio independente.

3.3.3. Servizos lingüísticos

COTENOL

A Coordinadora de Traballadores e Traballadoras pola Normalización Lingüística agrupa os técnicos/as e lingüistas que desenvolven o seu labor normalizador en concellos, organismos xudiciais, deputacións, etc.

- www.ctnl.org

SERVIZO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Servizo lingüístico da USC, con información sobre as actividades do SNL, entre as que salientamos o *Cartafol dixital* (xornal electrónico de dinamización lingüística) ou a sección de «recursos terminolóxicos».

- www.usc.es/~snlus/

SERVIZO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

A UDC conta cun servizo lingüístico que desenvolve distintas actividades de asesoramento e dinamización lingüística, entre as que salientamos a convocatoria do primeiro premio de iniciativas normalizadoras en 2004.

- www.udc.es/snl/

ÁREA DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE VIGO

A xestión lingüística na UV realízase desde unha área académica que desenvolve labores de corrección, asesoramento, información e dinamización lingüística. Esta área puxo en marcha iniciativas como o *Galego en liña* (sitio web de asesoramento lingüístico) ou o *Intergalcome* (sitio web de información para o alumando estranxeiro).

- www3.uvigo.es/normalizacion/index.asp

3.3.4. Educación

NOVA ESCOLA GALEGA

Asociación pedagóxica que traballa arredor da renovación didáctica e a galeguización do sistema educativo.

- www.iaga.com/neg/

ASOCIACIÓN SOCIO-PEDAGÓXICA GALEGA

Sitio web desta entidade que é, ao tempo, movemento de renovación pedagóxica e asociación cultural, con máis de trinta anos de traballo.

- www.as-pg.com/

3.3.5. Sociedade

A MESA POLA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Plataforma independente que ten como obxectivo a reivindicación e promoción do uso da lingua galega en todos os ámbitos sociais.

- www.amesanl.org

4. REFERENCIAS SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE

ARNAU, J., C. COMET, J. M. SERRA & I. VILLA (1992), *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.

BAKER, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra. (Tradución do orixinal en inglés de 1993).

BAKER, C. & S. PRYS JONES (eds.) (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.

FETTES, M. (1997), «Language planning and education», en R. Wodak & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 1: Language policy and political issues in education*, Dordrecht, Kluwer, 13-22.

HUGUET, A. & J. M. MADARIAGA (2005), *Fundamentos de educación bilingüe*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

LASAGABASTER, D. & J. M. SERRA (eds.) (2005), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Barcelona, Horsori.

PERERA, J. (ed.) (2003), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*, Barcelona, ICE da Universitat de Barcelona.

SÁNCHEZ LÓPEZ, M.^a PILAR & R. RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE (1997), *El bilingüismo. Bases para una intervención psicológica*, Madrid, Síntesis.

SPOLSKY, B. (ed.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford, Elsevier.

TOLLEFSON, J. (ed.) (2002), *Language policies in education: Critical issues*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

- UNAMUNO, V. (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.
- VILA, I. (1998), *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, Horsori.
- VILA, I. & C. SIQUÉS & T. ROIG (2006), *Llengua, escola i immigració: un debat obert*, Barcelona, Graó.

Índice



| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| UNIDADE 1. CONCEPTOS BÁSICOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA E DE SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADOS AO ENSINO | 15 |
| Introdución | 17 |
| 1. Planificación e política lingüística | 19 |
| 1.1. Antecedentes | 19 |
| 1.2. Caracterización conceptual | 21 |
| 1.3. Ámbitos de actuación na planificación lingüística | 21 |
| 1.4. A posta en práctica da planificación lingüística | 22 |
| 2. Competencia e uso das linguas | 25 |
| 2.1. Competencia lingüística e comunicativa | 25 |
| 2.2. Usos da lingua | 26 |
| 3. Lingua inicial e transmisión lingüística primaria | 28 |
| 4. Actitudes lingüísticas | 30 |
| 4.1. Definición xeral de actitude | 30 |
| 4.2. O tratamento das actitudes lingüísticas | 31 |
| 5. Os procesos de abandono e recuperación das linguas | 33 |
| 5.1. Factores clave na perda e no mantemento das linguas | 34 |
| 5.2. Procesos de recuperación | 35 |
| 6. Conceptos de metodoloxía e de intervención sociolingüística | 38 |
| 6.1. Consideracións xerais | 38 |
| 6.2. Técnicas de produción de datos | 39 |
| 6.2.1. Datos secundarios | 39 |
| 6.2.2. Datos primarios | 40 |

| | |
|---|----|
| UNIDADE 2. LINGUAS E EDUCACIÓN | 45 |
| Introdución | 47 |
| 1. Contacto de linguas e educación | 48 |
| 2. Bilingüismo e educación | 51 |
| 2.1. Introdución | 51 |
| 2.2. Bilingüismo aditivo e substractivo | 52 |
| 2.3. As vantaxes do ensino bilingüe | 55 |
| 3. Modelos de ensino bilingüe | 57 |
| 3.1. Conceptos introdutorios | 57 |
| 3.2. Modelos de segregación | 60 |
| 3.3. Modelos de transición ou asimilacionistas | 61 |
| 3.4. Modelos de mantemento | 62 |
| 3.5. Modelos de enriquecemento | 63 |
| 4. Modelos lingüísticos educativos en España | 64 |
| 5. Plurilingüismo nos centros educativos | 66 |
| | |
| UNIDADE 3. APROXIMACIÓN Á SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE GALICIA | 69 |
| Introdución | 71 |
| 1. O galego no escenario europeo | 72 |
| 2. A lingua galega en España | 76 |
| 3. Antecedentes da situación sociolingüística | 79 |
| 4. Descrición da situación sociolingüística | 82 |
| 4.1. Factores demográficos | 82 |
| 4.2. Factores de status | 83 |
| 4.3. Factores de apoio institucional | 84 |
| 5. Lingua, variación e variedades lingüísticas | 86 |
| 5.1. Panorama das variedades lingüísticas no contacto galego-castelán | 86 |

| | |
|--|------------|
| 5.2. A variedade estándar e o proceso de estandarización | 87 |
| 5.3. Novas variedades da lingua galega | 89 |
| UNIDADE 4. DESCRICIÓN DO MODELO LINGÜÍSTICO DO ENSINO NON UNIVERSITARIO EN GALICIA | 91 |
| Introdución | 93 |
| 1. Características xerais: marco normativo e valoración da súa aplicación práctica | 94 |
| 2. Actitudes lingüísticas e prexuízos sobre o uso do galego no ensino e sobre o bilingüismo escolar | 101 |
| 3. Ensino, lingua e contexto social | 106 |
| UNIDADE 5. ELEMENTOS DA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA NOS CENTROS EDUCATIVOS | 109 |
| 1. Introdución | 111 |
| 2. Os centros educativos como obxectivo da acción sociolingüística | 112 |
| 3. Documentos para a planificación lingüística educativa | 113 |
| 3.1. PSC e PLC | 113 |
| 3.2. Plan de traballo e axentes na elaboración dos documentos planificadores | 116 |
| 3.3. Información recollida na PSC e no PLC | 118 |
| 3.4. Temporización na planificación lingüística educativa | 119 |
| 4. Compoñentes da planificación lingüística | 122 |
| 4.1. Análise da situación sociolingüística de partida | 122 |
| 4.2. Descrición de ámbitos e de sectores clave en cada centro | 123 |
| 4.3. Actores e axentes da planificación lingüística escolar | 125 |
| 5. Os equipos de normalización e dinamización lingüística (ENDL) | 129 |
| 5.1. O camiño percorrido ata a actualidade | 129 |
| 5.2. A nova regulamentación dos equipos | 130 |
| 5.3. As medidas básicas que debe adoptar un ENDL | 131 |

| | |
|--|-----|
| UNIDADE 6. MODELOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EDUCATIVA . . . | 133 |
| Introdución | 135 |
| 1. Determinación da situación sociolingüística do centro educativo | 137 |
| 2. Propostas de planificación lingüística escolar | 151 |
| 2.1. Pautas para a planificación nun centro de educación infantil | 153 |
| 2.1.1. Introdución | 153 |
| 2.1.2. O marco legal | 153 |
| 2.1.3. A importancia da lingua do contorno | 154 |
| 2.1.4. Algunhas prácticas que cómpre evitar | 155 |
| 2.1.5. Pautas para a planificación | 156 |
| 2.1.5.1. De carácter xenérico | 156 |
| 2.1.5.2. Específicas para contornos galego falantes | 158 |
| 2.1.5.3. Específicas para contornos castelán falantes | 159 |
| 2.2. Pautas para a planificación nun centro de educación infantil e primaria (CEIP) | 161 |
| 2.2.1. Introdución | 161 |
| 2.2.2. O marco legal | 161 |
| 2.2.3. As especificidades da etapa de educación primaria | 163 |
| 2.2.4. A importancia da lingua do contorno | 164 |
| 2.2.5. Algunhas prácticas que cómpre evitar | 165 |
| 2.2.6. Algunhas pautas para a planificación | 166 |
| 2.2.6.1. De carácter xenérico | 166 |
| 2.2.6.2. Específicas para contornos galego falantes | 168 |
| 2.2.6.3. Específicas para contornos castelán falantes | 169 |
| 2.3. Pautas para a planificación nun centro de educación secundaria | 171 |
| 2.3.1. Introdución | 171 |
| 2.3.2. O marco legal | 172 |
| 2.3.3. As especificidades de educación secundaria | 174 |

| | |
|---|---------|
| 2.3.4. A importancia da lingua do contorno | 175 |
| 2.3.5. Algunhas prácticas que cómpre evitar | 176 |
| 2.3.6. Algunhas pautas para a planificación | 177 |
| 2.3.6.1. De carácter xenérico | 177 |
| 2.3.6.2. Específicas para contornos galego falantes | 180 |
| 2.3.6.3. Específicas para contornos castelán falantes | 180 |
| 2.3.7. Pautas para a secundaria postobligatoria | 181 |
| 2.4. Pautas para a planificación nun centro privado (concertado ou non) de educación infantil, primaria e secundaria | 183 |
| 2.4.1. Características específicas dos centros concertados e privados | 183 |
| 2.4.2. A planificación nos centros concertados e privados | 184 |
| 2.5. Pautas para a planificación nun centro público integrado | 185 |
| 2.5.1. Características específicas dos centros públicos integrados | 185 |
| 2.5.2. A planificación nos centros públicos integrados | 185 |
| 3. A dinamización lingüística nos centros educativos | 187 |
| 3.1. Elementos da dinamización lingüística escolar | 188 |
| 3.2. Repertorio de actuacións dinamizadoras para potenciar o uso do galego | 191 |
| ANEXOS | 195 |
| Anexo 1. Glosario | 196 |
| Anexo 2. Principais indicadores da situación sociolingüística galega | 200 |
| Anexo 3. Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo | 204 |
| Anexo 4. Caso práctico: proposta metodolóxica de análise do contorno | 214 |
| Anexo 5. Cuestionarios | 218 |
| Anexo 6. Referencias para a planificación lingüística educativa | 234 |

ISBN 84-453-4486-6



9 788445 344866



XUNTA DE GALICIA

PRESIDENCIA
Secretaría Xeral de Política Lingüística



XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA