

# As linguas e as identidades: o papel do profesorado de Ciencias Sociais nas sociedades plurilingües

LIXÓ GÓMEZ, Carlos

Universidade de Santiago de Compostela

carloslixogomez@gmail.com

[Recibido decembro 2014; aceptado febrero 2015]

## Resumo

No tempo da globalización, o papel do profesorado no vínculo (inevitábel) entre educación, linguas e identidades é fundamental. Desde as Ciencias Sociais, tanto no eido da investigación como especialmente no propio ensino, faise necesaria a elaboración dunha postura coherente e consciente arredor do lugar que deben ocupar as linguas nas aulas das sociedades plurilingües. A sociolingüística é a disciplina en base á cal podemos comezar a elaborar esa proposta, e en Galiza existen xa importantes traballos que nos poden ser útiles nos primeiros momentos. Porén, debemos ir máis alá para colaborarmos desde a nosa formación social á comprensión dunha realidade lingüística e identitaria que incide na formación integral das crianzas, e que está fortemente vinculada á Historia, a Xeografía ou a Arte. Para os docentes de Ciencias Sociais nunha sociedade cunha lingua minorada, cuxos falantes son por defecto vítimas do estigma, propóñense unhas liñas de actuación éticas: o uso responsábel da lingua en todos os ámbitos para a súa dignificación ante o alumnado, a introdución de temas lingüísticos dentro dos temarios de materias sociais e a defensa dos valores do ecolingüismo, da diversidade e o respecto pola diferenza.

*Palabras chave:* educación, linguas, identidades, Ciencias sociais, profesorado, sociedades plurilingües, Galiza

## Abstract

In the time of globalization, the role of teachers within the (inevitable) link among education, languages and identities is essential. In the realm of the Social Sciences, both in research and especially in teaching itself, it is necessary to elaborate a coherent and conscious stance about the place that languages must occupy in multilingual societies. Sociolinguistics is the main discipline we can look to in order to begin this essay, and in Galiza there already are interesting works about it. However, we must transcend these and, drawing on our social training, contribute to the understanding of the identitary and linguistic reality which has an impact on the integral education of children, and which is

also linked to History, Geography and Arts. For Social Studies teachers in a society with a minoritised language, whose speakers are victims of stigma, we propose an ethical course of action: the responsible use of the native language in every context in order to dignify it among the students, the introduction of languages in the social studies syllabus, and the defense of ecolinguistic values, diversity and respect for difference.

Key words: education, languages, identities, Social Sciences, teachers, multilingual societies, Galicia

## **1. Introducción**

A lingua é un elemento puramente social, tal e como lembra Pierre Bourdieu (1982), se non o elemento social por excelencia. Porén, os expertos en Ciencias Sociais, tanto desde o ámbito investigador como desde o ensino, vémonos ás veces frustrados nos nosos intentos de análise das situacións que se dan nas sociedades en que conviven dúas ou máis linguas, como é o caso da galega. Por unha banda a hexemonía da lingüística, e máis concretamente da súa rama sociolingüística, influída pola Psicoloxía Social e escasamente vinculada con procesos históricos e culturais de longa duración. Pola outra, o potente e expansivo argumentario político arredor do tema, tanto por parte dos falantes de linguas minorizadas que buscan recuperar a súa hexemonía, coma dos Estados centralizadores que ven nesas linguas un perigo para a súa unidade. No medio, un discurso social e humanístico débil e limitado, incapaz de dar respostas orixinais. Esta conxuntura é a que explica que, por exemplo, nas aulas desas comunidades se analice a realidade lingüística exclusivamente desde a propia materia de lingua.

Este traballo pretende abrir preguntas sobre os espazos que desde as Ciencias Sociais podemos ocupar neses horizontes de investigación, e tamén sobre o papel que pode (e ao noso ver, debe) ter nas aulas a reflexión sobre a lingua en vinculación directa coa Historia, a Xeografía, a Arte e en xeral as disciplinas que estudan os seres humanos en sociedade. Para isto, faremos en primeiro lugar un repaso sobre o estado das investigacións sociolingüísticas en Galiza, que a pesar das diferenzas metodolóxicas non pode senón ser o noso punto de partida. A continuación, reflexionaremos sobre as identidades e as súas manifestacións nas sociedades plurilingües, e sobre o papel que poden ter a escola e as Ciencias Sociais no desenvolvemento integral das crianzas que habitan nesas sociedades. Chegados a este punto, faise unha proposta de como podemos nós, os (futuros) profesores, actuar a título individual, de xeito coherente co noso deber de formadores. Finalmente, as conclusións.

## **2. A pesquisa sobre as linguas en Galiza**

En Galiza as investigacións sociolingüísticas veñen tendo un notábel incremento nas últimas décadas, un auxe común aos demais territorios do Estado español con máis dunha lingua oficial. Súmanse estudos de todas as etapas do ensino, como da Igrexa ou do eido empresarial; centrados nas cidades, nas vilas e no rural, e mesmo nos límites da nosa comunidade autónoma (González González, 2003: 11). Dunha óptica máis integral, á parte das enquisas periódicas do Centro de Investigaciones Sociológicas ou do Instituto Nacional de Estadística / Instituto Galego de Estatística, contamos co Mapa Sociolingüístico de Galicia (MSG), orientado a ofrecer unha perspectiva global da situación sociolingüística galega (González González, 1996). A súa diagnose buscaba servir de base a unha futura (e irrealizada) planificación lingüística a nivel galego, e para iso analizaba tres parámetros: a competencia en galego, os usos lingüísticos e as actitudes cara a esta lingua (González González, 2003: 12). Os resultados achegaron unha enorme cantidade de datos, porén a análise dos mesmos evidenciou unha inconsistencia entre os usos e as actitudes, pondo de manifesto as limitacións dos métodos de investigación cuantitativos, e concretamente da enquisa (Callón, 2010: 123-148).

Os novos investigadores tiveron que buscar, entón, novas vías, entre as que destacaron a aposta pola metodoloxía cualitativa, fronte ou canda a cuantitativa, para superar así un modelo que condicionaba en boa medida os entrevistados, quen advertían con facilidade que é o que “se debe responder” en relación co fenómeno representado (Ibáñez, 1979: 117-120). Ademais, tívose que asumir a necesidade de renovación teórica, especialmente ante a evidente incapacidade das propostas normalizadoras de incidiren na sociedade. Aínda hoxe se continúan explorando eses camiños.

O termo actitude, tomado da Psicoloxía Social como boa parte das teorías nas que se basea a sociolingüística, é clave para explicarmos o comportamento social en xeral e ao mesmo tempo é conflictivo até na súa definición. A maioría dos estudos sobre as actitudes cara ao galego seguen a escola mentalista<sup>1</sup>, que define as actitudes como “constructos mentais, e polo tanto internos, do individuo, que conducen a responder favorable ou desfavorablemente ante un obxecto dado” (Iglesias, 2002: 26). É dicir, trátase de actitudes aprendidas, non innatas, que avalían un obxecto e logo actúan en consecuencia cara a el. Fórmanse paralelas ao proceso de socialización do individuo, polo que tanto a infancia como a puberdade son consideradas períodos críticos (Rodríguez González, 1989).

---

<sup>1</sup> Inserida dentro da escola americana (Formoso, 2013: 20) e oposta ao condutualismo (Iglesias, 2002: 15).

No entanto, a realidade galega das últimas décadas, cunhas actitudes cara ao galego mellorando paralelamente a unha perda de falantes constante, levaron estes autores a asumir que “a pesar da grande importancia das actitudes e ideoloxías, o comportamento humano non depende só destas, senón tamén doutra gran diversidade de factores” (Iglesias, 2002: 30). A Teoría da acción razoada (“Theory of Reasoned Action”) de Ajzen e Fishbein (1980) defende que son dous os factores dos que depende o comportamento, o primeiro é a dita actitude do individuo cara a ese comportamento e, a maiores, o outro factor é o denominado norma subxectiva, que representa “a percepción do individuo con respecto ás presións sociais do seu contorno para que actúe dunha determinada maneira” (Iglesias, 2002: 32). Pola súa banda, Triandis (1980) engádelles a estas o hábito, diferente da intención, e o contorno. Segundo el, para moitos dos comportamentos o hábito é máis importante que a intención, e os contornos favorábeis adoitan ter un rol decisivo “in reducing the predictability of behaviour from behavioral intentions” (Triandis, 1980: 220), o cal sitúa a súa formulación lonxe da de Fishbein.

Pola súa banda Iglesias (2002), investigadora centrada nas actitudes cara ao galego, adopta as propostas de Ajzen e Fishbein e de Triandis e fusiónaas para elaborar unha teoría propia, á que lle engadiría a influencia dun axente máis, a competencia. Así, segundo ela, a competencia en todas as destrezas do idioma, o hábito lingüístico herdado dun xeito (case) inconsciente, a contorna, e as crenzas normativas en función dos grupos de referencia, son os factores que condicionan as actitudes e as intencións, e consecuentemente o uso lingüístico (Iglesias, 2002: 32-42).

En calquera caso, ao noso ver, a clave non estaría tanto en atopar que factores afectan á configuración das actitudes. Talvez sexa importante prestar atención a un matiz sobre o que Ajzen se detivo especialmente: que as actitudes non son unívocas nin coherentes. Poden ser duais, múltiples e mesmo contraditorias, xa que é posíbel que os individuos teñan simultaneamente diferentes actitudes cara a un obxecto nun mesmo contexto, unha actitude implícita ou habitual, e outra explícita (Ajzen, 2001).

A isto préstalle especial atención a outra sociolingüista actualmente de referencia na investigación sobre as actitudes cara ao galego, Formoso (2013), que se orienta máis pola escola occitana<sup>2</sup>. Esta corrente, autocualificada como intervencionista, dálle moita máis importancia ao colectivo e ao ideolóxico. Fronte ao hábito ou ás competencias, que á vista da autora se poden adquirir con facilidade, o discurso que se implanta na sociedade sobre a lingua ten maior relevancia nas actitudes. O erro na

---

<sup>2</sup> Que se insire á súa vez dentro da escola europea.

relación das actitudes cos comportamentos sería, entón, que “se obviou que tales actitudes son manifestacións dunhas representacións sociolingüísticas que influen directamente nelas” (Formoso, 2013: 25). Así dásele explicación a que os falantes de galego teñan uns hábitos “máis flexibles” ca os castelanfalantes ou que a competencia na norma culta sexa rexeitada e non se queira adquirir por parte dos galegofalantes (Formoso, 2013: 21-22).

Formoso asume as premisas de Boyer (1997: 17-20) de que todos os funcionamentos lingüísticos están determinados polos imaxinarios sociolingüísticos colectivos, o que nos casos de conflito diglósico se traduce en que os estereotipos e prexuízos, os valores e os mitos, contribúen a promover a idealización, a estigmatización e a folclorización das linguas dominadas (Formoso, 2013: 23). Estas particularidades, canda outras coma o outoodio, a inseguridade e a lealdade, son ao ver da autora –e seguindo a Boyer e tamén a Lakoff– unha mostra do “camiño que seguen as clases dominantes para impoñer esquemas de percepción e de avaliación das formas lingüísticas, e de dispositivos normativos tendentes a orientaren prácticas e crenzas” (Formoso, 2013: 24).

Ante isto, a solución é a intervención colectiva, tentando influír nesas representacións e ideoloxías lingüísticas. Usando a terminoloxía de Lakoff recolleita por Formoso, o obxectivo é “redefinir os marcos”, é dicir, mudar o xeito en que o público ve o mundo, mudar o que nos parece sentido común, a través do uso dunha nova linguaxe, xa que “pensar de xeito diferente require falar de xeito diferente” (Formoso, 2013: 24).

A análise que fai Formoso (2013: 20-26) das actitudes ten unha fundamentación máis profundamente social, e responde mellor a unha situación sociolingüística que non parece ter trazas de mudar se non é a través da acción colectiva decidida ou mesmo da implicación institucional. Estamos ante unha liña de traballo relativamente nova na sociolingüística galega, porén máis próxima aos posíbeis espazos de confluencia que poden xurdir entre esta disciplina e as Ciencias Sociais.

### **3. Sobre as identidades, o plurilingüismo e as Ciencias Sociais**

A división entre o estudo da lingua en si mesma e o estudo da súa vertente social non é algo que xurda do modelo educativo, senón que é propio do eido académico. Pierre Bourdieu advertiu de que a división, feita no seu día por Saussure, entre “linguistique externe” e “linguistique interne”, dominando o espazo dos estudos lingüísticos esta última, “en exclut toutes les recherches qui mettent la langue en rapport avec l’ethnologie, l’histoire politique de ceux qui la parlent, ou encore la géographie du domaine où elle est parlée, parce qu’elles n’apporteraient

rien à la connaissance de la langue prise en elle-même” (Bourdieu, 1982: 8). Fronte a iso, cómpre reaxirmos desde a propia Lingüística, porén tamén desde as Ciencias Sociais, buscando a transversalidade e a interdisciplinabilidade, e asumindo a premisa de Saussure de que “la nature sociale de la langue est un de ses caractères internes” (Bourdieu, 1982: 9). Nesta liña están traballando numerosos investigadores desde diferentes disciplinas.

Actualmente existen unhas dinámicas a nivel mundial de comportamento lingüístico das comunidades e dos individuos que precisan dunha análise global, por riba das problemáticas concretas de cada idioma. Os especialistas calculan que ao longo dos últimos cinco séculos a humanidade perdeu a metade do patrimonio lingüístico co que contaba antes das grandes expansións colonizadoras (Junyent, 2009: 21). Porén, é nas últimas décadas cando están a ter lugar as maiores mudanzas. Os procesos de substitución lingüística aceleráronse e multiplícase a velocidade de desaparición dos idiomas, até o punto de que a día de hoxe “non hai ningún lugar no mundo onde non se estea a restrinxir a diversidade lingüística” (Junyent, 2009: 22).

Dicir que os datos son alarmantes é ser comedido. De non mudaren as cousas radicalmente, no ano 2100 entre un 75% e un 90% das seis mil linguas de hoxe terán deixado de falarse (Moure, 2003: 22). Un 10% dos idiomas sobreviven só cos últimos falantes, o 40% romperon a transmisión interxeracional e outro 40% están xa en proceso de substitución, aínda que non irreversible. A estas alturas o 95% da humanidade fala o 5% das linguas, e só o 5% da humanidade fala o outro 95% (Junyent, 2009: 24-25). Decatarse de que o galego, con toda a súa problemática, en comparación coa situación global está entre ese 5% de idiomas afortunados, é un dato bastante ilustrativo da realidade ante a que nos achamos.

Esta desaparición da diversidade lingüística e cultural dos grupos humanos non é espontánea, non se trata dunha morte natural nin dun fenómeno intrinsecamente lingüístico, senón dunha catástrofe provocada. Os procesos represivos foron múltiples e diversos, en especial desde que os estados-nación asumiron a lingua como un dos seus elementos centrais, e chegaron até os nosos días con múltiples formas. Dunha das máis habituais, levada a cabo aínda no século XXI en estados como Turquía (Meneses, 2003), dá conta a sociolingüista catalá Junyent (2009: 32) cando fala da “terrible práctica” dalgúns gobernos “que consistía en secuestrar os nenos das comunidades indíxenas para afastalos da súa cultura e lingua tradicionais”.

Porén, estas dinámicas de hostilidade declarada foron rebaixando o seu grao de intensidade, aparentemente. Xa non son precisas as accións evidentes, éxodos, masacres; actualmente as linguas autodestrúense como consecuencia do terríbel impacto que ocasionou o imperialismo occidental. Os sistemas educativos formais, os medios de comunicación de masas e especialmente a televisión e a internet tapan as voces diverxentes e producen o que xa é chamado a McDonaldización do mundo (Moure, 2003: 22). As grandes vías da información, as novas tecnoloxías ou a construción de entidades políticas supra-estatais preséntanse como luxos de última moda polos cales paga a pena perder todas as raíces culturais. O que os estados tentaron pola forza tivo certos resultados, e intensifícase agora cunha estratexia máis sutil e efectiva.

Existe, e está nos últimos anos en auge, a crenza de que a uniformización nunha soa lingua permitiríalle ao ser humano entenderse mellor e dun xeito máis igualitario. Á parte dos habituais criterios utilitaristas e clasistas, conviven proposicións máis declaradamente ideolóxicas que consideran, por exemplo, que o plurilingüismo é un factor intrínseco de estratificación, que é un factor de dominación e que sen unha lingua única non pode haber verdadeira democracia (Calvet, 2001). En calquera caso non parece que a completa uniformización lingüística vaia ter lugar a curto prazo, para frustración de quen o desexan e alegría de quen o temen.

Porén, o que si se consolidou é a conversión dos idiomas en dispositivos de riqueza, que aseguran o dominio das linguas de poder e que lles dá un novo significado para alén das cosmovisións variadas do mundo, da representación das ideas, de producións estéticas orixinais e das distintas concepcións da comunicación (Moure, 2003: 22-27). Na práctica só son consideradas linguas de pleno dereito aquelas capaces de garantir unhas institucións fortes que aseguren a súa unidade e funcionamento segundo o patrón occidental, e que teñan ademais unha notábel rendibilidade económica. É preciso, a día de hoxe, afondarmos nos estudos sobre a relación das linguas e o poder, sobre a instrumentalización das linguas por parte do poder.

Como se dixo, ao longo de todo o mundo as persoas máis novas pertencentes a comunidades tradicionais abandonan a súa herdanza secular e o seu modo de vida atraídos polas aparentes bondades do capitalismo, a promesa do ascenso social e as aspiracións económicas. No entanto, na práctica, isto só consegue que entren en fondas contradicións internas, entre o que son e o que cren que poden ser, e externas, ao non seren quen de se adaptar co mesmo éxito na sociedade á que se incorporan que aqueles que xa están comodamente instalados nela. Así, "o



desarraigamento por substitución lingüística”, que acostuma a estar vinculado con aspiracións de mellora, “paradoxalmente, acaba con frecuencia na marxinação de individuos que, ao renunciaren á súa historia, se atopan sen pasado e sen futuro e sen saberen cal é o seu lugar no mundo” (Junyent, 2009: 22-23).

A ruptura cultural, histórica e lingüística das comunidades periféricas á orde socioeconómica mundial, vese exemplificada nos grupos indíxenas americanos que cando abandonan –de xeito forzoso ou voluntario– o seu hábitat tradicional, rematan en moitos casos sumidos na exclusión e ocupando a posición social máis baixa do novo contexto urbano ao que se incorporan. Así, en boa parte de Latinoamérica os barrios de pobreza das grandes cidades, a conflitividade social e mesmo os focos de droga, teñen como protagonistas a continxentes de poboación indíxena que non atoparon na vida occidentalizada das capitais o paraíso prometido.

E en todo isto ten moito que ver a identidade. A lingua desempeña unha función identitaria que, segundo Calvet (2001: 6), funciona como documento de identidade ao revelar algo de nós mesmos: “notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d’âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c’est-à-dire notre différence”. A identidade é un fenómeno de diferenciación que aparece fronte ao outro, de xeito que se posuímos varias linguas temos tamén diferentes identidades segundo os contextos. Así, por exemplo, un maliense de lingua bombara sentirase bombara fronte aos songay, sentirase maliense fronte a outro país africano, será francófono fronte a un africano anglófono e sen dúbida, de vir a Europa, a súa identidade sería africana (Calvet, 2001). Pois ben, en último termo este engarce de identidades responde a unha lóxica de estratificación que articula relacións desiguais entre as linguas e os seus falantes, que se manifestan en numerosos casos de diglosias, triglosias ou mesmo cuatriglosias, é dicir, casos de reparto funcional de usos entre varias linguas.

Calvet (1999: 76-81) tamén fala do “système gravitationnel linguistique”, que se teorizou a raíz do estudo da relación entre as linguas. Os bilingüismos están determinados e orientados por algo, e esa orientación sitúa a orde das linguas do mundo en diferentes niveis, cunha lingua “hyper-centrale”, o inglés, unhas “super-centrales”, como o español ou o chinés, e logo as “centrales” e as “périphériques”. Pois cando os falantes dunha lingua adquiren outra, non a escollen por casualidade. En Alxeria un bilingüe árabe/cabileño ten un 99% de probabilidades de ter o cabileño como primeiro idioma, como un bilingüe español/quechua en Ecuador ten un 99% de posibilidades de ter o quechua como primeiro idioma ou como un bilingüe portugués/tupí ten todas as posibilidades de ter o tupí como



primeira lingua, dinos Calvet. No caso galego, aventuramos, se ben a porcentaxe ao mellor non é tan extrema, é evidente que a volatilidade e a mudanza de idioma vén maioritariamente do continxente de poboación galegofalante.

Esta realidade repítese por todo o mundo e, lembremos que, á parte das consecuencias socioeconómicas que pode chegar a ter, as repercusións na autoestima de millóns de persoas son sen dúbida dignas de se teren en conta. Os individuos pasan a interiorizar a súa inferioridade e a se converter en axentes activos da destrución da propia cultura. Ao igual que, por exemplo, o pai do autor decidiu non pórle a este o nome familiar que el herdara secularmente tras as burlas que sufriu ao se mudar a un colexio urbano, foron moitas as persoas que despois do trato recibido na escola ou noutro ámbito de poder por causa da súa lingua decidiron de xeito consciente non facer pasar os seus fillos polo mesmo martirio (Dalby, 2002: 240).

Pois a escola, tamén a nosa escola, ten un papel fundamental en todo isto. Cando obvia toda a pluralidade do mundo contribúe, de forma significativa e non inocente, á difusión da idea errónea da súa uniformidade. Cando non se fala nas aulas dos nomes das linguas do mundo, apunta Moure (2003: 19), "constrúese un silencio semellante ao sixilo con que se pasa na clase de xeografía polos países de África coa desculpa fácil ('é que como sempre están cambiando de capital...') para agochar a verdade ('¿a quen lle interesa África?')". A verdadeira información sobre a realidade lingüística e cultural do mundo non se transmite porque iso axudaría a desmitificar a preponderancia que se lle atribúe ás linguas europeas.

Nos últimos tempos comezouse a reflexionar sobre todo isto e o seu vínculo coas identidades, especialmente desde a Didáctica das Ciencias Sociais, disciplina na que se está a dar un interesante debate sobre como afrontalas desde as materias de Historia. O investigador estadounidense Barton (2010: 13-27) analizou diferentes modelos de tratamento das identidades no ensino de Historia, desde o americano, cuxo exacerbado patriotismo remata por excluír a quen non se adapten perfectamente ao ideal da súa construción nacional, até o de Irlanda do Norte, onde, segundo el, o feito de esquivaren a súa problemática política nas aulas evita que os alumnos a relativicen, facendo que fiquen ancorados en posicións intransixentes.

A tónica xeral entre os estudosos é considerar que o uso da Historia para crear un sentido de identidade nacional está pasado de moda no mellor dos casos, e é nocivo para o pluralismo contemporáneo e o cosmopolitismo no peor. Ante iso, a resposta de moitos profesores de Historia remata por

ser ignorar a identidade, ou mesmo castigar a aqueles que ven a identidade como un compoñente importante da materia (Barton, 2010: 12-13). Porén, a xente nova non vive indiferente á relación entre a historia e as identidades, e á destas coas linguas, e necesita claves para se achegar a elas desde a súa propia realidade. Ademais, o feito de que o contido identitario sexa menos evidente non implica que non sexa intenso ou intencionado. Está constatado que en países cuxa poboación incluía un grande número de musulmáns no pasado ou en estados con fortes tradicións rexionais, os puntos centrais do currículo adoitan ser máis fortemente mensaxes sobre a identidade nacional única, primando as partes do temario que se aplican a todo o estado-nación (Barton, 2010: 15).

As consecuencias disto, que parecen ficar no eido educativo, ou como moito sociocultural ou político, afectan tamén ao desenvolvemento inividual dos alumnos e á súa formación integral. Así se explican os casos que menciona Barton (2010: 15-16) de estudantes hispanos nos EE.UU. que aplauden “a la hora de hablar de la guerra entre México y Estados Unidos, porque es la única vez en la que ellos se ven en el currículo, aún cuando se describe a México como enemigo”, de estudantes turcos nos Países Baixos que “gritan mostrando su aprobación cuando se menciona el Imperio Otomano –de nuevo, puesto que es una de las veces que se ven reflejados en la historia” e tamén de estudantes musulmáns en Australia que ao se centrar o profesor na experiencia dos soldados normais e nas similitudes cotiás entre otomanos e aliados “se le acercan agradeciéndoselo porque dicen que es la primera vez que habían aprendido algo sobre la batalla de Galípoli sin sentirse como si fueran el enemigo”. Episodios coma estes evidencian de xeito transparente o efecto que pode ter para os rapaces e as rapazas –que nestes casos eles mesmos manifestan que se senten ora inimigos ora inexistentes– o tratamento aparentemente inocuo da Historia, ao non se trataren con naturalidade e de maneira directa as diferentes identidades e as súas correspondentes perspectivas.

#### **4. O profesorado de Ciencias Sociais**

É ante esa conxuntura onde se atopan os docentes e posto que, como vimos, obviar o problema non deixa de ser asumir a consumación da ideoloxía dominante, non fica outra opción que tomaren partido. Pódese facer, iso si, de diversas formas e desde distintos eidos.

A experiencia docente adoita demostrar que en boa medida no mundo do ensino ten tanta ou máis efectividade o exemplo, que se converte en repetición, coma a transmisión directa de contidos mediante a instrución. Deste xeito, en moitos casos é máis probábel que os profesores e as profesoras rematen por reproducir en certa medida os modelos de docencia

que viviron sendo estudantes ca que actúen como se supón que se espera deles. En secundaria, ao traballar con rapaces e rapazas nunha idade de descubrimento e desenvolvemento persoal, e tamén de enorme permeabilidade, tal efecto acentúase. Isto incide na convicción de que todo profesor é inevitabelmente profesor de lingua, xa que a súa actitude ante as linguas e a maneira de operar con elas repercute profundamente nos coñecementos e nos comportamentos lingüísticos do alumnado. Non se trata dunha idea nova, de feito está xeralmente ben asumida polos docentes de Lingua, porén non é común no resto do profesorado, que adoita vacilar entre o compromiso feble e a despreocupación manifesta no tema. Desde a posición de profesores de Ciencias Sociais dunha sociedade cunha lingua propia minorada, nunha situación de diglosia que supón sempre certa estigmatización para os falantes da mesma, a primeira determinación que sería desexábel que se tomase sería a que anuncia a sociolingüista García Negro (1991: 7) cando insiste en que “o noso idioma ten de dignificar a súa imaxe através do uso total, sen discriminación de lugares, de interlocutores, de ambientes ou de temas e nesta tarefa os docentes podemos cumprir un papel ben visíbel no proceso de restauración que as instancias oficiais seguen a hostilizar, a regular ou a impedir”.

Para alén disto, tamén apostamos pola defensa da introdución do estudo das linguas nos currículos das materias de Ciencias Sociais. A redución do coñecemento a departamentos estancos, algo que ocorre en todas as materias, é un dos obxectivos a combater polas novas fornadas de profesores, e en xeral por todos aqueles que aspiren a unha educación máis integrada e orientada ao crecemento persoal dos alumnos. No entanto, o caso da lingua é especialmente rechamante. Mentres nas materias de Linguas a Literatura e a Lingüística acostuman ocupar boa parte do temario, nas materias de Ciencias Sociais abórdanse a Historia, a Política, a Xeografía e a Cultura, obviando o espazo que no medio delas ocupa a lingua enchoupándoas a todas. Se ben para mudar realmente isto sería preciso un compromiso por parte dos lexisladores co que agora é ilusorio contar, a nivel individual pódense introducir temas lingüísticos en distintas etapas do ensino sen saltarnos as exixencias do currículo académico. As linguas teñen e tiveron o seu papel en todos os momentos históricos, crean unha configuración específica do espazo xeográfico e determinan de xeito radical a produción artística; só é necesario un esforzo para sabermos exactamente cal foi ese papel e como se lle pode transmitir ao alumnado.

Chegados a ese punto, só ficaría decidiren desde que óptica explicar esta realidade complexa e como conseguir que axude a unha mellor formación e comprensión do mundo por parte dos alumnos e as alumnas. É preciso lembrar que, a pesar das presións sobre as comunidades con linguas minoradas e dos datos negativos en canto á evolución lingüística da

humanidade, a convivencia cultural e as identidades múltiples son aínda a día de hoxe as situacións hexemónicas no mundo, un mundo aínda "largement plurilingue" (Calvet, 1999: 9). A progresiva perda desa riqueza resulta semellante á perda de diversidade biolóxica, polo que xurdiu unha nova formulación teórica que comezou a esgrimir argumentos a favor da diversidade lingüística: a Ecolingüística. No seu compromiso cos valores éticos posicionámonos nós, tomando parte no que desde a nosa disciplina nos compete. Tanto para a riqueza global e a diversidade académica e ideolóxica, como para a defensa das persoas seren –e se sentiren– iguais en dereitos, partindo das súas diferenzas. Coma en case todos os problemas, a responsabilidade no asunto é colectiva.

Moure (2003) apunta que igual que a diversidade de organismos asegura a vida, a diversidade de linguas garante a noción de linguaxe. Para ilustrar isto a profesora e escritora ponnos o suposto de que, se por unha catástrofe, o inglés se convertese na única lingua, os futuros lingüistas non terían con que comparalo para se faceren unha idea do concepto de linguaxe. Ou mesmo se sobrevivisen máis dunha, que ocorrería? Propón que supoñamos "que os zoólogos pretendesen obter coñecemento sobre as especies animais que poboan a Terra e para iso se propuxesen estudar anatomía, patoloxía animal, etoloxía animal e cousas semellantes pero só interesados por cans, gatos, galiñas e moscas. Os leóns serían 'unha especie de can exótico' e os araos unicamente aparecerían citados en publicacións especializadas e agrupados como tipos de galiñas que, a fin de contas, son moito máis numerosas" (Moure, 2003: 26). O símil, á parte de evocador, é útil e ilustrativo.

A diversidade garante a vida, garante a saúde, garante a posibilidade de que cada individuo atope os seus propios espazos e as súas identidades, garante a integración, garante os discursos vivos e a creatividade, e debe garantir tamén a convivencia e o respecto na diferenza. Desde a escola podemos traballar por recuperar a importancia da diversidade, non só desde o punto de vista lingüístico senón tamén cultural, sexual ou funcional. A aposta pola rebeldía ante a morte das linguas pode "alentar o rexurdimento da multiplicidade nos discursos" (Moure, 2003: 29), especialmente neste momento no que semella existir xa unha única dialéctica dominadora que impide a crítica profunda das relacións de poder.

## **5. Conclusións**

Non contamos cun discurso social ou humanista que aborde as realidades das sociedades plurilingües dunha óptica integral. É a lingüística, e máis concretamente a sociolingüística, quen ocupa este espazo de pesquisa. En Galiza, a sociolingüística avanzou notabelmente nas últimas

décadas, durante as que se publicaron numerosos e interesantes estudos. Porén, moitas das súas formulacións amosaron limitacións serias e só moi recentemente se están a abrir novas liñas de traballo, máis sociais, que lle prestan a debida atención ao colectivo e ao ideolóxico e que adoptan unha posición intervencionista. Esta vía semella estar máis próxima aos posíbeis espazos de confluencia que deberían xurdir entre a sociolingüística e as Ciencias Sociais.

Para alén da situación concreta de cada idioma, no tempo da globalización os comportamentos lingüísticos das comunidades e os individuos precisan dunha resposta conxunta. Por todo o mundo a diversidade lingüística esvaécese a un ritmo que, de non se reverter radicalmente a situación, levaría á desaparición ao longo deste século da inmensa maioría dos idiomas que hoxe existen. Este proceso non é espontáneo, comezou coa imposición cultural e lingüística dos estados-nación e continúa con máis forza, aínda que de xeito máis sutil, como resultado do impacto do imperialismo occidental. As linguas convertéronse en ferramentas de poder, e só teñen espazo na nova configuración mundial aquelas poucas que dispoñan de institucións potentes que as xestionen e, sobre todo, as que produzan unha grande rendibilidade económica.

Contra esta realidade, criticándoa e visibilizándoa, cómpre traballar desde o ámbito académico na construción dun discurso alternativo que valorice a diversidade lingüística, así como calquera outro tipo de diversidade: ecolóxica, sexual, cultural ou ideolóxica, entre outras. A teorización do Ecolingüismo foi un paso importante, mais é necesario continuar nesa dirección e facelo dun xeito interdisciplinar, desde diferentes espazos e contextos, incluídas as Ciencias Sociais.

Ademais da enorme perda para a humanidade que por si mesma representa a desaparición da diversidade idiomática, as recentes mudanzas lingüísticas globais transformaron as identidades nas sociedades plurilingües. As xeracións máis novas que están a abandonar en masa os seus marcos culturais e lingüísticos tradicionais na busca do ascenso social atópanse cun dobre fracaso: non conseguen adaptarse ás sociedades ás que se incorporan coa mesma solvencia que aqueles que xa están establecidos nelas, e acarrexan coa frustración de se sentiren faltos de referentes e desvinculados das súas orixes. O resultado adoita ser a marxinalidade. Así, a ruptura cultural, histórica e lingüística das comunidades non dominantes provoca serios problemas tanto no eido económico como na integración social e na autoestima de millóns de persoas.

Tradicionalmente, a escola colaborou na aculturación e anulación da diversidade. Nun primeiro momento, por medio duns contidos e dunhas

formas decididamente centralistas que buscaban fortalecer a unidade dos estados; posteriormente, e como resultado da crítica desde modelo, coa tendencia a obviar e esquivar todo contido que semellase abertamente identitario. Porén, a negación das identidades non é solución, senón agravante do problema. O alumnado que vive en sociedades plurais e sometidas aos procesos anteriormente comentados necesita ferramentas para comprender como é o mundo que os rodea e de que xeito forman parte del, para saberen de onde é que veñen. Só deste xeito, estudando con naturalidade os engarces de identidades, valorando as particularidades e a diversidade, poderán valorarse a si mesmos plenamente. A escola, e concretamente as Ciencias Sociais, poderían ter un papel importante na formación integral do alumnado especialmente dentro da complexidade destas sociedades plurilingües.

O modelo educativo de Galiza non parece preparado para asumir de xeito decidido este tipo de responsabilidades. Por isto, sería preciso que fose o mesmo profesorado, neste caso o de Ciencias Sociais, quen se comprometese cunha serie de modelos de actuación. Propóñense os seguintes. En primeiro lugar traballar co exemplo, utilizando a lingua propia minorada en todo momento, desde o máis coloquial até o máis formal, evidenciando así a absoluta utilidade e adecuación desa lingua a calquera contexto, normalizándoa, malia os impedimentos. En segundo lugar, introducir as linguas e a súa relevancia na configuración do mundo nos currículos de Ciencias Sociais, aproveitando aqueles espazos nos que a lexislación educativa o permite. En terceiro e último lugar, situarse nunha óptica de defensa activa da diversidade e do Ecolingüismo, fomentando en todo momento a visibilización dun mundo plural, con infinitos matices e posibilidades que nos enriquecen.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AZJEN, Icek. "Nature and operation of attitudes". *Annual Review of Psychology*. Palo Alto. 2001, Nº 52, pp. 27-58.

BARTON, Keith. "Historia e identidade. El reto de los investigadores pedagógicos". En: ÁVILA, Rosa María; RIVERO, Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2010, pp. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Poitiers: Fayard, 1982.

CALLÓN, Carlos. *En castellano no hay problema*. Vigo: Xerais, 2010.

CALVET, Louis-Jean. *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon, 1999.

CALVET, Louis-Jean. "Identité et Plurilinguisme". En: *Actes du Colloque International Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation, (Paris, 20 e 21 de marzo de 2001)*. 2001, pp. 147-160.

DALBY, Andrew. *Language in danger. How language loss threatens our future*. London: Allen Lane – Penguin, 2002.

FORMOSO, Valentina. *Do estigma á estima. Propostas para un novo discurso lingüístico*. Vigo: Xerais, 2013.

GARCÍA NEGRO, María Pilar. *O galego e as leis. Aproximación sociolingüística*. Vilaboa: Edicións do Cumio, 1991.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (dir.) et al. *O Galego segundo a mocidade: unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. Seminario de Sociolingüística. A Coruña: Real Academia Galega, 2003.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (dir.) et al. *Actitudes lingüísticas en Galicia: compendio do III volume do Mapa Sociolingüístico de Galicia*. Seminario de Sociolingüística. A Coruña: Real Academia Galega, 1996.

IBÁÑEZ, Jesus. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

IGLESIAS, Ana. *Falar galego: "No veo por qué". Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo: Xerais, 2002.

JUNYENT, Carme. "A perda da diversidade lingüística no mundo e os procesos de homoxeneización lingüística". En: MONTEAGUDO, Henrique (coord.). *Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2009, pp. 19-36.

MENESES, Rosa. "Hablando una lengua prohibida". *El Mundo*. 2003, 9 de maio, pp. 64 e 32.

MOURE, Teresa. "A batalla das linguas no mundo actual. Multilingüismo e antiglobalización". *Revista Grial*. Santiago de Compostela. 2003, Nº 106, Tomo XLI, pp. 19-29.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Ángel. "Interpretación de las actitudes". En: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Ángel; SEOANE, Julio (coods.). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra, 1989, pp. 199-314.

TRIANDIS, Harry. "Values, attitudes and interpersonal behavior". En: HOWE, Elliott Hampton Jr.; PAGE, Monte (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1979*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1980, pp. 195-259.