O DEBATE SOBRE AS LINGUAS EN GALICIA: ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

Bieito Silva Valdivia

Universidade de Santiago de Compostela

1. O CLIMA SOCIOLINGÜÍSTICO, OU AS ÁRBORES QUE IMPIDEN VER O BOSQUE

A situación lingüística de Galicia viuse sometida nos últimos anos a unha vertixe descoñecida que desconcertou a boa parte do galeguismo social, político e cultural, e sobre a que se elaborou unha explicación de conxuntura electoral que non explica dabondo o fenómeno. Sen negar a obvia utilización política do tema e os seus trazos tamén circunstanciais, entendemos que este avivamento da tensión arredor da cuestión lingüística reproduce dinámicas latentes nunca superadas e que tamén reflicte os tempos incertos e de transformación acelerada que se están a dar no conflito entre o global e o local.

Nunha ollada panorámica ás tres décadas de autonomía e, en consecuencia, de responsabilidade da Administración galega para promover a normalización social da lingua propia do país, pode parecer que se viviu un período bastante prolongado de paz lingüística que se tronzou repentinamente por algúns feitos recentes, como o Decreto 124/2007, as eleccións autonómicas de 2008 e a aprobación do Decreto 79/2010. Con todo, non consideramos que houbera un cambio cualitativo nas ideoloxías lingüísticas dos grupos dominantes, nin tampouco nas percepcións da masa anónima de falantes sobre o papel comunitario das linguas cooficiais. Máis ben parece que se mantivo unha forte estabilidade de fondo asentada coa teimosía propia das posturas moi enraizadas e que, máis alá de epifenómenos anecdóticos ou de proclamas de galeguidade nada comprometedoras, se caracterizou pola mera tolerancia formal e polo deixar facer, que son actitudes propias de quen sabe que a confrontación non é necesaria nin intelixente e de que só é cuestión de tempo, é dicir, de que o galego é un problema transitorio.

Producíronse, si, algúns feitos nesta primeira década de século que se poden entender como movementos de acción-reacción e que puideron acelerar as corren-

tes sociolingüísticas soterradas. Probablemente o que abriu maiores esperanzas desde a perspectiva do galego foi a aprobación no ano 2004 do Plan xeral de normalización da lingua galega (PXNLG); unhas expectativas baseadas no amplo debate que se xerou arredor del e, sobre todo, no feito de acadar a unanimidade de todas as forzas políticas no Parlamento de Galicia. O camiño que abría no eido escolar colleu forma legal no Decreto 124/2007, pero aquí xa xurdiron as discrepancias políticas, derivadas non tanto do seu texto como do feito de ser aprobado por un goberno distinto do que promoveu o PXNLG. E, a partir de aí, a caixa de Pandora: a descarada utilización electoral do tema lingüístico, a manipulación do concepto de bilingüismo, a confrontación maniquea entre a liberdade de opción individual e a defensa de valores colectivos, a irrupción das linguas estranxeiras no debate lingüístico con moi pouca reflexión científica, e, como consecuencia de todo isto, a construción dun discurso público no que as linguas se presentan socialmente como un problema.

Pois ben, entendida na acepción de «alteración do organismo que evidencia ou anuncia unha doenza», a conflitividade vivida en Galicia en relación coas linguas hai que entendela como o síntoma dunha enfermidade social incubada durante moitas décadas e na que interveñen factores de carácter moi diverso:

— A autonegación, aínda instalada en boa parte da poboación, e que se manifesta en distintas fórmulas de renuncia: unhas, tradicionais, explícitas e descarnadas, e outras máis elaboradas, sibilinas e enmascaradas.

Sabemos das súas causas: a marxinação histórica e sistemática da lingua galega, os roles dependentes que se lle atribuíron, a súa asociación con colectivos tamén subordinados, a elaboración de estereotipos sociolingüísticos baseados na simplificación caricaturesca, etc. Son factores que non se poden ignorar e que cómpre facer públicos como exercicio de memoria colectiva, pero que non deben enmascarar o diagnóstico: que é un problema que segue afectando de maneira grave á sociedade galega e que non se resolve con simples apelacións á discriminación histórica, senón que hai que combatalo con argumentos científicos e, sobre todo, con comportamentos exemplares.

— A hipocrísia dos que se envolveron na bandeira da convivencia e da liberdade lingüística, disimulando que a súa verdadeira aposta é a progresiva desaparición da lingua galega da esfera pública.

É un discurso perigoso por sibilino xa que dirixe a ollada do receptor cara a valores aparentemente democráticos e incontestables, desviando a atención do

verdadeiro problema: que son os galegofalantes os que teñen dificultades para exercer esa escolla lingüística e que quen sofre as consecuencias da falta dunha convivencia razoable e pactada é a lingua minorizada. A apropiación falaz destes conceptos por parte dos que apostan descaradamente pola marxinalidade do idioma galego foi unha das principais conquistas do discurso galegófono nos últimos anos.

— O desleixo dos que deberían ter maior compromiso co idioma galego: políticos das institucións autonómicas, xustificadas en boa maneira por esta singularidade; profesionais dos medios de comunicación; traballadores da Administración, etc.

O comportamento lingüístico destes colectivos debía servir de espello para a base de falantes anónimos porque utilizan os altofalantes mediáticos e porque poden ser percibidos como modelos de lingua. Pero o que adoitan trasladar é unha dobre falta de autenticidade, derivada tanto do uso litúrxico e meramente circunstancial que moitos deles fan do galego, como do tipo de lingua que empregan, artificialmente afastado do galego común ou, en moitos casos, fortemente deturpado nas súas estruturas básicas. O posible efecto modélico e dignificador da lingua convértese así en todo o contrario: nun exercicio de inautenticidade case paródico con resultados contraproducentes.

— A profunda fenda existente entre os que elaboran os discursos sobre o idioma e os que constitúen a súa base social. Ou, se se prefere, entre os que se presentan como principais valedores do galego e os que fan uso espontáneo del.

Non se trata de poñer en dúbida o papel decisivo que tiveron na supervivencia e dignificación do idioma os movementos de activismo lingüístico porque sen esa resistencia, ás veces case heroica, a situación sería moito peor. Pero isto non debe impedir que se lles reclame unha autocrítica: faltou amabilidade e sobrou crispación, por moito que esta fose normalmente defensiva; utilizouse arreo o argumento dos dereitos históricos, pero fíxose moi pouca pedagogía social; o compromiso coa lingua quedou na tona de políticos, académicos e intelectuais sen asentar no corpo da sociedade; non se construíron pontes efectivas entre ese mundo das elites e os falantes da base que permitisen a osmose entre eses dous estratos e favorecesen sinerxías bidireccionais, etc. O resultado foi a elaboración dun discurso moi rigoroso sobre a lingua, pero sen destinatarios; unha árbore moi aparente, pero sen raíces.

Con todo, o avivamento do conflito lingüístico non se explica só pola fraqueza identitaria dos falantes de sempre coa lingua que os define, nin tampouco pola desviada ou insuficiente xestión que fixeron da causa idiomática os distintos axentes que, en sentido amplo, interviñeron na política lingüística galega ao longo das tres últimas décadas. A actual situación só se pode entender se se abre o foco da análise e se somete a unha ollada máis ampla.

Hai unha longa tradición na sociolingüística galega —e, sobre todo, nos discursos políticos sobre o idioma— de situar a reflexión sobre a lingua galega arredor de tópicos reduccionistas ou de paradigmas xa superados. Entre os primeiros está a hipertrofia do papel que se lle atribúe á escola na normalización social do idioma, ignorando que na actualidade hai outros instrumentos de socialización moito máis potentes. Entre os segundos, aínda que de maneira cada vez máis marxinal, os discursos da confrontación entre monolingüismos, que impiden ver que o mundo de hoxe só se pode concibir desde a convivencia plurilingüe e que o que cómpre é unha redefinición do concepto de «complementariedade lingüística» para adaptalo a cada contexto concreto.

Son concepcións que a realidade se encarga de desmentir acotío; anacronismos ancorados nunha sociedade que xa non existe. Unha visión realista da situación actual obriga a poñer o foco noutros factores, se non queremos que a ramallada nos impida ver o toro da árbore. Formulamos deseguido os que nos parecen máis relevantes:

a) O debate sobre as linguas non se pode considerar un tema doméstico, senón global. Ou, en todo caso, un tema global con especificidades domésticas.

É certo que a cuestión lingüística en Galicia se insire nunha situación singular e que non se poden extrapolar diagnósticos nin solucións directas doutros contornos; pero tampouco se pode interpretar á marxe do que está a suceder noutros contextos.

Por unha banda, non se pode esquecer, por exemplo, que ofrece concomitancias con procesos similares noutros territorios do Estado, o que fai pensar que a presión que se está a exercer sobre as linguas subestatais responde a unha estratexia política de carácter máis amplo que vai contra a diversidade por considerala un problema, un estorbo ou un perigo. E, por outra banda, tampouco se pode ignorar que o debate que podemos chamar endógeno se produce nun momento histórico dominado a nivel planetario polas tensións entre o global e o local como alternativas lingüísticas, culturais e existenciais.

A conclusión é que hai unha parte do problema que se debe resolver en e desde Galicia, pero que a saída definitiva ao conflito está necesariamente asociada ao debate sobre as linguas no conxunto do Estado e tamén á deriva que tome no proceso de globalización —e sinaladamente na construción europea— a tensión entre uniformización e diversidade. É dicir, que se afiance o simplismo utilitarista da lingua única —ou das grandes linguas— como única alternativa viable ao suposto caos babélico, ou que colla pulo unha proposta humanística, ética e ecolóxica que asuma a diversidade como marca de identidade plural e como garantía de convivencia.

b) A lingua non é unha cuestión escolar, senón social ou sociopolítica. Se non se aborda desde esta perspectiva, calquera intervención educativa está condenada ao fracaso.

Quizais un dos erros máis importantes das actuacións realizadas en Galicia a prol da lingua galega foi a identificación entre «política lingüística» e «política lingüística escolar». Se excluímos a creación da Compañía de Radio e Televisión de Galicia (CRTVG) e algunhas intervencións nas administracións, practicamente toda a lexislación lingüística, os recursos humanos e materiais, as campañas de normalización e os investimentos se centraron no eido escolar. Que tivesen que transcorrer máis de 20 anos entre a aprobación da Lei de normalización lingüística (1983) e a do Plan xeral de normalización da lingua galega (2004) —primeiro instrumento que recolle unha visión integral da normalización— é un indicador claro, ben dunha visión absolutamente simplista da situación sociolingüística, ben dunha concepción utópica do poder da institución escolar.

A escola é un instrumento para promover saberes e asentar valores que a sociedade considera necesarios para os seus cidadáns e para a convivencia colectiva, pero non é máis ca un instrumento ao lado doutros moitos, polo que non pode intentar substituílos. E, sobre todo, non se pode converter na responsable única de construír e socializar o ideario lingüístico dunha comunidade porque este debe ser o resultado dun pacto social e político.

c) O papel e a responsabilidade da escola en relación coas linguas dirímese a varios niveis: o pedagóxico-didáctico e o da planificación lingüística escolar.

É un lugar común ben asentado en datos empíricos afirmar que as capacidades lingüísticas da cidadanía galega e española son escasas. E, aínda que isto sexa especialmente rechamante nas linguas estranxeiras, é aplicable tamén ao galego

e ao castelán, idiomas en que unha boa parte do alumnado que remata o ensino obrigatorio ten dificultades para resolver con corrección, adecuación, coherencia e eficacia situacións comunicativas coas que se poden atopar na vida diaria¹. Talvez a razón de que isto non sorprenda está no crecente descoido e falta de rigor nos usos lingüísticos e tamén na deformación de crer que a competencia nunha lingua coa que o falante convive se mide polo que sabe sobre ela en vez de polo que sabe facer con ela.

Pero ante este evidente déficit sorprende que non se lles prestase ningunha atención á dimensión didáctica, a como se están ensinando as linguas, ás posibilidades que se poden derivar dunha eficaz colaboración interlingüística, e se centrase todo o debate no papel que deben ter como instrumentos para desenvolver as outras materias do currículo, que é a dimensión máis polémica, problemática e ideoloxizable, e que, en consecuencia, suscita a maior controversia social.

É certo que non son ámbitos excluíntes e parece razoable que o sistema educativo os aproveite complementariamente para mellorar as competencias idiomáticas dos escolares, pero o recurso ao uso vehicular de cada idioma no sistema educativo debe estar guiado por criterios sociopolíticos (que papel lle asignamos a cada un na vida comunitaria) e psicopedagóxicos (que relación teñen con eses idiomas os aprendices). E parece claro que as últimas decisións, especialmente en relación coas linguas estranxeiras, están máis condicionadas pola demagogia partidaria que polo rigor científico.

¹ Os datos obtidos nunha recente investigación sobre competencia comparada en galego e castelán do alumnado de 4º da ESO demostran que o dominio destes idiomas, especialmente do galego, tampouco é satisfactorio. Nas conclusións referidas á expresión escrita dise o seguinte (Silva Valdivia, 2010b: 206):
 — «A competencia xeral de expresión escrita en lingua galega do alumnado da mostra situouse en 2,77 [nunha escala de 1 a 5]; é dicir, por debaixo do punto intermedio da escala».
 — «Separado este resultado polas subcompetencias que integran a expresión escrita, a media máis alta é a de “desenvolvemento temático” (2,94) e a máis baixa a de “coherencia e cohesión” (2,65). En todo caso, ningún indicador acada o nivel de “aceptable”».
 — «Na competencia de expresión escrita en lingua castelá ese mesmo alumnado obtivo unha media de 3,04; é dicir, moi lixeiramente por riba do punto intermedio da escala».
 — «Se se analizan os resultados de expresión escrita en castelán nas distintas subcompetencias, obsérvanse medias moi homoxéneas, sempre na banda do nivel 3, e con valores extremos por arriba en “léxico” (3,12) e por abaixo en “adecuación sociolingüística” (2,91)».

d) Non é desexable, pero tampouco viable, ningún modelo de confrontación lingüística. Hai que repensar, polo tanto, novas fórmulas de complementariedade entre as linguas.

Descartados resesos ideais monolingües, menos viables canto máis feble é o status e o poder da lingua, o reto é articular un modelo plurilingüe no que se garanta simultaneamente o papel comunitario do idioma propio do territorio, o acceso instrumental a linguas engadidas e a convivencia na diversidade.

Sabemos que o modelo de complementariedade máis coñecido —o da diglosia— non é satisfactorio, polo que é necesario explorar novas fórmulas que, unha vez superada calquera tentación monolingüe, permitan construír un plurilingüismo funcional e integrador no que se utilicen como variables de referencia o valor identitario e de comunicación que debe cumprir cada lingua². E neste camiño que está por percorrer hai algunhas evidencias empíricas que deben axudar: que os galegofalantes iniciais se converten doadamente en bilingües, cousa que non sucede de maneira comparable cos que aprenden primariamente o castelán; que a instalación no galego non supón ningunha dificultade engadida para incorporar novos idiomas, pero que o itinerario inverso é moito máis incerto e complicado; que unha lingua minorizada precisa sempre un reforzo valorativo que non demandan os códigos de maior status, etc. É dicir, que a demanda de que a escada para avanzar nun plurilingüismo en Galicia teña como primeiro banzo o idioma galego se asenta non só en razóns históricas, senón tamén en argumentos sociolingüísticos e psicopedagóxicos.

² Partindo da dobre valencia que ten calquera lingua como símbolo de identidade e como instrumento de comunicación, Nadal Farreras (2007: 133) fai unha reflexión sobre a distribución funcional entre linguas que nos parece interesante trasladar ao noso contexto: «Esta distinción permitiría compatibilizar la inevitable globalización lingüística y el mantenimiento de la diversidad, puesto que las lenguas de las minorías nacionales tendrían una función exclusiva fundamental: ser lengua vehicular en sus territorios. Es evidente que el camino a seguir no es el de la lucha abierta, perdida de entrada, contra el inglés o contra alguna otra lengua globalizable, en nuestro caso el castellano. Se trata más bien de que la existencia de estas lenguas sea compatible y, por lo tanto, que se dé un reparto de funciones que permita la conservación y el desarrollo de la lengua nacional amenazada y que, además, consolide un cierto plurilingüismo. Este es posible porque no basta con la lengua identitaria y la lengua global por excelencia, el inglés, porque entre ambas hay un espacio inmenso que tenemos que llenar. Ahora la cuestión fundamental será cómo gestionar la multiplicidad de culturas y de lenguas. Y esta gestión pasa, con toda seguridad, por el fomento de diversas formas de poliglosia. Una poliglosia que también tendrán que aceptar los hablantes de la lengua hegemónica del Estado».

O reto está, xa que logo, en articular un novo discurso de defensa do galego nun marco plurilingüe e en definir o seu espazo na convivencia con outros idiomas. Pero isto esixe definir que entendemos por plurilingüismo, cales son as linguas que deben entrar nese paquete plurilingüe en Galicia e que papel se lle debe atribuír a cada unha.

2. PLURILINGÜISMO? QUE PLURILINGÜISMO?

Os conceptos de plurilingüismo, multilingüismo ou poliglosia deixaron de pertencer a un argot especializado para formar parte do discurso común. É, sen dúbida, unha das consecuencias directas de vivir nun mundo globalizado, pero non se debe ver coa resignación do inevitable, senón como un horizonte aberto a novas oportunidades. Iso si, sempre que non se erga como unha bandeira negadora do singular e do diferencial e se converta nun risco engadido para os idiomas propios de cada comunidade, senón que amplíe as súas expectativas e os revalore nun marco de igualdade coas outras variedades lingüísticas do planeta.

Pero o feito de seren conceptos instalados no discurso común fainos moi sensibles ao reduccionismo, á simplificación e mesmo á demagogia interesada. Entendemos que un debate construtivo, integrador e en positivo sobre a aposta plurilingüe nun contexto como o galego debe ter en conta os seguintes principios:

a) O plurilingüismo non se manifesta só na capacidade para usar varias linguas, senón tamén no compromiso coa diversidade lingüística e cos dereitos das linguas minoritarias³.

³ J. M. Vez alerta sobre os distintos propósitos que se esconden detrás do obxectivo hoxe comunmente asumido de apostar polo plurilingüismo: «Pero, ¿es realmente la conquista de una competencia plurilingüe [...] una finalidad vinculada a la construcción de una cultura de la diversidad y de la tolerancia y a la aceptación de la diferencia, o, por el contrario, es una meta utilitarista y neoliberal vinculada a una comunidad de mercados donde la comunicación en una única lengua franca facilita a los ciudadanos el desarrollo de su competencia existencial para progresar?» (2009: 471).

E a súa resposta a estes interrogantes é categórica: «El propósito de la superación del monolingüismo no puede ser otro que [construir] una ciudadanía europea practicante de su diversidad lingüística y cultural, y orgullosa, al hacerlo, de su estatuto colectivo de un “marcar la diferencia”. Unas prácticas y un sentir la diferencia que debe impregnar la función educativa desde la escuela infantil hasta la universidad» (2009: 473).

Non é necesario insistir na primeira parte do enunciado porque vivimos nun mundo aberto, sen barreiras espaciais e con permanentes intercambios físicos e virtuais que demandan un coñecemento cada vez maior da lingua e da cultura do «outro» para que esas relacións funcionen adecuadamente e con eficacia. Máis necesitada de argumentación pode estar a consideración do plurilingüismo como un valor porque aínda estamos envoltos de máis na ollada plana do uniformismo lingüístico e cultural, e na idea da diversidade como un caos babélico. Porén, a competencia plurilingüe e o interese polo diferente son non só un «plus» para o éxito persoal, senón tamén marcas definidoras dun modelo de sociedade que se identifica cos principios do respecto e da convivencia.

Ser plurilingüe supón, polo tanto, un «saber facer» práctico que se manifesta nunha determinada capacidade para desenvolverse en varios idiomas, para actuar cun certo nivel de destreza en varios códigos lingüísticos. Pero esta asociación, sendo correcta, é parcial, porque a aposta por unha cidadanía plurilingüe implica desenvolver tamén competencias existenciais en relación coa diversidade lingüística, é dicir, asumir a dignidade consubstancial a todas as variedades idiomáticas e comportarse socialmente de forma coherente con eses principios. Son, en suma, competencias sobre o «saber ser» e sobre o «saber estar» que, unidas ás de «saber facer», configuran o perfil dun cidadán verdadeiramente educado para o plurilingüismo.

b) Unha cousa é a capacidade para desenvolverse en varios idiomas e outra o uso efectivo que se faga desa competencia plurilingüe, tanto a nivel individual como colectivo.

Comprometerse cunha cidadanía con competencias plurilingües é, como indicabamos máis arriba, unha necesidade e tamén unha mostra de desenvolvemento e de progreso; pero que unha sociedade valore a capacidade plurilingüe e mesmo a conciba como un obxectivo comunitario non significa que teña que apostar por un funcionamento colectivo en varias linguas. O plurilingüismo individual enriquece, abre espazos de realización profesional e amplía horizontes culturais; o emprego efectivo de varios idiomas pode ser unha esixencia conxuntural ou unha necesidade de carácter persoal, pero non ten por que ser un modelo para a organización da vida colectiva.

c) Ser plurilingüe non significa ter unha competencia plena nin idéntica en todas as linguas que integran ese repertorio.

A competencia plurilingüe ten límites que non se deben obviar, se non se queren xerar expectativas que non se poden satisfacer. Estes límites afectan tanto o número de idiomas como o nivel de competencia en cada un deles, e non é viable un obxectivo social e educativo que non acoute adecuadamente estas dúas dimensións.

Os documentos que orientan a política lingüística europea veñen orientando xa desde hai anos a idea do plurilingüismo sobre a premisa de que as competencias se poden graduar e tamén segmentar. O *Marco europeo común de referencia para as linguas*, por exemplo, facilita indicadores de competencia graduados en distintos niveis, concretados nas distintas destrezas comunicativas e referidos a distintos contextos ou finalidades, o cal permite unha diferenciación nos obxectivos de cada lingua e unha concepción dinámica das capacidades que se pretenden acadar. Só con estas concesións a un imprescindible relativismo competencial se pode aspirar a construír un plurilingüismo maioritario e non elitista.

d) No obxectivo plurilingüe dunha comunidade hai que partir do papel colectivo que se lle quere atribuír a cada lingua como código identitario e de comunicación porque esta é a clave das decisións operativas que se deben tomar despois en todos os ámbitos sometidos á regulación pública.

En Galicia aínda non se lle deu unha resposta clara a esta cuestión e resulta imprescindible para poder avanzar nun modelo de educación plurilingüe coherente. Cómpre decidir se se asume o galego como lingua histórica de Galicia, como indica a propia lexislación, ou non; se se aposta por un futuro en que teña un papel vizoso na vida colectiva ou se lle outorga un valor subsidiario, folclórico e litúrxico; se se está de acordo en que o castelán, amais de oficial, é un idioma fundamental para todos os galegos ou non; se se considera que as linguas estranxeiras teñen unha relevancia colectiva non comparable co galego e co castelán ou se aspira a convertelas case en linguas primeiras, etc.

É un tema delicado, que atinxe aspectos moi sensibles e que está condicionado por opcións ideolóxicas e tamén pola carga de afectos, desafectos e valores cos que se asocia cada idioma. Debe, polo tanto, someterse a un debate sereno, sen utilizacións demagóxicas e sen aproveitamento partidario; pero, mentres non haxa unha postura colectiva sobre os obxectivos, non é posible trazar o(s) itinerario(s).

e) As relacións persoais coas linguas non son neutras nin os contextos socio-lingüísticos asépticos. Calquera opción plurilingüe ten que asentarse na conciencia de que as linguas teñen distinto valor de mercado e que isto condiciona a consideración que lles merecen aos falantes e a mesma disposición cara á súa aprendizaxe.

Que a situación social das linguas se rexe por criterios de poder e que o plurilingüismo está orientado socialmente é unha cuestión ben estudada pola socio-lingüística e tamén pola psicopedagogía: unha persoa, en situacións normais, instálase na súa lingua materna ou ambiental e engade outra ou outras só na medida en que as necesite. Esta é a razón de que os casos de bilingüismo ou plurilingüismo sexan moito máis frecuentes entre os falantes de linguas minoritarias ou de escaso status social, e moito menos entre os de linguas demograficamente moi potentes e/ou cun alto poder económico, social e cultural⁴.

Aceptar o feito da distinta capacidade de atracción e da diferente necesidade de cada código é, polo tanto, fundamental para deseñar unha política plurilingüe porque, se as linguas máis poderosas se engaden con máis facilidade, o que cómpre é asegurar de forma primaria a instalación nos códigos socialmente menos favorecidos.

⁴ L. J. Calvet ilustra esta situación cunha imaxe moi plástica na que sitúa as linguas en distintas órbitas gravitatorias en función da súa capacidade para atraer ou seren atraídas. Explica coas seguintes palabras: «Cuando los hablantes de tal o cual lengua adquieren otra, no la “eligen” por casualidad. Por ejemplo, en Argelia un bilingüe árabe/cabileño tiene un 99% de probabilidades de tener el cabileño como primer idioma, igual que un bilingüe español/quechua en Ecuador tiene un 99% de tener el quechua como primer idioma [...]: los bilingüismos “están orientados” y su orientación nos permite representar las relaciones entre las lenguas del mundo como una especie de galaxia formada por distintos estratos gravitatorios. Alrededor de una lengua hipercéntrica, el inglés, gravitan una decena de lenguas supercentrales [...] cuyos habitantes, cuando son bilingües, tienen tendencia a utilizar, bien la lengua hipercéntrica, bien una lengua del mismo nivel, una lengua supercentral. Por ejemplo, un francés en ocasiones aprende el inglés y el español, rara vez el cabileño... Estas lenguas son, a su vez, ejes gravitatorios para un centenar de lenguas centrales que, a su vez, son el centro gravitatorio de entre 6000 y 7000 lenguas periféricas. De este modo tenemos un modelo que representa la pluralidad lingüística del mundo, cuyo cimiento son los sistemas de bilingüismo. Y la proyección de este modelo en una porción de territorio determina su “nicho ecolingüístico”, un espacio de coexistencia y, en ocasiones, de conflicto entre lenguas en el que, eventualmente, pueden intervenir políticas lingüísticas» (L. J. Calvet, «Identidade y Plurilingüismo», www.campus-oei.org/tres_espacios/icoliquio9.htm).

3. ESCOLA E SOCIEDADE: XUNTAS, PERO NON REVOLTAS

Este reto de construír un novo código de valores lingüísticos e de avanzar na competencia plurilingüe dos cidadáns atinxe de xeito substancial o sistema educativo, pero non será posible se non se consegue implicar nel o conxunto da sociedade. É no marco do debate político e social onde se debe acordar por consenso o perfil lingüístico de cidadán que se pretende, e son as instancias públicas as que teñen a responsabilidade principal na súa socialización. Só a partir de aí se pode discutir cal é a responsabilidade da escola e cales son os itinerarios cientificamente máis acaídos para darlle unha resposta satisfactoria.

Parece algo obvio, pero moitas veces esquecese que o sistema educativo non pode estar sometido a dinámicas alleas —e menos contrapostas— ás do resto de institucións que guían a vida comunitaria, que a súa capacidade para consolidar saberes é limitada e que fracasa inevitablemente se non atopa reforzos e sinerxías extraescolares. E isto non significa situarse nunha concepción da escola como mera reproductora de valores institucionalizados ou de tendencias sociais dominantes, porque cómpre seguir reivindicando o seu papel crítico e transformador; pero entendemos que é necesario un mínimo pacto para deslindar responsabilidades: os grandes obxectivos lingüísticos teñen que definirse no ámbito político e social, e o camiño para acadalos debe estar orientado por especialistas con criterios científicos.

Pois ben, se damos por bo que a meta é conseguir que todos os cidadáns valoren a diversidade lingüística, se sintan identificados coa lingua galega en canto código histórico da comunidade, aprecien e mostren un dominio importante dos dous idiomas oficiais, e sexan quen de valerse como mínimo dunha lingua estranxeira para resolveren situacións da vida cotiá⁵, a escola ten que reelaborar esta demanda en forma de obxectivos educativos e poñer en acción os instrumentos de que dispón para acadalos. E estes instrumentos son de dous tipos: un pedagóxico, representado polas clases de linguas, e outro de organización escolar, que é a planificación do uso das linguas nas outras materias do currículo e no funcionamento dos centros.

⁵ Estas son as capacidades que abrangue a chamada «competencia básica de comunicación lingüística» no currículo da ESO en Galicia (Decreto 133/2007 do 5 de xullo; DOG do 13 de xullo de 2007), o que significa que é un obxectivo escolar que deben acadar todos os estudantes ao rematar o ensino obrigatorio.

3.1. Sobre os enfoques no ensino e aprendizaxe das linguas

Hai bastante consenso en que o traballo que se fai nas clases de linguas ten uns froitos moi cativos en canto á súa capacidade para facer un uso efectivo e contextualizado. Fálase de metodoloxías excesivamente centradas no código, de actividades pouco orientadas ao uso, de deficiente gradación das aprendizaxes ao longo das etapas educativas, de reiteracións innecesarias, de falta de coordinación intra e interlingüística, etc. E o resultado é a desmotivación de ensinantes e aprendices, e un sentimento de frustración xeneralizado.

Sen pretender resolver desde estas liñas unha cuestión moi complexa, o que parece claro é que non se pode pasar por riba do fracaso que significa que, despois de estudar distintas linguas durante todo o sistema educativo, os estudantes mostren carencias importantes para se desenvolveren neses códigos. Para comezar a reverter unha situación tan insatisfactoria é urxente que a formación do profesorado e as condicións escolares se poñan ao servizo da renovación da didáctica das linguas en dúas direccións complementarias: na adopción de enfoques comunicativos e na colaboración interlingüística.

En canto ao primeiro, non hai discrepancias teóricas sobre que o obxectivo non é acumular saberes sobre o código, senón ser capaz de facer uso del; pero a metodoloxía didáctica, o que se fai na aula e mesmo o que se avalía teñen, en xeral, pouco que ver con ese obxectivo. E isto non se debe confundir cunha apelación ao activismo non planificado, nin tampouco cun rexeitamento acrítico do traballo co código: os enfoques comunicativos requiren unha planificación moi rigorosa, o dominio de estratexias para regular a dinámica da aula e tamén saberes sobre a lingua; o que se desbota é que estes últimos se convertan nun obxectivo de aprendizaxe autónomo.

E no que toca á colaboración interlingüística, seguramente cómpre un maior esforzo de persuasión, pero resulta tamén imprescindible. No sistema educativo de Galicia existen desde o primeiro curso de primaria ata o último de secundaria, como mínimo, tres materias lingüísticas: o galego, o castelán e un idioma estranxeiro (ao que se engade, en secundaria, un segundo). Os aprendices son os mesmos e as aprendizaxes que se buscan en todas estas materias son en boa parte comúns. E, porén, a clase de cada lingua adoita ser un espazo estanco, como se fose a única aula da única lingua presente no currículo.

É imprescindible rachar con esta concepción do plurilingüismo como suma de redutos disciplinares monolingües para facer rendibles tempos e esforzos, aproveitar sinerxías, evitar solapamentos e avanzar nunha visión aberta e liberada de prexuízos da realidade lingüística. Esta colaboración pode mostrar graos distintos e mesmo se pode concibir como un proceso dinámico no que se vaia avanzando progresivamente: desde a simple unificación terminolóxica, pasando pola coordinación temporal de certas aprendizaxes ou o desenvolvemento compartido dalgunha actividade, ata a planificación conxunta do traballo nas diversas áreas lingüísticas. A cuestión é situarse nesta filosofía cooperativa.

3.2. Sobre a planificación lingüística escolar

Se a renovación dos enfoques pedagóxicos resulta tecnicamente difícil pero non polémica, a planificación do uso escolar das linguas ten a complexidade engadida de que canaliza todas as tensións lingüísticas que hai na sociedade.

Coidamos que neste debate hai dous erros que é necesario superar: por unha banda, a xa citada identificación simplista e improdutivo de «política lingüística» con «política lingüística escolar», e, por outra banda, a consideración desta planificación como un fin e non como un medio. En coherencia con todo o dito, pensamos que un modelo lingüístico escolar orientado a potenciar a competencia plurilingüe e a unha visión integradora da diversidade lingüística se debe asentar nos seguinte piares:

— O uso instrumental das linguas no desenvolvemento de materias non lingüísticas é un procedemento acaído para avanzar na súa aprendizaxe, pero o momento da súa introdución e a intensidade do seu emprego deben guiarse polo status de cada idioma e polo papel comunitario que se lle asigna.

Neste sentido, entendemos: a) que o galego, tanto pola súa condición de lingua histórica do territorio como polo seu carácter recesivo, deben ser o idioma primeiro e principal do currículo; b) que o castelán debe ser tamén instrumento do currículo desde idades temperás, pero a súa prevalencia extraescolar garante moito mellor a súa competencia e o seu uso; e c) que a incorporación das linguas estranxeiras ao ensino doutras materias é positiva, pero que se debe facer cunha intensidade e, sobre todo, nun momento distintos.

O papel do galego e do castelán como linguas oficiais e ambientais en Galicia esixe que todos os cidadáns os dominen de forma satisfactoria, pero o radical desequilibrio no seu status e no mundo dos aprendices esixe unha discriminación positiva a favor do primeiro. No que se refire ás linguas estranxeiras, o seu uso vehicular debe estar orientado por criterios psicopedagóxicos e non como resposta a demandas sociais moitas veces alimentadas artificialmente. Neste sentido, débese ter en conta que a súa aprendizaxe non é necesariamente máis efectiva por ser máis temperá, e que a investigación demostra que tan importante ou máis ca «cando se incorporan» e «en que medida» é «como se incorporan» e «como se aprenden»⁶.

— Non é un principio indiscutible que o primeiro ensino se deba realizar na L1 dos aprendices, e moito menos entre variedades estrutural e socialmente próximas.

É certo que esta é a postura clásica da pedagogía, pero as experiencias de inmersión lingüística realizadas en diversos contextos durante as últimas catro décadas demostraron que o ensino nunha lingua distinta da do aprendiz non ten por que supoñer unha eiva na aprendizaxe e pode ser unha vía recomendable para avanzar na competencia bilingüe e na conciencia dunha biculturalidade non conflitiva. A clave está en que se dean certos requisitos sociolingüísticos (que o cambio de lingua entre a familia e a escola sexa a favor do idioma con menos status), pedagóxicos (que o profesorado estea convenientemente adestrado para resolver a comunicación escolar nunha lingua distinta da do neno) e motivacional (que os aprendices —e, de ser o caso, as familias— estean interesados e colaboren no proceso).

⁶ O profesor Barry McLaughlin desenvolveu co suxectivo título «Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn» varias preconcepcións moi asentadas que cómpre superar. Entre elas están dúas especialmente relacionadas co que defendemos neste apartado: que «canto máis novo é o neno, máis hábil é para aprender unha lingua» e que «canto máis tempo pasa o estudante nun contexto de segunda lingua máis rapidamente a aprende» (<http://people.ucsc.edu/~mclaugh/MYTHS.htm>). Son «mitos» porque as aprendizaxes lingüísticas non se poden desligar doutros moitos condicionantes: as características estruturais e sociais da lingua en cuestión, a relación que mantén o aprendiz con ela, o seu grao de instalación nunha lingua primeira desde a que facer transferencias eficaces, a maneira de introducir esa nova lingua, etc.

A recomendación que fai McLaughlin ao profesorado de superar estas falsas crenzas nós permitímonos estendela aos planificadores do uso escolar das linguas.

Non se trata de apostar por un primeiro ensino que funcione indiscriminadamente nunha lingua distinta da dos nenos, pero si de facer visible unha fórmula alternativa e empiricamente probada que pode funcionar con éxito na educación de aprendices de lingua maioritaria ou dominante. E, de paso, para deixar claro que o rexeitamento a unha hipotética inmersión en galego responde a prexuízos lingüísticos e non a argumentos científicos.

— A libre opción de lingua escolar non garante os obxectivos lingüísticos do sistema e pode ser xermolo de segregación lingüística e social.

Neste momento boa parte do debate lingüístico en Galicia está centrado na capacidade que deben ter as familias para decidir o idioma de instrución dos seus fillos. Pois ben, cómpre afirmar con contundencia que non é posible ningún modelo integrador e orientado a unha mesma meta para todos que se asente sobre o principio da libre elección de lingua.

A información sobre a lingua familiar e ambiental dos nenos é relevante, pero como factor psicopedagóxico que debe ser tido en conta no proceso de ensino-aprendizaxe, non como condicionante do modelo lingüístico escolar e moito menos como instrumento ideolóxico para orientar un proxecto lingüístico colectivo.

4. O DECRETO 79/2010 PARA O PLURILINGÜISMO

O último episodio, polo de agora, do «non debate» sobre a cuestión lingüística en Galicia está representado polo Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia (DOG do 25 de maio). É necesario, polo tanto, referirse brevemente a el.

Coidamos que a eiva principal desta norma legal estivo no ambiente en que se xestou, minado por liortas sociais e políticas, que non permitiu un debate calmo e produtivo. O problema non estivo en introducir o tema do plurilingüismo nin en poñer a debate o papel curricular das linguas que se pretende que aprendan os estudantes⁷; o que realmente viciou o proceso —e seguramente

⁷ As críticas ou as reservas ante este Decreto non se poden referir a que sitúa o galego no ámbito do plurilingüismo. Este é o marco, non hai outro; e sería bo que as posturas máis comprometidas coa lingua histórica

tamén, en boa parte, o resultado— foi o clima revisionista e de axuste de contas fronte a supostos excesos anteriores. Con este lastre nas alforxas, alimentado no fervor electoral e convenientemente amplificado nalgúns medios de comunicación, non era fácil entrar no contraste de argumentos, como ben se comprobou tamén na maior parte das reaccións públicas que provocou.

Agora, pasada a onda expansiva e xa con certo distanciamento, pode ser un momento axeitado para facer algunha reflexión sobre os seus aspectos máis discutibles, que, para nós, son: a) a propia concepción de plurilingüismo; b) o papel da escola en relación coas linguas e a súa aprendizaxe; c) a capacidade das familias para decidir sobre o idioma de escolarización; d) os criterios para decidir o momento e a proporción de uso vehicular de cada lingua; e) as funcións que lles quedan aos centros escolares na planificación lingüística.

Comentámoslos brevemente:

a) No Decreto dáse unha visión demasiado funcional e utilitaria do plurilingüismo que non se corresponde coa dimensión social, en sentido amplo, que se debe promover das linguas desde o ámbito educativo.

Esta concepción, que consideramos simplista e reduccionista, maniféstase en dúas cuestións: en desligar a competencia idiomática dos compoñentes afectivos, actitudinais e de empatía, e en identificar practicamente linguas estranxeiras con inglés. Sabemos que esta é a ideoloxía dominante cando se fala de plurilingüismo, pero iso non xustifica que non se aposte con máis decisión desde o espazo educativo por opcións máis abertas e humanísticas que teñen importante soporte no discurso académico e mesmo no das institucións europeas⁸.

de Galicia non confundisen o albo, porque a competencia plurilingüe é unha demanda social imparabile á que as administracións públicas teñen a obriga de responder.

Na última década tomáronse múltiples decisións neste sentido dentro do sistema educativo: a implantación do estudo obrigatorio dunha lingua estranxeira desde 1º de educación primaria, o seu adianto voluntario á educación infantil, a creación das Seccións Bilingües (primeiro en secundaria e despois estendidas a primaria), o fomento de intercambios e estadias no estranxeiro para profesorado e alumnado, etc. E non fai falta documentar a demanda obtida por todas elas.

Non foi, pois, o Decreto 79/2010 o que abriu a billa. O que falta é reflexión e avaliación para poñer rigor neste proceso desbocado e para que esta corrente dominante non alague o necesario compromiso coa lingua galega como marca identitaria e coa competencia preferente nas dúas linguas oficiais de Galicia.

⁸ Esta liña argumental vese reforzada pola ideoloxía lingüística que se quere promover desde o Consello de Europa, e, máis en concreto, a través do Marco europeo común de referencia para as linguas, no que se

b) A relación escola-sociedade é complexa e susceptible de tomas de postura diversas e mesmo contrapostas: desde a dos que entenden que a primeira non é máis ca un apéndice da segunda (ou un instrumento ao seu servizo) ata os que consideran que debe ser unha panca de transformación das estruturas sociais.

Sen caer en entreguismos cómplices nin en utopías sen fundamento, entendemos que hai un espazo para o posibilismo crítico e esixente: a escola actual xa non é a institución sobre a que recae de maneira practicamente exclusiva a responsabilidade de socializar e de culturizar os individuos, pero isto non se pode utilizar como desculpa para minimizar ou mesmo deslexitimar o seu papel cívico e cohesionador. E esta función, no que toca ás linguas, é decisiva.

O Decreto non toma postura explícita sobre esta cuestión, pero, pola regulación que fai do uso escolar dos idiomas e polo poder de decisión que deixa nas mans das familias, parece claro que aposta simplemente por trasladar á escola as dinámicas sociais, renunciando, en consecuencia, á función compensatoria e reequilibradora que se lle debe esixir como institución de servizo público.

O papel das familias na determinación do idioma de escolarización é un dos aspectos máis polémicos porque enfronta dúas lexitimidades supostamente contrapostas: a posibilidade democrática de decidir individualmente sobre opcións educativas e a non menos democrática de configuralas colectivamente a través das institucións representativas.

O debate é antigo e non se pode dicir que estea resolto. É desexable, sen dúbida, que pais e nais colaboren na vida escolar; seguramente hai que mellorar as canles de representación existentes e introducir fórmulas novas que dinamicen esa colaboración; pero os obxectivos educativos básicos —tamén os lingüísticos— non poden estar condicionados por tomas de postura individuais.

É certo que o Decreto reduciu esta capacidade de decisión en relación coa proposta inicial, pero a lingua vehicular na educación infantil segue directamente vin-

inclúe como compoñente da competencia plurilingüe a denominada «competencia existencial», que supón o desenvolvemento dunha personalidade caracterizada pola adopción de actitudes favorables á aprendizaxe de linguas e á valoración da diversidade lingüística e cultural.

F. Lorenzo (2005: 256) sintetízao da seguinte maneira: «El proceso histórico de la Unión Europea descansa en el desarrollo de una identidad social caracterizada por una especial sensibilidad a la diversidad lingüística y el deseo de dominio de los códigos lingüísticos; del desarrollo, en definitiva, de un deseo de conocimiento, una *libido sciendi* hacia las lenguas».

culada a unha prescritiva consulta ás familias. E que unha etapa tan decisiva na configuración de percepcións e de hábitos lingüísticos dependa en toda a súa extensión desa decisión pode facer inviable calquera obxectivo lingüístico comunitario no que o galego siga funcionando como referente identitario⁹.

O momento e a proporción de uso vehicular de cada lingua está guiado por un equilibrio supostamente aséptico que contradí todas as evidencias sociolingüísticas e psicopedagóxicas. As linguas apréndense, valóranse e conseguen status dentro e fóra da escola; e, se o seu prestixio, poder e presenza social non son iguais, non se pode vender o seu equilibrio escolar como unha vía satisfactoria para acadar metas equilibradas.

A opción dos tres terzos (un para o galego, outro para o castelán e outro para a lingua estranxeira) desde educación primaria que aparecía no documento de «Bases para a elaboración do decreto do plurilingüismo» foi corrixido parcialmente no Decreto, pero non por cambio de filosofía, senón pola imposibilidade material de vehicular desde o momento da súa aprobación un terzo do currículo en lingua estranxeira. E hai que afirmar que non é unha proposta razoable nin cientificamente consistente: non é admisible que a lingua estranxeira se poña ao nivel das linguas oficiais da comunidade e tampouco se pode defender unha meta de competencia bilingüe equilibrada entre galego e castelán cun tratamento equitativo dos dous idiomas¹⁰.

Consideramos que esta opción parte de tres erros (ou ocultacións) fundamentais: o primeiro, que non se pode pretender unha funcionalidade nin unha

⁹ No momento da presentación das «Bases para a elaboración do decreto do plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia» alertabamos sobre os riscos desta consulta. Hoxe reafirmámonos naquela apreciación, que formulabamos nos seguintes termos (Silva Valdivia, 2010a: 33): «Podemos especular sobre os resultados desta consulta, pero non é arriscado imaxinar que as respostas que risquen o castelán como lingua materna superarán amplamente as porcentaxes que lle dan os estudos sociolingüísticos, o cal situará o galego como idioma residual nesta etapa educativa. Pero tampouco sería bo un resultado hipotético que reproducise a situación sociolingüística real, porque se estarían consolidando dúas comunidades lingüísticas en paralelo. É dicir, todo o contrario da comunidade lingüisticamente integrada e cohesionada que se predica como obxectivo».

¹⁰ H. Monteagudo (2010: 88) exprésao moi ben cando afirma o seguinte: «Este tipo de bilingüismo [un bilingüismo restitutivo ou de recuperación do galego] non pode fundarse nunha actitude neutral dos poderes públicos, no sentido de instalarse na inacción nos ámbitos en que o galego se atopa en situación máis desaxustada, mentres se fomenta un aparente equilibrio entre o galego e o castelán xusto nos dominios en que a acción do Estado pode ser máis eficaz (administracións públicas, sistema educativo), pois tal actitude en realidade validará a actual marxinación ou subordinación do galego nunha serie de dominios clave da vida social (educación superior, medios de comunicación, ámbito profesional, laboral, comercial e financeiro, lecer e cultura de masas), e por tanto acompañará a decadencia do idioma propio do país sen ningunha posibilidade de revertela».

competencia semellante para todas as linguas; o segundo, que o seu prestixio e o seu poder non son comparables, e o terceiro, que a relación persoal, a familiar e a ambiental dos aprendices con eses códigos son tamén moi diferentes.

Se se teñen en conta estas evidencias e se as apelacións do preámbulo a diversas normas lingüísticas (Estatuto de autonomía, Lei de normalización lingüística, Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias, Plan xeral de normalización da lingua galega) son sinceras, non se pode entender que se postule un modelo trilingüe puro e sen matices. O resultado para moitos nenos e nenas que apenas teñen contacto co galego no seu día a día extraescolar pode ser dramático: que sendo idioma oficial e definidor da identidade histórica do país o acaben percibindo como unha lingua estranxeira.

E, da anterior, derívase outra eiva importante: que non queda espazo para a planificación lingüística nos centros escolares, anulando así unha fórmula que, con maior ou menor acerto, viña funcionando desde hai tempo e que resulta clave para a adaptación do modelo aos distintos contextos sociolingüísticos e psicopedagóxicos.

Esta planificación que podemos chamar «de segundo nivel» desaparece por completo porque o Decreto establece dous límites de valor absoluto: no ensino primario e secundario fíxase a lingua dalgunhas materias e establécese que as demais se deben distribuír na mesma porcentaxe de horas semanais en galego e castelán; e, no que se refire á educación infantil, indícase que se usará a lingua materna predominante entre o alumnado e que esta se decidirá a partir dunha pregunta formulada aos pais para tal efecto.

Con estes vimbios legais, o mandato repetido en educación primaria e secundaria (art. 6.1 e 7.1) de que «se garantirá a adquisición da competencia lingüística propia da etapa e do nivel nas dúas linguas oficiais» resulta unha afirmación retórica porque o resultado será o que sexa, pero non en función das decisións que con criterios pedagóxicos poida tomar o centro. E o de que en educación infantil «se procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo» (art. 5.1) débese entender, no mellor dos casos, como unha inxenuidade.

5. A PROL DUN PLURILINGÜISMO INTEGRADOR DESDE O GALEGO¹¹

Sentirse orgulloso do propio sen chauvinismos, ser capaz de apreciar e valorar o diferente e poder aproveitar as vantaxes de comunicarse en varias linguas son algunhas das capacidades máis definidoras dunha sociedade avanzada e culta. Apostar con decisión por isto é un reto ineludible para a escola e para a sociedade en xeral, pero un reto que hai que abordar con optimismo e coa seguridade de que se pode superar con éxito.

Entendemos que en Galicia isto hai que facelo a partir de dous presupostos: unha actitude ilusionada cara á diversidade lingüística e cultural e a asunción do galego como compromiso primario nesa aposta plurilingüe. Para o primeiro, abonda con crear un clima social e escolar favorable, e aproveitar as múltiples sinerxías positivas que se están a producir a nivel europeo; o segundo, en cambio, posiblemente require dun maior esforzo persuasivo que debería xirar arredor de tres argumentos: a) como patrimonio colectivo que é, os galegos de hoxe temos a responsabilidade específica de legarlles o idioma galego ás futuras xeracións; b) esta permanencia no tempo só é posible se se mantén como lingua socialmente viva en Galicia, o seu territorio específico; e c) a primeira condición para que conserve esta vitalidade social é que todos os cidadáns teñan unha competencia suficiente para empregala.

En coherencia co que viñemos defendendo, estes dous presupostos deben funcionar de xeito solidario e complementario, tanto a nivel social como escolar. A tese de fondo é que unha educación plurilingüe en Galicia ten que desenvolver saberes procedementais, pero tamén actitudinais; que as competencias idiomáticas non entran en conflito entre si, senón que se poden e deben sumar; que a capacitación plurilingüe esixe renovación e coordinación nas áreas lingüísticas, pero tamén unha planificación lingüística rigorosa a nivel de centro, e, finalmente, que a situación social de cada idioma é singular, e que isto se debe ter en conta no seu tratamento escolar.

¹¹ Esta é a tese que defendemos xa en escritos anteriores sobre o tema (2008a e 2008b) e que agora repetimos. Coidamos que non hai outra alternativa de futuro para o galego nin tampouco para un plurilingüismo do que non quede excluído o idioma histórico de Galicia.

Todo o anterior implica un compromiso colectivo, que debe comezar por restablecer o diálogo político, pero que ten que implicar tamén a colectivos sociais, culturais e académicos, e que debe apoiarse no asesoramento científico. Hai que desandar camiños sementados de sectarismo e demagogia e construír un proxecto colectivo no que o galego sexa código primario e referente colectivo; o castelán, idioma fundamental de enriquecemento comunitario, e as linguas estranxeiras, nunha opción variable e aberta, instrumentos para ampliar o espazo comunicativo e fórmulas de compromiso coa diversidade.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVET, L. J.: «Identidades y Plurilingüismo», www.campus-oei.org/tres_espacios/icoquio9.htm [data de consulta 20 out. 2010].
- LORENZO, F.: «Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE», *Cultura y Educación*, 17 (3), 2005, pp. 253-263.
- MCLAUGHLIN, B.: «Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn», <http://people.ucsc.edu/~mclaugh/MYTHS.htm> [data de consulta 20 out. 2010].
- MONTEAGUDO, H.: «Presente e porvir do galego», *Grial*, 186, 2010, pp. 83-89.
- NADAL FARRERAS, J. M.^a: *Las 1001 lenguas*, Xirona, Ed. Aresta, 2007.
- SILVA VALDIVIA, B.: «Plurilingüismo a partir do galego», *Revista Galega do Ensino*, 53, 2008a, pp. 21-26.
- «Lingua e escola en Galicia. Balance e propostas de futuro», *Grial*, 179, 2008b, pp. 42-53.
- «Un decreto para o consenso?», *Tempos Novos*, 152, 2010a, pp. 31-34.
- (ed.): *Avaliación da competencia do alumnado de 4º da ESO nos idiomas galego e castelán*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2010b.
- VEZ, J. M.: «Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente», *Cultura y Educación*, 21 (4), 2009, pp. 469-483.